

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
HELENA DOS SANTOS KIELING**

***BLENDED LEARNING* NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS EM
FORMAÇÃO**

**Pelotas
2017**

HELENA DOS SANTOS KIELING

***BLENDED LEARNING* NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS EM
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada - Aquisição, variação e ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Vilson Leffa

Pelotas

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K47b Kieling, Helena dos Santos.

Blended Learning no ensino de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso com professoras em formação./ Helena dos Santos Kieling. – Pelotas, 2017.

84 f. il. ; 30 cm.

Orientador: Dr. José Vilson Leffa.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Letras, Área de concentração em Linguística Aplicada, Pelotas, 2017.

1. Língua inglesa. 2. *Blended Learning*. 3. Metodologias ativas. 4. Ensino de Inglês. 5. Modelos pedagógicos e epistemológicos. I. Leffa, José Vilson. II. Título.

CDD 420

Bibliotecária Responsável:
Francine Couto de Oliveira Weymar CRB 10/2183

***BLENDED LEARNING* NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS EM FORMAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Prof. Dr. Vilson José Leffa - UCPel

Prof.^a. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto - UNIPAMPA

Prof.^a. Dra. Vanessa Ribas Fialho – UFSM

*Dedico este trabalho a todas
as professoras e professores
que se esforçam a cada dia
por uma educação mais significativa
e de qualidade em tempos tão difíceis.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão do meu curso de Mestrado, com a apresentação desta dissertação constitui a conclusão de um período que não se encerra em si, mas, sim, abre-se a muitas possibilidades de continuidade do meu processo de aprendizagem profissional e acadêmico. Por isso, é imprescindível que eu agradeça a algumas pessoas tão importantes para mim.

Primeiramente, agradeço ao meu amor, meu companheiro na vida, Duda Ferreira, por todo amor, apoio, carinho, paciência e por acreditar mais no meu potencial do que eu própria muitas vezes.

Agradeço a minha mãe, Carmen, por todo amor e suporte, pelas inúmeras leituras dos meus textos, por querer sempre o melhor para mim, pela dedicação da vida toda.

Agradeço ao meu pai (*in memoriam*) que fez muita falta durante todo esse processo, exemplo de educador preocupado com a escola pública de qualidade, com a formação docente, que nos ensinou a batalhar pelo que acreditamos, fazer nosso melhor sempre, sermos pessoas mais justas e educadores solidários. Saudades imensas, pai.

Agradeço aos meus irmãos, André, Daniel e Francisco, os melhores presentes que meus pais me deram, pelo carinho e suporte constante.

Agradeço a minha cunhada e grande Profa. Doutoranda Analisa Zorzi, que contribuiu muito durante o processo da dissertação, sem sua ajuda não teria conseguido. E estendo minha gratidão pelo carinho dedicado a mim por todas as outras cunhadas Paola, Isabel, Tânia e Fabiana.

Agradeço ao Yázigi por toda aprendizagem nesses últimos dez anos, representado aqui pela diretora Adriana Santos que sempre confiou muito em meu trabalho; estendo minha gratidão a toda equipe da escola, em especial ao colega Renan Ferreira.

Sou grata pela oportunidade de ter sido aluna das professoras Carmen Matzenauer e Camila Scheifer, cujas aulas foram brilhantes.

Agradeço às amigas que me acompanharam durante todo o processo e muitas vezes me deram força, dividindo comigo as alegrias e ansiedades: Sylvia, Carol, Camila, Chaiane, Letícia, Dani e Fran.

Agradeço às professoras-alunas que me permitiram realizar a pesquisa, entrevistas e observações com elas e à professora Flávia por ter aberto as portas para mim.

Agradeço aos colegas pelas trocas durante esses anos de curso, em especial ao André Beviláqua, Vinícius de Oliveira, Juarez Lopes e Gisele Nunes.

Por fim, mas não menos importante, minha gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Vilson José Leffa, por toda dedicação e apoio, pelas aulas admiráveis em todas as disciplinas do Mestrado, por todos os momentos compartilhados tão generosos e enriquecedores.

*Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*
Paulo Freire

RESUMO

O objeto de reflexão da presente dissertação é o processo de implantação do *Blended Learning* de Rotação em um curso de Extensão de inglês oferecido à comunidade, ministrado por professoras em formação, em uma Universidade Federal do Sul do Rio Grande do Sul. Este trabalho situa-se entre aqueles que têm interesse em uma inovação sustentada da sala de aula de Língua Estrangeira a partir da utilização das Metodologias Ativas para o ensino e aprendizagem, neste caso, o *Blended Learning* de Rotação. Tivemos como objetivo avaliar de que forma essa experiência pode contribuir com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com a formação de docentes, bem como descrever suas limitações e desafios. Para tanto, partimos da justificativa de que a insatisfação com as aulas de línguas estrangeiras pode vir tanto dos alunos como dos professores: os estudantes reclamam das aulas rotineiras e pouco dinâmicas; os professores da frustração pela pouca participação, desinteresse e desvalorização por parte dos alunos em relação às aulas e às estratégias criadas para chamar a atenção deles (DIESEL et al., 2017). Mesmo com a utilização de novos recursos tecnológicos, durante as aulas tal cenário de insatisfação coletiva não foi alterado, justamente porque a tecnologia não garante a reformulação de paradigmas pedagógicos. Por isso, abordamos brevemente modelos pedagógicos e epistemológicos (BECKER, 2012) que sustentam o modelo tradicional de ensino, e a partir disso, falaremos sobre uma proposta de ensino com base nas metodologias ativas (MORAN, 2015) para inovação das práticas pedagógicas com a utilização do *Blended Learning* (HORN e STACKER, 2013). Para tanto, foram utilizados recursos para reflexão baseados nos disponibilizados pelo *Blended Learning Universe*, entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes e com alguns alunos e diário de bordo das observações de aula. A pesquisa mostrou resultados positivos com relação ao esperado no desenvolvimento de metodologias ativas como um maior protagonismo, autonomia e alteração no papel do aluno, alteração no papel do professor, inovação e trabalho em equipe.

Palavras chave: *blended learning*, modelos pedagógicos e epistemológicos, metodologias ativas, ensino de inglês.

ABSTRACT

The object of reflection of this work is the implementation process of *rotation station Blended Learning* in an English extension course offered to the community, taught by student teachers at a Federal University in the south of Rio Grande do Sul. This work is among those which are interested in a sustainable innovation of the Foreign Language classroom from the use of Active Methodologies for teaching and learning, in this case, *Rotation Station Blended Learning*. Our goal was to evaluate how this experience can contribute to teaching and learning of Foreign Languages and to teacher formation, as well as to describe its limitations and challenges. For this purpose, we started with the justification that the dissatisfaction with foreign language classes can come from both students and teachers: students complain about little dynamic everyday classes; teachers complain about the frustration caused by little participation, lack of interest and devaluation from the students regarding the classes and the strategies created to call their attention (DIESEL et al., 2017). Even using new technological resources during classes, such scenario of collective dissatisfaction has not been changed, because technology alone does not guarantee the restatement of pedagogical paradigms. For this reason, we briefly approach pedagogical and epistemological models (BECKER, 2012) that support the traditional teaching model and, from this, we will discuss a new proposal for teaching, based on active methodologies (MORÁN, 2015) to innovate pedagogical practices using *Blended Learning* (HORN e STACKER, 2013). Therefore, we used resources for the reflection based on the ones provided by *Blended Learning Universe*, semi-structured interviews with the participant teachers and some students and journal of class observations. Research has presented positive results regarding the expected in the development of active methodologies, such as bigger emphasis, autonomy and changing in the student's role, changing in the teacher's role, innovation, and team work.

Keywords: *blended learning*, pedagogical and epistemological models, active methodologies, English teaching.

LISTA DE ABREVIACOES

BL – Blended Learning

LE – Língua Estrangeira

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - MODELOS PEDAGÓGICOS E MODELOS EPISTEMOLÓGICOS	25
--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MODELOS DE <i>BLENDED LEARNING</i>	36
FIGURA 2 – CRÍTICA DE ALUNA	61
FIGURA 3 – DISCUSSÃO DAS RESPOSTAS	62
FIGURA 4 – QUIZ NO <i>FACEBOOK</i>	63
FIGURA 5 – ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DO <i>WHATSAPP</i>	64
FIGURA 6 – POSTAGEM DE ARQUIVO DE ÁUDIO NO <i>FACEBOOK</i>	65
FIGURA 7 – POSTAGEM DE FOTO NO <i>FACEBOOK</i>	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA – <i>UM BREVE RELATO DE TRAJETÓRIA</i>	15
1.2 OBJETIVO GERAL	18
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	18
2 CAPÍTULO 1: ELEMENTOS TEÓRICOS.....	20
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL.....	20
2.2 Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos.....	25
MODELO A.....	25
MODELO B.....	25
MODELO C.....	25
PEDAGOGIA.....	25
Diretiva.....	25
Pedagogia Não-Diretiva	26
Pedagogia Relacional	27
2.3 As Metodologias Ativas.....	30
2.4 O QUE É BLENDED LEARNING.....	33
2.4.1 <i>BLENDED LEARNING</i> , ENSINO SUPERIOR E SALA DE AULA INVERTIDA	37
2.4.3 EXPERIÊNCIAS E RELATOS COM BL.....	39
3 CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO	42
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	42
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	43
3.3 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	44
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	45
3.4.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	45
3.4.2 <i>WHATSAPP</i>	46
3.4.3 <i>FACEBOOK</i>	46
3.4.4 DIÁRIO DE BORDO.....	47
3.4.5 FERRAMENTAS DE REFLEXÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO	47
4 CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	48

4.1 POLO DO ENSINO.....	48
Iniciando a pesquisa - preparando a entrada na sala de aula	48
Relação com a tecnologia – viés das docentes	52
A Rotação por Estações - viés das docentes	54
4.2 POLO DA APRENDIZAGEM.....	55
Relação com a tecnologia – viés dos discentes	55
Aprendendo inglês através da tecnologia.....	56
A Rotação por Estações - viés dos discentes.....	57
4.3 POLO DA TECNOLOGIA	59
Utilização dos instrumentos	59
A Rotação por Estações: pelo viés da tecnologia.....	63
5 CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	76
APÊNDICES	77
APÊNDICE I - Entrevista inicial semiestruturada com as participantes:.....	77
APÊNDICE 2 - Entrevista semiestruturada com os alunos:.....	78
APÊNDICE 3 - Recursos para implementação:	79
PASSO 1) IDENTIFICANDO PROBLEMAS E OBJETIVOS	79
APÊNDICE 4.....	80
PASSO 2) CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA DO ALUNO.....	80
PASSO 3) CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR	80
APÊNDICE 5.....	82
PASSO 4) CONSTRUINDO O AMBIENTE VIRTUAL	82
PASSO 5) CONSTRUINDO O AMBIENTE FÍSICO	82
APÊNDICE 6.....	83

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção apresentaremos as motivações para a pesquisa que perpassam as minhas experiências discentes e docentes; por esse motivo a opção de escrevê-la em primeira pessoa. Em seguida, serão tratados os objetivos e a estrutura da dissertação.

1.1 MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA – *UM BREVE RELATO DE TRAJETÓRIA*

Em uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira com utilização de tecnologias geralmente se aborda ao menos um desses três polos: (1) o do ensino, (2) o da aprendizagem e (3) o da tecnologia. No presente trabalho, meu interesse envolvia a integração dessas três dimensões por considerá-las fatores essenciais em uma prática pedagógica contemporânea. A motivação para tal estudo, emerge, de alguma forma, da minha experiência relativa a essas três dimensões, começando pelas memórias enquanto aluna, e pela trajetória profissional posteriormente.

Ainda no Ensino Médio, observava a forma como meus professores davam aula e conjecturava sobre como tornar mais interessante ensinar tal matéria. Obviamente, naquela época, mal sabia o que significava metodologia, por exemplo. Foi então que, junto com uma amiga decidi ingressar em um curso de Inglês, aos dezessete anos, pois julgava importante saber uma Língua Estrangeira para o futuro, mesmo detestando tal disciplina em função de minhas experiências escolares.

Para minha surpresa, fiquei encantada pela forma como a professora conduzia as aulas. Ali pude perceber não somente a possibilidade de ampliar o meu mundo, mas também a oportunidade de me apaixonar por aprender algo. Hoje entendo que, o que realmente me cativou foi o processo interativo em sala de aula, agindo sobre o conteúdo, o que viabilizava a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Depois dessa experiência, durante a graduação, tive outros exemplos notáveis de professores que tinham uma didática interessante, bem como, exemplos do que não fazer na prática docente, sem dúvida, também uma experiência de aprendizagem como professora em formação. Assim, acredito ficar implícito o quanto considero importante a figura do professor, levando esta questão para minha pesquisa.

Nesse processo, enquanto aluna do terceiro semestre iniciei minha experiência docente no Curso de Extensão, oportunidade fundamental de começar a prática pedagógica de forma orientada. Aquela atuação na Extensão foi relevante para a professora que sou hoje.

Ainda aluna na Graduação, fui chamada para o Yázigi. Logo percebi tratar-se de uma instituição em que poderia construir uma didática relacionada à minha concepção pedagógica. Comecei como professora em 2007 e considero parte fundamental da minha formação aquela experiência concomitante à graduação, pois pude vivenciar teoria e prática. No final de 2009, ano de minha conclusão de curso, através de prova oral, entrevista e prova escrita, fui escolhida para o cargo de Orientadora Pedagógica daquela escola. Como sempre gostei de organizar o processo pedagógico nas minhas turmas e me encantava a ideia de ajudar alguém a fazer o mesmo, aceitei o desafio. Nesse processo pude perceber que ser coordenadora de uma escola envolve não somente o eixo pedagógico, mas também o relacional e o gerencial, tornando esta uma tarefa árdua, de uma dedicação enorme o que sempre foi muito instigante e compensador.

Nesses anos como coordenadora aprendi muito, conheci pessoas incríveis e tenho satisfação de dizer que contribuí para o aperfeiçoamento da prática pedagógica de muitos professores que passaram pela minha equipe. Além disso, enquanto coordenadora, fui responsável pela capacitação dos professores no uso das ferramentas tecnológicas como o recurso *House of English*, que é uma plataforma *online* do curso e, pela implementação do modelo *Blended Learning* com o website *YConnect* e materiais didáticos, inclusive participando na sede da Pearson em Campinas/ SP com ideias sobre a nova plataforma. Sendo assim, é de meu interesse a questão da aprendizagem envolvendo tecnologia e formação docente neste e em outros contextos menos favorecidos. Acredito na relevância de minha experiência como coordenadora nesse processo. Creio haver, desse modo, indicado a existência dessa questão anteriormente ao Mestrado, constituída das experiências que retornam agora, na pesquisa com professoras em formação, que chamo também de professoras-alunas, atuando no mesmo Curso de Extensão em que iniciei minha carreira docente e com cuja formação docente espero contribuir, pois conforme a pesquisadora Lilian Bacich (2017) menciona:

Atuando na formação de futuros professores, uma de nossas preocupações diz respeito a conduzir processos de ensino e aprendizagem que permitam aos estudantes aprender, simultaneamente, conteúdos específicos da disciplina e procedimentos didáticos inovadores que possam ser utilizados no exercício da docência.

Sendo assim, é através dessa experiência de professora coordenadora de curso de idiomas, que reconheço, tanto a formação docente do curso superior como ponto crucial de partida para um ensino de qualidade, mas, ao mesmo tempo, sua insuficiência.

Leffa (2001) nos diz que quando o professor ensina uma língua estrangeira toca o ser humano na sua essência

tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. (p. 52)

Segundo o autor, o mesmo fator que torna a profissão fascinante também traz a prerrogativa de um longo e pesado investimento necessário à formação de um professor de línguas estrangeiras, pois, em suas palavras:

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. (LEFFA, 2001, p. 53)

Placco (2009) considera que as relações entre educação e formação de professores deveriam conectar-se com as necessidades educativas da sociedade e com o sistema universitário vigente - o que forma a universidade, o que espera o mercado de trabalho, que caminhos são possíveis e necessários para se fazer o diálogo universidade/ mercado de trabalho?

E é neste último aspecto que reside um dos motivos pelo qual propus o trabalho com professoras em formação, ministrantes do curso de Extensão de Inglês de uma universidade do Sul do Brasil, visando este diálogo entre universidade e sociedade. Além disso, pelo fato de que cada vez mais professores nos anos de conclusão de curso da graduação ou já graduados chegarem ao curso de idiomas, ao menos no que eu atuo, com a necessidade de trabalhar a construção da noção conceitual e prática do planejamento, fato evidenciado nas palavras de Franco (2009):

A formação inicial não tem propiciado, em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação docente e consequente em sala de aula. (...) sem o preparo para atuar, o professor ingressa na carreira sem a noção da dinâmica de uma sala de aula.

