



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**  
*MESTRADO PROFISSIONAL*  
Instituição Associada  
IFFluminense – Centro de Referência

**ENSINO HÍBRIDO NO ESTUDO DE INGLÊS NO CENTRO DE LÍNGUAS: UM**  
**CAMINHO EM CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

ANA PAULA DE CASTRO

CAMPO DOS GOYTACAZES-RJ

2019

ANA PAULA DE CASTRO

ENSINO HÍBRIDO NO ESTUDO DE INGLÊS NO CENTRO DE LÍNGUAS: UM  
CAMINHO EM CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Gilmara Teixeira Barcelos Peixoto

CAMPO DOS GOYTACAZES-RJ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C355e Castro, Ana Paula de, 1976-  
Ensino híbrido no estudo de inglês no Centro de Línguas:  
um caminho em construção na Educação Profissional e  
Tecnológica / Ana Paula de Castro. - Campos dos Goytacazes,  
RJ, 2019.  
127 f.: il. color.

Orientadora: Gilmara Teixeira Barcelos Peixoto, 1968-

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e  
Tecnológica). - Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.  
Referências: p. 110-119.

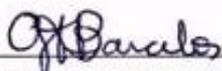
1. Ensino auxiliado por computador. 2. Ensino híbrido. 3.  
Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Ensino profissional.  
5. Estudantes - Atividades. I. Peixoto, Gilmara Teixeira Barcelos,  
1968-, orient. II. Título.

CDD 371.334 23.ed.

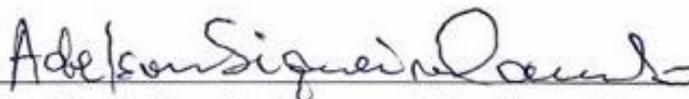
Dissertação intitulada **ENSINO HÍBRIDO NO ESTUDO DE INGLÊS NO CENTRO DE LÍNGUAS: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** elaborada por **Ana Paula de Castro** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFF, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 23/10/2019

Banca Examinadora:



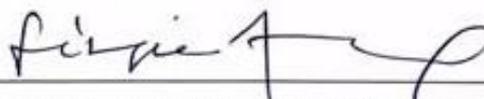
\_\_\_\_\_  
Gilmara Teixeira Barcelos Peixoto, Doutora em Informática na Educação  
Instituto Federal Fluminense (IFF)  
Orientadora



\_\_\_\_\_  
Adelson Siqueira Carvalho, Doutor em Informática na Educação  
Instituto Federal Fluminense (IFF)



\_\_\_\_\_  
Carlos Alberto Manso López, Doutor em Cognição e Linguagem  
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)



\_\_\_\_\_  
Sérgio Arruda de Moura, Doutor em Letras  
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus filhos, Rafael, Felipe, Pedro (*in memoriam*) e Davi, as melhores obras que realizei.

## AGRADECIMENTOS

Para quem nunca havia ousado pesquisar na vida, o sonho de concluir esse mestrado parecia impossível. Mas não devemos desistir de nossos sonhos, dos nossos projetos. Assim, minha mãe me ensinou. Assim, chego ao momento de escrever esses agradecimentos, evidentemente, com os olhos marejados, às lágrimas, como deve ser.

Gilmara Barcelos, minha orientadora, obrigada pela generosidade, pela competência, pelo brilhantismo, pela paciência, pelo zelo e incentivo constante. Obrigada por saber extrair o meu melhor sempre! Sem você, nada disso teria sido possível.

Agradeço a toda a minha família pelo apoio e incentivo. Que sorte a minha ter vocês! Agradeço aos meus pais, pelo exemplo de vida e pela educação que recebi. Ao meu pai, Huascar, mesmo que por pouco tempo conosco, o exemplo do estudo e dedicação. E em especial à minha mãe, Celina, uma mulher extraordinária, a quem devo tudo o que sou.

Aos meus filhos, Rafael, Felipe e Davi, meus amores, por compreenderem minha ausência e meus excessos. Agradeço pelo auxílio, pela paciência e por tanto amor. Vocês são minha vida! Ao meu marido, Gustavo, por me lembrar de parar para sorrir. Aos meus sobrinhos, Marina, Lucas e Gabriel, por encher de alegria os meus dias. À minha irmã, Bibiana, por ser meu maior esteio e refúgio. À minha sogra, Sonia, por me ajudar todos os dias.

Obrigada aos membros da banca, professores Adelson, Carlos e Sérgio, por avaliarem essa dissertação e pelas valiosas contribuições compartilhadas. Agradeço, também, a todos os professores do programa PROFEPT e ao coordenador, professor José Augusto Ferreira, pelo trabalho comprometido. Obrigada aos colegas da primeira turma do Mestrado Profissional em rede do IFFluminense, em especial, Isis, Adriana e Camila, companheiras na luta por uma educação integral e comprometida, e ao Leonardo, nosso representante discente.

Agradeço a todos os professores que tive na minha trajetória de vida, que contribuíram com o meu amor pela Educação, deixando marcas indeléveis, especialmente com sua humanidade.

Agradeço aos meus amigos e colegas do IFF, em especial os do CELIFF, e todos os amigos e irmãs do CENSA, pelo apoio na caminhada, por dividirmos os sonhos e frustrações de todos os dias, por acreditarmos que não podemos nos estagnar. Obrigada por entenderem a correria, o pensamento acelerado e os horários adaptados durante esses dois anos. Obrigada pela parceria! Agradeço especialmente aos colegas de CELIFF Larissa Brum e Romulo Rangel,

por doarem seu tempo e conhecimento para essa pesquisa. Agradeço às amigas Nilde Aquino, Renata Artiles e Shayane Ferreira pelo apoio, e por repetirem tanto que ia dar tudo certo. À Suzana Macedo, por começar essa ideia, e insistir que eu podia fazer parte desse mundo. E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse projeto fosse possível.

Não poderia deixar de agradecer aos meus alunos. Agradeço às turmas de Nível 4 de 2018.1 e 2019.1 do CELIFF *campus* Campos Centro, que permitiram ser a alma dessa pesquisa e me incentivaram com seu carinho e contribuições por todo o tempo. Eles emprestaram suas palavras, suas vozes, suas ideias, seu tempo. Muito obrigada!

Obrigada a todos os meus alunos e ex-alunos de uma vida, do IFF e do CENSA, e de toda a minha história, por serem tão especiais, por compartilharmos a aprendizagem juntos, por acreditarem nas propostas que criamos juntos, por fazerem meus dias de trabalho mais felizes. Foi uma das escolhas mais certas, a que fiz pela Educação. Eu não poderia ser outra coisa senão professora. Eu aprendo todos os dias com vocês.

Por fim, e não menos importante, agradeço a Deus e a Nossa Senhora por terem me abençoado tanto e pela fé que tem me sustentado por toda a minha vida.

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resumo do material didático e sistema avaliativo do CELIFF	32
Figura 2 – <i>Common European Framework of Reference – CEFR</i>	33
Figura 3 – Tela da página inicial do Schoology	40
Figura 4 – Tela do Aplicativo	40
Figura 5 – Recursos do Schoology	43
Figura 6 – Site <i>My English Online</i>	48
Figura 7 – Resumo da Pesquisa	55
Figura 8 – Questionário Inicial	59
Figura 9 – Questionário Final	60
Figura 10 – Atividade Teste da Pesquisa Exploratória no Schoology	64
Figura 11 – Vídeo de Boas-Vindas da Pesquisa Exploratória no Schoology	65
Figura 12 – Site para a prática da Pesquisa Exploratória	66
Figura 13 – Segunda atividade da Pesquisa Exploratória no Schoology	67
Figura 14 – Quis - primeira parte da terceira atividade da pesquisa exploratória	68
Figura 15 – Parte final da terceira atividade da Pesquisa Exploratória no Schoology	68
Figura 16 – Atividades complementares nº 1: Gramática	75
Figura 17 – Atividades complementares nº 2: Músicas	76
Figura 18 – Atividade extraclasse 1 no Schoology	77
Figura 19 – Atividade extraclasse 2 no Schoology	78
Figura 20 – Comentário ao texto de outro aluno	79
Figura 21 – Texto sobre viagem com correções da Atividade 2	79
Figura 22 – Atividade extraclasse 3 no Schoology	81
Figura 23 – Atividade extraclasse 4 no Schoology	83
Figura 24 – Atividade extraclasse 5 no Schoology	84
Figura 25 – Interação entre dois alunos na Atividade 5	84
Figura 26 – Exemplo de áudio da atividade extraclasse 6 no Schoology	85
Figura 27 – Atividade extraclasse 6 no Schoology	87
Figura 28 – Recorte da atividade anterior extraclasse impressa 6	87
Figura 29 – Página Inicial do Produto	98
Figura 30 – Pasta introdutória <i>Welcome</i>	99
Figura 31 – Vídeo tutorial destinado aos professores	100

Figura 32 – Conteúdo da pasta da Unidade 7	101
Figura 33 – Conteúdo da pasta da Unidade 8	101
Figura 34 – Conteúdo da pasta da Unidade 9	102
Figura 35 – Conteúdo da pasta da Unidade 10	102
Figura 36 – Conteúdo da pasta da Unidade 11	103
Figura 37 – Conteúdo da pasta da Unidade 12	103

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Atividades que você costuma fazer para estudar língua inglesa	70
Tabela 2 – Atividades extraclasse consideradas importantes	73
Tabela 3 – Atividades extraclasse interativas com o apoio do Schoology	89
Tabela 4 – Interface e perspectiva didático-pedagógica do Schoology	91
Tabela 5 – Inventário de motivação intrínseca	94

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Cursos e carga horária de inglês do IFF <i>campus</i> Campos Centro	28
Quadro 2 – Modelos de ensino híbrido	35
Quadro 3 – Trabalhos relacionados	50
Quadro 4 – Atividades avaliativas realizadas no Schoology	57
Quadro 5 – <i>Links</i> extras disponibilizados no Schoology	58
Quadro 6 – Resumo das Unidades do livro didático Touchstone 2B	74
Quadro 7 – Resumo das atividades extraclasse realizadas no Schoology	74

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Hábitos de estudo extraclasse	70
Gráfico 2 – Avaliação das atividades extraclasse impressas anteriores	71
Gráfico 3 – Importância das atividades extraclasse impressas anteriores	72
Gráfico 4 – Pontuação do jogo Kahoot!	78
Gráfico 5 – Atividades no Schoology: frequência	89
Gráfico 6 – Desenvolvimento das habilidades linguísticas	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CA - Centros Aplicadores

CAPES - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFR - Common European Framework of Reference

CELIFF - Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense

CsF - Ciência sem Fronteiras

EFL - English as a Foreign Language

EPT - Educação Profissional Tecnológica

ESP - English for a Specific Purpose

IFF – Instituto Federal Fluminense.

IMI - Inventário de Motivação Intrínseca

IsF - Inglês sem Fronteiras

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

LMS - Sistema de Gerenciamento de Aprendizado

MEC - Ministério da Educação

MEO - My English Online

PBL - Problem Based Learning

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

TBL - Team Based Learning

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TOEFL - Test of English as a Foreign Language

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

# ENSINO HÍBRIDO NO ESTUDO DE INGLÊS NO CENTRO DE LÍNGUAS: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

## RESUMO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e o ensino híbrido trazem a integração dos espaços físicos da escola com os ambientes virtuais, expandindo o universo de prática da língua inglesa para os alunos por meio da internet. O ensino híbrido é uma modalidade de ensino que mistura o que há de melhor do ensino presencial com as vantagens do ensino *on-line*. Neste sentido, é importante que materiais educacionais estejam de acordo com esse contexto. Esta pesquisa objetivou investigar as contribuições de atividades de língua inglesa extraclasse interativas e dinâmicas na perspectiva do ensino híbrido e das metodologias ativas no centro de línguas de um instituto federal da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, utilizou-se o Schoology, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) baseado em computação em nuvem, multiplataforma e com características de redes sociais digitais. Neste ambiente, foram disponibilizadas atividades interativas do estudo da língua inglesa e estas possibilitaram ampliar a prática da oralidade e da compreensão auditiva dos mesmos. Com uma abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa exploratória e uma intervenção pedagógica. Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram observação, questionários e respostas das atividades propostas. A parte exploratória da pesquisa objetivou testar o Schoology com uma turma análoga à da intervenção pedagógica. A partir destes dados, desenvolveu-se a intervenção pedagógica com 20 alunos de uma turma de nível 4 no 1º semestre de 2019. Como produto educacional desta pesquisa, foi disponibilizada uma proposta didático pedagógica no Schoology para as turmas de inglês do nível 4 do centro de línguas contendo as atividades interativas. A partir análise dos dados coletados, constatou-se que estas atividades contribuíram para que os alunos pudessem desenvolver as quatro habilidades linguísticas, além de se sentirem mais motivados a realizar as atividades extraclasse. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para que outros professores experimentem o ensino híbrido com apoio das TDIC em suas práticas, em especial, para o aprimoramento da compreensão oral e auditiva no estudo de línguas.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. Ensino Híbrido. Atividade Extraclasse. Schoology.