A passagem do papel de aluno para o de professor é um momento de muitas incertezas e inseguranças; a aplicação prática da teoria, o enfrentamento de problemas no cotidiano escolar, a dificuldade em transpor, aplicar, adaptar o conhecimento teórico às situações reais que começa a vivenciar, tais como conduzir o processo de ensino e de aprendizagem tudo isso compõe um complexo desafio. Neste contexto, se destaca a

importância de um professor coordenador, em trabalho conjunto com os professores mais experientes do grupo, auxiliando o professor iniciante a administrar seus dilemas e colocando-o como responsável por seu processo de formação (FRANCO, 2009).

Além desse interesse/ pretensão de contribuir para a formação destas alunas-professoras, há também o de colocar a experiência que julgamos tão importante de um trabalho docente com tecnologias ainda no período de formação corroborando Celani (1997 apud Leffa, 1999): O desafio, para o professor, será encontrar novas maneiras de utilizar esses recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem.

A partir desse contexto, apresento, a seguir, os objetivos desta pesquisa.

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar uma experiência de implementação do modelo *Blended Learning* de Rotação no ensino de inglês em curso de Extensão ofertado à comunidade.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Avaliar a percepção das professoras em formação sobre o *Blended Learning* na aprendizagem da Língua Inglesa;
- Descrever a reação dos alunos sobre a aprendizagem com o *Blended Learning*;
- Analisar o papel das tecnologias utilizadas;

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, apresento os elementos teóricos que norteiam a discussão sobre a construção do ensino tradicional conforme conhecemos hoje e a necessidade de buscarmos novos caminhos metodológicos enquanto educadores. Para tanto serão abordados os modelos pedagógicos e epistemológicos propostos por Becker (2012) e, a partir do terceiro modelo proposto, as

Metodologias Ativas e o *Blended Learning*. No segundo capítulo tratarei do percurso metodológico e dos instrumentos utilizados. No terceiro, discutirei a análise dos dados que compõem esta pesquisa tendo como base os três polos mencionados na introdução.

2 CAPÍTULO 1: ELEMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo falarei brevemente acerca da construção do sistema educacional conforme conhecemos hoje. Em seguida, sobre os modelos pedagógicos e epistemológicos propostos por Becker (2012) que discorre sobre três práticas pedagógicas sustentadas por três concepções epistemológicas. Considero tal contribuição relevante para esta pesquisa para compreender de que forma opções pedagógicas mais tradicionais são constituídas e por que se torna tão difícil ultrapassá-las, mesmo com a utilização das tecnologias em sala de aula. A partir do terceiro modelo proposto por Becker, abre-se uma alternativa de intervenção a concepções mais tradicionais de ensino, sustentadas, neste trabalho, principalmente, pelas metodologias ativas e o *Blended Learning*. Becker (2012) utiliza da Epistemologia Genética de Piaget, que apenas relatarei neste estudo a partir da perspectiva do autor.

Dessa forma, compreendendo o processo de aprendizagem como construção, falarei do aporte teórico das metodologias ativas, colocando o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e, por fim, tratarei do *Blended Learning*, suas definições e alguns relatos de estudos.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

A mudança do papel do professor, que julgo crucial para uma prática pedagógica que acompanhe a sociedade e os alunos que temos hoje, não é solucionada pela adoção da tecnologia, pois sem a reflexão sobre as concepções epistemológicas, a tecnologia por si só não altera paradigmas educacionais. Para tanto, é necessário compreender minimamente o modelo tradicional de educação presente na maioria das escolas.

A educação tradicional conforme conheço, presente em muitas escolas ainda hoje, foi concebida para um tipo de sociedade que não existe mais; atualmente demanda-se que as pessoas sejam ativas, autônomas, criativas, saibam trabalhar em equipe, tomem decisões com criticidade e sejam resilientes (MICHELS, 2014). Enquanto professora, acredito que um caminho para desenvolver cidadãos mais atuantes socialmente seja através da educação, por isso, considero de extrema importância repensar o ensino para a sociedade atual ou educar para o mundo que virá (LEFFA, 1999), através do aproveitamento pleno da natureza interativa das tecnologias digitais e da mudança na concepção de ensino e aprendizagem que

deve estar aliada a uma concepção epistemológica construtivista centrada em uma participação ativa dos alunos, envolvendo-os plenamente no processo de ensino e aprendizagem, fator que acredito ser possível conquistar através de Metodologias Ativas, como o *Blended Learning*.

As práticas educacionais afastam-se do que etimologicamente a palavra escola, remete: espaço do ócio para os gregos; escola era qualquer lugar em que pudessem se encontrar para debater ideias, um espaço livre, mais associado ao interesse do aluno do que a uma prática repetitiva. Na Idade Média o espaço escolar começou a adquirir a conotação atual, pois o homem medieval saía de casa para outro espaço para adquirir conhecimentos específicos orientados para o trabalho. Mais tarde, com a transformação provocada pela Revolução Industrial o mercado exigiu um número cada vez maior de trabalhadores com conhecimento para operar máquinas. É, assim, nesse contexto que surge a urgência de um ensino básico para atender à população, inspirado no modelo das fábricas com produção em larga escala e resultados mensuráveis (SANTOS, 2015), corroborando Brandão (1993):

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O *ensino formal* é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. (BRANDÃO, 1993, p. 26)

Portanto, a escola como um processo de educação padronizado, que divide os alunos por idade e nível, foi criada para que um maior número de alunos recebesse instrução formal, preparando-os para o mercado de trabalho, o que é conhecido como o modelo industrial ou tradicional de educação (HORN e STAKER, 2015). Considerando essa extrema preocupação com a instrução técnica para o mercado de trabalho, nas palavras de Paulo Freire encontro alento sobre a importância de contemplar o caráter formativo da escola:

Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p. 33)

No entanto, no sistema tradicional, o professor é o detentor e transmissor de conhecimentos, o que fazia mais sentido em um mundo em que o acesso à informação era mais restrito. Atualmente, porém, inseridos e nascidos em um mundo tecnológico, nossos estudantes constroem uma relação completamente diferente com o processo de aprendizagem. Para Schneider (2015) “(...) diante da grande facilidade de interação com a tecnologia, os

nativos digitais têm chegado às escolas pensando e processando as informações e o conhecimento de forma bem diferente das gerações anteriores” (SCHNEIDER, 2015). Mark Prensky (2001) definiu os nativos digitais como a geração que não só é amplamente habilidosa com o uso das novas tecnologias, mas também esperançosa de que a tecnologia estará disponível em todos os aspectos das suas vidas em qualquer lugar e tempo. Recentemente, a distinção entre nativos e imigrantes digitais está sendo substituída pelo termo Sabedoria Digital de 2011, visto que, de alguma forma, todos estamos inseridos no mundo tecnológico, tornando, assim, a expectativa em relação ao uso da tecnologia no ensino ainda maior por parte dos alunos.

Desse modo, as pessoas não somente têm acesso a qualquer tipo de conteúdo, mas também podem aprender o que desejarem contando com um dispositivo móvel na palma da mão. Por isso, percebo a necessidade de repensar a relação de ensino e aprendizagem e o espaço da sala de aula conforme apontado a seguir:

Nos últimos trinta anos, o mundo passou por profundas transformações, assim como as formas de produção e as relações humanas; contudo, o espaço escolar continua formatado para atender às demandas de uma sociedade que não existe mais (...). Isso quer dizer que a mudança da pedagogia centrada no ensino para a pedagogia centrada na aprendizagem exige uma reelaboração do significado do espaço da aula. (SANTOS, 2015, p. 105)

Percebo que grande parte das mudanças que nossa sociedade vem sofrendo, exigindo uma transformação também nas práticas pedagógicas, decorre do surgimento das novas tecnologias e da internet. Para dimensionar o impacto da tecnologia em nossas vidas e compreender a sociedade para qual a escola deve servir hoje, David Wiley (STEIN e GRAHAM, 2014) descrevem seis mudanças significativas ligadas, especialmente, à internet: (a) grande parte das nossas experiências ocorrem *online* como o acesso à informação e as interações pessoais, pois estamos passando do mundo analógico para o digital; (b) já vivemos uma vida sem fio (*wireless*) que nos possibilita acessar o mundo digital a qualquer hora e lugar; (c) temos possibilidades de conexão que antes não existiam; (d) podemos escolher nossas próprias experiências ao invés de ficarmos submetidos à visão de mundo restrita a uma única fonte; (e) podemos ir além de consumir conteúdo, temos a possibilidade de ser produtores e participantes na/ da *web* e, (f) desenvolvemos conexões e comunidades de interesse, portanto, estamos mais abertos. Constatações de tais mudanças relacionadas à tecnologia na vida em sociedade também corroboradas por Barton e Lee (2015):

A tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com

amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar. De fato, é difícil encontrar uma área da vida que não tenha mudado. (BARTON e LEE, 2015, p. 12)

Desta forma, acreditando na indissociabilidade entre educação, linguagem e sociedade, esta pesquisa busca uma intervenção no espaço de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa por acreditar em um modo de fazer pesquisa conforme as palavras de Freire, sonhando, humildemente, em contribuir com a realidade:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, p. 77)

Assim, julgo extremamente importante que além do reconhecimento do impacto da tecnologia na forma como nossos alunos interagem com o mundo e da utilização da tecnologia em sala de aula, repensar nossa prática com relação a como e para quem ensinamos, visando qualificar os resultados de aprendizagem e o engajamento dos estudantes (STEIN e GRAHAM, 2014). Porquanto, não me interessa meramente uma pesquisa sobre tecnologia no ensino de línguas sem relacioná-la com a aprendizagem e enxergar o elemento fundamental deste processo, que é o aluno. Novamente usarei o pensamento de Freire (1996) por não se tratar somente de uma pesquisa sobre tecnologia no ensino de Língua Inglesa:

(...) não se trata de divinizar ou diabolizar a tecnologia, mas de um compromisso com a decência (ética) e boniteza (estética) de mãos dadas e, devido a isso, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (p.33).

Freire argumentava que não devemos adotar a tecnologia como demanda neoliberal, de mercado ou porque faz parte da vida dos alunos, mas sim porque enquanto educadores, neste mundo, temos um compromisso educacional ético e estético, ou seja, buscar a transformação da educação para além da boniteza de uma sala de aula com celulares e internet, mas pela ética de estar no mundo, com o mundo.

Ao tentar criar inteligibilidade sobre a questão da aprendizagem de línguas em formato Híbrido, senti necessidade de pensar sobre as formas compreendidas de construção de conhecimento e suas pedagogias, conforme veremos adiante.

Além disso, está é uma pesquisa na área de Linguística Aplicada que pode ter começado com a visão reducionista de que seu objetivo seria aplicar teorias linguísticas, principalmente ao ensino de línguas; contudo, já foi ultrapassada essa crítica de que tais teorias dariam conta da solução de problemas relativos à linguagem e até mesmo de que, uma teoria linguística, ainda que forneça uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico, pode ser ineficiente do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, conforme Lopes (2006) “(...) como é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em uma sala de aula?”

Portanto, esse trabalho situa-se nessa Linguística Aplicada indisciplinar e mestiça, que reconhece que para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, o arcabouço teórico com o qual o linguista aplicado precisa se envolver, visando entender a questão de pesquisa com que se defronta atravessaria outras áreas de conhecimento, gerando “configurações teórico-metodológicas próprias”. Sendo assim, essa nova Linguística Aplicada é condizente com os tempos atuais “(...) caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública” (LOPES, 2006).

Considero, então, o conceito de *inacabamento* de Freire (1996), o qual afirmou que o ato de ensinar exige a consciência sobre sermos seres inacabados, propondo uma formação permanente enquanto educadores. Nesse sentido, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel de agente desestabilizador, forçando-nos a buscar novas estratégias para a prática pedagógica (CUERVO, 2011).

Krüger (2006) faz apontamentos provocativos para a área da Educação Musical, os quais considero pertinentes também ao ensino de línguas, dizendo que as novas TICs que “permeiam as relações sociais nos âmbitos familiar, escolar, acadêmico ou profissional, seja formal ou não formal, estando presentes em praticamente todos os campos da sociedade contemporânea” (CUERVO, 2011, p. 63), trazem uma alteração de nossas perspectivas educacionais e pedagógicas, impelindo-nos a rever e qualificar a nossa formação, com o desafio de refletir sobre as novas possibilidades e demandas quanto às interações diversas do meio educativo.

Sendo assim, a discussão que julgo necessária sobre a utilização da tecnologia em contexto educacional é justamente a que discute a aprendizagem, pois essa demanda crescente da utilização de tecnologia como foco, faz com que seu uso seja desconectado da pessoa que

deveria ser o centro e o motivo pelo qual é adotada: o estudante. Talvez essa seja a real alteração que a tecnologia já vem tentando nos mostrar e que ainda não abraçamos na sala de aula, a necessidade de realizar essa conexão da nossa prática com o aluno, da tecnologia com a construção de conhecimento, da escola com a sociedade, da escola com a vida.

Por isso a formação docente precisa tratar de modelos epistemológicos e pedagógicos (veremos mais adiante) pois, quando ausente, o professor tende a ser refém do senso comum e, assim sendo, é inconsciente do seu fazer e seu pensar (BECKER, 2012), ou seja, irá conduzir sua aula conforme práticas antigas, que tiveram seu momento e sua contribuição em outros tempos. Sem tal problematização, provavelmente não obteremos a mudança desejada no processo pedagógico com a implantação do *Blended*, de celulares ou de internet. A conexão que demandamos obterá êxito se acompanhada de um esforço no sentido de compreendermos a forma como ensinamos, como construímos conhecimento e, por consequência, de mudança profunda na concepção de aprendizagem (BECKER, 2012).

Becker (2012) apresenta três formas de representação na relação ensino-aprendizagem escolar: (a) Pedagogia Diretiva, (b) Pedagogia Não-Diretiva e (c) Pedagogia Relacional, que discorreremos a seguir.

2.2 Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos

Neste tópico apresentaremos os Modelos Pedagógicos e Epistemológicos propostos por Becker (2012), texto em que o autor sintetiza a discussão sobre os modelos epistemológicos que embasam os modelos pedagógicos, conforme figura abaixo:

Quadro 1 - Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos

	MODELO A	MODELO B	MODELO C
PEDAGOGIA	Diretiva	Não-Diretiva	Relacional
EPISTEMOLOGIA	Empirista	Apriorista	Relacional

Fonte: baseado em Becker, 2012

Na Pedagogia Diretiva encontraremos uma sala de aula cujos alunos estarão dispostos em fileiras suficientemente afastadas umas das outras para evitar conversas. A palavra é do professor, portanto, enquanto este fala, o aluno escuta. O professor age assim

porque acredita na transmissão do conhecimento, portanto se ele ensinar, seu aluno irá aprender, restando, assim, ao aluno, submeter-se à fala do professor. O perfil do aluno conforme esta epistemologia empirista é totalmente determinado pelas ações do professor. O indivíduo, ao nascer, e, para esse professor frente a cada novo conteúdo, é uma tabula rasa, uma folha em branco; sendo assim o professor nutre a expectativa de que seus estudantes irão fracassar. Esta pedagogia legitimada pela epistemologia empirista enfatiza a subserviência, a coação, a heteronomia, o silêncio, a morte da crítica, da criatividade e da curiosidade formando um aluno que:

O aluno, egresso dessa escola, será bem-recebido naquela faixa do mercado de trabalho que não se atualizou, não evoluiu, pois ele aprendeu a silenciar, mesmo discordando, perante a autoridade do professor, a não reivindicar coisa alguma, a submeter-se e a fazer um mundo de coisas sem sentido, sem reclamar, simplesmente porque foi mandado. Ele aprendeu na escola a fazer o que é mandado sem refletir sobre o sentido do seu fazer; evita de todos os modos pensar sobre isso. O produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu mais pleno significado (BECKER, 2012, p. 16)

Na linguagem epistemológica falarei de sujeito e objeto. O sujeito, neste caso, é o elemento conhecedor, ativo, o professor, o núcleo de onde se origina o conhecimento. O objeto é tudo que o sujeito não é, o aluno. Nessa relação, ensino e aprendizagem são polos dicotômicos: o professor jamais ensinará e o aluno jamais aprenderá e, conforme vimos, o professor age dessa forma embasado pedagogicamente.

Pedagogia Não-Diretiva

Neste modelo o professor acredita que o aluno aprende por si mesmo e que ensinar o prejudica. Assim como no modelo anterior, a atitude deste professor é fundamentada em uma epistemologia, desta vez, a apriorista. “Apriorismo” vem de *a priori* e, conforme o nome já diz, essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado em sua herança genética. Como tudo já está previsto, o professor, “renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno” (BECKER, 2012, pp. 18-19). O professor torna-se um facilitador e aquele aluno mais favorecido socioeconomicamente terá um melhor desempenho na sala de aula em função da sua carga hereditária, porém, a criança que fracassa também será justificada por uma herança genética, conforme o excerto a seguir:

“(…) a criança marginalizada, entregue a si mesma, numa sala de aula não-diretiva, produzirá, com alta probabilidade, menos, em termos de

conhecimento, que uma criança de classe média ou alta, trata-se de déficit herdado; epistemologicamente legitimado (...). O professor é despojado de sua função, (...) o aluno guindado a um status que ele não tem e sua não-aprendizagem explicada como 'déficit herdado', impossível, portanto, de ser superado. (BECKER, 2012, p. 19)

Percebe-se que há uma confusão entre desenvolvimento cognitivo e maturação biológica. Piaget deixa claro que a maturação biológica é condição necessária do desenvolvimento, mas de modo algum suficiente. Essa concepção apriorista muitas vezes designada por talento, acredita ser um desperdício ensinar para aqueles que não o têm.

O aluno, pelas suas condições prévias, determina a ação ou omissão do professor. O polo de ensino é desautorizado e o da aprendizagem tornado absoluto. O resultado é um pseudo processo educacional que caminha para o fracasso de ambos os lados. Sendo assim, Becker (2012) afirma que o caminho para tornar possível a superação dos modelos apresentados acima é o da crítica epistemológica possibilitada por uma epistemologia relacional.

Pedagogia Relacional

Nesta sala de aula o professor apresenta algum material, o qual ele acredita ser significativo para o aluno e propõe a exploração e troca de ideias sobre o mesmo, revestindo de extrema importância seu papel de educador. Este age assim porque acredita que o aluno só construirá conhecimento novo se atuar. Espera-se que o aluno problematize sua ação, ou seja, responda às provocações pela assimilação de tal material, apropriando-se do mesmo. O professor sabe que há duas condições para que o conhecimento seja construído:

- a) Que o aluno aja (assimilação) sobre o material e;
- b) Que o aluno responda a si mesmo (acomodação) às perturbações causadas pela assimilação do material.

Professor e aluno se determinam mutuamente, um pela ação do outro, e a aprendizagem é, por excelência, construção. O professor construtivista não acredita no ensino em seu sentido tradicional, tampouco que o aluno seja uma tábula rasa; acredita que tudo que o aluno tenha aprendido até então em sua vida serve de patamar para continuar a construção de conhecimentos. Neste modelo da Pedagogia Relacional a epistemologia também é relacional, concebendo esse aluno como capaz de aprender sempre:

Ele concebe a criança (o adolescente, o adulto), seu aluno, como de posse de uma história de conhecimento já percorrida; por exemplo, a aprendizagem da língua materna – ou das línguas maternas, nos casos de bi ou trilinguismo. Essa aprendizagem é um fenômeno que não deve ser

subestimado; ousaria dizer que a criança que fala uma língua tem condições, respeitado seu nível cognitivo, de aprender qualquer coisa. (BECKER, 2012, p. 22)

Piaget, referido como o mentor por excelência de uma Epistemologia Relacional afirma que não é viável extrapolar a importância do meio social, nem da bagagem hereditária. Ele rejeita que a bagagem hereditária traga uma programação cronológica do conhecimento (*apriorismo*) e, também, por outro lado, que a pressão do meio social determinaria no sujeito as estruturas do saber (*empirismo*). Para Piaget o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito assimilando algo do meio físico ou social. O que é assimilado, entra no mundo do sujeito e provoca perturbações, levando-o a refazer seus instrumentos de assimilação em função da novidade, provocando a acomodação. Este refazer, retoma o equilíbrio, mas em outro nível, pois cria algo novo que proporcionará novas assimilações, aprendizagens, diferentes das anteriores, tornando o processo de aprendizagem infinito (BECKER, 2012).

Becker (2012) denomina essa terceira concepção epistemológica de interacionismo, construtivismo ou de dialética. Segundo ele na pedagogia derivada dessa epistemologia interacionista/construtivista (Pedagogia Relacional) o professor acredita que o aluno só aprenderá se ele agir e problematizar sua ação, por isso, nesse modelo:

O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua “discência”, ensinando, aos colegas e ao professor, novos saberes, noções, conceitos, objetos culturais, teorias, comportamentos. Farão perguntas, muitas delas banais, mas outras que desafiarão o professor. Mas o que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos ou capacidades. (BECKER, 2012, p. 25)

Sendo assim, nesta sala de aula ultrapassa-se a disciplina policialesca e o dogmatismo do conteúdo pela construção de uma disciplina intelectual e regras de convivência, criando um ambiente abundante de aprendizagem. Segundo a psicologia Piagetiana, só se aprende, (re)criando para si, por isso, o resultado desta sala de aula é a construção e a descoberta do novo.

O professor que pensa conforme a Epistemologia Genética acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre, sendo essa capacidade vista sob duas dimensões complementares entre si:

- a) A estrutura – ou condição prévia de todo aprender que indica a capacidade lógica do aluno.
- b) O conteúdo – ou aquilo que ele assimila.

Dessa forma, a Epistemologia Genética Piagetiana estuda a gênese do conhecimento humano e afirma que não existem começos absolutos e sim uma construção que ocorre de forma contínua e efetiva. Na interação, o sujeito é ativo, tem iniciativa, pode tomar consciência de suas ações e pode operar, ou seja, organizar suas ações mentalmente. Em função dessa espontaneidade cognitiva o sujeito se constitui se auto-organizando, aprendendo a aprender (MICHELS, 2014). O desenvolvimento do conhecimento só ocorrerá se o sujeito agir e problematizar a própria ação (BECKER, 2012).

Portanto, o sujeito é um ser ativo, protagonista de suas aprendizagens e para construir conhecimento precisa estar em desequilíbrio cognitivo, sentir-se desafiado. A convicção que a epistemologia genética nos traz é a de que esse é o caminho para lançar-nos ao futuro, trata-se de construir o mundo que se quer e não de repetir o mundo que nossos antepassados construíram (BECKER, 2012).

Além disso, Becker (2012) ressalta que apesar da oposição entre Inatismo e Empirismo, ambos têm um ponto em comum: a passividade do sujeito. No primeiro, o sujeito não precisa agir, pois herdou tudo e, no segundo, porque o meio dará tudo.

Assim, Becker (2012) conclui o quão inadequadas são as posturas epistemológicas do Inatismo e do Empirismo para promover uma visão da capacidade humana de aprender e, por isso, coloca que esta não pode mais ser debitada ao ensino e sim, pela força da ação do sujeito.

Isso significa que o ensino não pode mais ser visto como único responsável pela aprendizagem, mas, sim, também, a ação do sujeito. Assim, se por um lado, o ensino deixa de atrair sobre si o mérito da aprendizagem, por outro a proposta de um novo ensino não contemporiza com qualquer passividade ou omissão do professor. A função do professor seria de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno (BECKER, 2012).

Portanto, acreditamos que o ensino deve ser repensado em função dessa nova concepção de aprendizagem: considerando como central a atividade do sujeito, característica que as Metodologias Ativas com as modalidades do *Blended Learning* de Rotação (conforme veremos adiante) têm possibilidade de construir no processo pedagógico.

2.3 As Metodologias Ativas

Nesta seção apresento o conceito de Metodologias Ativas articulado, principalmente, pelo Professor Dr. José Moran que tem se dedicado a esse tema no Brasil, tendo, inclusive, uma obra publicada em 31 de outubro de 2017; portanto, em função disso, tal autor será referido inúmeras vezes.

Moran (2017) pontua que aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e também a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experiências. Contudo, o autor afirma que as metodologias predominantes de ensino são as dedutivas em que o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno a aplica em situações específicas. A partir disso, o professor constata que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas aquela por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda.

Em decorrência disso, Moran (2017), nos diz que nos últimos anos, há uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos e faz a ressalva de que pesquisas atuais em neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, por isso aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. O Professor também recorda que muitos autores já falavam sobre aprendizagem ativa, como:

Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976) têm mostrado como cada pessoa aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui (MORAN, 2017).

Segundo ele, de certa forma, toda aprendizagem é ativa em alguma medida, porque demanda do estudante e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, etc. Sendo assim, o professor como orientador ou mentor ganha relevância, pois seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos. Além disso, estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa (DOLA; COLLINS, 2015 apud Moran 2017), nas palavras dele:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais,

técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Considerando metodologias como grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.

Moran destaca ainda que a combinação equilibrada da flexibilidade da aprendizagem híbrida com metodologias ativas (fazendo, refletindo, avaliando e compartilhando) facilita a ampliação de nossa percepção e competência em todos os níveis e reforça que as sociedades mais dinâmicas são as que incentivam a colaboração, o empreendedorismo e a criatividade.

Moran (2015) afirma que as instituições atentas às mudanças escolhem dois caminhos para implementação de novas pedagogias; o primeiro, mais brando, partindo de alterações progressivas em que se mantém o modelo curricular predominante e se adotam metodologias ativas como o Ensino Híbrido e a Aprendizagem Baseada em Projetos e, um segundo, mais amplo, com mudanças mais profundas adotando modelos disruptivos.

O autor parte deste pressuposto dizendo que, métodos tradicionais de ensino, baseados na transmissão de conhecimentos, faziam mais sentido quando o acesso à informação era mais difícil, já que atualmente há a integração do mundo físico e digital.

Muitos teóricos enfatizam a importância de metodologias que contribuam à formação de alunos mais proativos e criativos, como as metodologias ativas em que a ação do aluno é colocada em primeiro plano. Para tanto, Moran (2015) chama a atenção à reorganização do espaço físico, com salas de aula que privilegiem tanto aprendizagens individuais, quanto em grupos, além de conexão sem fio para o uso de tecnologias móveis. Segundo ele, algumas dimensões estão ficando claras na educação formal: a) modelo *Blended* – em que nos reunimos de várias formas, física e virtual, de acordo com a necessidade e com flexibilidade; b) metodologias ativas – porque aprendemos melhor através da prática e; c) o modelo *online* com uma mistura de colaboração e personalização em que cada aluno desenvolve um percurso individual e participa em determinados momentos de atividades em grupo. O teórico enfatiza estarmos sendo pressionados para mudar, sem tempo para testar e que não vivemos mais em tempos sólidos, em que os conhecimentos adquiridos serviam de suporte a toda uma vida.

Em meio a isso, estamos em um cenário de insatisfação coletiva em que estudantes reclamam das aulas rotineiras, enfadonhas e pouco dinâmicas e os professores, da frustração pela pouca participação, desinteresse e desvalorização por parte dos estudantes em

relação às aulas e às estratégias criadas para chamar a atenção deles. Percebe-se que a simples utilização de tecnologia nas aulas não altera esse panorama, atestando que, estas por si só não transpõem velhos paradigmas. Por isso, a ação proposta para ensinar não pode ser desconectada daqueles que dela participarão, enfatizando a necessidade de que os docentes busquem novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos alunos. É nesta perspectiva que se situa a metodologia ativa, deslocando a perspectiva do ensino (professor), para a aprendizagem (aluno) (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017).

Enquanto que as metodologias mais tradicionais eram baseadas na transmissão de informações e no papel central do docente, as metodologias ativas buscam a construção e colaboração dos estudantes, estimulam a reflexão, a autonomia e a pesquisa. Sendo assim, os autores Diesel, Baldez e Martins (2017) apontam os princípios das metodologias ativas de ensino:

- a) Aluno: centro do processo de aprendizagem – a partir de uma maior integração dele no processo de construção do próprio conhecimento e de uma participação mais efetiva em sala de aula.
- b) Autonomia – a partir da postura mais ativa do estudante acredita-se estar estimulando o desenvolvimento de uma postura mais autônoma e crítica.
- c) Problematização da realidade e reflexão – a partir da busca pela integração dos conteúdos com o contexto social.
- d) Trabalho em equipe – a partir das atividades propostas que visam favorecer a interação constante entre os alunos.
- e) Inovação – a partir da crença de que tais metodologias exigem ousadia e coragem dos professores.
- f) Professor: mediador – a partir da constatação de que este assume uma postura investigativa da própria prática e da concepção de que a prática pedagógica é essencialmente formadora.

Como podemos perceber, as metodologias ativas não estão propondo algo totalmente novo e tem aproximações com correntes teóricas já conhecidas, como o construtivismo.

2.4 O QUE É BLENDED LEARNING

Nesta seção discutirei as definições de Ensino Híbrido e o motivo pelo qual este modelo vem se tornando tão relevante nas discussões sobre ensino-aprendizagem. Consideramos o *Blended Learning* uma possibilidade interessante de intervenção, de inovação sustentada na realidade das práticas pedagógicas, bem como um desafio, pois conforme Paulo Freire afirma mudar é difícil, mas é possível:

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 79)

A definição que utilizaremos mais fielmente nesta pesquisa é a de que o Ensino Híbrido é um programa de educação formal no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, *online*, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, lugar e/ ou ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado; é, sobretudo, uma experiência de aprendizagem integrada que propõe unir o antigo com o novo: presencial e *online* (HORN e STAKER, 2015). No entanto, outros autores definem o Ensino Híbrido como a união da sala de aula presencial com atividades baseadas na web (ALBRECHT, 2006) e a integração combinada de aprendizagem tradicional com abordagens baseadas em web (OLIVER e TRIGWELL, 2005). Claypole (2003) argumentou que o *Blended Learning* não é nada novo, mas sim o desenvolvimento lógico de tendências anteriores envolvendo métodos misturados de ensinar e; Westbrook (2010) argumenta que o uso do termo *Blended Learning* pode ser diluído em função do grande número de definições, no entanto, o autor também acredita que é possível que continue como um importante conceito no ensino de línguas já que o foco é a preocupação com a melhor prática para proporcionar a experiência mais efetiva de aprendizagem de línguas.

Para tanto, as modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem. O ambiente físico das salas de aula não se modificou significativamente, talvez tenhamos uma lousa digital, alguns computadores e celulares, mas os alunos continuam sentados em suas classes com um professor à frente. Porém, é a interação gerada por essas tecnologias que pode (re)criar e ampliar o espaço da sala de aula para além da formatação tradicional e dos próprios limites escolares. “As tecnologias digitais modificam o ambiente,

transformando e possibilitando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos” (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015).

Apesar do esforço da escola tradicional em manter a verticalização do controle, o desenvolvimento da comunicação digital e eletrônica, ao multiplicar os espaços e circuitos de acesso à formação cultural, tem contribuído para a redução da instituição na sociedade (SCHEIFER, 2014). A escola passa a ser local de produção e significação do conhecimento, além de ser espaço privilegiado de relações humanas, pois o aluno do século XXI não a busca só para receber informações (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015). Este aluno espera encontrar a tecnologia disponível em todos os aspectos da sua vida.

O Ensino Híbrido é uma excelente oportunidade de ressignificação desse ambiente, pois ao inserir a tecnologia, “preserva as paredes” e pode ser uma inovação sustentada da sala de aula, pois concilia o melhor dos dois mundos: presencial e on-line (STACKER e HORN, 2015). Os espaços da escola e da sala de aula, apesar de suas divisórias, não precisam ser limitadores do trabalho do professor. Para que isso se altere, é necessário que este tome a responsabilidade da mudança para si e busque parcerias tanto com outros educadores, quanto junto à coordenação da escola.

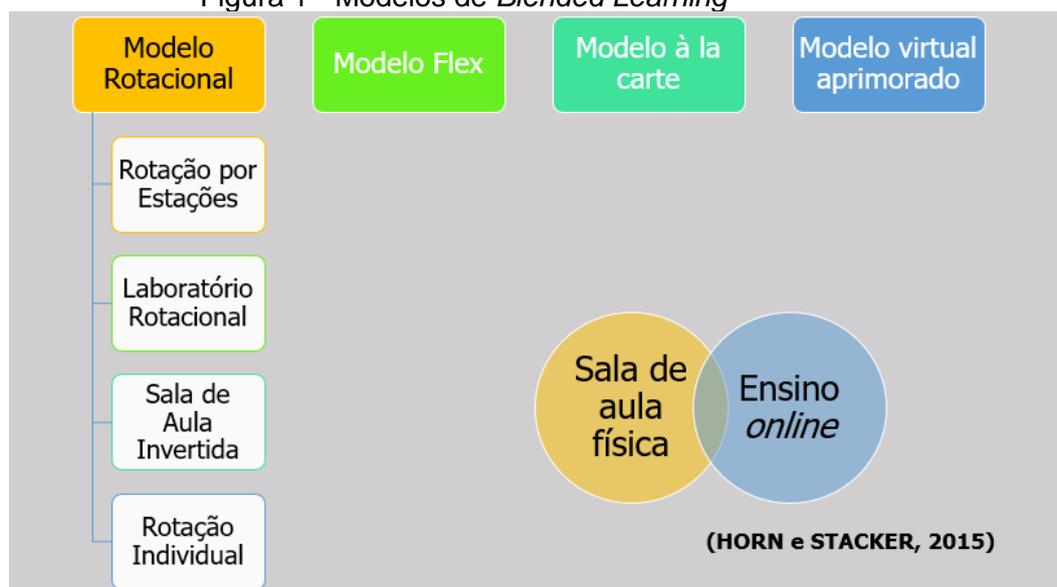
O aluno do século XXI precisa de múltiplos espaços de aprendizagem, cada qual com configurações móveis que possibilitam o desenvolvimento de atividades diversas (...) as escolas ainda estão presas ao modelo físico de um mundo regulado pela industrialização e seus símbolos, enquanto os canais pelos quais as pessoas optam por dialogar com o mundo foram enriquecidos pelas inovações tecnológicas. (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, pp.119-126)

A ressignificação desse espaço poderá ocorrer através da ressignificação do papel do professor, que mediará, através da invisibilidade; uma transformação radical deste que costumava ser o centro da sala de aula, pois o futuro é o professor como instrumento invisível que aproxima o aluno do seu objeto de estudo (LEFFA, 2012), o professor é indispensável na organização do processo de ensino-aprendizagem.