## **ENGLISH TEACHING IN IN A FEDERAL INSTITUTE'S LANGUAGE CENTER: A WAY UNDER CONSTRUCTION IN TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION**

### **ABSTRACT**

*Digital information and communication technologies (TDIC) and blended learning bring the integration of school physical spaces with virtual environments, expanding the universe of English language practice for students through the internet. Blended learning is a teaching modality that mixes the best of face-to-face teaching with the advantages of online teaching. In this sense, it is important that educational materials are in line with this context. This research aimed to investigate the contributions of interactive and dynamic extra class English activities from the perspective of blended learning and active methodologies at a language center of a federal institute of Vocational and Technological Education (TVET). To this purpose, Schoology was chosen, a virtual learning environment (VLE) based on cloud computing, multiplatform and with characteristics of digital social networks. In this environment, interactive activities were made available for the students to broaden the practice of oral and listening comprehension in English. With a qualitative approach, an exploratory research and a pedagogical intervention were performed. The data collection instruments used were observation, questionnaires and answers of the proposed activities. The exploratory part of the research aimed to test Schoology in a class similar to the one used for the pedagogical intervention. From these data, a pedagogical intervention was developed with 20 students from a level 4 class in the 1<sup>st</sup> semester of 2019. As an educational product of this research, a pedagogical proposal was made available in Schoology for the level 4 English classes of the language center with the interactive activities. From the analysis of the collected data, it was found that these activities contributed to the development of the students' four language skills, and they were more motivated to perform extra class activities. It is hoped with this research to contribute for other teachers to experience the blended learning with the support of TDIC in their practices, in particular for the improvement of the oral and listening comprehension in the study of languages.*

**Keywords:** *English. Blended Learning. Extra class Activities. Schoology.*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 ENSINO E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>24</b>
2.1 Motivação para o estudo e aprendizagem em Língua Inglesa .....	24
2.2 O ensino de Inglês na EPT: o IFF .....	26
2.2.1 O Centro de Línguas do instituto Federal Fluminense (CELIFF).....	29
2.3 Ensino Híbrido e Metodologias Ativas.....	34
2.4 Schoology .....	39
2.5 Aprendizagem de Língua Inglesa e a internacionalização na EPT .....	44
2.6 Trabalhos Relacionados .....	49
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>53</b>
3.1 Caracterização da Pesquisa .....	53
3.2 Etapas da Pesquisa .....	55
3.2.1 Revisão da literatura e seleção do AVA Schoology .....	55
3.2.2. Pesquisa Exploratória: elaboração, experimentação e análise das atividades.....	56
3.2.3 Intervenção Pedagógica.....	56
3.2.3.1 Planejamento: elaboração das atividades e dos questionários.....	56
3.2.3.2 Implementação da Intervenção Pedagógica .....	61
3.2.3.3 Análise e discussão dos dados coletados na intervenção pedagógica (avaliação). .....	62
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>63</b>
4.1 Discussão dos dados coletados na Pesquisa Exploratória .....	63
4.2 Avaliação da Intervenção Pedagógica .....	69
4.2.1 Apresentação e discussão dos dados coletados por meio do questionário inicial....	69
4.2.2 Apresentação e discussão das atividades realizadas na Intervenção Pedagógica ....	73
4.2.3 Apresentação e discussão dos dados coletados por meio do questionário final.....	88
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>97</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FINAL .....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escala de mudanças em que a sociedade contemporânea se encontra propicia enormes transformações em nossas relações com o mundo, com a escola e com o aprendizado. Os alunos já não se apropriam do conhecimento da mesma maneira que os alunos do século passado (BACICH; TANZI NETO, 2015). As conexões são digitais e o contato entre as pessoas se transformou em uma rede de informações cada vez mais complexas. Ignorar o avanço da tecnologia, ou melhor, não inserir essas mudanças na prática pedagógica é, no mínimo, um desperdício. Se, antes, falar de material didático era falar de livro impresso, com o surgimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), outros materiais didáticos passaram a fazer parte da prática pedagógica (ZAVAM; PAIVA, 2012). Nesse contexto, é importante que o processo de ensino e aprendizagem acompanhe as mudanças sociais e integrem as TDIC as práticas docentes.

Várias possibilidades de aprendizagem têm surgido com práticas de ensino que estimulam alunos e professores a buscar alternativas motivadoras de ensino e aprendizagem (FINARDI, 2015). O uso das TDIC em sala de aula pode dinamizar a prática docente, principalmente, no estudo de linguagens. Alguns autores, como Walesko (2017), Finardi (2013), Blommaert (2010) e Nogueira (2008) alertam para a íntima relação existente entre a globalização, o multilinguismo e o ensino de línguas adicionais. Nesse sentido, é importante estimular que os alunos usem variadas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para motivar e colaborar com a prática da língua.

Segundo Nogueira (2008), nesse contexto, tem ocorrido a valorização por uma dimensão internacional na formação dos estudantes. Essas experiências se revestem das formas mais diversas: estágios linguísticos de curta duração, intercâmbios de Ensino Médio, programas bilíngues, entre outros. “O tipo mais frequente dentre eles, seguido pelos programas de intercâmbio de ensino médio (ditos de *high school*), [são] os programas que oferecem estágio/trabalho e, por último, pelos programas em nível universitário” (NOGUEIRA, 2008, p.361).

A intensificação das trocas internacionais, os programas oferecidos por empresas ou pelo governo, e a uma relativa democratização do acesso aos meios de transporte, contribuíram para que não somente as elites almejem uma experiência linguística efetiva (NOGUEIRA, 2008). Além disso, segundo a referida autora, uma espécie de internacionalização *in loco* também se tornou possível, em ofertas de trabalho em que a língua inglesa é essencial, por exemplo.

No âmbito da Educação Profissional Tecnológica (EPT), o ensino da língua estrangeira no Brasil tem focado predominantemente no uso da abordagem instrumental<sup>1</sup> desde o final dos anos setenta (SOUZA, 2014). O principal foco da Rede Federal de Ensino, segundo o autor, consiste em possibilitar uma educação para todos, integrando em sua prática a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura. Com esse intuito, privilegiam-se as habilidades instrumentais de leitura e tradução no ensino de língua estrangeira moderna nos cursos ofertados na Rede Federal de Educação Tecnológica ao longo dos anos, visando atender às demandas dos cursos técnicos ou o acesso às universidades (SOUZA, 2014).

O ensino de línguas nas escolas, sejam ou não da rede federal, passam por grandes equívocos metodológicos identificados, que resultam em práticas ineficazes (NAVES; VIGNA, 2008). As autoras afirmam que a prática instrumental no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, com ênfase na forma gramatical que se engessa em conhecimentos descontextualizados.

Assim, as competências esperadas do aprendiz não podem privilegiar apenas uma habilidade. Espera-se hoje, que o indivíduo seja capaz de falar, ler, escrever e entender uma língua estrangeira sem muitas dificuldades, considerando-se que o mundo midiático exige dele muito mais do que era exigido nos séculos passados. Os PCN corroboram essa visão quando afirmam que as línguas estrangeiras modernas, consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, adquirem, na nova LDB, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. (NAVES; VIGNA, 2008, p. 5).

Neste contexto, os Institutos Federais passaram a se articular como instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão pelo compromisso com o desenvolvimento regional, compreendido em suas relações com a internacionalização e com a cultura (IFF, 2011). Deste fato, surge o desafio de se estabelecer novos rumos pedagógicos a fim de proporcionar aos educandos uma formação em língua estrangeira em que o idioma seja uma ferramenta essencial para sua formação pessoal, acadêmica e profissional (SOUZA, 2014).

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense (IFF), desde 2010, a alternativa que há para aqueles que pretendem aprender a língua estrangeira para além da abordagem instrumental, de forma aprofundada, compreende em inscrever-se no curso de línguas, ofertado pelo Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELIFF). Este centro conta com cursos de inglês e espanhol para alunos e

---

<sup>1</sup>Inglês Instrumental entende-se por língua inglesa com finalidades específicas (*English for a Specific Purpose - ESP*) – o “[...] ramo de ensino de línguas que elabora materiais que atendam às necessidades específicas dos educandos” (SOUZA, 2012, p.169).

servidores em vários *campi* em até seis níveis de conhecimento. Três anos de curso de língua inglesa e dois anos de língua espanhola, com um semestre de duração em cada nível.

Com a criação do Centro de Línguas, o IFF se empenha em seu compromisso na formação de seus alunos integralmente. Isto ocorre por meio de projetos e cursos de extensão que sejam capazes contribuir para a identificação de novas linhas de pesquisa e que articulam de modo interdisciplinar, na investigação, apropriação do conhecimento e intervenção social. Ou seja, tornar o aluno capaz de escrever, ler, compreender e, principalmente, se comunicar em inglês (SOUZA, 2014).

O IFF, no seu Plano de desenvolvimento institucional de 2010-2014 (IFF, 2011), apresenta o Centro de Línguas como curso de extensão.

[...] a pesquisa e a extensão, porquanto integradas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), terão como objetivo a produção e divulgação de ciência e tecnologia que permitam o enfrentamento dos problemas locais e regionais. Ou seja, seu compromisso será a formação de subjetividades que compreendam o potencial transformador do conhecimento enquanto promotor de qualidade de vida com sustentabilidade e democracia. [...] Da mesma forma, os projetos e cursos de extensão contribuem para a identificação de novas linhas de pesquisa e para a proposição de projetos que articulam, de modo interdisciplinar, investigação, apropriação do conhecimento e intervenção social (IFF, 2011, p.118-119).

De maio de 2017 a abril de 2019, outrossim, foi ofertado, no centro de línguas um curso de conversação<sup>2</sup>, um projeto que centrado na prática de imersão na língua. Para participar deste curso, havia a necessidade de ser capaz de se comunicar oralmente em inglês, e os alunos passavam por uma entrevista classificatória. Neste projeto, cujo número de inscrições aumentava muito a cada edição, procurava-se desenvolver mais a oralidade na língua, na busca da comunicação oral efetiva em inglês. O CELIFF traz como proposta, portanto, uma nova perspectiva para esses indivíduos que convivem, via de regra, com uma aprendizagem voltada para a leitura de textos e resolução de exercícios.

No CELIFF, durante as aulas presenciais, utiliza-se um livro didático para cada nível de aprendizagem, com atividades de leitura, de escrita, auditivas e orais. Porém, segundo a experiência da autora no referido centro, somente as aulas presenciais semanais não são suficientes para a proficiência da língua inglesa. Para propiciar um maior contato com a língua, os professores utilizam exercícios em folhas impressas como material extraclasse, com

---

<sup>2</sup> O curso de Conversação do CELIFF foi um projeto de extensão desta autora, com 72h por módulo, que visava promover a prática e o aperfeiçoamento em língua inglesa. Após quatro módulos, com extensa procura pela comunidade do IFF, e sessenta e quatro alunos atendidos, o projeto, infelizmente, foi suspenso por falta de verbas disponíveis momentaneamente.

o intuito de que os alunos pratiquem em casa o que foi abordado na sala de aula. Essas atividades extraclasse impressas, apesar de muito importantes, não contemplam a oralidade, pronúncia ou compreensão auditiva. Além disso, destaca-se o extenso gasto com a impressão das folhas. Alguns alunos comentam que as atividades extraclasse, sempre no mesmo formato, impressas, são cansativas e, muitas vezes, são respondidas às pressas, sem o aproveitamento necessário para o estudo da língua.

Neste mesmo contexto, o livro adotado é excelente, porém importado e demanda investimento financeiro alto, ainda se considerado o público alvo do Instituto. Entretanto, identifica-se que grande parte dos alunos já utiliza o celular para acompanhar as aulas, com base no arquivo digitalizado do livro, por comodidade, praticidade e, até mesmo, economia. Segundo Souza (2013), a inserção de atividades envolvendo o celular, o uso da internet e de tecnologias educacionais pode proporcionar, por sua vez, possibilidades diversas e variadas de metodologias que permitem, entre outros fatores, tornar a linguagem mais acessível e interessante para os alunos.

O curso de inglês oferecido aos alunos do CELIFF consiste em seis níveis semestrais presenciais, totalizando três anos de curso, como mencionado na introdução. Além do livro didático, “Touchstone”, importado pela editora Cambridge - em seis volumes, os alunos realizam atividades extraclasse complementares, que abordam os pontos gramaticais previamente estudados em sala de aula. Estas são oferecidas em forma de exercícios em folhas impressas, seguindo o planejamento do próprio livro didático. Os alunos respondem a duas atividades impressas por unidade, ou seja, seis delas em cada etapa avaliativa. As atividades visam à revisão gramatical, leitura e vocabulário, não contemplando, entretanto, atividades orais e de compreensão auditiva da língua inglesa, que são essenciais para o desenvolvimento da comunicabilidade em uma língua estrangeira.

Valente, Almeida e Geraldini (2017) ratificam afirmando que é importante trazer para a aula as práticas sociais inerentes à cultura digital, em que as TDIC sejam mais utilizadas (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI; 2017). A mudança não está na tecnologia em si, mas nas novas relações que esta propicia e, nesse sentido, é fundamental que ocorra um redimensionamento do papel do professor e do aluno (BARCELOS, 2011). Equipar as escolas com infraestrutura e ofertar acesso às tecnologias à comunidade escolar pode não ser suficiente. “É necessário que as pessoas se apropriem das tecnologias e entendam o seu funcionamento, possibilitando que novos usos sejam criados e que seus benefícios sejam aproveitados em prol do desenvolvimento do indivíduo e da comunidade.” (CETIC.br, 2017,

p.110). De acordo com Ertmer (2010), o uso das TDIC para o ensino e aprendizagem depende da interconexão cultural, social, e dos contextos organizacionais em que se vive e trabalha. O aspecto social está fortemente relacionado à aprendizagem.

Em pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras em 2016<sup>3</sup> (CETIC.br, 2017), entre as atividades realizadas pelos professores com o uso de TDIC, a mais citada foi a pesquisa para a aula expositiva, cerca de 52%. Em 2017, 79% dos professores afirmaram realizar atividades de interação com os alunos por meio da internet e 66% dos professores confirmaram usar o computador em sala de aula (CETIC.br, 2018). Nessa mesma pesquisa, constatou-se que 9% dos professores disseram promover atividades com seus alunos com acesso à internet mais de uma vez ao dia; 8% pelo menos uma vez ao dia; 20% no mínimo uma vez por semana; 19% uma vez por mês; 11%, menos de uma vez por mês; e 20% dos professores nunca usam a internet em atividade com seus alunos (CETIC.br, 2018). Os dados apresentados sinalizam que, progressivamente, o uso das TDIC vem aumentando por parte dos docentes. Além do fato da maneira como a tecnologia é utilizada em sala de aula pelos professores. Para melhorar o uso pedagógico das TDIC considera-se importante que o professor busque um aprimoramento contínuo. De acordo os dados de 2018 da pesquisa CETIC.br (2019), 76% dos professores de escolas urbanas utilizaram computadores e internet para desenvolver e aprimorar conhecimentos sobre tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem (CETIC.br, 2019). Destes professores, 65% relataram usar tecnologia em novas práticas de ensino e 56% deles inclusive na avaliação de alunos (CETIC.br, 2019).

Segundo pesquisa realizada no âmbito do “Project Tomorrow”, nos Estados Unidos, 51% dos professores de língua inglesa consideram o uso das tecnologias na sala de aula como facilitadoras do aprendizado dos alunos (ERTMER; LEFTWICH, 2010). Os sujeitos dessa pesquisa listaram que o uso de tecnologias em atividades escritas, *quizzes* e pesquisa *on-line*, incluindo o uso de computadores, softwares e da internet auxiliam na condução do processo de aprendizagem, na pesquisa e na verificação do aproveitamento dos alunos (ERTMER; LEFTWICH, 2010). Entre as línguas estrangeiras, o inglês é considerado uma língua mundialmente conhecida e falada, com cerca de 375 milhões de nativos na língua (SOUZA,

---

<sup>3</sup> A pesquisa tem uma abrangência nacional e considera escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas (a partir de 2011). Nas áreas urbanas, participam alunos de turmas regulares de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, que estejam cadastradas no Censo Escolar. A partir de 2017, foram selecionadas escolas públicas e privadas das áreas rurais para que estes dados também fossem considerados. Participam alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores com o objetivo de mapear o acesso, a utilização e a apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

2013). Ressalta-se que é, também, a língua mais utilizada no meio digital, tendo em vista o avanço no uso de tecnologias digitais (SOUZA, 2013). O autor ainda salienta que a língua inglesa tem se tornado a mais utilizada para comunicação entre as pessoas de várias partes do mundo por meio da internet. A aprendizagem de língua inglesa, portanto, tem sido influenciada pelo contexto digital.

O uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) pode ser um bom recurso para o processo de ensino e aprendizagem possibilitando ao aluno participação ativa no mesmo. O uso de um AVA é fundamental para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Assim, uma proposta híbrida de ensino, que combine a experiência da sala de aula com o professor, os colegas e a oportunidade do aluno continuar essa aprendizagem em casa, se faz tão motivadora e enriquecedora.

Diante das possibilidades oferecidas pelos AVA e da importância da aprendizagem contínua que extrapole o ambiente da sala de aula formal, considera-se importante o uso de AVA no ensino de línguas. Há diversos tipos de AVA disponíveis no mercado, a saber: Edmodo, Google Classroom, Moodle, Schoology, entre outros.

Destaca-se, a partir de pesquisa realizada por Rangel, Batista e Barcelos (2017), o AVA Schoology. O Schoology permite que um professor compartilhe recursos e crie experiências educacionais diversas e dinâmicas. Além disso, é possível criar discussões, avaliações formativas, atribuições de vídeo e planilhas eletrônicas (SCHLAGER, 2016). Possibilita, também, uma melhor comunicação com os alunos, gerenciamento de tarefas e o compartilhamento de recursos. O Schoology se apresenta como uma opção interativa e acessível. Este AVA é baseado em computação em nuvem<sup>4</sup>, possui uma versão gratuita e apresenta características de redes sociais digitais (SCHOLOGY, 2019). Além disso, é fácil de ser usado por pessoas que não possuem muita habilidade com tecnologias. Este AVA contribui para o estudo de língua inglesa por meio de recursos que geram alternativas que possibilitam ultrapassar a abordagem instrumental, ampliando, entre outros aspectos, a prática da oralidade e a compreensão auditiva para além das atividades de aula.

Atividades extraclasse são efetivas não apenas por complementar as lições de classe, mas também contribuem para que os estudantes se tornem aprendizes independentes

---

<sup>4</sup> Segundo Rachid (2017, p. 3), “[...] sistemas de computação em nuvem são aqueles que permitem o armazenamento de dados, de forma que o acesso aos mesmos possa ser feito em qualquer lugar, por meio de conexão Internet, sem a necessidade da instalação de programas nas máquinas locais”.

(CARVALHO, 2004). Segundo a autora, atividades extraclasse proporcionam aos estudantes experiências variadas, tais como fazer julgamentos e comparações, levantar novas questões para estudo, e desenvolver responsabilidade e autodisciplina. Por meio do Schoology, se faz possível propor e gerenciar essas atividades extraclasse como forma de manter o contato diário com a língua, e de uma forma mais interativa e abrangente.

Como apresentam Bacich e Moran (2015), o ensino não se reduz ao que se planeja institucionalmente, possibilitando uma expansão do espaço formal da sala de aula. Nesse sentido, as TDIC têm contribuído para a disseminação e aprimoramento do ensino híbrido. Híbrido ou *blended* significa misturado, mesclado. Bacich e Tanzi Neto (2015) explicam que ensino híbrido consiste em combinar vários espaços, tempos, atividades, metodologias, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e profundo, com a mobilidade que a conectividade traz. Aprende-se com o professor, com o colega e também sozinho; pode-se aprender intencionalmente e, também, espontaneamente (BACICH; TANZI NETO, 2015).

A modalidade híbrida de ensino permite a inserção de metodologias ativas. De acordo com Bacich e Moran (2015), metodologias ativas podem ser pontos de partida para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. As metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos, valorizando diferentes formas de aprendizagem e respeitando o ritmo, tempo e estilo de cada um. (BACICH; MORÁN, 2018). Repensar novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático se faz um dos desafios da educação. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). A utilização dessas práticas coloca o aluno no centro do processo educativo e focam nas metodologias ativas e na aprendizagem constante.

Diante das possibilidades da TDIC, das metodologias ativas e do objetivo do CELIFF que, como mencionado na introdução, se apresenta como uma alternativa para empoderar o aluno de EPT no que se refere ao ensino de línguas, surge a seguinte questão de pesquisa: como a utilização de TDIC, pode contribuir, ao dinamizar as atividades extraclasse, para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no centro de línguas em um Instituto Federal?

A motivação pessoal para a presente pesquisa se deu devido a três fatores. O primeiro foi a formação inicial da pesquisadora, que cursou uma Licenciatura em Letras, com formação em Português e Inglês, e sempre trabalhou com língua inglesa em cursos-livre. O segundo foram as dificuldades identificadas nos alunos do centro de línguas em relação à motivação da

prática extraclasse da língua inglesa, essencial para aqueles que desejam um nível de proficiência, o que corrobora com o inicialmente descrito inicialmente nesta Introdução. Tais dificuldades foram observadas por meio da prática da autora no Instituto e, por meio da revisão da literatura desta pesquisa identificou-se que o uso de tecnologias pode ser um aliado para solucionar essa lacuna. Como professora do ensino de línguas na EPT desde 2013, ainda não foi possível perceber o uso pedagógico efetivo de tecnologias digitais destinadas à aprendizagem de idiomas no IFF *campus* Campos Centro, no qual a autora encontra-se lotada, que reflita os anseios da maioria dos alunos deste instituto. Estes desejam a proficiência da língua inglesa, que é o objetivo do centro de línguas, e não apenas uma abordagem da língua com um propósito técnico ou específico, como é feito na maioria das vezes nas aulas de língua estrangeira constantes na matriz dos cursos técnicos e superiores ofertados pelo instituto.

Para responder à questão de pesquisa, foi traçado o seguinte objetivo geral: investigar as contribuições de atividades de língua inglesa extraclasse interativas e dinâmicas, com o apoio do Schoology, na perspectiva do ensino híbrido, que permitam melhorar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no centro de línguas de um Instituto Federal. Para atingir este objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar estudos sobre recursos do AVA Schoology, ensino híbrido e metodologias ativas.
- Analisar se e como a utilização do AVA Schoology pode motivar o ensino de inglês, principalmente, na realização das atividades extraclasse;
- Investigar as principais dificuldades e/ou facilidades dos alunos na utilização da plataforma escolhida.
- Elaborar, como produto educacional, uma proposta didático-pedagógica com atividades extraclasse *on-line* no AVA Schoology para o Nível 4 do curso de inglês do Centro de Línguas dos Institutos Federais.
- Experimentar e analisar o processo de comunicação oral e auditiva em língua inglesa dos alunos da EPT, para desenvolver as quatro habilidades linguísticas para um objetivo específico, a partir da análise da experimentação do produto.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo intervenção pedagógica. A intervenção pedagógica, segundo Damiani (2013), é o planejamento de práticas inovadoras, implementadas e avaliadas a fim de maximizar as aprendizagens dos alunos. Para captar dados para esta pesquisa, os instrumentos de coleta foram questionários e respostas das 6

atividades realizadas. Os dados coletados foram analisados de acordo com o referencial teórico adotado neste trabalho.