Nos modelos de Ensino Híbrido o aluno é incentivado a ser mais autônomo e exercer seu protagonismo, ser mais responsável pela sua construção de conhecimento; no entanto, se quisermos alunos com mais iniciativa, precisamos transformar nossa atuação enquanto educadores e, para isso Bacich, Neto e Trevisani (2015) chamam a atenção para o professor como *designer* de caminhos, utilizando a tecnologia como integradora de espaços. Para tanto, é necessário que, a partir de um plano de implementação, o professor defina qual o melhor modelo para sua realidade.

O *Blended Learning* tem quatro modelos de acordo com a definição de Stackler e Horn (2015): (1) Modelo de rotação, (2) Modelo flex, (3) Modelo à la carte e (4) Modelo Virtual Enriquecido, conforme podemos visualizar abaixo:

Figura 1 - Modelos de *Blended Learning*



Fonte: adaptado de Horn e Stacker, 2015.

O modelo de Rotação por Estações organiza os estudantes em grupos de modo que cada um realize uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Após um determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até todos terem passado por todos os grupos. No Laboratório Rotacional, os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios. O modelo começa com a sala de aula tradicional e, em seguida, adiciona uma alternância para computador ou laboratório de ensino. No modelo da Sala de Aula Invertida a teoria é estudada em casa, no formato *online*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de problemas, entre outras atividades. Esse modelo é também valorizado como a porta de entrada para o *Blended Learning*. Tais modelos são considerados de inovação sustentada para a sala de aula, pois conciliam o melhor do ensino tradicional com o *online*. Mesmo assim, é indispensável que haja uma transformação na atuação do professor e do aluno para que esse novo espaço seja significativo.

Ainda no modelo de Rotação temos a Rotação Individual em que cada aluno tem um cronograma próprio e não alterna obrigatoriamente entre cada estação. No entanto, este modelo rompe totalmente com o sistema tradicional de ensino e, por isso, é considerado de inovação disruptiva.

Os modelos seguintes sugerem a aprendizagem *online* como eixo condutor do processo de ensino, a começar pelo modelo Flex, em que o curso ou disciplina *online* é a espinha dorsal da aprendizagem, mesmo que direcione o aluno para atividades presenciais.

Cada estudante tem um cronograma fluido e personalizado entre as modalidades de aprendizagem. O professor é presencial e ele ou outro adulto oferece apoio sempre que preciso em uma base presencial, flexível e adaptativa sempre que necessário.

Fazer um curso totalmente *online* que acompanhe outras experiências na escola regular com professor *online* são as especificidades do Modelo *À la carte*. O nome vem da característica desta modalidade em que o aluno pode escolher um curso entre inúmeras opções.

No modelo Virtual Enriquecido os estudantes têm sessões presenciais obrigatórias com professor presencial e complementam o trabalho de forma *online* quando estão fora da escola.

Nosso maior interesse nesta pesquisa é com relação aos padrões de inovação sustentada dentro dos modelos de Rotação, por isso, buscamos relatos de pesquisa que utilizaram esta abordagem, conforme veremos a seguir.

2.4.1 BLENDED LEARNING, ENSINO SUPERIOR E SALA DE AULA INVERTIDA

Assim como o *Blended Learning* pode ser uma alternativa de inovação sustentada para a escola regular pelo formato mais dinâmico, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas com a utilização da Sala de Aula Invertida no Ensino Superior.

O atual modelo pedagógico, que constitui o coração da universidade moderna, está se tornando obsoleto. No modelo industrial de produção em massa de estudantes, o professor é o transmissor. [...]. A aprendizagem baseada na transmissão pode ter sido apropriada para uma economia e uma geração anterior, mas cada vez mais ela está deixando de atender às necessidades de uma nova geração de estudantes que estão prestes a entrar na economia global do conhecimento (TAPSCOTT e WILLIAMS, 2010 apud VALENTE, 2014)

Na Sala de Aula Invertida o aluno assume uma postura mais participativa, pois o conteúdo e as instruções são estudados *online* antes da aula presencial. Valente (2014) aponta 4 regras básicas de acordo com o *Flipped Classroom Field Guide* para inverter a sala de aula: a primeira seria que as atividades presenciais envolvessem bastante questionamento e demais atividades de aprendizagem ativa; em seguida, os alunos deveriam receber *feedback* imediatamente após estas atividades; enquanto que a terceira seria incentivar os alunos a

participarem das atividades presenciais e *online*, sendo parte da avaliação e, por fim, o material *online* e presencial precisariam ser muito bem planejados.

Esta modalidade trata de um processo de aprendizagem que se realiza, de fato, de maneira diferente, com a vantagem de o aluno aprender de forma personalizada, com autonomia para desenhar, programar seu aprendizado na valorização de suas habilidades e competências, tendo o professor como um facilitador do processo de aprendizagem. Ocorre a personalização do aluno, pois cada um tem seu ritmo próprio e pode visualizar os conteúdos *online* de acordo com suas necessidades individuais. Quando os alunos vêm para a sala de aula, sugere-se que o professor esteja disponível para orientá-los como devem aplicar o que aprenderam *online*, uma vez que a entrega primária de conteúdo ocorre dessa forma, tornando-se a sala de aula um ambiente interativo, que envolve os alunos mais diretamente em sua educação (ANDRADE e SOUZA, 2016).

Castro et al. (2015) que desenvolveram pesquisa sobre a aplicação dessa metodologia no Ensino Superior ressaltam que o acesso à tecnologia é, dentre outros, fator preponderante para a implementação do Ensino Híbrido: alunos e professores precisam entendê-la como ferramenta educacional. A mudança nos papéis dos professores e alunos, devido ao uso da tecnologia, também deve ser considerada. Considerando o *Blended* uma metodologia ativa, o professor assume o papel de mediador abrindo as possibilidades de aprendizado significativo. Enquanto que alunos, acostumados com o papel passivo precisam sair da zona de conforto e antecipar o conteúdo no caso da modalidade da Sala de Aula Invertida.

Ainda neste estudo, os autores ressaltam o fato de que a Sala de Aula Invertida não pode reduzir-se a uma inversão e apontam para a utilização de métodos baseados em pesquisa, bem como implantação gradativa de ações para obter-se sucesso, respeitando a cultura local e os hábitos da comunidade escolar. Além disso, os autores concordam Leffa (2012) sobre a importância do papel do professor, que não será substituído, mas ampliará sua importância por desempenhar competências dentro e fora do ambiente escolar.

Por fim, Seleme et al. (2014) chamam a atenção para a implementação responsável dos cursos *Blended* e a necessidade de a instituição estar ciente tanto das implicações físicas quanto da atuação do corpo docente.

2.4.3 EXPERIÊNCIAS E RELATOS COM BL

Sobre as implicações no ensino e atuação do professor de Língua Inglesa em contexto *Blended*, Dias (2007) ressalta o fato da mera adoção da modalidade não ser garantia de qualidade, mas de ampliação das condições, e de auxílio na renovação na forma de dar aula. Entre as vantagens da implantação do *Blended* a pesquisadora ressalta a motivação pela utilização de recursos tecnológicos, a colaboração por desenvolver trabalhos em grupo e a flexibilidade do processo de avaliação. Conforme Moran (2015) em uma abordagem híbrida que privilegia a flexibilidade e comunicação, a avaliação pode ser negociada com os alunos, pois desloca o foco da retenção de conteúdo para a construção coletiva do conhecimento. Ainda, o desenvolvimento da autonomia é favorecido pelo fato de que a sala de aula se expande para além das quatro paredes, acarretando em maior responsabilidade do aluno.

Saparas e Oliveira (2016) relatam a sua experiência de implantação do *Blended Learning* no ensino de inglês para os cursos da escola de negócios na Universidade Anhembimorumbi em São Paulo como disciplina curricular na modalidade Flex sendo que as horas foram distribuídas 50% *online* e 50% presenciais. Os alunos, ao ingressarem no curso, realizaram teste de nivelamento e foram divididos pelo nível de conhecimento no idioma e não pelo curso de graduação, o que gerou a vantagem de troca de experiências por alunos de diferentes formações; no entanto, conforme relatam os pesquisadores, alunos limítrofes entre um nível ou outro não foram atendidos plenamente, pois tiveram de ser acomodados em turmas de nível aproximado. Apesar disso, o componente *online* do curso se mostrou decisivo no acompanhamento destes alunos com a possibilidade de responder individualmente às suas necessidades.

Outro fator interessante nesta pesquisa foi que a dúvida entre ensinar inglês como segunda língua ou inglês para propósitos específicos na graduação foi resolvida, pois na modalidade *Blended* foi possível trabalhar concomitantemente com as duas, ainda que o inglês para propósitos específicos tenha tomado mais tempo do curso. Além disso, o professor teve como adequar seu uso de inglês ao nível de cada grupo e, aumentar as atividades *online* em níveis mais avançados, pois o grau de independência na aprendizagem destes alunos era maior.

Na pesquisa sobre o Ensino Híbrido e a personalização da aprendizagem da Língua Alemã, Knetsch (2016) inicia sua exposição corroborando o fato de que não basta conciliar a educação presencial e *online* para se ter um Ensino Híbrido, mas que é imprescindível repensar a organização escolar, incluindo uma seleção criteriosa da maneira

como a tecnologia pode ser inserida no cotidiano, respeitando condições materiais, locais e perfil dos alunos, entre outras questões. Além disso, o pesquisador menciona que no ensino de línguas, o Ensino Híbrido deve promover o papel do aluno como protagonista de seu aprendizado. Alpala e Flórez (2011) acrescentam a possibilidade de empoderamento do aluno através do curso *Blended*, bem como a necessidade de definir seu papel.

As autoras acima também mencionaram inúmeros benefícios apontados em relatos de pesquisa após a implementação do *Blended* em cursos de Inglês como Língua Estrangeira, tais como: a melhoria da performance na habilidade de leitura tanto em alunos medianos quanto nos de melhor desempenho; o progresso nas habilidades linguísticas em geral dos alunos; a promoção de aprendizagem colaborativa e participação democrática dos alunos; a autocorreção dos alunos através das ferramentas *online*; a melhor performance dos alunos em tarefas tecnológicas, o aumento da motivação e a criação de interações significativas através da tecnologia.

Alguns estudos sobre a aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira utilizando o *Blended Learning* (ZHANG, SONG e BURSTON, 2011; KHAZAEI e DAESTJERDI, 2011) listaram muitos benefícios de aprendizagem para os alunos, tais como resultados superiores em testes comparados a alunos que apenas tiveram instrução tradicional. No entanto, outras pesquisas (ALSHWIAH, 2004; CHANG et al., 2014) não encontraram nenhuma diferença significativa de desempenho entre alunos que tiveram apenas a abordagem tradicional de ensino comparada com os que tiveram *Blended Learning* e, apesar de estudos como os de Tosun (2015) também evidenciarem os mesmos resultados, o autor afirma que os estudantes esperam usar tecnologia dentro e fora da sala de aula como parte do processo de aprendizagem.

Em recente artigo publicado as autoras Bacich, Schneider e Oliveira (2017) ressaltam o Ensino Híbrido como uma tentativa de transformar o cenário da educação no país justamente pela característica principal deste modelo que é o protagonismo do aluno por meio da personalização das ações de ensino e aprendizagem. É interessante ressaltar que as pesquisadoras encontraram dificuldades quanto à implantação do programa (grupo de experimentação no IF Campus Ibirubá) no que tange ao planejamento, no entanto, ao introduzirem as ferramentas digitais com foco no protagonismo do aluno perceberam mudanças significativas no processo pedagógico, trabalhando com os modelos de Rotação por Estações e Sala de Aula Invertida. Fatores colaborativos como alunos com melhor

desempenho auxiliarem os colegas e a oportunidade do professor se dedicar àqueles com maior necessidade de auxílio foram alegados como relevantes.

Ferreira (2009) ressalta as vantagens do *Blended* como possibilidade de tornar o processo pedagógico dinâmico e a partir das reflexões de Neder (2005 apud Ferreira 2009) aponta de que forma a modalidade de educação a distância pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, a ressignificação de paradigmas educacionais e, corroborando com as orientações curriculares, contribuir para a ressignificação do compromisso político-social das instituições educacionais.

Referindo-se aos trabalhos encontrados foi possível constatar que o modelo de Sala de Aula Invertida é o mais utilizado até então no cenário educacional brasileiro. Além disso, pesquisas sobre a implementação do Ensino Híbrido são mais frequentes no Ensino Superior; acreditamos que pelo nível de maturidade e independência dos alunos.

No entanto, julgamos de extrema importância que metodologias ativas sejam implementadas desde o ensino fundamental e níveis básicos de aprendizagem de línguas para contribuirmos com a construção da autonomia dos alunos, bem como com a formação de cidadãos mais críticos.

Concluimos, também, que no Brasil estamos carentes de pesquisas envolvendo o Ensino de Língua Estrangeira com a abordagem *Blended*, fator que acreditamos contribuir para a consolidação de cursos pagos de LE como primordiais para a sua aprendizagem.

Por fim, concordamos com Freire (1996): não divinizamos, nem *diabolizamos* a tecnologia, e não temos dúvida de seu enorme potencial, mas falar sobre *Blended Learning*, em nossa apreciação, significa colocar a aprendizagem em primeiro lugar, e não a tecnologia como fator principal.

3 CAPITULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo falarei sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, sobre a natureza dos dados obtidos no estudo, bem como a respeito dos sujeitos, instrumentos e procedimentos seguidos.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento deste estudo foi escolhida a abordagem qualitativa com os princípios do Estudo de Caso. Conforme Bogdan e Biklen (1994) uma pesquisa qualitativa pode ser definida com base em cinco características: a importância do ambiente natural para coleta de dados, os dados predominantemente descritivos, a preocupação maior com o processo do que com o produto, a consideração da perspectiva participante e a tendência de a análise seguir um processo indutivo.

Neste tipo de pesquisa confere-se grande importância ao contexto; a fonte direta de dados é o ambiente natural. Os pesquisadores qualitativos frequentam o local de estudo, entendendo, dessa forma, que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu contexto de ocorrência. Portanto, para esse pesquisador, divorciar a ação de seu conjunto é perder de vista o significado, pois o comportamento humano é influenciado pelo meio em que ocorre.

Assim, a pesquisa qualitativa pode ter caráter explicativo, interpretativo e descritivo. Os dados recolhidos são analisados em toda sua riqueza, apresentados em forma de palavras ou imagens. Ademais, o pesquisador preocupa-se com as perspectivas participantes e de que forma os sujeitos experimentam a realidade em que estão inseridos.

Os dados não são coletados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, por isso, este tipo de investigação interessa-se mais por todas as etapas do processo do que pelo produto final.

Para a operacionalização desta pesquisa, utilizamos os princípios do Estudo de Caso. Segundo a concepção das autoras Lüdke e André (1986), Estudo de Caso “(...) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem a pesquisa, sendo assim um tipo de pesquisa qualitativa com ênfase maior na exploração e

descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Suas aplicações pretendem estender-se à educação, como técnica de ensino e à clínica, como instrumento de trabalho (LEFFA, 2006).

O Estudo de Caso tem características que se sobrepõem às da pesquisa qualitativa apresentadas acima, pois conforme Lüdke e André (1986): os estudos de caso visam à descoberta, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda e usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o Estudo de Caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.

O Estudo de Caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. Podem existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Curso de Extensão de Língua Inglesa de uma Universidade Federal do Sul do Brasil. Segundo informações do próprio website, o Centro de Letras e Comunicação oferece à comunidade em geral os Cursos Básicos de Extensão em Língua Estrangeira (Alemão, Espanhol, Francês e Inglês) e em Língua Portuguesa em quatro níveis, durante quatro semestres. Para conseguirem uma vaga, os interessados devem, primeiro, acessar o edital publicado na página do Centro. A inscrição é feita através de um site e caso haja mais candidatos do que vagas é realizado um sorteio. Além disso, no dia da matrícula os alunos devem apresentar o comprovante de compra ou o material didático necessário para o curso escolhido. Neste curso os professores são alunos da graduação, professores em formação, que têm a possibilidade de aprender sobre a prática docente de forma orientada por um professor do curso de Letras.