Para descrever a pesquisa realizada, esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos, além dessa introdução. O segundo capítulo apresenta o aporte teórico adotado, abordando um recorte sobre motivação para o ensino de línguas, o ensino de Inglês na Educação Profissional e Tecnológica, seguido do surgimento do centro de línguas do Instituto Federal Fluminense. Na sequência são apresentados os conceitos do ensino híbrido e metodologias ativas, devido à importância para o estudo de uma segunda língua. E, finalizando o capítulo dois o AVA Schoology, aprendizagem de língua inglesa e internacionalização, e alguns trabalhos relacionados a esta pesquisa são apresentados.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, assim é abordado o tipo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as etapas percorridas para a realização da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados e a discussão dos dados da pesquisa. Para isso, relatam-se as experiências do teste exploratório e da intervenção pedagógica.

No capítulo cinco, descreve-se o produto educacional e, por fim, no capítulo seis, tecem-se considerações sobre contribuições de atividades de língua inglesa extraclasse interativas, com o apoio do Schoology, na perspectiva do ensino híbrido.

## 2 ENSINO E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

A revisão da literatura deste trabalho foi organizada em cinco seções. Inicialmente, é abordada a motivação para o estudo de línguas estrangeiras. Em seguida, um recorte sobre o ensino de Inglês Instrumental na Educação Profissional e Tecnológica e destaca-se o surgimento do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense. Na sequência, na terceira seção apresentados os conceitos do ensino híbrido e de metodologias ativas, devido à importância destes conceitos para o estudo de uma segunda língua. E, finalizando nas três últimas seções, apresentam-se, respectivamente, aspectos sobre, o AVA Schoology, a aprendizagem de língua inglesa e internacionalização na EPT e alguns trabalhos relacionados à temática da pesquisa.

### 2.1 Motivação para o estudo e aprendizagem em Língua Inglesa

No contexto de ensino e aprendizagem em língua inglesa, Paiva (2010) defende que os aprendizes costumam buscar propiciamentos<sup>5</sup>, isto é, motivações além dos muros da escola. Esses propiciamentos manifestam-se nas interações escritas e orais dos alunos com outros indivíduos dentro ou fora de seus “nichos”, ou seja, como ele percebe a língua (PAIVA, 2010). Além disso, o referido autor reflete, igualmente, sobre a falta de motivação em se aprender inglês na escola. Ele analisa se esse desinteresse está relacionado ao fato de o contexto escolar propiciar apenas uma manipulação meramente estrutural e instrumental da língua, o que difere do desejo dos alunos que afirmam buscar aprender ou traduzir o inglês para se inserirem no contexto social (PAIVA, 2010).

A aprendizagem destes alunos fora do ambiente escolar é motivada por suas demandas pessoais, sejam elas para seu futuro, para sua inserção no meio virtual, para sua comunicação ou apenas porque ele gosta ou necessita utilizar o inglês (SOUZA *et al.*, 2013).

Tradicionalmente, na literatura, a motivação humana é distinguida em motivação intrínseca e extrínseca (RYAN; DECI, 2000). Na motivação intrínseca, o indivíduo é motivado pela satisfação de realizar a atividade em si; na motivação extrínseca, a atividade consiste em um meio para alcançar resultados desejáveis. Segundo Hung *et al* (2011), a única motivação considerada essencialmente intrínseca é altruística. Esse altruísmo deriva do prazer intrínseco de agir, a motivação parte do indivíduo. Já a motivação extrínseca pressupõe uma

---

<sup>5</sup> O termo propiciamentos deriva de *affordance* e foi criado por Gibson (1986) a partir do verbo *afford* em inglês, que significa proporcionar, oferecer ou propiciar (GIBSON, 1986 *apud* SOUZA *et al.*, 2013, p.06).

recompensa, uma meta, um *feedback* de reputação e/ou reciprocidade. O *feedback* de reputação, isto é, a opinião dos seus pares, é crucial para apoiar o compartilhamento do conhecimento bem sucedido. De acordo com Hung *et al.* (2011), em um ambiente em que as pessoas possuem maior motivação intrínseca, essas contribuirão com mais ideias, com propostas mais úteis, e são capazes de gerar maior satisfação ao compartilhar (HUNG *et al.*, 2011).

Hung *et al.* (2011) promoveu um estudo com 118 participantes de uma universidade em Taiwan com o objetivo de aprofundar a compreensão da motivação de um indivíduo de se envolver no compartilhamento de conhecimento em um ambiente colaborativo. Esse estudo identificou, como descoberta mais interessante em relação à motivação extrínseca que a utilização de recompensas, como, por exemplo, receber notas por realizar uma atividade, não alcançou o resultado desejado no aumento do compartilhamento de conhecimento. Em vez disso, o *feedback* de reputação, ou seja, a motivação de divulgar um resultado bem sucedido, teve o efeito mais significativo em todas as medidas de compartilhamento (HUNG *et al.*, 2011).

Para motivar os alunos a realizar as atividades, “[...] uma poderosa fonte de motivação consiste em o aluno ver significado ou importância nas atividades prescritas.” (BUROCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 15). Segundo os autores, essa é a primeira estratégia de motivação: delimitar bem claramente para quem executá-las. Os desafios também constituem uma motivação para o esforço pessoal. Tarefas, excessivamente fáceis causam tédio.

Burochovitch, Bzuneck e Guimarães (2010) ainda destacam o conceito de embelezamento motivacional, isto é, tornar a atividade atraente e interessante, com o efeito de facilitar o engajamento cognitivo dos alunos. Não menos importante, eles ressaltam a necessidade da introdução de novidades nas atividades propostas. Para motivar a resolução de tarefas, o novo, o diversificado desperta interesse imediato em diversas faixas etárias. Além disso, fornecer *feedback* da qualidade dos trabalhos é essencial para a motivação da realização de novas tarefas propostas (BUROCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Conforme Jennings e Greenberg (2009), as percepções dos alunos sobre o apoio recebido do professor têm um efeito direto sobre o interesse e a motivação deles (JENNINGS; GREENBERG, 2009). E as expectativas dos professores sobre o desempenho dos alunos (em que há um componente afetivo envolvido) influenciam a maneira com que os alunos agem. Portanto, pode afetar a motivação, a auto percepção e a capacidade acadêmica dos alunos, bem como seu desempenho (JUSSIM; HARBER, 2005).

Paulo Freire (1996) já percebia o papel do professor na motivação dos alunos. Segundo ele, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta. Ou seja, o professor precisa permitir que o aluno diga, fale, responda. Ao educador é intolerável o direito que ele dá a si mesmo de comportar-se como o proprietário da verdade para discorrer sobre ela. O educador democrático aprende a falar escutando o aluno (FREIRE, 1996).

Um instrumento utilizado na avaliação subjetiva da experiência vivida pelo sujeito durante a realização de uma atividade é o Inventário de Motivação Intrínseca (IMI) (MONTEIRO; MATA; PEIXOTO, 2015). O IMI é um questionário desenvolvido por Ryan (1982) e aperfeiçoado por McAuley e colaboradores (1989), e é utilizado, em substituição ou para complementar metodologias de observação comportamental, para avaliar motivação (FONSECA; BRITO, 2001). Várias pesquisas como as de Hung *et al.* (2011), Garcia-Más *et al.* (2010) e Fonseca e Brito (2001) utilizam esse inventário para perceber a motivação dos participantes envolvidos. Esse instrumento também foi usado no questionário final dessa pesquisa, para avaliar se os alunos se sentiram mais motivados ao realizar as atividades extraclasse propostas.

## **2.2 O ensino de Inglês na EPT: o IFF**

O principal compromisso da Rede Federal de Ensino é proporcionar uma educação para todos, integrando ciência, tecnologia, trabalho e cultura (SOUZA, 2014).

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciativa e política pública para orientar e regulamentar a elaboração de livros didáticos a serem utilizados na Educação Básica da rede pública do Brasil,

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, marcados linguisticamente e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural. (BRASIL, 2017, p. 10).

A língua estrangeira na EPT, como em todo o Brasil no final dos anos 70, passa a ter uma abordagem instrumental, como já mencionado na introdução (SOUZA, 2014). Os Institutos Federais, que, há época, chamavam-se Escolas Técnicas Federais, juntaram-se ao Brazilian ESP Project em meados dos anos 80 (SOUZA, 2014). Este Programa de Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) foi escolhido, pelo sucesso de seu

programa de inglês para fins específicos, entre outros, dar suporte à organização e à implementação de cursos de *English for Specific Purposes* (ESP) à instrumentalização da língua inglesa em universidades brasileiras e, posteriormente também, nos Institutos Federais (SOUZA, 2014). Segundo o autor, isto justifica o porquê da abordagem de ensino que prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e tradução no idioma ter se tornado predominante na Rede Federal de Educação Tecnológica ao longo dos anos.

Até o ano de 1997, a língua inglesa no Ensino Médio da então Escola Técnica Federal de Campos da Rede Federal, focalizava o uso excessivo de gramaticalização e técnicas de memorização e tradução. Ensinava-se inglês em apenas uma série, num total de 90h/a (SOUZA, 2014). A execução de um trabalho mais consistente se tornava inviável, além do fato de as turmas serem muito grandes para um ensino personalizado (SOUZA, 2014). Com a conquista, neste mesmo ano de 1997, da nova carga horária de 240h/a e em 40 semanas letivas, a língua inglesa, então em duas séries, passou a contar com divisão de turmas por nível para as aulas, a fim de prover os alunos com práticas de oralidade. Com textos autênticos, sem que houvesse foco central em aspectos gramaticais, há, para Souza (2014), neste período, uma renovação do ensino de inglês nos institutos. Assim, novas possibilidades surgiram em um universo de escola pública (SOUZA, 2014).

No início dos anos 2000, entretanto, há um retorno às práticas pedagógicas instrumentais. Um dos fatores determinantes foi o foco, ao final do Ensino Médio, em território nacional, na necessidade de se preparar os alunos para o processo de entrada nas universidades – o concurso vestibular (SOUZA, 2014).

Há, portanto, uma tendência do professor de línguas estrangeiras em misturar diferentes tipos de metodologia e abordagens, tais como abordagem comunicativa, estratégias de leitura ou metodologia baseada em tarefas, por exemplo (SOUZA, 2014).

A transformação em IFF representa mais que uma mera expansão espacial e de políticas públicas (SOUZA, 2014). Desta forma, entende-se que essa mudança requer uma reconfiguração que impõe desafios que dizem respeito a uma nova forma de tratar não apenas a sala de aula, mas sistemas complexos, organizados a partir de um sistema uníssono.

O IFFluminense é um dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados em 2008 pelo Governo Federal, a partir da junção de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), de Escolas Agrotécnicas Federais e algumas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais presentes em diversos estados brasileiros. (SOUZA, 2014, p.07).

Em relação aos cursos técnicos e superiores do IFF *campus* Campos Centro, observa-se que “[...] as ementas de língua inglesa pouco contribuem para o uso de práticas mais significativas acerca do uso da linguagem em sua forma oral.” (SOUZA, 2014, p.13). O que, segundo Silva Júnior (2010), depende da dedicação maior e da formação do professor que, em sua grande maioria, não está preparado para essa realidade. O quadro 1 apresenta a carga horária do componente curricular inglês no IFF *campus* Campos Centro, no segundo semestre de 2018, em todos os níveis de ensino. No Centro de Línguas, cada semestre letivo corresponde a um nível de aprendizado, com carga horária de 72h/a, perfazendo um total de 432h/a à época da conclusão do curso, o que é bem superior à carga horária disponibilizada pelos outros cursos de Educação Básica, Técnica e Superior.

Quadro 1 – Cursos e carga horária de inglês do IFF *campus* Campos Centro

Educação Básica	Anos / Períodos de Escolaridade						Carga Horária Hora/aula
	1°	2°	3°	-	-	-	
Ensino Médio Integrado	X	X	X				240h/a (total)
<b>Curso Técnico</b>							
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Hora/aula
Técnico em Telecomunicações		X					40h/a
Técnico em Informática	X						80h/a
Técnico em Eletrônica – PROEJA					X	X	80h/a
<b>Curso Superior</b>							
	1°	2°	3°				Hora/aula
Tecnólogo em Sistemas de Telecomunicação	X	X	X				120h/a
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	X						80h/a
Tecnólogo em Manutenção Industrial	X	X	X				120h/a
Tecnólogo em Sistemas Elétricos	X	X	X				120h/a
Bacharelado em Sistemas de Informação	X						80h/a
<b>CELIFF</b>							
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Hora/aula
Turmas de Língua Inglesa	X	X	X	X	X	X	432h/a

Fonte: IFF (2018)

Considera-se que esta distribuição da carga horária de língua estrangeira no EPT fundamenta-se em Lima (2014) quando afirma que a experiência de ensino instrumental da linguagem (ESP) é satisfatória no desenvolvimento das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes que pretendem se tornar profissionais de áreas técnicas. Entretanto, se esquece de que esse aluno vai enfrentar um mercado de trabalho competitivo, que exige um

novo tipo de profissional, mais atualizado, estrategista, globalizado, capaz de adaptar a tecnologia para melhor atender seus clientes e com o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2008). Tudo isso requer, além de uma carga horária maior, propostas pedagógicas mais coerentes com o contexto atual.