A pesquisa foi realizada em duas turmas do curso: uma de nível Básico I e outra de Básico II. A turma de Básico I era composta de 22 alunos e a de Básico II, de 27 alunos. Ambas eram majoritariamente integradas por universitários.

3.3 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram selecionadas duas participantes professoras-alunas em formação do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês. Ambas estavam cursando o terceiro semestre da Graduação e vivenciando sua primeira experiência como professoras ministrantes do curso de Extensão.

O critério para escolha das participantes desta pesquisa foi o de que fossem ministrantes dos cursos de Inglês Básicos I ou II por acreditarmos que, em turmas ainda iniciantes no curso, seria mais vantajoso o trabalho de implementação do *Blended Learning*. Considerou-se também a possibilidade de maior aceitação do método, já que estão iniciando suas práticas docentes. Para preservação da identidade das professoras-alunas, neste relato elas serão chamadas de Júlia e Carla. Algumas características que considero importantes a respeito delas serão apresentadas a seguir:

Julia tem 20 anos. Ao iniciar a vida acadêmica sua primeira opção foi Antropologia, mas depois percebeu que os textos de que mais gostara, então, eram os relacionados à Linguística. Portanto, decidiu pela reopção em Letras, visto seu interesse em estudar línguas estrangeiras. Quanto ao uso de tecnologia, a mesma relata estar conectada durante todo o dia através de computador e celular. Ela também utiliza o Ipad para acompanhar as aulas de inglês da graduação com o livro em formato digital, já que o impresso é muito dispendioso. Para preparação de aulas, prefere o notebook onde encontra recursos em websites e insumos sobre como ensinar um determinado conteúdo.

A Carla tem 30 anos e antes de estudar Letras graduou-se em outro curso. Ao não encontrar possibilidades de trabalho começou a estudar em um curso privado de inglês. A partir daí, passou a se interessar muito pela língua e decidiu iniciar o curso de Letras. Utiliza bastante o computador e o celular e não consegue imaginar sair de casa sem este. Na graduação, utiliza o celular para ler textos, pois encontra a maioria em formato digital. A mesma relata não conseguir ainda utilizar os textos de que necessita para estudar apenas pelo meio digital e diz sentir necessidade de imprimir alguns já que, segundo ela, precisa escrever

no material para memorizar melhor. Para preparação das aulas ela utiliza o computador em busca de recursos *online* como vídeos, imagens e explicações gramaticais.

Os outros participantes da pesquisa foram os alunos das turmas das professoras-alunas, cujos dados da sua participação foram retirados dos grupos de *WhatsApp* e *Facebook* e, também, de entrevistas com seis participantes de cada turma.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para que fosse possível a descrição detalhada que pede uma pesquisa qualitativa de Estudo de Caso foram utilizados diversos instrumentos: entrevista inicial e final semiestruturadas com as participantes, diário de bordo dos encontros de orientação desenvolvido pela pesquisadora, grupo de *WhatsApp* com as participantes, entrevista semiestruturada com parte dos alunos de cada turma e observações de aula. Além disso, os sujeitos de pesquisa utilizaram com seus alunos grupos na rede social Facebook e no aplicativo *WhatsApp* que também serviram de recurso para coleta de dados.

A par destes instrumentos acima referidos, utilizei materiais de reflexão para implementação do Ensino Híbrido, baseados nos recursos disponibilizados pelo *Blended Learning Universe* (<http://www.blendedlearning.org/>) que oferece um passo a passo para a implementação, descrito a seguir.

3.4.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente transcritas, com as professoras em formação e alguns alunos. O foco da entrevista inicial (APÊNDICE 1) com as participantes da pesquisa foi conhecer o papel que a tecnologia desempenha em suas vidas, a opinião delas a respeito do ensino de línguas estrangeiras com o uso de tecnologia e qual recurso gostariam de utilizar com suas turmas. A entrevista final (APÊNDICE 1), no entanto, buscou apreender a percepção das professoras-alunas sobre todo o percurso da participação das mesmas na pesquisa.

A conversa com os alunos (APÊNDICE 2) teve o objetivo de compreender a perspectiva deles sobre as ferramentas utilizadas (rede social ou aplicativo) para o processo de

aprendizagem, bem como sua avaliação das atividades de Rotação por Estações. Todas as citações com extratos dessas entrevistas estão com nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos.

Para a transcrição das entrevistas foi utilizado o website *Speechlogger* (<https://speechlogger.appspot.com/pt/>) que tornou o processo mais ágil, devendo, apenas, ser revisado posteriormente.

3.4.2 WHATSAPP

O *WhatsApp* é um aplicativo de comunicação através de mensagens de texto, voz ou filmagem e pode ser baixado gratuitamente. Torna-se bastante útil para trabalhar com turmas, pois é possível criar um grupo para troca de informação.

Nesta pesquisa foi utilizado um grupo de *WhatsApp* com a turma de Inglês Básico II. Este recurso foi escolhido pela professora em formação inicialmente como uma forma de comunicação extraclasse com os alunos. Foi preciso, então, transformá-lo em uma ferramenta educacional que auxiliasse no processo pedagógico. Para tanto, além do contato semanal com os alunos, o grupo foi utilizado para implementação do *Blended Learning* através de *quizzes* elaborados pela professora em formação e de postagens dos alunos quando participando da Rotação por Estações. Ambos os processos serão descritos na análise de dados.

3.4.3 FACEBOOK

O *Facebook* é uma rede social criada em 2004 por Mark Zuckerberg e alguns colegas na Universidade de Harvard. Os usuários criam perfis que podem conter fotos, listas de interesses pessoais e possibilita a troca de mensagens privadas e públicas entre si e participantes de grupos de amigos.

Foi utilizado nesta pesquisa pelo amplo acesso por parte dos alunos e também por já ter sido escolhido pela professora em formação na medida em que possibilita a criação de um grupo privado da turma. Para sua investigação como ferramenta educacional foi utilizado na aplicação de *quizzes*, postagens de vídeos e imagens, bem como publicações dos alunos na participação de Rotação por Estações, processos que serão descritos na análise de dados.

3.4.4 DIÁRIO DE BORDO

O Diário de Bordo foi um caderno em que registrei as diferentes etapas da pesquisa, incluindo anotações de cada encontro com as participantes e as observações de aula. Essas anotações e observações foram utilizadas na análise posterior de dados.

3.4.5 FERRAMENTAS DE REFLEXÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO

O website *Blended Learning Universe* (<http://www.blendedlearning.org/>) foi idealizado pelo Instituto Clayton Christensen e tem guias práticos, vídeos, tutoriais e material de trabalho para download. Este website disponibiliza um passo a passo para a implementação do *Blended Learning* em instituições de ensino que conta com: identificação do problema e objetivos, definição da equipe de trabalho, do papel dos alunos, do papel dos professores; a escolha da tecnologia a ser utilizada, a construção do ambiente de sala de aula físico e *online*, a escolha do modelo de *Blended* a ser utilizado e tabelas para avaliação do que está sendo realizado. Como este material era destinado a instituições com programas de ensino e equipe pedagógica mais consolidados, foi preciso adaptá-lo para a realidade desta pesquisa (APÊNDICE 3).

O material utilizado serviu como instrumento de reflexão para que eu pudesse envolver as professoras-alunas no processo de implementação do *Blended Learning*, evitando que este fosse um processo imposto, uma vez que a intenção era investigar esse procedimento em um percurso de formação docente.

4 CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

Por se tratar de uma pesquisa com *Blended Learning*, que propõe a integração dos espaços presenciais e *online*, com professoras em formação, para a análise de dados, dividimos nosso material de pesquisa em três polos: o do ensino (que contempla a perspectiva docente), o da aprendizagem (o qual fala a partir do viés discente) e, o da tecnologia (que contempla as ferramentas utilizadas), os quais serão apresentados neste capítulo.

4.1 POLO DO ENSINO

Nesta seção falarei acerca da implementação do *Blended* através da perspectiva docente e, para tanto, iniciarei a análise a partir da preparação das participantes para a prática pedagógica. Em seguida, abordarei a relação das professoras-alunas com a tecnologia e, por fim, a perspectiva delas sobre as atividades de Rotação por Estações.

Iniciando a pesquisa - preparando a entrada na sala de aula

No início da pesquisa, no primeiro encontro de orientação de que participei, as professoras-alunas já haviam ministrado a aula inicial do semestre com seus grupos. Elas se mostravam bastante perplexas, relatando a experiência de ter ministrado uma primeira aula, pois a mesma havia sido bastante negativa em sua percepção já que se sentiram perdidas tanto no gerenciamento da aula quanto na interação com os alunos. Ao serem questionadas sobre o seu planejamento e o que haviam conseguido cumprir naquela ocasião, elas relataram sentirem-se confusas na execução das atividades da aula, fato que me revelou elas não terem conhecimento sobre preparar uma aula e não haverem recebido, ainda, qualquer modelo de plano de aula ou orientação quanto a isso.

Frente a essa realidade percebi que, antes de iniciar com os instrumentos para reflexão sobre a implementação do *Blended*, seria preciso organizar o trabalho pedagógico das participantes, orientando-as quanto ao planejamento de aula. A partir disso enviei às professoras-alunas um modelo de plano de aula (APÊNDICE 6) e pedi-lhes que me encaminhassem semanalmente os seus planos para receberem um *feedback*. A minha

experiência profissional com a coordenação pedagógica em escola de idiomas permitiu que esta ação fosse de grande ajuda para as participantes, conforme relato delas:

“Ajudou muito porque no começo eu tava completamente perdida, não tinha ideia de como planejar uma aula, de quanto tempo as coisas demoram e o que fazer, e ainda quando eu estou na sala de aula dá uma ansiedade que eu esqueço tudo que eu ia falar, tudo que eu ia fazer, então ter um plano de aula ali do meu lado me ajudou muito para eu saber o que eu tinha que fazer, para eu conseguir lembrar, para me focar, ver a continuidade da aula e tal. Eu tinha que escrever até algumas coisas que eu ia falar porque senão ia ficar lá perdida. Para as aulas seguintes conforme ia indo eu já nem escrevi tanto, eu escrevi o passo a passo mas sem tanto detalhamento. E os meus alunos responderam o questionário, algumas pessoas até falaram que no começo eu estava insegura mas que nas aulas a seguir eu estava confiante, e eu pensei: pois é, eu notei isso também e essa melhora teve relação com o planejamento com certeza” (Julia)

“Contribuí bastante porque me ajudou a organizar não só o que eu ia aplicar naquele dia, mas também no momento da aula, que tinha algumas anotações baseadas no plano, que eu conseguia me lembrar o que era para fazer, então foi bom muito bom porque a primeira aula não tinha plano e eram só tópicos, e aí, meu Deus do céu! Foi um desastre! Porque eu ficava muito insegura: e agora que tem que fazer? E aí, já na segunda aula, que eu já tinha modelo do plano, tinha escrito o que era para fazer, então foi fluido foi tranquilo e também te dá a chance de no momento que tu vê que alguma coisa não tá dando certo, tu te sente seguro para improvisar, então é bem importante planejar. (Carla)

Porém, apesar de contribuir com algumas sugestões no plano de aula das professoras em formação, procurei não interferir tanto, pois este era o papel da professora orientadora da Universidade. Além disso, temia que, caso fosse a fundo na revisão detalhada e minuciosa dos planejamentos, isso pudesse gerar um afastamento das participantes do objetivo principal desta pesquisa que era a implementação do *Blended*, pois conforme Bogdan e Biklen (1994) mencionam, é necessário calcular a quantidade correta de participação no campo, além de ser discreto.

Após duas semanas de trabalho das professoras-alunas com plano de aula, foi possível iniciar a aplicação dos Instrumentos para reflexão sobre a Implementação do *Blended* (APÊNDICES 3, 4 e 5), e, como os encontros eram semanais foram necessárias quatro semanas até concluir esta fase. Além de serem encontros semanais, por serem professoras em formação e na sua primeira experiência em sala de aula, percebia-se que este espaço de uma semana para reflexão era necessário, pois cada passo levava cerca de uma hora de discussão

entre mim e as participantes. Cabe salientar que meu interesse era de um processo construído junto com as professoras-alunas e não imposto, por isso todas as questões eram problematizadas e debatidas conjuntamente. A pesquisa também tem compromisso com a formação docente dessas participantes, considerando formação no sentido de Leffa (2008): um processo continuamente mais complexo, a fusão do conhecimento recebido com o experimental e uma preparação para o futuro, pois dessa forma, acredito contribuir também para a autonomia delas no processo de formação docente. Por esse motivo também, os instrumentos *Facebook* e *WhatsApp* foram utilizados nesta pesquisa, pois no primeiro encontro com as participantes, elas já haviam criado estes grupos e escolhido estas ferramentas para comunicação extraclasse com os alunos. Para mim constituiu um desafio tornar estes grupos em ferramentas de aprendizagem, além de grupo de recados entre alunos e professoras em formação.

No passo 1 (APÊNDICE 1), identificando problemas e objetivos, ambas as professoras-alunas colocaram como um limite a falta de contato dos alunos com a língua inglesa e de participação nos grupos de *Facebook* e *WhatsApp* durante a semana, bem como a falta de uma produção escrita e oral mais ampla na língua alvo. Quanto aos resultados destes aspectos, após a implementação, as participantes relataram que:

“(…) na sala de aula eu acho que melhorou sim, deu até pra ver na segunda prova oral que teve algumas pessoas que melhoraram. Eu achei bem interessante o *Blended* porque dá para fazer várias atividades com os alunos e eu percebi que eles também. Algumas pessoas falaram que gostaram das atividades em grupo”. (Julia)

“(…) os problemas que eu tinha identificado era falta de contato com a língua durante a semana e ter condições de fazer uma produção oral mais livre. O primeiro foi sanado porque em revisões antes da prova eu fiz com eles e notei que ajudou bastante na prova. No segundo não foi 100% porque a maioria dos alunos são estudantes universitários, então tu pressupõe que eles serão mais proativos, mas não. No final do semestre eles já tinham pegado mais o ritmo do curso. (...) Na produção oral livre eu notei que melhorou um pouco e eu puxei um pouco mais na hora do teste da segunda avaliação e eles conseguiram fazer.” (Carla)

A primeira professora em formação atribui a consecução dos objetivos ao leque de atividades que o *Blended* abriu para ela. No entanto, a segunda, apesar de reconhecer que o ritmo do curso mudou devido às atividades propostas, atribuiu bastante as mudanças obtidas a um instrumento bastante tradicional que é a prova, demonstrando, dessa forma, como o teste é um elemento essencial, na sua visão pedagógica.

No passo 2 (APÊNDICE 4), construindo a experiência do aluno, as professoras-alunas foram chamadas a refletir sobre o que um aluno espera ao se matricular no curso de idiomas e ambas afirmaram que seria desenvolver a comunicação em língua inglesa. Após isso, pensaram sobre de que forma o *Blended* poderia contribuir com tal expectativa e as respostas foram relacionadas aos grupos *online* e à atividade de Rotação por Estações que elas iriam implementar. Com relação aos grupos *online*, as participantes avaliaram que a integração destes com a sala de aula presencial contribuiu para a aprendizagem dos alunos. A professora-aluna Julia atribuiu a sua percepção ao relato positivo dos alunos nas pesquisas de satisfação, enquanto que a professora-aluna Carla a percebeu com base em resultados pedagógicos:

“A maioria deles tinha de ter a oportunidade de se comunicar com os outros colegas e saber falar inglês e pelo que eu notei e até pelo que a gente vê essa experiência no Facebook contribuiu realmente para eles aumentarem o vocabulário deles, às vezes teve alguns que se lembravam coisas que a gente tinha colocado no grupo e ajudou para eles terem mais desenvoltura.”
(Carla)

Nesse sentido, Carla corrobora as pesquisas (ZHANG, SONG e BURSTON, 2011; KHAZAEI e DAESTJERDI, 2011) que listaram muitos benefícios sobre a aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira utilizando o *Blended Learning* com resultados superiores em testes comparados a alunos que apenas tiveram instrução tradicional.

Com relação ao esperado da atuação do professor, também no passo 3 (APÊNDICE 4), as professoras-alunas, apesar de terem motivações diferentes ambas desejavam aplicar a Rotação por Estações por acreditarem que este modelo proporcionaria uma maior autonomia dos alunos. Além disso, ambas definiram que propor as atividades *online* e relacioná-las com a sala de aula física seria essencial para uma implementação bem-sucedida do *Blended*. Os relatos apresentados por elas, mesmo sendo professoras iniciantes e em formação, demonstraram que elas conseguiram realizar o que se propuseram a fazer a partir deste instrumento de reflexão:

“Eu acho que um complementa o outro porque, por exemplo, eu dou aula no espaço físico, aí no espaço virtual a gente revisa o que a gente viu ou então na sala de aula invertida eles assistiram a um vídeo e depois trouxeram aquilo para sala de aula, então um auxilia o outro, foi uma costura, no início da tua pesquisa a gente tinha o grupo, mas o grupo tava totalmente afastado da sala de aula né?” (Júlia)

Ambas as professoras-alunas reconheceram os grupos *online* como ferramentas que contribuiriam para a aprendizagem dos alunos, algo que também foi reconhecido por eles, conforme veremos mais adiante.

Relação com a tecnologia – viés das docentes

Quando questionadas sobre sua relação com a tecnologia (APÊNDICE 1), as professoras-alunas relataram utilizá-la diariamente e estarem sempre conectadas, principalmente através do celular. Apesar disso, ambas têm perfis diferentes de utilização da mesma, pois pude perceber, através da entrevista, que a participante mais madura, Carla, ainda precisa bastante do suporte do papel para realizar suas atividades acadêmicas, por exemplo, enquanto que a outra, dez anos mais jovem, basicamente acessa o que precisa pelo meio digital, sem imprimir qualquer material.

“Eu uso o celular muito nas aulas, porque eu levo os textos que não são mais em papel. Meu livro de inglês eu tive que tirar xerox porque eu não consigo ficar ainda sem. Eu tenho que ter um pouco do contato com o papel.” (Carla)

Acredito que isso seja decorrente do pertencimento a diferentes gerações, pois, no caso, a participante mais jovem é considerada uma nativa digital (PRENSKI, 2001), “(...) diante da grande facilidade de interação com a tecnologia, esses têm chegado às escolas pensando e processando as informações e o conhecimento de forma bem diferente das gerações anteriores” (SCHNEIDER, 2015). Contudo, tal fato não apresentou diferença no momento de aplicação da tecnologia para a prática pedagógica. Apesar de ambas terem perfis tecnológicos diferentes, uma delas sendo nativa digital, a utilização de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa provavelmente não teria sido explorada, confirmando o que Becker (2012) nos dizia sobre a necessidade da formação docente refletir sobre modelos epistemológicos e pedagógicos. Essa reflexão, quando ausente, deixa o professor refém do senso comum e, assim sendo, inconsciente do seu fazer e seu pensar (BECKER, 2012), ou seja, irá conduzir sua aula conforme práticas antigas, que tiveram seu momento e sua contribuição em outros tempos. Sem tal problematização, provavelmente não obteremos a mudança desejada no processo pedagógico com a implantação do *Blended*, de celulares ou de internet. A conexão que demandamos obterá êxito se acompanhada de um esforço no sentido de compreendermos a forma como ensinamos, como construímos conhecimento e, por consequência, de mudança profunda na concepção de aprendizagem (BECKER, 2012). Porém, ambas as professoras-alunas tiveram e, segundo as próprias, continuam tendo seu repertório como alunas em contextos com pouca ou nenhuma utilização desses recursos e, apesar de estarem sempre conectadas, provavelmente não iriam aplicar esse recurso com suas turmas em sua prática docente, relato que corrobora Bacich, Neto, Trevisani (2015) quando afirmam que “as modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas

metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem.”

No início da pesquisa elas relataram que:

“Teve isso dos grupos [WhatsApp e Facebook] de poder passar alguma explicação extra (...) nessa última aula eles falaram que não sabem usar preposições, então eu vou pesquisar algum guia básico, algumas regrinhas pra passar, mas em sala de aula até agora eu não usei nada (...)” (Julia)

“Eu entrei no *busy teacher* mas mais pra mim mesmo, não pensei em nada pros alunos” (Carla)

O comentário da professora-aluna Carla está de acordo com afirmação feita, em publicação recente, por Bacich (2017) que comenta que muitos professores utilizam recursos de forma restrita à preparação das aulas “(...) estudos revelam que professores têm usado as tecnologias digitais e sentido mais confiança nessa utilização, mas, na maioria das vezes, o uso é restrito à preparação de aulas; poucos deles utilizam esses recursos para trabalhar com os estudantes durante as aulas (...)”. E tal relato da professora-aluna Carla foi proferido, mesmo que ela reconheça a importância do recurso conforme suas próprias palavras:

“Principalmente a internet dá muitos recursos para usar em sala de aula, não só essa parte do planejamento, mas também vídeos que você pode passar pra eles, músicas, outras atividades também que nem aquele site que você encontrou né Carla?, o *lyrics training*, que você vai ouvindo a música, você escolhe o nível e você vai lá e digitando as palavras que faltam” (Julia)

Por isso, mais uma vez, a implementação do *Blended Learning* provou-se relevante. Primeiro pela oportunidade de prática pedagógica refletida utilizando recursos tecnológicos durante a formação docente, fator que julgamos essencial para transformação das práticas pedagógicas futuras e, segundo, porque apesar de serem professoras em formação em um contexto de mundo cercado por tecnologia, elas iriam seguir os modelos de ensino a que foram e estavam sendo submetidas enquanto alunas, com a utilização de novos recursos para velhos usos, nas palavras delas:

“Nossa professora de inglês traz bastante vídeos. Na aula passada ela trouxe um texto pra gente que ela tinha no computador dela e ela passou no projetor pra gente ler, mas geralmente ela passa vídeo pra gente assistir, discutir”. (Julia)

“Mas nas atividades a gente fica sentado vendo alguma coisa, não que a gente tenha acesso ou cada um no seu computador” (Carla)

Apesar de terem aplicado *quizzes* bastantes comuns conforme veremos adiante, no sentido de que poderiam ser as mesmas atividades presentes em uma folha de papel, por exemplo, o que deve ser ressaltado nesta pesquisa é a integração dos espaços físico e virtual

através dessas atividades, que foi algo bem-sucedido resultando, conforme Stacker e Horn (2015) na

“oportunidade de ressignificação desse ambiente [da sala de aula], pois ao inserir a tecnologia, “preserva as paredes” e pode ser uma inovação sustentada da sala de aula, pois concilia o melhor dos dois mundos: presencial e on-line (STACKER e HORN, 2015)”.

Além disso, na proposta pedagógica da pesquisa a ação dos alunos foi mais valorizada; eram eles com seus dispositivos que participavam ativamente do que fora proposto pelas professoras-alunas.

A escolha da rede social *Facebook* e do aplicativo *WhatsApp* deram-se pela facilidade de acesso e pela possibilidade de interação entre os alunos e dos alunos com o professor, conforme as professoras-alunas relataram nos Passos 4 e 5, construindo os ambientes físico e virtual (APÊNDICE 5). Na percepção delas esses espaços funcionaram como complementares da sala de aula física, corroborando a perspectiva de Stacker e Horn (2015).

A Rotação por Estações - viés das docentes

O que buscávamos com a Rotação por Estações era uma participação mais intensa dos alunos e uma alteração no papel do professor, visando que neste momento este mediasse mais o processo pedagógico e, aqueles atuassem mais autonomamente com seus colegas. Conforme Bacich, Neto e Trevisani (2015)

“(…) nos modelos de Ensino Híbrido o aluno é incentivado a ser mais autônomo e exercer seu protagonismo, ser mais responsável pela sua construção de conhecimento; no entanto, se quisermos alunos com mais iniciativa, precisamos transformar nossa atuação enquanto educadores (...) e, para isso o professor seria como um *designer* de caminhos, utilizando a tecnologia como integradora de espaços. Para tanto, é necessário que, a partir de um plano de implementação, o professor defina qual o melhor modelo para sua realidade.”

Além de as professoras-alunas terem optado pelo modelo mais adequado conforme os autores acima mencionaram, ambas perceberam que o *Blended Learning* foi uma experiência que contribuiu para o protagonismo do aluno, especialmente nas atividades de Rotação por Estações, nas palavras delas:

Eu acho que na verdade o aluno aprende muito mais quando ele tem essa independência, porque quando tá o professor falando, explica, o aluno fica meio passivo, só escutando tudo que o professor está falando, mas com o Blended eles tiveram que fazer exercícios com os colegas, eles se envolvem

muito mais no seu próprio aprendizado porque eles estão indo atrás do que eles tem que fazer. (Júlia)

Eu achei bem interessante a aplicação do Blended no sentido que eu pude ver que eles tinham essa autonomia, mas eles só tiveram essa autonomia porque já tinham essa certa bagagem que eu colaborei com eles, eu poderia ter proposto até mais atividades para eles no grupo *online*. (Carla)

4.2 POLO DA APRENDIZAGEM

Nesta divisão abordarei a perspectiva dos estudantes sobre a aprendizagem, utilizando os recursos de *WhatsApp* e *Facebook* de forma *Blended*, bem como suas perspectivas sobre a Rotação por Estações.

Relação com a tecnologia – viés dos discentes

Foram realizadas entrevistas (APÊNDICE 2) com alguns alunos de cada turma com o intuito de compreender, a partir da perspectiva deles, os usos dos grupos de *WhatsApp* e *Facebook*, as atividades de Rotação por Estações e a percepção deles sobre a aprendizagem com essas experiências.

Os alunos foram questionados com o intuito de descobrir a experiência prévia deles com relação à utilização de grupos no *WhatsApp* ou *Facebook* no âmbito educacional e a maioria deles demonstrou já os ter utilizado anteriormente com colegas, mas com a função exclusiva de grupo de recados, conforme veremos a seguir.

“Com professor não, mas com meus colegas sim, pra trocar informações da turma (...)” (Carmen, básico 2: *WhatsApp*)

Outros alunos, apesar de não participarem no grupo de *WhatsApp* com postagens, relataram acompanhar os exercícios:

“(...) eu olhava os exercícios, mas como eu já entendi um pouco eu não chegava a mandar resposta para deixar para o pessoal mais necessitado, para a professora poder dar atenção para todo mundo” (Marcos, básico 2: *WhatsApp*)

Tal afirmação e outros relatos de alunos dados presencialmente às professoras-alunas, sobre a participação apenas acompanhando as respostas, nos leva a constatar que, apesar de nem todos participarem dos quizzes com respostas, muitos preferiam o papel

passivo apenas observando as atividades, evidenciando, dessa forma, a dificuldade que alguns alunos apresentam de assumir uma postura mais ativa para com sua aprendizagem.

Aprendendo inglês através da tecnologia

Conforme já mencionei neste trabalho, o ensino não pode mais ser visto como única fonte de aprendizagem, é preciso também considerar a ação do aluno. Assim, se, por um lado, o ensino deixa de atrair sobre si o mérito da aprendizagem, por outro a proposta de um novo ensino não contemporiza com qualquer passividade ou omissão do professor. A função do professor seria de criar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno (BECKER, 2012). Portanto, acredito que o ensino deve ser repensado em função dessa nova concepção de aprendizagem: considerando como central a atividade do sujeito, característica que as metodologias ativas com as modalidades do *Blended Learning* de Rotação têm possibilidade de construir no processo pedagógico.

Na entrevista inicial do projeto, as professoras-alunas relataram a dificuldade em fazer os alunos interagirem nos espaços *online*. A professora em formação com o grupo de *WhatsApp* expôs a total falta de interação neste espaço, enquanto que a com o *Facebook* relatou que os alunos apenas visualizavam suas postagens, graças ao recurso da rede social que permite que, em grupos, as pessoas saibam quem visualizou as mensagens. Para integração dos dois espaços de aprendizagem: presencial e *online*, as professoras-alunas fizeram *quizzes* com os alunos com o intuito de que um espaço fosse continuidade do outro. Foi possível perceber maior frequência nos *quizzes* com a professora-aluna que utilizou o aplicativo *WhatsApp* e atribuo isso à maior facilidade e mobilidade propiciada pelo aplicativo, inclusive conforme relato de alunos:

“(…) facilitou assim quando a professora manda exercícios para a gente, então a gente tá em qualquer lugar e responde o exercício e vai praticando porque às vezes não tem tempo de parar e ler e tal (...) Então é bem legal, bem prático (...) cada um a seu tempo, de onde estiver.” (Carmen, básico 2: *WhatsApp*)

Além disso, a participação dos alunos também foi maior neste espaço. Os alunos creditaram aos *quizzes* um fator bastante relevante para a sua aprendizagem:

“(…) eu acho que eu até melhorei mais depois que ela [a professora] começou a fazer coisas assim [quiz], porque a gente se solta, né? Aí naquelas atividades a gente acaba se soltando um pouco mais, interagindo mais.” (Vanessa, básico 2: *WhatsApp*)

“Foi relevante, até ela [a professora] me tirou uma dúvida de uma coisa que eu tinha respondido mal, que tava errado, aí eu entendi, eu achei bem legal ela [a professora] ter respondido porque tava errado.” (Carmen, básico 2: *WhatsApp*)

“Contribui bastante para ajudar a estudar, daí trouxe mais atenção e a gente tava precisando”. (Raquel, básico 1: *Facebook*)

“É bem interessante porque começa a tirar dúvidas, aí tu vai nas respostas das pessoas e tu compara com o que tu responderia ou com o que tu respondeu e aí tu vê (...) realmente dá mais uma aproximada. Não é aquele exercício que tu faz e fica morto ali.” (Janaína, básico 1: *Facebook*)

Com relação à utilização dos grupos todos os alunos relataram ter contribuído para a manutenção do contato com a língua inglesa durante a semana, visto que as aulas eram apenas uma vez por semana, aos sábados. A esses relatos atribuímos o sucesso da integração dos espaços:

“Contribui com certeza porque como é só uma vez por semana as aulas ali a gente tem oportunidade de estar sempre em contato.” (Maria, básico 1: *Facebook*)

“Tô achando muito legal, porque isso ajuda a gente a ter uma interatividade, na verdade todo mundo tem pouco tempo pra ficar se encontrando, enfim... é uma forma de aproximar a gente não só no sábado, porque a gente tem aula só sábado.” (Janaína, básico 1: *Facebook*)

“(...) o grupo ajuda nisso sim, tu te lembrar que existe todo esse processo de aprendizagem, retomar isso no meio da semana.” (Manoela, básico 1: *Facebook*)

Tais relatos reafirmam que a prática dessas professoras-alunas nos grupos foi ao encontro de uma Pedagogia Relacional (BECKER, 2012), em que o professor sabe que há duas condições para a construção do conhecimento:

- c) Que o aluno aja sobre o material (assimilação);
- d) Que o aluno responda a si mesmo as perturbações causadas pela assimilação do material (acomodação).

Sendo assim, professor e aluno se determinam mutuamente, um pela ação do outro, e a aprendizagem é, por excelência, construção.

A Rotação por Estações - viés dos discentes

Leffa (2008) nos diz que a ideia de aprender fazendo é tão antiga quanto a própria humanidade, em que os homens aprendiam a realizar certas atividades, como, por exemplo,

lascar uma pedra, sem ler manuais ou receber explicações. Depois, com o advento da educação formal, introduz-se o manual e a prática do exercício:

O objetivo final da atividade realizada na sala de aula nem sempre está claro para o aluno, e muitas vezes nem para o professor. O aluno preenche uma folha de atividades e a entrega para o professor preocupado apenas com o resultado da avaliação, incapaz de estabelecer uma relação entre o que fez e a aprendizagem final pretendida. O professor, por sua vez, avalia o exercício que ele mesmo propôs, dentro dos limites do próprio exercício, sem a preocupação de olhar além. Constrói-se um mundo artificial, feito de necessidades, regras e obrigações que só existem dentro da escola e que, no máximo, podem servir para preparar o aluno para a etapa seguinte da progressão educacional. (LEFFA, 2008)

É justamente pela prática de aprender fazendo que busquei metodologias ativas em que o protagonismo do aluno fosse estimulado para além de práticas mecânicas de exercícios, com ênfase em atividades em que eles realmente tivessem que trocar ideias, refletir e executar a atividade proposta com os colegas, características existentes nas atividades de Rotação por Estações. Nestas, foi interessante perceber que os próprios alunos relataram a contribuição para a construção da autonomia e protagonismo:

“Contribui bastante, porque além de socializar, trocando informações, tu tem que pensar rápido e aí **tu tem que te organizar**, então eu acho muito legal, eu acho divertido, acho uma forma divertida de aprender” [grifo nosso] (Muriel, básico 1: *Facebook*)

Outro fator bastante relevante da Rotação por Estações foi proporcionar a interação entre os alunos:

“Eu achei bem interessante, né? Porque em turmas geralmente a gente fica separado em grupinhos e aquela atividade [Rotação por Estações] faz a gente falar com os outros colegas, que eu acho bem importante.” (Suélen, básico 1: *Facebook*)

“Geralmente a gente faz grupinhos de dois e na atividade [Rotação por Estações], a gente tinha cinco. Então contribui muito.” (Maria, básico 1: *Facebook*)

“Foi legal, porque aqui no inglês ninguém se conhece direito, então a gente começou a se conhecer e praticar a pronúncia que é a parte mais difícil (...)” (Carmen, básico 2: *WhatsApp*)

Conforme Moran (2006) o desenvolvimento da autonomia é favorecido pelo fato de que a sala de aula se expande para além das quatro paredes, acarretando em maior responsabilidade do aluno. Quando questionadas sobre o que é autonomia, ambas as professoras-alunas relataram ser um sinônimo de independência, de saber fazer as coisas sem precisar de tanta ajuda. Quanto à contribuição da Rotação por Estações ao desenvolvimento

da autonomia, percebi o professor no papel de mediador, sendo aquele que propõe desafios, levando o aluno à atuação autônoma. Fator também foi percebido pelos alunos, ainda que não utilizem o termo autonomia, a Rotação também foi percebida como importante por eles para a aprendizagem:

“Foi a atividade que mais nos ajudou, porque num intervalo de tempo a gente tem que fazer aquilo ali então ajuda a raciocinar mais rápido.” (Maria, básico 1: *Facebook*)

“Eu acho que essas atividades têm que ser mais instigadas. Eu acho que a fala tinha que ser mais instigada (...) tu te força a aprender mais coisas, tu te força a falar, ainda mais quando tu acaba nesse método mais convencional de escrever tudo.” (Marcos, básico 2: *WhatsApp*)

“Foi legal, foi relevante (...) essa foi uma das atividades que mais chamou atenção”. (Vanessa, básico 2: *WhatsApp*)

Os alunos, portanto, perceberam que através da atividade de Rotação por Estações, eles tiveram de atuar sobre o conteúdo, corroborando uma experiência de aprendizagem construtivista, em que na fase da acomodação os alunos respondem às perturbações causadas pela assimilação do material (BECKER, 2012).