Richards e Rodgers (2001), ao abordar o ensino de língua estrangeira desde os anos 80, já propunham a necessidade de uma reformulação de abordagem e um método mais condizente com a realidade desses jovens (RICHARDS; RODGERS, 2001). Para o desenvolvimento da competência comunicativa<sup>6</sup> é importante optar por uma abordagem que parta das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno possui (RICHARDS, 2006). Segundo este autor, o objetivo central dessa abordagem deve ser viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo.

A língua deve ser apreendida como um todo. Os resultados são alcançados com o aprender-fazendo. Os autores reforçam que, a oportunidade de se praticar num ciclo constante, que envolve experimentar, errar, reformular é muito importante (GRANGER; ALMEIDA; PARANÁ, 2005).

De acordo com Almeida Filho (2003), os resultados do ensino de inglês nas escolas regulares são consideravelmente menores do que aqueles esperados e previstos pela legislação em vigor. São as escolas livres ou cursos de línguas, neste caso – de inglês, que mantêm o melhor nível de ensino dessa língua. Seguindo o desejo de uma formação integral em língua inglesa, que não esteja direcionada apenas à leitura e à compreensão de textos em inglês, os alunos e servidores do Instituto se inscrevem no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELIFF).

### **2.2.1 O Centro de Línguas do instituto Federal Fluminense (CELIFF)**

O surgimento do CELIFF traz a possibilidade da comunicação em língua estrangeira, essencial para a inserção e permanência em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e diversificado. O trabalho, na sua dimensão emancipadora, deve proporcionar ao ser humano a possibilidades de exercê-lo em sua plenitude (RAMOS, 2008).

---

<sup>6</sup> Hymes (1995) já usava esse termo para se referir aos conhecimentos linguísticos aplicados à comunicação. O autor explica que a aquisição da competência comunicativa se dá por meio da “experiência social, necessidades e motivos” do aprendiz (HYMES, 1995, p. 34). Para desenvolvê-la, as quatro habilidades, compreensão oral/escrita e a expressão oral/escrita, precisam ter suas especificidades respeitadas e a integração entre elas é fundamental para o êxito na aprendizagem de línguas para a efetiva comunicação (LIMA, 2014).

O CELIFF surge desta necessidade, visando à possibilidade de um ensino de línguas abrangente, em que a comunicação em língua estrangeira se faz essencial. Destina-se aos estudantes devidamente matriculados em diferentes modalidades e níveis de ensino dos *campi* de abrangência do IFF, bem como os servidores do quadro efetivo do referido instituto que desejam se tornar fluentes na língua inglesa. O curso oferece para seus alunos uma estrutura em forma de curso livre, com organização semelhante a dos cursos de idiomas: “[...] turmas menores e formadas segundo o nível linguístico identificado por testes de conhecimento do idioma estrangeiro; horários fora da grade escolar e aulas ministradas pelo professor da escola.” (SOUZA, 2014).

De acordo com a Lei nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Cursos Livres integram a Educação Profissional, como modalidade de educação não formal de duração variável, destinada a proporcionar ao estudante conhecimentos que lhe permitam qualificar-se e atualizar-se para o trabalho (BRASIL, 2013). A categoria Curso Livre atende ao objetivo de oferecer profissionalização rápida para diversas áreas de atuação no mercado de trabalho, incluindo idiomas (FETTERMANN, 2012).

A habilidade de se falar inglês tornou-se uma qualificação tanto cultural como profissional básica indispensável, e o aprendizado exige um investimento considerável de tempo e dinheiro (SCHÜTZ, 2008). Cada vez mais, o número de alunos matriculados em cursos livres aumenta significativamente, e a demanda do domínio por uma segunda e terceira línguas aumenta conseqüentemente. Os cursos livres de idiomas, por conseguinte, passam a ter uma parcela de responsabilidade com a formação reflexiva de seus estudantes (FETTERMANN, 2012). A autora salienta que se percebe a necessidade de uma atitude consciente com relação ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, além de demais fatores que possam estar envolvidos para que haja sucesso no aprendizado.

O papel do CELIFF dentro da comunidade do IFF se torna cada vez mais relevante. De acordo com Souza (2014),

O trabalho pedagógico desenvolvido no CELIFF evidencia a necessidade de prover os educandos da Rede Federal com uma linguagem comum dentro da Comunidade Global, na qual a comunicação em língua estrangeira é essencial para a inserção e permanência em um mercado cada vez mais exigente e diversificado, visto que possibilita o acesso de um contingente maior de egressos no mercado profissional, promovendo sintonia com o desenvolvimento local e regional. Além disso, é uma ferramenta imprescindível à formação pessoal e acadêmica no mundo atual (SOUZA, 2014, p.16).

Segundo o regimento interno, em construção<sup>7</sup>, os objetivos do CELIFF são:

- oferecer qualificação profissional na área de línguas estrangeiras modernas;
- apoiar, incentivar, promover e fortalecer as ações de internacionalização do IFFluminense, no que concerne ao ensino e à prática do idioma estrangeiro, ao estudo e conhecimento de outras culturas;
- oferecer atividades de ensino, pesquisa e extensão na forma de cursos de línguas estrangeiras modernas, cursos temáticos e para fins específicos, oficinas e atividades culturais, relacionados à formação linguística;
- constituir em espaço de observação e pesquisa em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas;
- desenvolver e avaliar metodologias aplicadas ao ensino de línguas; promover seminários e capacitações em línguas adicionais em âmbito nacional e internacional; entre outros.

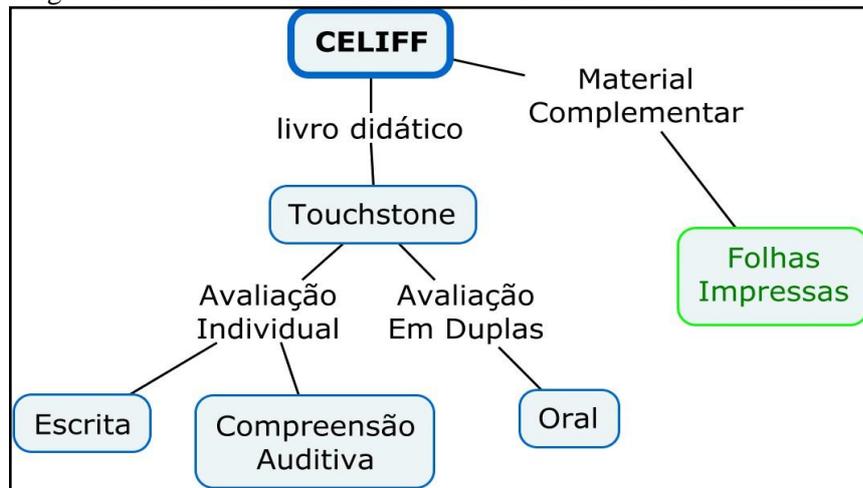
O ingresso aos cursos de línguas estrangeiras no Centro de Línguas é feito mediante processo seletivo, regulamentado por edital próprio e divulgado, semestralmente, sob demanda dos *campi*, no Portal de Seleções do IFF.

Como mencionado anteriormente, no CELIFF há cursos de inglês e espanhol para alunos e servidores de vários *campi*, em seis níveis semestrais para o ensino de inglês, com um semestre de duração em cada nível. Os alunos desenvolvem atividades de leitura, de escrita, auditivas e orais, com quatro aulas presenciais semanais. No intuito de proporcionar uma prática maior, os professores utilizam atividades impressas extraclasse, em que os alunos respondem questões envolvendo gramática, textos e vocabulário das unidades do livro didático (Figura 1). Essas atividades, entretanto, por serem impressas, não permitem exercícios que abordem a oralidade, pronúncia ou compreensão auditiva.

---

<sup>7</sup> O Regimento Interno do Centro de Línguas do IFF está sendo construído por seus coordenadores desde 2014. Não havia sido publicado até a data da apresentação deste trabalho.

Figura 1- Resumo do material didático e sistema avaliativo do CELIFF

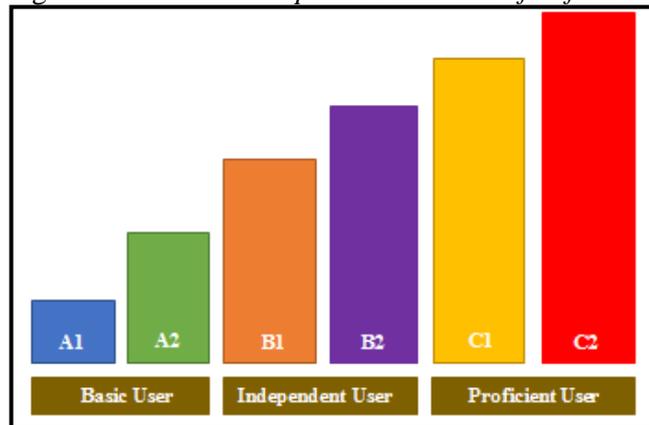


Fonte: Elaboração própria

Nos seis níveis do curso regular de língua inglesa do *campus* Campos Centro, os livros didáticos adotados são Touchstone 1A, 1B, 2A, 2B, 3A e 3B. Os níveis do curso são equivalentes às referências para a certificação com base no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*)<sup>8</sup> (Figura 2) (COUNCIL OF EUROPE, 2001). Durante o curso os alunos são avaliados individualmente quanto à expressão leitora e à escrita e quanto à compreensão auditiva. Quanto à expressão oral, eles são avaliados por meio de avaliação oral individual ou em dupla.

Alguns alunos não possuem condições financeiras para adquirir o livro didático que, apesar de excelente, é importado, portanto, dispendioso para aquisição dos alunos. Por este motivo, como já relatado na Introdução, muitos acompanham as aulas com a cópia digital do livro em PDF, por meio de celulares.

<sup>8</sup> O Quadro Europeu Comum fornece uma base comum para a elaboração de programas curriculares, exames, manuais, entre outros. Identifica o que os alunos precisam aprender para usar a linguagem para comunicação e classifica quais conhecimentos e habilidades eles devem desenvolver para serem capazes de usar a língua de forma eficaz (COE, 2001).

Figura 2- *Common European Framework of Reference – CEFR*

Fonte: Elaboração própria a partir de Council of Europe (2001).

Além das atividades presenciais, para enriquecer o processo de aprendizagem, como já mencionado, os alunos respondem a seis folhas impressas de atividades para serem realizadas extraclases, com forma de revisar o conteúdo abordado nas aulas. Estas atividades só contemplam duas das quatro habilidades necessárias para uma aprendizagem eficaz de uma língua: a escrita e a leitura.

Para Richards (2003) a análise das necessidades dos alunos é essencial para proporcionar um planejamento adequado do curso e, por conseguinte, a elaboração de um material didático que possa atender aos objetivos previstos no currículo, além de levar em consideração as convicções e valores das escolas, alunos e professores (RICHARDS, 2003).

Muitos alunos se queixam que as folhas impressas de atividades são longas e um pouco cansativas. Alguns reconhecem a necessidade da atividade extraclasse, mas reclamam do volume de questões a serem respondidas, além do fato de serem sempre do mesmo tipo, não havendo muita diferença dos exercícios respondidos no livro. Vários alunos afirmaram não se sentirem motivados a respondê-las e alguns afirmam que só as fazem devido à nota atribuída às mesmas. Estas informações são da vivência da autora deste projeto nos cinco anos de atuação no CELIFF.

Neste cenário, segundo Manning *et al* (2011), as TDIC podem colaborar com incontáveis propostas com o objetivo de motivar e auxiliar os alunos a terem contato com a língua inglesa não apenas em sala de aula. Os conteúdos podem ser geridos de forma colaborativa, havendo a possibilidade de se incluir os comentários de vários alunos, com diversidade de conteúdo.