4.3 POLO DA TECNOLOGIA

Neste momento da análise apresentarei a implementação do *Blended* pelo viés dos instrumentos tecnológicos utilizados, com análises acerca dos quizzes nos grupos de *WhatsApp* e *Facebook*, bem como a Rotação por Estações nestes dispositivos.

Utilização dos instrumentos

Leffa (1999) ressalta que a passagem do mundo analógico para o digital gera um impacto na educação, trazendo novos desafios para o professor, em que a máquina não irá substituí-lo, mas poderá ajudá-lo na interação com o aluno. É o que se percebe com a utilização dos grupos de *WhatsApp* e *Facebook* nesta pesquisa onde a participação dos alunos, serviu de instrumento para realçar a ação do professor.

Conforme mencionado anteriormente, as ferramentas (*Facebook* e *WhatsApp*) já haviam sido escolhidas pelas professoras-alunas e um dos desafios desta pesquisa foi torná-las

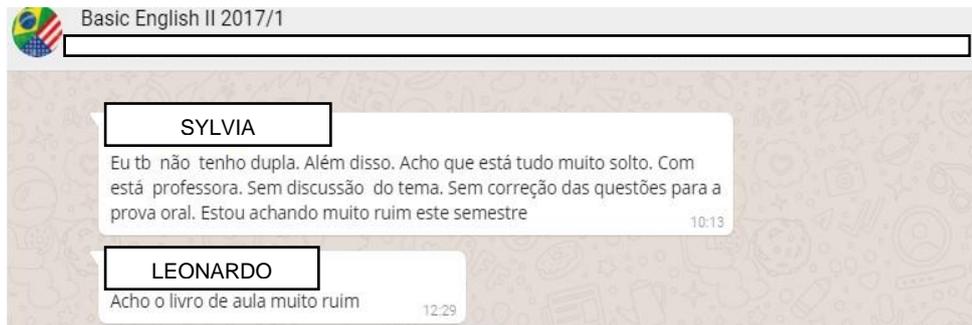
espaços de aprendizagem integrados com a sala de aula física. Outro fator importante nesta decisão foi a acessibilidade de ambas, uma vez que são gratuitas e a maioria dos alunos já as utiliza. Por ser um curso em uma universidade pública também havia o interesse de implementar o *Blended* sem recursos dispendiosos, a fim de verificar se, mesmo em ambientes com poucas possibilidades em termos de recursos, seria possível quebrar um paradigma mais tradicional de ensino.

Didaticamente o uso dessas ferramentas foi pensado a partir da postagem de *quizzes*, imagens e vídeos das professoras-alunas para os alunos, bem como do envio de imagens e gravações dos alunos e sempre contando com a participação deles como protagonistas do processo de aprendizagem.

Ante a impossibilidade de contar com a conexão Wi-Fi, optamos, as professoras-alunas e eu, por adaptar algumas atividades de Rotação com os alunos, utilizando a câmera e o gravador de áudio dos seus celulares. Algumas postagens durante a Rotação por Estações com o grupo de *WhatsApp* foram possíveis por duas razões: (1) alguns alunos contavam com a conexão 4G e (2) a localização mais central do prédio, com mais redes disponíveis facilitava a conexão.

É interessante ressaltar que o início da postagem dos *quizzes* no grupo do *WhatsApp* se deu a partir da insatisfação de uma aluna:

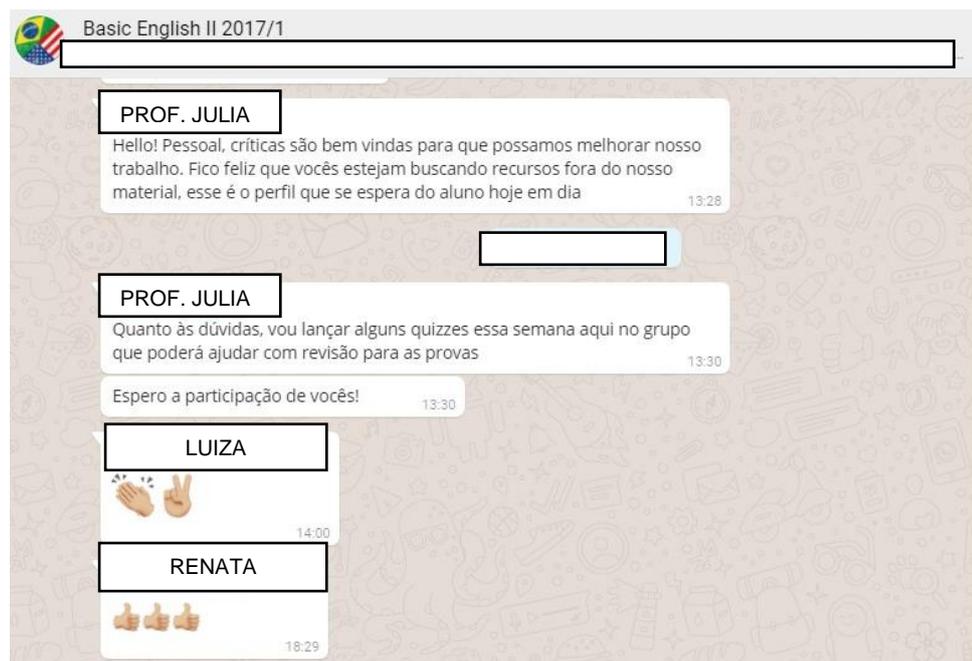
Figura 2 – Crítica de aluna



Fonte: Grupo de *WhatsApp*

Naquele momento a professora-aluna Julia ficou bastante preocupada e não sabia como reagir, então, amparada mais uma vez pela experiência com a coordenação pedagógica, orientei-a a responder a crítica de forma construtiva:

Figura 2 – Resposta da professora-aluna



Fonte: Grupo de *WhatsApp*

A participação ativa dos alunos também foi incitada na própria correção dos *quizzes*, quando a professora-aluna, ao invés de somente dar as respostas, pedia aos alunos que as explicassem, incentivando o desenvolvimento do conhecimento através da ação e problematização da própria ação (BECKER, 2012):

Figura 3 – Discussão das respostas



Fonte: Grupo do *WhatsApp*

No grupo do Facebook, os alunos também participaram respondendo aos quizzes, embora, neste caso, tenha percebido que muitos visualizavam as postagens e apenas alguns interagem com a professora-aluna:

Figura 4 – Quiz no *Facebook*



Fonte: Grupo de *Facebook*

Conforme mencionado anteriormente, a figura acima ilustra que, no grupo do *Facebook*, apenas alguns alunos participavam com respostas. No exemplo apresentado tivemos dezenove visualizações, porém apenas duas estudantes respondendo à atividade. Acredito que isso também se deva ao fato de que o *Facebook* proporciona variados estímulos aos usuários, o que pode gerar muitas distrações.

A Rotação por Estações: pelo viés da tecnologia

A partir dos relatos dos alunos, percebemos o quanto as atividades de Rotação por Estações foram importantes para uma participação mais ativa deles. Durante essas atividades, a proposta é que se tenha pelo menos um elemento *online*. Com a turma que utilizou o

WhatsApp, alocada em um prédio no centro da cidade com redes Wi-Fi disponíveis, os alunos fizeram postagens durante a Rotação:

Figura 5 – Rotação por Estações do WhatsApp



Fonte: Grupo de WhatsApp

Nesta atividade de Rotação por Estações a professora-aluna tinha como objetivo a prática da atividade “Como você diz... em inglês?” (*How do you say ... in English?*) com o objetivo de que os alunos praticassem a construção de frases no passado simples. Todas as frases utilizadas pela professora-aluna foram postadas pelos alunos durante a atividade de Rotação com o intuito de desafiarem seus colegas a responderem posteriormente. Nesse

momento, podemos ver um exemplo da Pedagogia Relacional de Becker, em que o professor propõe a exploração de algum material aos seus alunos para que estes ajam sobre o conteúdo.

Com a turma do *Facebook*, por ser em um prédio mais afastado, os alunos não conseguiam acesso a rede Wi-Fi, por isso adaptamos a atividade para gravação de áudio e envio de fotos, e, assim que tivessem esse acesso *online*, postariam no grupo:

Figura 6 – Postagem de arquivo de áudio no *Facebook*



Fonte: Grupo de *Facebook*

Nesta atividade, em função da impossibilidade de contar com a conexão Wi-Fi na sala de aula, a professora-aluna optou por adaptar a atividade para uma postagem posterior no Grupo da turma. Os alunos deveriam gravar um diálogo realizado em duplas na sala de aula e, assim que tivessem conexão, postariam este áudio no grupo de Facebook da turma para que todos pudessem obter mais insumos para uma prova oral que estava se aproximando. A figura seguinte, também ilustra uma adaptação de atividade realizada pela professora-aluna:

Figura 7 – Postagem de foto no *Facebook*



Fonte: Grupo de *Facebook*

Nesta atividade, os alunos estavam aprendendo sobre atividades de rotina e, postaram fotos deles no grupo da turma para que os colegas comentassem com frases completas relatando o que o colega estava fazendo. Como podemos perceber, o grupo do *Facebook* se manteve com a característica de poucas participações efetivas, mesmo com bastantes visualizações da postagem.

A partir dos exemplos apresentados observo que apesar da possibilidade de adaptação da atividade, uma boa conexão Wi-Fi é crucial para uma implementação mais bem-sucedida do modelo *Blended* de Rotação por Estações. Além disso, pude observar que o aplicativo *WhatsApp* foi mais profícuo como ferramenta de ensino, pois gerou maior participação dos alunos, acredito que devido à maior facilidade de interação.

5 CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar e descrever a implementação do modelo *Blended* de Rotação com a pretensão de adotá-lo para conciliar ensino e pesquisa, real e virtual. Não me interessava meramente uma pesquisa sobre tecnologia no ensino de línguas sem relacioná-la com a aprendizagem e sem enxergar o elemento fundamental deste processo, que é o aluno.

Pude perceber a importância da fundamentação de uma concepção epistemológica e pedagógica Relacional para embasar a utilização de metodologias ativas, pois, é fundamental que o professor conceba o processo pedagógico construído conjuntamente com os alunos para que a ação deste seja colocada como essencial durante todo processo. Nesta pesquisa, no mínimo, essa experiência trouxe problematizações novas para as professoras-alunas que inclusive relataram a falta de articulação com a tecnologia em suas experiências enquanto alunas.

Outro elemento relevante foi a articulação possibilitada pela tecnologia do polo de ensino e do de aprendizagem, pois, a aprendizagem dos estudantes, a ação deles, foi guia do planejamento e execução das práticas docentes.

Nesse processo posso afirmar que as tecnologias digitais podem colaborar com os processos de ensino e aprendizagem quando combinadas com a sala de aula presencial. Entre os principais resultados desta pesquisa estão o enriquecimento da prática pedagógica das professoras em formação, a integração dos alunos através dos grupos de *WhatsApp* e *Facebook* como espaços educacionais e a motivação dos alunos por meio das atividades propostas.

A utilização dos instrumentos de implementação foi importante porque contribuiu com o trabalho das professoras-alunas, trazendo uma ampliação e especificação de objetivos para as práticas presencial e *online* e neste sentido reafirmamos que o papel do professor se reveste de importância corroborando Bacich (2017):

De forma alguma deve ser menosprezado o papel do professor, nem desconsiderados momentos em que é necessário transmitir certos conteúdos. O que se defende nessa mudança de postura é a reflexão de que o equilíbrio de abordagens didáticas deve ser considerado e, dessa forma, a inserção das tecnologias digitais nesse processo deve ser avaliada e inserida de acordo com os objetivos que se pretende atingir.

Quando questionadas sobre o que teria acontecido sem a utilização do *Blended*, as professoras-alunas relataram que: (1) a experiência delas teria sido bastante tradicional; (2) os alunos teriam resultados inferiores de aprendizagem. Nas palavras delas:

Eu acho que como professora a gente sempre vê muito desse ensino tradicional e eu acho que foi muito interessante ver uma forma de ensinar, de exercício para os alunos fazerem, eu tive um papel diferente também na sala de aula, então para isso foi muito bom (...) Sem o *Blended* eu acho que teria menos interatividade na turma, até para eu me enturmar mais com eles, se não tivesse o *Blended* a aula ficaria mais estagnada, a interação foi um fator bem positivo mesmo. (Julia)

Sem o *Blended* eles teriam desenvolvido menos, porque ali eles realmente aprendem a se virar, que é uma situação real, se tu for para qualquer lugar, eles vão ter que sair na rua e se virar, tem que saber. (Carla)

Além disso, é interessante observar que, a partir do instrumento de *WhatsApp*, no qual as interações são primordialmente a distância, a professora-aluna Julia constatou como positivo o fato de ter se aproximado mais dos alunos.

O *Blended Learning* é considerado uma metodologia ativa que prevê o aluno como centro do processo. Antes da implementação do *Blended*, as interações extraclasse que ocorriam nesses grupos ficavam restritas a questões que não envolviam a aprendizagem da língua como horário das aulas, feriados, etc. Foi interessante observar que a partir do uso das ferramentas de implementação, ocorreu um trabalho de planejamento para que, tanto alunos quanto professores, reconhecessem esses espaços como pedagógicos.

O instrumento Diário de Bordo foi bastante relevante para observação de aula com Estações por Rotações. Naquele momento, os alunos estavam dispostos em fileiras, uns olhando para a nuca dos outros; não interagiam entre si e todos focavam na professora-aluna. Apesar de na turma da professora-aluna Carla esta propiciar um ambiente mais descontraído, observei, ao chegar para observação, que ambas as professoras-alunas estavam explicando teoricamente um tópico gramatical no quadro, mostrando que eram aulas bastante tradicionais. Porém, no momento em que as mesmas propuseram as atividades de Rotação por Estações, talvez mesmo sem saberem, aquele paradigma se quebrou, os alunos tiveram de se olhar e trabalhar juntos sobre o conteúdo desenvolvido, tornando, aquelas práticas pedagógicas bastante construtivistas conforme Becker (2012): o desenvolvimento do conhecimento só ocorrerá se o sujeito agir e problematizar a própria ação.

Castro et al. (2015) afirmavam que, considerando o *Blended* uma metodologia ativa, o professor assume o papel de mediador, abrindo as possibilidades de aprendizado significativo, fator que pudemos observar nesta pesquisa na medida em que levou os alunos,

acostumados com a passividade, a sair da zona de conforto. Inicialmente, a proposta de Rotação por Estações gerou bastante estranhamento para os alunos que precisaram falar entre si, com menos orientação da professora-aluna; situação que, já na segunda Estação, causou menos estranhamento, pois demonstraram atitude mais dinâmica a fim de resolver a atividade conforme instrução dada, abandonando a atitude até então passiva.

Concordo com as autoras Alpala e Flórez (2011) que ressaltam as seguintes características do *Blended Learning*: (1) promoção de aprendizagem colaborativa e participação democrática dos alunos; (2) autocorreção dos alunos através das ferramentas *online*; (3) melhor performance dos alunos em tarefas tecnológicas, aumento da motivação e criação de interações significativas com a tecnologia *Blended*.