Para Tori (2010), torna-se cada vez mais importante que o professor oriente e auxilie seus alunos no direcionamento da sua prática, usando a criatividade e utilizando TDIC no processo de ensino e aprendizagem. O intenso uso das mídias no dia a dia das pessoas evidencia a convergência entre os espaços virtual e físico no cotidiano (JENKINS, 2008). Nesse contexto, se insere o *blended learning* ou ensino híbrido.

### 2.3 Ensino Híbrido e Metodologias Ativas

As TDIC podem contribuir muito para a realização de atividades *on-line* e atividades presenciais de forma articulada, o que ocorre no ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). A adoção do ensino híbrido surge da proposta de se inserir na educação o que foi realizado em outros serviços e processos de produção, tais como o setor automobilístico, em que há carros com motores movidos à eletricidade e à gasolina; no setor bancário, são realizados serviços presenciais e *on-line*, entre outros (HORN; STAKER, 2015).

Segundo Christensen, Horn e Staker (2013, p.7),

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

De acordo com Bacich e Tanzi Neto (2015), o ensino híbrido é uma das tendências da educação do século XXI, que promove uma integração entre o ensino presencial e propostas de ensino *on-line*, visando à personalização do ensino.

Para personalizar o ensino, deve-se conhecer cada vez melhor o nosso aluno: como aprendem e como podem aprender melhor (BACICH; TANZI NETO, 2015). Desta forma, permite a escola “[...] transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p.31).

Segundo Christensen, Horn e Staker (2013) a mescla da realização de atividades em sala de aula e em ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola.

Segundo Barcelos e Batista (2019), no ensino híbrido, é importante a mistura entre atividades presenciais e *on-line*, mas é fundamental que as atividades *on-line* estejam relacionadas com as desenvolvidas em sala de aula e que levem em consideração as características individuais dos estudantes, tendo como objetivo a aprendizagem.

Schiehl e Gasparini (2017) analisaram 32 trabalhos sobre ensino e aprendizagem coletivo e colaborativo e identificaram seis modelos distintos de ensino híbrido (Quadro 2). Nessa pesquisa, a maioria dos artigos utilizou o que foi denominado “modelo suplementar”, contabilizando 62,5% dos trabalhos. Este modelo foi o escolhido para vivenciar o ensino híbrido nessa pesquisa. Uma característica comum entre as modelos foi a realização de atividades presenciais e *on-line* (SCHIEHL; GASPARINI, 2017), afinal, esta é parte do conceito de Ensino Híbrido. Embora esses autores usem a terminologia “modelos” de ensino híbrido, optou-se por considerar que são formas de vivenciar o ensino híbrido, visto que o uso da palavra modelo no contexto educacional pode representar algo estático que deve ser copiado fielmente, o que não é o caso. Vale ressaltar que Christensen, Horn e Staker (2013) apresentam outras formas de experimentar o ensino híbrido, a saber: Rotação (Rotação por estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida, Rotação Individual), Flex, A La Carta, Virtual Enriquecido.

Quadro 2 – Modelos de ensino híbrido

<b>Modelo</b>	<b>Descrição</b>
<b>Suplementar (face to face + on-line)</b>	O estudante trabalha em sala de aula, com atendimento do professor, e posteriormente continua com seus estudos em ambientes virtuais.
<b>Sala de aula Invertida (Flipped Classroom)</b>	O estudante estuda inicialmente em ambientes virtuais e depois produz projetos e atividade em sala de aula;
<b>Laboratório Rotacional</b>	Desenvolve atividades em uma sala de aula tradicional e as atividades on-line são produzidas na sala informatizada;
<b>Rotação de Estudos</b>	O estudante desenvolve uma rotina de estudos em sala de aula com acompanhamento do professor presencial e em ambientes virtuais com auxílio de um professor on-line.
<b>Híbrido Colaborativo Síncrono</b>	Caracteriza uma comunicação de sala de aula, com apoio do professor aos estudantes presenciais e remotos. Através do uso de ferramentas integradas a uma plataforma de aprendizagem, os estudantes híbridos podem estabelecer uma comunicação síncrona ou assíncrona, usando e-mail, fóruns de discussão e blogs. Podem trabalhar de forma colaborativa em projetos por disciplina. O estudante tem autonomia na escolha do ambiente de aprendizagem que mais lhe agrada, que são: o F2F, aprendizagem online síncrona, aprendizagem on-line assíncrona e aprendizagem aberta. Podem utilizar combinações personalizadas de aplicativos Web 2.0 como: Etherpad, Piazza, Google Hangouts e Google Formulários, para momentos de interação.
<b>Grupo Dual-Colaborativo</b>	Utilizando o Portfólio eletrônico de Grupos (PEG) um grupo de estudantes e um facilitador trabalham com a construção de saberes em cenários protegidos e controlados. O projeto usa vídeos, situações simuladas, práticas ou situações problemas para discutir assuntos e posteriormente postam no ambiente PEG para que outros estudantes interajam e colabore nas discussões.

Fonte: Schiehl; Gasparini (2017, p. 6).

Pesquisas em várias partes do mundo, como as de Miyazoe e Anderson (2012), pesquisada no Japão e publicada no Canadá, Zumor *et al.* (2013), feita na Arábia Saudita e publicada no Canadá, e Liu (2013), feita na China e publicada na Finlândia, revelam que o

formato híbrido auxilia no processo de aprendizagem da língua estrangeira (*English as a Foreign Language - EFL*), reduzindo a ansiedade dos alunos, facilitando a aquisição cognitiva e aumentando as oportunidades de aprendizado colaborativo.

Podem ser destacados vários outros pontos positivos do uso do ensino híbrido, como a flexibilidade, o compartilhamento de espaços, tempos, atividades e o uso de tecnologias que estruturam este processo ativo. Além disso, o ensino híbrido prioriza a participação direta, reflexiva e atuante do aluno em todo o seu processo de aprender (MORAN, 2017).

Além das vantagens, é importante listar alguns desafios para a implementação do Ensino Híbrido no contexto educacional brasileiro, segundo Barcelos e Batista (2019): i) acesso à Internet de qualidade na escola e fora dela; ii) o hábito das aulas expositivas arraigado em alguns alunos desde os anos iniciais da educação formal; iii) a falta de tempo dos professores, eu se dividem entre tantas atribuições, tendo em vista o tempo necessário para o planejamento das atividades e elaboração de materiais; iv) turmas numerosas, o que dificulta a personalização do ensino. Estes desafios sinalizam que as propostas de ensino híbrido cujos formatos sugerem mudanças menos bruscas no cenário educacional tradicional, tendem a ter uma receptividade melhor (BARCELOS; BATISTA, 2019).

O fato do ensino híbrido ser uma modalidade de ensino que dependente da tecnologia também pode ser considerado um desafio por alguns, além disso, corre-se o risco dos alunos não se prepararem efetivamente para as aulas presenciais, surgindo dificuldades no acompanhamento (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Além desses aspectos, há, ainda, algumas críticas. Alguns docentes consideram mais difícil de promover a aprendizagem no formato híbrido, alegando que alguns alunos apresentam dificuldades em aprender com exposições orais e apresentações no formato tradicional, será ainda mais difícil em atividades *on-line* ou com vídeos a distância. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), o que é questionável.

É muito importante estabelecer os objetivos a serem alcançados para maximizar os efeitos desta modalidade de ensino. A seleção, a adaptação e criação de tecnologias digitais para o ensino híbrido também devem ser fundamentadas nesses objetivos. Desta forma, evita trabalho ou custos desnecessários, e não gera impactos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem (BARCELOS; BATISTA, 2019).

Para Diesel, Baldez, Martins (2017, p.17), “[...] as concepções educativas e relação professor-aluno-conhecimento passam por um momento de ajustes e resignificação”. Segundo os autores, o método tradicional de ensino, centrado no professor e na passividade

do aluno tornou-se insuficiente frente aos desafios impostos, sendo necessária a superação de suas práticas estéreis. Como mediador do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve oferecer atividades e propostas educativas que se internalizem de maneira significativa aquilo que ensina. Os alunos nativos digitais possuem algumas características recorrentes, entre estas se destaca o fato de estarem acostumados a receber informações muito rapidamente. (PRENSKY, 2001). O ensino híbrido converge com as características dos alunos nativos digitais, de processamento paralelo e da multitarefa, e permite a inserção de metodologias ativas. Segundo Moran (2017, p. 25) “[...] as metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações”.

A sala de aula formal ainda permanece, em sua maioria, construída por ambientes físicos tradicionalmente estruturados (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), entretanto muitos professores já utilizam recursos tecnológicos para produzirem aulas diferenciadas (MORAN, 2015). “A integração do ambiente escolar, das tecnologias e de metodologias adequadas ao contexto dos estudantes podem mudar o cenário educacional de forma mais significativa” (SCHIEHL; GASPARINI, 2017, p.02).

E ao combinar metodologias ativas a contextos híbridos, unem-se as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas<sup>9</sup> (MORAN, 2017). As metodologias ativas contrastam com a abordagem pedagógica do método tradicional (BACICH; MORAN, 2018). De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), as metodologias ativas são estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, em contraste com a abordagem pedagógica tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos. Segundo os autores, são caracterizadas como ativas devido à aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, em que são protagonistas da sua aprendizagem, criando situações nas quais produzem, colocam conhecimentos em ação, pensam, conceituam, constroem conhecimentos e desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas. Os professores, por sua vez, fornecem *feedback*, interagem com os alunos e ambos exploram atitudes e valores pessoais e sociais (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

---

<sup>9</sup> Nas metodologias indutivas “[...] a partir de fatos particulares se tira uma conclusão genérica; [...] e nas dedutivas, [...] a partir de leis gerais se tira uma conclusão particularizada” (BENEDITO *et al.*, 2012, p.09). Baseia-se na concepção de que a racionalização ou combinação de ideias em sentido interpretativo vale mais do que a experimentação de caso por caso.

Metodologias ativas são pontos de partida para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Estas pressupõem o aprendizado a partir da antecipação, da aprendizagem entre pares, utilizando problemas e situações reais, semelhantes àquelas que os alunos encontrarão na vida profissional (MORAN, 2015).

Além disso, Moran (2015) destaca que metodologias ativas são práticas pensadas a partir daquele que aprende, considerando suas necessidades e seu contexto de vida. Ao aluno é concedido o protagonismo e autenticidade na construção de possibilidades e vivências em todas as etapas de sua aprendizagem. Desta forma, a partir do estímulo a atividades de leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos, princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões, entre outras, os alunos são capazes de desenvolver competências necessárias a um cidadão autêntico e proativo aos desafios de seus contextos de vida.

Estratégias de aprendizagem ativa têm surgido na literatura internacional e favorecem um maior engajamento dos alunos, por meio de debates e ações em que eles despertam seu protagonismo (MAZUR, 2015). Ao utilizar as metodologias ativas, o processo de ensino e aprendizagem se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso (MORAN, 2015). As metodologias acompanham os objetivos pretendidos. Se o desejo é que os alunos sejam proativos, é preciso adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes (MELO, 2017). Este autor considera que, para que os alunos sejam protagonistas da aprendizagem, sujeitos ativos e criativos, é importante que experimentem inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

“Aprendizagem por experimentação, por *design* e a aprendizagem *maker* são expressões atuais da aprendizagem ativa, que deve também ser personalizada e compartilhada” (BACICH; MORÁN, 2018, p. 3). Também são exemplos de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, a gamificação, a instrução por pares (*Peer Instructions*), a aprendizagem por times (*Team Based Learning*), a aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning*), a aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning*); entre outras (MESSAGE et al., 2017).

Segundo Valente (2017), a estratégia do uso de jogos, ou seja, a gamificação tem sido utilizada para promover a aprendizagem ativa ao aplicar dinâmica de jogos a atividades

escolares. Na *Peer Instruction*, os alunos aprendem por pares, trabalham em duplas, é uma das metodologias inovadoras aplicadas por professores em diversos cursos (VALENTE, 2017). Já o *Team Based Learning* ou aprendizagem por times, ao permitir que os alunos trabalhem em grupos, dá mais ênfase à aprendizagem colaborativa (MORAN, 2012). Em relação ao *Problem Based Learning* e ao *Project Based Learning*, os problemas ou projetos são enfrentados e estudados de forma coletiva e colaborativa por um grupo de aprendizes e não individualmente. No caso da Aprendizagem Baseada em Problemas, a ênfase é a resolução de problemas ou as situações significativas, contextualizadas no mundo real (VALENTE, 2014).

Ao desenvolverem estratégias para aprendizagem ativa, os professores, envolvem os alunos em discussões para além dos conteúdos explícitos na disciplina, incentivam a pesquisa, valorizam o protagonismo e, com a presença das tecnologias digitais, dão espaço ao aprendizado individual e compartilhado (VALENTE, 2014). O uso das metodologias ativas permite avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas, além de desenvolver uma integração maior entre diferentes áreas de conhecimento, temas, diferentes materiais (MORAN, 2018). Segundo Bacich e Moran (2018), “o mundo é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem também, com muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora” (BACICH; MORAN, 2018, p. 11).

Por meio do ambiente virtual de aprendizagem, o professor pode dialogar com seus estudantes, o que proporciona o acompanhamento de todo o processo (LEITE, 2018). Para combinar tempos e espaços individuais e grupais, presenciais e digitais na perspectiva do ensino híbrido e do uso de metodologias ativas, os ambientes virtuais de aprendizagem são de suma importância, em particular, como justificado na Introdução, destaca-se o Schoology.

## **2.4 Schoology**

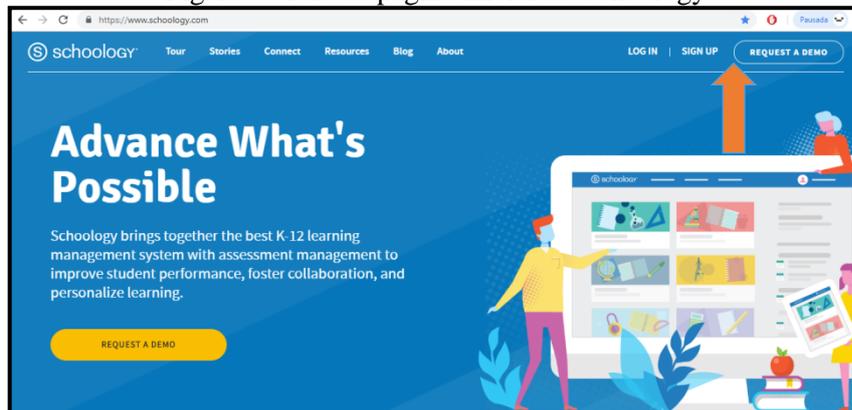
Os AVA têm o potencial de aumentar a quantidade e a qualidade da comunicação em de muitas formas. Primeiro, os professores podem se comunicar com os alunos e armazenar informações do curso que disponibilizarem, como conteúdos programáticos, instruções e materiais (RUBIN *et al.* 2010). Consequentemente, os alunos têm acesso contínuo a essas informações e podem revisá-las constantemente, além de poder fazer perguntas sobre material do curso fora das paredes da sala de aula (LOCHNER *et al.* 2015).

De acordo com Almeida (2003), AVA são

Sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p. 331).

O Schoology, criado em 2007, é um AVA que possui uma versão gratuita disponível em <http://www.schoology.com> (SCHOOLOGY, 2019). Para acessar, é preciso criar uma conta no site (Figura 3). Este ambiente possui características das Redes Sociais Virtuais (RSV), tais como a possibilidade de enviar mensagens privadas, participar de discussões em grupo, fazer postagens, entre outras atividades e, também, possibilita a organização de conhecimentos acadêmicos (FERREIRA, 2015). Além do uso do Schoology em computadores, há aplicativos para *tablets* e celulares (Figura 4).

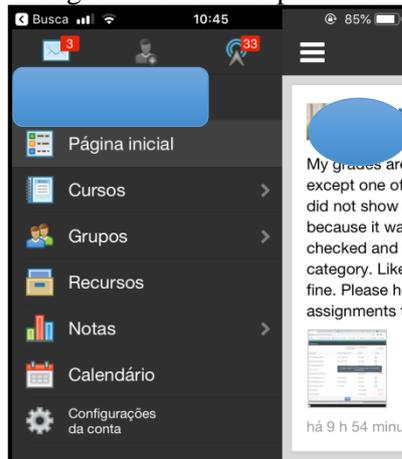
Figura 3- Tela da página inicial do Schoology



Fonte: Elaboração própria, a partir de imagem capturada no dia 20 de outubro de 2018.

O Schoology possibilita a incorporação de ferramentas que permitem ao docente gerir suas atividades, como também facilitar a interação com os discentes para além da sala de aula (LONGMIRE, 2008). Neste AVA, é possível interagir com os professores e com os colegas, acessar aplicativos e links; consultar, acompanhar e avaliar projetos individuais ou coletivos, além de poder inserir e acessar atividades em multimídia (SCHOOLOGY, 2019). Os alunos consultam e acompanham seus resultados e a todos os links e websites disponibilizados pelo professor, sem sair da plataforma.

Figura 4- Tela do Aplicativo



Fonte: Elaboração própria, a partir de imagem capturada no dia 20 de outubro de 2018.

É essencial destacar que os elementos apontados anteriormente seguem a lógica de ensino e aprendizagem que permite valorizar o registro e a sistematização do conhecimento construído pelos participantes. Para Souza *et al.* (2013), deve ser uma meta constante dos idealizadores tornar o AVA um ambiente mais atrativo. Uma das “[...] possibilidades emergentes para a educação na era digital está na sua hibridização com o lúdico virtual (jogos educativos, vídeos, animações, etc), por possuir um apelo e familiaridade junto ao público mais jovem.” (SOUZA *et al.*, 2013, p.183).

Além disso, é importante destacar que o Schoology é baseado em computação em nuvem. Segundo Rangel e Rachid (2017), sistemas deste tipo permitem o armazenamento de dados de forma que o acesso a essas atividades pode ser feito em qualquer lugar, por meio da internet, sem a necessidade de instalação de programas nos computadores.

Segundo Rangel, Barcelos e Batista (2017), a computação em nuvem vem sendo utilizada na Educação em virtude dos vários benefícios. Destaca-se, entre eles, a possibilidade de favorecer o trabalho colaborativo por meio de um AVA. Este vem a ser um espaço virtual com características como interatividade, hipertextualidade e conectividade. Neste, o professor, diante da flexibilidade da navegação e da interação – que pode ser síncrona e assíncrona, como mediador na aprendizagem, pode levar os alunos construir seus próprios caminhos na busca das informações desejadas (KENSKI, 2007).

De acordo com Chaves (2011), o Schoology oferece vários pontos positivos, tais como: ser baseado em computação em nuvem; a possibilidade de uso em smartphones (tanto na versão Android e IOS); e possuir design atraente, entre outros (CHAVES, 2011). Em contrapartida, segundo o autor, são considerados pontos negativos: o risco de acessos indevidos (pode gerar falta de privacidade); adulteração de dados de consumidores (pelo

mesmo motivo); e necessidade adaptabilidade à nova rotina, como em qualquer novo processo (CHAVES, 2011).

Além da troca de informações, o discente pode acompanhar o seu desempenho por meio de uma planilha contendo notas, presenças e anotações do professor (CHAVES, 2011).

Já o docente tem acesso a uma série de elementos, como gráficos individuais e coletivos, que comparam desempenho em cada atividade; dados do acesso diário dos alunos à plataforma e do período que cada aluno levou para desenvolver uma tarefa; e exercícios que ofereceram maior grau de dificuldade, podendo assim revisar conteúdos específicos em sala de aula. Além disso, os conteúdos postados ficam armazenados cronologicamente, destacando aqueles que possuem prazo para entrega, seguido dos demais (CHAVES, 2011). Além disso, há a possibilidade dos professores direcionarem seus alunos a definir seus próprios caminhos na procura por conhecimento (D'ANDREA, 2016).

Ferreira (2015) destaca que

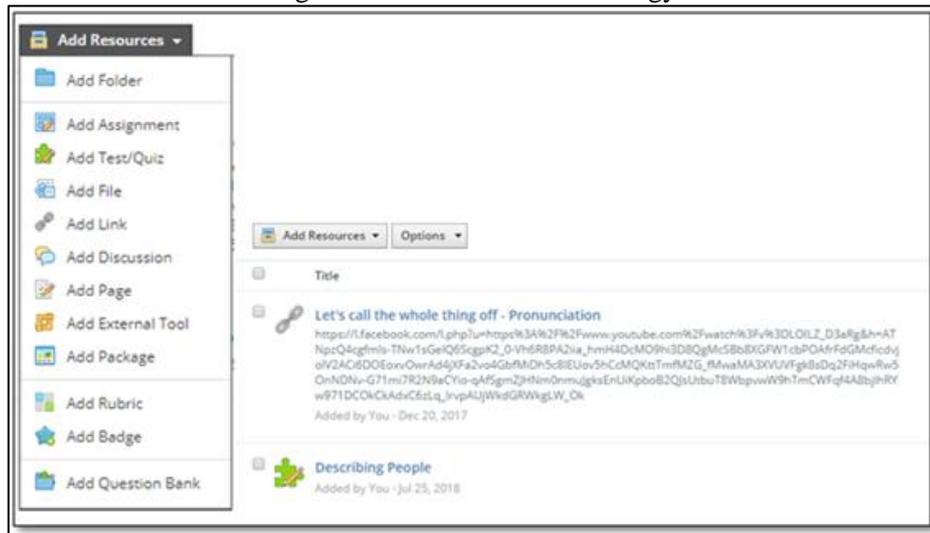
[...] o docente tem acesso a uma série de elementos, como:

- a) Gráficos individuais e coletivos que comparam desempenho em cada atividade.
- b) Dados do acesso diário dos alunos à plataforma e do período que cada discente levou para desenvolver uma tarefa.
- c) Exercícios que ofereceram maior grau de dificuldade, podendo assim revisar conteúdos específicos em sala de aula. (FERREIRA, 2015, p.294).

Os AVA tornaram-se lugares propícios para práticas por meio do compartilhamento de informações e conhecimento, bem como a troca de experiências entre alunos e professores. No domínio da educação na era digital, “a aquisição de informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor” (SOUZA *et al.*, 2013, p.186). Muitos professores estão diante da tarefa de mudar suas práticas para acomodar essa nova ferramenta. Lochner *et al.*, (2015) compilaram informações de 2880 professores em período integral trabalhando nas escolas secundárias públicas do Arizona para examinar suas preocupações com a adoção do Schoology. A pesquisa mostrou que algumas inquietações referentes à prática de sala de aula permanecem mais relevantes que outras sobre a adoção do AVA. Os resultados indicaram que as quatro principais preocupações foram de informações, inquietações pessoais, de gerenciamento e de conscientização respectivamente (LOCHNER *et al.*, 2015).

O Schoology disponibiliza recursos diversos para que o professor possa propor suas atividades (Figura 5). Entre eles, estão: adicionar tarefa, *quiz*, link externo, arquivos de texto, de áudio, de vídeo, ferramenta externa – como websites ou aplicativos; criar fórum de discussão entre outros (SCHOOLGY, 2019).

Figura 5 – Recursos do Schoology



Fonte: <https://app.schoology.com/resources#/resources>

Na pesquisa de Souza *et al.* (2013), o áudio como ferramenta de apoio acadêmico foi também relativamente bem avaliado. Em videoaulas, não foi usado o recurso da legenda, nem tradução em libras, mas deve-se considerar que o *Youtube*, site em que os vídeos estavam inseridos, é possível utilizar a ferramenta de legenda automática, que tem auxiliado alunos com surdez; e cabe destacar que, no caso de haver também algum aluno deficiente visual, o AVA pode auxiliar na sua inserção, ao disponibilizar os recursos de áudio (SOUZA *et al.*, 2013).

Para o ensino de língua inglesa, especialmente, as vantagens no uso do ambiente Schoology são várias, como salientou Ardi (2017): promove a autonomia dos alunos por meio do ensino híbrido, permanecem mais em contato com a língua, na aula, em casa e na rua, entre outros aspectos. Ferreira (2015) cita que o Schoology se apresenta “[...] como uma opção complementar de apoio ao professor de Língua Inglesa na interação com os alunos e como um modo prático e eficiente para uma avaliação contínua.” (FERREIRA, 2015, p.01).

São várias as possibilidades que os recursos tecnológicos em um ambiente digital oferecem aos professores como parte integrante do processo para se transformar as escolas positivamente. Assim, não se dissocia o ambiente digital das aulas ou como ele é percebido pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em investigações que buscam elucidar o desenvolvimento linguístico dos alunos (SOUZA *et al.*, 2013).