Algumas questões se mostraram importantes na Rotação por Estações, por exemplo, o tempo para a realização das atividades. Algumas Estações mostraram ser mais complexas, tomando mais tempo dos alunos, o que leva a propor a necessidade de alterar os níveis de dificuldade das atividades das Estações, tornando-as mais semelhantes. As professoras-alunas, talvez pela pouca experiência, preocuparam-se mais com a gestão do tempo das Rotações do que com os resultados da aprendizagem, fator que acreditamos que com mais aplicações seria diferente.

Outro aspecto observado foi a ação dos alunos sobre o conteúdo que resolveram as dúvidas entre eles, pensando juntos e solucionando seus problemas, sem depender da professora-aluna que circulava entre as Estações. Além disso, foi também constatado maior engajamento na atividade por todos os participantes do grupo: geralmente, em atividades tradicionais de grupo, uma dupla de alunos toma a frente do exercício e o faz por todo grupo; já na Estação, percebemos que todos estavam envolvidos. Nas Estações adaptadas, eles geraram algo em aula (vídeo, frase ou foto) que iria proporcionar mais interação posteriormente.

Este trabalho, pelos resultados que apresentou, sugere a necessidade de investir na formação docente com uso de tecnologias durante a graduação e que este seja tema de discussões e estágio na formação docente. Ainda, julgo essencial que se tenha uma equipe da instituição engajada na implementação do *Blended Learning* a fim de fomentar a construção de uma inovação sustentada da sala de aula. Também é importante que o sistema de avaliação seja repensado para além dos tradicionais testes, de forma a integrar os espaços *online* e presencial e nesse processo considero crucial o investimento em infraestrutura, como uma boa conexão Wi-Fi.

Por fim, ao reconstruir a reflexão sobre os modelos pedagógicos e epistemológicos de Becker (2012), fica evidente a superioridade do modelo Relacional sobre os outros. Como discurso, talvez isso seja quase um lugar comum. No entanto, para se efetivar como prática há a necessidade de se propor novas formas de organizar a sala de aula e esta pesquisa mostrou uma dessas experiências que, além de propiciar a ação dos estudantes, é mediada por novas tecnologias. O interessante, portanto, é trabalhar a partir de uma perspectiva relacional, incluindo essas novas tecnologias. Nesse sentido, a tecnologia na sala de aula por si só não resolve o problema, mostrando ser necessário repensar a dinâmica tanto em sala de aula como fora dela, a fim de trabalhar relacionalmente com a mediação da tecnologia, aspectos que o *Blended Learning* de Rotação conseguiu cumprir com sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBRECT, B. Enriching student experience through blended learning. Center for Applied Research. *Research Bulletin*. v. 12, 12 p., 2006.
- ALPALA, C. A. O., & FLÓREZ, E. E. R. Blended Learning in the teaching of English as a foreign language: An educational challenge. *HOW*, 18(1), p. 154–168, 2011.
- ALSHWIAH, A. A. S. The Effects of a Blended Learning Strategy in Teaching Vocabulary on Premedical Students' Achievement, Satisfaction and Attitude Toward English. Kingdom of Saudi Arabia, 2004. (Dissertação de Mestrado).
- ANDRADE, C. M. F.; SOUZA, P. R. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*. Florianópolis, v.9, n.1, p. 3-17, 2016.
- ARAÚJO, R., PANERAI, T. Relato de experiência de blended learning: o moodle e o facebook como ambientes de extensão da sala de aula presencial. In: *Anais do XVIII WIE*. Rio de Janeiro, ISSN: 2316-6541, 2012, p. 1-11.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (orgs.) *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, Penso, 2015.
- BACICH, L., SCHNEIDER, F. OLIVEIRA, L. C. Ensino híbrido: o aluno no centro do processo. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/ensino-hibrido-aluno-centro/>>. Acesso em: 07 fev. 2017.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2015. 270 p.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 200 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 116 p.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora, 1994.
- CASTRO, E. A., COELHO, V., SOARES, R., SOUSA, L. K. S, PEQUENO, J. O. M., MOREIRA, J. R. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? *Periódico científico Projeção e Docência*. v.6, n.2. ISSN: 2178-6275. p 47-58. 2015.
- CHANG, C.C., et al. Is Blended e-Learning as Measured by an Achievement Test and Self-Assessment Better than Traditional Classroom Learning for Vocational High School Students? In: *IRRODL- The international review of research in open and distributed learning*. Vol. 15, n. 2 (2014).
- Claypole, M. Blended Learning: new resources for teaching Business English. In: *Pulverness, A (Ed) IATEFL Brighton Conference Selections*, IATEFL, UK, 2003.

CUERVO, Luciane. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. In: *ABEM, LONDRINA*, v. 20, n. 29, p. 62-77, jul. 2011.

DIAS, C. H. K. *Implicações sobre o ensino e atuação do professor da língua inglesa em um contexto de blended learning*. 2007. 45 p. Monografia (Especialização) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, dez. 2017.

FERREIRA, J. R. *Blended learning – uma proposta de espaços interativos de ensino e aprendizagem de espanhol como LE para a rede pública de ensino do estado de Goiás*. 2009. 111 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

FRANCO, F. C. *O coordenador pedagógico e a formação docente.: O coordenador pedagógico e o professor iniciante*. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2009. 33-37 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre, Penso, 2015.

KHAZAEI, S., DASTJERDI, H.V. An Investigation into the Impact of Traditional vs Blended Teaching on EFL Learners’ Vocabulary Acquisition: M-learning in Focus. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (15), p. 202-207, 2011.

KNETSCH, E. G. O. *O ensino híbrido e a personalização no ensino de alemão*. 2016. 44 p. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

KRÜGER, S. E. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): comunicação de pesquisas práticas e formação de docentes. In: *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 75-89, mar. 2006.

LEFFA, V. J. O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

_____. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: *Pesquisa em Linguística Aplicada. Temas e Métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

LOPES, Luiz Paulo Da Moita. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2006. 279 p.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVER, M. and K. TRIGWELL. Can “blended learning” be redeemed? *E-Learning* 2, n. 1: p. 17–26, 2005. Disponível em <http://www.luispitta.com/mie/Blended_Learning_2005>. Acesso em 20 jun. 2017.

PLACCO, V. M. N. De S.; SILVA, S. H. S. Da. *O coordenador pedagógico e a formação docente.: A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas*. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2009. 25-32 p.

PRENSKI, M. Nativos digitais imigrantes digitais. *NCB University Press*, Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001.

_____. From digital natives to digital wisdom. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SANTOS, C. A. S. *Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão*. 2015. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Univates. Lajeado, 2015.

SANTOS, G. S. Espaços de aprendizagem (pp. 103-120). In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (orgs.) *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, Penso, 2015.

SAPARAS, M., OLIVEIRA, U. T. V. O aprendizado combinado (blended learning) do inglês como disciplina curricular. *Estudos Anglo-Americanos*. v.45, n. 2, p. 33-55. 2016.

SCHEIFER, C. L. *Espaço-temporalidade, ressemiotização e letramentos: um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço*. Campinas, 2014a. Tese de Doutorado, UNICAMP.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MICHELS, A. B. *Do fazer ao compreender no contexto da educação a distância: uso de arquiteturas pedagógicas no processo de empreender*. Porto Alegre, 2014. Dissertação de Mestrado, UFRGS.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do ensino híbrido (pp. 67-79). In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (orgs.) *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, Penso, 2015.

SELEME, R., PAULA, A., BERTE, R., HAIDUKE, I. F. Blended learning – impacto na implantação em cursos superiores. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/321.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2016.

STEIN, J.; GRAHAM, C. R. *Essentials for blended learning. A Standards-Based Guide*. New York. Routledge, 2014.

SOUSA, S. O. *Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos*. 2015. 294 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP. Presidente Prudente, 2015.

TAPSCOTT, D., WILLIAMS, A. Innovating the 21st century university: *It's Time Educause Review*, Vol. 45, No. 1, 2010.

TOSUN, S. The effects of blended learning on EFL students' vocabulary enhancement. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 199, p. 641–647, 2015.

TRILLING, B.; FADEL, C. *21st Century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

WESTBROOK, R. B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.

ZHANG, H., SONG, W., & BURSTON, J. Reexamining the effectiveness of vocabulary learning via mobile phones. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), p. 203–21, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Meu nome é Helena dos Santos Kieling, sou acadêmica do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Letras (Mestrado) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do prof. Dr. Vilson J. Leffa, cujo objetivo é planejar, implementar e avaliar uma unidade de curso de inglês em formato *Blended Learning*.

Sua participação neste trabalho envolve, basicamente, a função de professor estagiário do curso. Será durante seu estágio ou curso de extensão, com duração prevista de 4 semanas, a ser realizado a partir de tarefas semanais de elaboração e adaptação de materiais didáticos. Ao longo do curso, os materiais (re)produzidos por você serão avaliados e registrados por mim. Também é importante indicar que, ao fim do curso, está prevista uma entrevista individual a ser realizada presencialmente para fins de avaliação do curso e suas opiniões.

Você terá toda a liberdade de deixar de participar da pesquisa ao longo da mesma por qualquer motivo. Também tem total liberdade para deixar de responder a alguma questão da entrevista ao sentir-se incomodado ou constrangido de alguma forma e/ou se assim achar melhor. Além disso, você pode, também, seguir participando do curso mesmo ao anunciar que deseja não participar da pesquisa. Sigilo absoluto será mantido sobre quaisquer informações que possam tornar possível a sua identificação como informante/sujeito de pesquisa na publicação dos resultados da investigação.

Sua participação nesse estudo é voluntária e não remunerada. Você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas aos procedimentos metodológicos da pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, pesquisador responsável pela investigação. Fone: (53) 98446-6424. E-mail: kieling.helena@gmail.com.

Peço a gentileza de que, ao concordar em participar do estudo, você envie cópia deste termo impresso e assinado para o endereço abaixo, ou como imagem escaneada para meu e-mail, apresentado anteriormente.

Atenciosamente



Helena dos Santos Kieling
(Pesquisadora)
Pelotas, 10 de março de 2017.



Helena dos Santos Kieling
(aplicadora da pesquisa)
Pelotas, 10 de março de 2017.



Vilson J. Leffa
(Supervisor)
Pelotas, 10 de março de 2017.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Local e data

Nome e assinatura do participante

APÊNDICES

APÊNDICE I - Entrevista inicial semiestruturada com as participantes:

- 1) Como vocês lidam com tecnologia? Quais os usos no dia a dia?
- 2) Ensinar utilizando novas tecnologias é importante? Por quê?
- 3) Qual tua opinião sobre o uso da tecnologia na aprendizagem de línguas?
O que já funcionou?
- 4) O que tu achas que seria interessante utilizar na turma em que estás trabalhando agora? Como tu utilizarias?

APÊNDICE 2 - Entrevista semiestruturada com os alunos:

Olá, sua professora de inglês está participando de uma pesquisa acerca do Ensino de Inglês com Aprendizagem Híbrida. Sua opinião é importante para a análise dos dados e sua identidade será mantida em sigilo.

1. Qual a sua idade?
2. É a primeira vez que você estuda inglês?
3. Antes deste curso de extensão, você já havia utilizado o grupo de *WhatsApp/ Facebook* na sua aprendizagem? Caso sim, como?
4. A utilização do grupo de *WhatsApp/ Facebook* contribuiu na sua aprendizagem de inglês como língua estrangeira? Caso sim, de que forma(s)? Caso não, por quê?
5. Em sua sala de aula, você participou de atividade de Rotação por Estações. Qual a sua opinião sobre esta(s) atividade(s)? Você considera que a Rotação por Estações contribuiu para sua aprendizagem de inglês? Caso sim, de que forma(s)? Caso não, por quê?

APÊNDICE 3 - Recursos para implementação:

PASSO 1) IDENTIFICANDO PROBLEMAS E OBJETIVOS

1. Utilize o espaço abaixo para identificar oportunidades dentro de possíveis problemas que esteja enfrentando na tua sala de aula e objetivos que busques atingir frente a essas dificuldades:

1.
2.
3.

2. Existe uma ferramenta chamada SMART, sigla em inglês para inteligente, criada pelo gestor Peter Drucker, bastante utilizada para melhor definirmos os problemas que queremos resolver. Cada letra da sigla refere-se a uma palavra em inglês: S – específico (Specific), M – mensurável (Measurable), A – atingível (Achievable), R – relevante (Relevant) e T – temporal (Time-based). Complete a tabela abaixo para desenvolver seu objetivo:

Specific - Específico (que quer dizer que o objetivo precisa ser específico, de fácil entendimento por qualquer pessoa.)	
Measurable – Mensurável (de que forma poderá ser avaliado se o objetivo foi atingido)	
Achievable – Atingível (o objetivo pode ser ousado, mas dentro de uma realidade possível)	
Relevant – Relevante (a meta deve ser relevante para todos os envolvidos)	
Time-Based – Temporal (o objetivo precisa ter um prazo para ser alcançado)	

APÊNDICE 4

PASSO 2) CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA DO ALUNO

O que um aluno espera ao se matricular em um curso de inglês?

--

Com relação ao que respondeste acima, de que forma tua atuação com o *Blended Learning* pode contribuir com as expectativas dos alunos?

O que os alunos esperam?	Como contribuir?

PASSO 3) CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR

O que te motiva na tua prática pedagógica?

--

O que te motiva sobre a implementação do *Blended Learning*?

--

Qual(quais) deste(s) modelo(s) de *Blended Learning* mais te interessa(m):

- () Rotação por Estações
- () Laboratório Rotacional
- () Sala de Aula Invertida

Por quê?

Em tua opinião, o que é necessário para que a implementação do *Blended Learning* seja bem-sucedida (ex: resultados de aprendizagem)?

Tu concordas que o papel do professor em um curso com *Blended Learning* seja diferente do tradicional? De que forma(s)?

Considerando o que respondeste acima, define três prioridades na tua atuação como professora de um curso *Blended*:

APÊNDICE 5

PASSO 4) CONSTRUINDO O AMBIENTE VIRTUAL

Que ferramenta(s) consideras relevante(s) utilizar (redes sociais, *apps*, etc.)? Por quê?

--

De que forma planejas utilizá-la(s)? (Frequência de acesso, tipo de interação, etc.)

--

Qual será o período de utilização da(s) ferramenta(s)?

--

PASSO 5) CONSTRUINDO O AMBIENTE FÍSICO

Descreve como seria o ambiente ideal para tuas aulas:

--

Pensando no espaço que tens, de que forma poderia ser adaptado para o *Blended Learning*?

Ideias para adaptar	Benefícios

APÊNDICE 6

CURSO DE EXTENSÃO BÁSICO 1 – UFPEL

MINISTRANTE:

AULA Nº:

DATA:

1) WARM UP:

- Perguntar aos alunos como foi a semana; 5'
- Relembrar assunto da aula passada perguntando “How do you say... in English?” 5'
- Revisar alfabeto fazendo uma competição entre os alunos. Dividir a turma em 3 grupos. Cada grupo receberá palavras em inglês e devem soletrar corretamente dizendo para a professora. A professora irá escrever no quadro conforme os alunos forem dizendo as letras. 10'

2) DEVELOPMENT:

2.1) SB (Student's Book) page 11, atividade 2:

- A professora irá pedir aos alunos para abrirem o livro na página 11: “open your books at page 11”. E ler o enunciado da task 2, chamando a atenção para palavras chave que irão aparecer várias vezes no livro em enunciados. Após, pedirá que um aluno explique o que eles devem fazer.

Neste momento meninas:

- Se for uma atividade de *speaking* é bom fazer um *open-pair demonstration* e *choral repetition* das frases que espera-se que usem.

(Se for uma atividade de *listening* é bom fazer uma atividade de *pre-listening*, explorar as imagens do livro e prever algo sobre a situação que irão ouvir fazendo perguntas aos alunos. Após, ler as opções de resposta junto e, por fim, dizer que não se preocupem em entender tudo, mas sim o que a atividade está pedindo. Também tranquilizar os alunos dizendo que irão passar o áudio 2x ou 3x. Após tocar o áudio 2x, peçam que os alunos confirmem com o colega ao lado e depois repitam o áudio mais uma vez antes da correção. Na correção, perguntem aos alunos chamando alguém pelo nome, evitem jogar as perguntas para o ar.)

- Completar a primeira opção com os alunos para exemplo. Dizer que eles têm 5' para fazer a atividade.

- Enquanto os alunos fazem, a professora irá circular pela sala, ajudando com possíveis dúvidas. 10'

- Após os 5', corrigir a atividade chamando alunos pelo nome.

-

2.2) SB page 12, atividade 1:

- Comecem a próxima atividade fazendo um link com a anterior.

-

-

3) CLOSING: 10'

3.1) Para finalizar a aula, é bom fazer uma atividade de *accountability/contabilidade* da aula, pode ser com perguntas escritas em papezinhos, por exemplo, com frases, vocabulário que eles aprenderam nesse dia. Passar uma sacola com as frases pelos alunos e cada um ter que responder alguma pergunta. As frases podem ser, por exemplo: *how do you say ...in English?* Ou *What does ... mean?*