O uso do Schoology como ferramenta nas aulas de inglês dialoga com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnico de Nível Médio, cujo principal foco é a formação para o mercado trabalho (FERREIRA, 2015). Segundo o autor, a utilização da plataforma durante as aulas de língua inglesa visa possibilitar independência e

autonomia, para que os alunos possam procurar conteúdos que vão além da sala de aula e contribuir com o próprio aprendizado e com os demais colegas de sala. Desta forma, configura-se um processo de avaliação contínua, essencial para a aprendizagem em língua inglesa.

## **2.5 Aprendizagem de Língua Inglesa e a internacionalização na EPT**

Para aqueles que pretendem estudar uma segunda língua, com a variedade de ferramentas e práticas disponíveis, Oliveira (2009) ressalta que os níveis descritivos e explicativos da linguagem foram superados pelo interesse estético da teoria.

Desde Saussure (2003), estabelece-se que a linguagem é composta de dois elementos: a língua (social e independente do indivíduo) e a fala (individual e secundária). Segundo o autor, a linguagem é concebida como um sistema constituído por um conjunto de signos. A língua não está completa em cada pessoa, só existe de modo completo na massa de indivíduos, pela prática e fala de uma comunidade (SAUSSURE, 2003).

A partir da visão de Saussure (2003), a linguagem passou a ser concebida como um sistema, em que cada signo apresenta um valor linguístico (OLIVEIRA, 2009). Com base nisso, o autor afirma que o estudo de línguas enfatiza o estudo da linguagem, identificando e estudando os elementos que compõem esse sistema e suas relações (fonética, morfologia e sintaxe), além dos seus aspectos semânticos.

Estudos iniciais sobre aquisição de segunda língua enfatizavam os processos cognitivos do aluno na aprendizagem da língua como um sistema linguístico externo a ele, que dependeria do desenvolvimento de sua competência linguística (WALESKO, 2017). Então, sob a influência da teoria sociocultural de Vygotsky (1978) e do dialogismo de Bakhtin (1981), percebeu-se que aprender uma língua não seria apenas um processo cognitivo, mas também social.

Falantes multilíngues apresentam uma quantidade e diversidade de experiências com línguas que perpassa muito além das experiências dos falantes monolíngues (WALESKO, 2017). Nas práticas translíngues,<sup>10</sup> segundo a autora, a proficiência comunicativa dos falantes

---

<sup>10</sup> Práticas translíngues ou Translinguismo consistem na “[...] habilidade de falantes multilíngues se movimentarem entre línguas, tratando as línguas diversas que formam seu repertório como um sistema integrado” (CANAGARAJAH, 2011, p. 401). Isto é, ultrapassar os limites da língua, em diferentes modalidades, como a fala, escrita, gesticulação, compreensão oral, leitura e memória (WALESKO, 2017).

deve ser considerada dentro de seus contextos comunicativos locais e de seus objetivos comunicativos.

O inglês tem se tornado a principal língua franca, ou seja, sendo utilizada para a interação entre falantes “nativos” e “não nativos” de diferentes línguas e culturas, com milhões de falantes em todo o mundo (WALESKO, 2017). Por meio da internet, em particular, essa rede mundialmente usada, a língua inglesa é transformada em recurso de comunicação em contextos diversos por falantes multilíngues e multiculturais.

Segundo Walesko (2017), mitos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa influenciam a elaboração de materiais didáticos e as práticas dos professores em sala de aula há bastante tempo. Faz-se necessário questionar o papel e a formação de professores crítico reflexivos, o poder da língua inglesa atualmente no âmbito mundial.

Lima (2014) destaca que, entre as diferentes abordagens para o estudo da língua inglesa, a experiência de ensino instrumental da linguagem (*English for Specific Purposes - ESP*) é fundamental no desenvolvimento das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes que pretendem se tornar profissionais de áreas técnicas.

Essa abordagem, entretanto, costuma privilegiar a comunicação leitora e escrita. A ênfase dada ao tripé – o profissional, o acadêmico e o pessoal – deve-se ao contexto de um mundo globalizado, no qual o conhecimento eficaz de línguas funciona como um meio de realização do indivíduo, para que ele possa, efetivamente, ler, escrever, falar e entender uma língua estrangeira (NAVES; VIGNA, 2008).

A legislação mais atual que direciona a educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07). Configura-se como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares estaduais, federais e municipais.

A BNCC se fundamenta em dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo de todo o processo educacional. Os eixos principais a serem desenvolvidos em língua inglesa são oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Os conhecimentos linguísticos estão relacionados à análise e à reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita

---

(multiletramento). A aprendizagem é prevista de forma mais ativa; os gêneros verbais híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais (BRASIL, 2018).

A partir de 2019, segundo a BNCC, deve-se incluir no currículo formativo dos alunos brasileiros a opção pela língua inglesa no lugar que antes constava língua estrangeira. A BNCC justifica “[...] por seu papel de língua de comunicação internacional, uma língua franca utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais.” (BRASIL, 2018, p.65).

Nessa proposta, a língua inglesa – e não mais língua estrangeira- não é mais aquela oriunda de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco se trata de uma variante da língua inglesa. Essa justificativa deve orientar a escolha de materiais autênticos a oferecer aos alunos. Que sejam de origens variadas, incluindo produções em inglês de falantes de outros idiomas, evidenciando o caráter de língua franca.

Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que há único inglês correto a ser ensinado (BRASIL, 2018).

De acordo com Blommaert (2010), a normatividade periférica é um recurso produtivo, que permite ao professor trabalhar com a heterogeneidade linguística em sala de aula e facilita o desenvolvimento da língua. As várias formas de globalização propiciam a interação de falantes de línguas diversas sem as fronteiras de tempo e espaço, e em situações de interação, que propiciam aos alunos a oportunidade de aprender e refletir sobre o inglês, os processos de globalização e desenvolver o respeito aos falantes de outras línguas e de sua língua/cultura materna (BLOMMAERT, 2010).

A mobilidade global intensificou-se, também, por meio de intercâmbios estudantis e de trabalho, e às políticas de internacionalização, que permitiram, ao longo dos últimos anos, a convivência entre falantes nativos de inglês e alunos-professores brasileiros, promovendo interações discursivas e transformando identidades (WALESKO, 2017).

Na esfera das estratégias de internacionalização, a língua nativa do país de destino exerce um papel fundamental, já que uma das finalidades atribuídas ao período de estudos no exterior é o domínio de línguas estrangeiras, rentáveis em diferentes mercados, em especial, no mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2008). O autor destaca que os países anglo-fônicos são os destinos mais procurados. No momento em que programas de internacionalização como o Inglês sem Fronteiras (IsF) encontram-se reduzidos, surge a necessidade de ampliar o debate,

com vistas a propor alternativas que considerem os desafios da sociedade atual (PREBIANCA *et al.*, 2015).

As políticas de ensino de língua estrangeira no Brasil passaram por grandes mudanças no momento em que programas de internacionalização, como o Ciência sem Fronteiras (CsF) e Inglês sem Fronteiras (IsF), foram implementados (PREBIANCA *et al.*, 2015). Estes surgiram do debate para propor políticas que considerassem uma visão de educação condizente com os desafios atuais da sociedade, que reconhecessem a necessidade de maior investimento no profissionalismo docente, preparando professores para as devidas mediações entre linguagens, tecnologias e os contextos locais e globais (MONTE MÒR, 2013).

Neste contexto, foi implementado em 2012, o CsF, cujo objetivo consistia em “[...] promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.” (PINHEIRO; FINARDI, 2014, p. 76). Desta forma, os alunos de graduação e pós-graduação poderiam fazer estágios no exterior, a fim de se atualizarem com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e à inovação.

Entretanto, o programa não alcançou o número de bolsas esperadas, o que gerou uma a ânsia por justificativas dessa baixa adesão de bolsistas, já que os recursos financeiros para o intercâmbio existiam (PINHEIRO; FINARDI, 2014). Inicialmente, segundo os autores, considera-se que a baixa adesão foi devido à dificuldade de acesso dos bolsistas aos locais de aplicação da prova de proficiência em inglês – TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), que não era realizada em todos os estados.

Para aumentar as chances de adesão ao programa, surge o IsF, inicialmente convidando as universidades federais de todo o país a se cadastrarem como Centros Aplicadores (CA) do TOEFL (PINHEIRO; FINARDI, 2014). Percebeu-se, então, que o problema não era logístico, mas sim de aprendizado de inglês. Os alunos não possuíam proficiência. O que implicava na necessidade de proporcionar acesso à aprendizagem efetiva da língua.

De acordo com Pinheiro e Finardi, (2014), o primeiro edital do programa IsF surge em agosto de 2013, quando universidades federais formam núcleos de apoio e ensino de inglês para dar suporte ao CsF. Outrossim, a plataforma *on-line My English Online* (MEO), disponível para todos os alunos universitários, surge com um pacote completo de atividades interativas para o estudo da língua inglesa em qualquer horário e em qualquer lugar, para oferecer subsídios aos candidatos ao programa CsF. Segundo os autores, o objetivo dos

núcleos era ofertar aulas presenciais e, com o apoio do MEO, desenvolver a competência linguística dos candidatos para passar na prova do Toefl. Logo, a Universidade Federal do Espírito Santo se tornou Núcleo de Línguas do IsF em 2013 (PINHEIRO; FINARDI, 2014). O programa MEO (Figura 6), enquanto estratégia de internacionalização, continua disponível para alunos e servidores dos Institutos.

Figura 6 – Site *My English Online*



Fonte: <https://www.myenglishonline.com.br/home>

Para Finardi e Ortiz (2014), o maior desafio nas políticas de internacionalização da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), primeiro CA, é o desenvolvimento da proficiência em inglês. Para Finardi, Prebianca e Momm (2013), tanto o inglês quanto a tecnologia são linguagens de acesso ao mundo globalizado, por isso a importância de se ampliar o nível de proficiência em inglês, por uma internacionalização completa e eficaz em todo o país, até mesmo como forma de inclusão do graduando e do pós-graduando ao mundo do trabalho (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

Com o fim do Programa Ciência sem Fronteiras, as ações de internacionalização doravante vinculam-se a projetos de cooperação internacional, cujos recursos devem ser captados de empresas, governos e agências de fomento. A regulação para a execução de parcerias internacionais e intercâmbios será definida pela CAPES (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pelas próprias Instituições.

As fundações de apoio poderão ser qualificadas como organizações sociais. A organização social contratada poderá manter escritórios, representações, dependências e filiais em outras unidades da Federação. A instituição de ensino pode viabilizar a instalação física em suas dependências e as organizações sociais são entidades de caráter privado. A proposta do Ministério da Educação (MEC) passa por consulta pública até o dia 15 de agosto de 2019. O futuro da internacionalização está indefinido.

Em 17 de julho de 2019, o governo federal lança o Future-se, um programa que, segundo o destaque no *site* do MEC, vem propor maior autonomia financeira para as universidades e institutos federais por meio do fomento à captação de recursos próprios e da operação orçamentária mediante organização social (BRASIL, 2019).

O programa é dividido em três eixos complementares: Gestão, Governança e Empreendedorismo. No tangente às políticas de internacionalização, o programa objetiva: *i*) estimular intercâmbio de estudantes e professores, com foco na pesquisa aplicada; *ii*) a revalidação de títulos e diplomas estrangeiros por instituições públicas e privadas com alto desempenho, de acordo com os critérios do MEC; *iii*) facilitar o acesso e a promoção de disciplinas em plataformas on-line; *v*) firmar parcerias com instituições privadas para promover publicações de periódicos fora do País; *vi*) possibilitar bolsas para estudantes atletas brasileiros em instituições estrangeiras (BRASIL, 2019).

Segundo o MEC (BRASIL, 2019), a operacionalização do Future-se ocorrerá por meio de contratos de gestão que serão firmados pela União e pela instituição de ensino com organizações sociais cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à cultura e estejam relacionadas às finalidades do programa. Os contratos de gestão poderão ser celebrados com organizações sociais já qualificadas pelo MEC.

De acordo com Pinheiro e Finardi (2014), além da necessidade de desenvolvimento linguístico em inglês, há a necessidade de expansão de programas como o CsF para todos os cursos, especialmente de inglês (PINHEIRO; FINARDI, 2014), para uma efetiva proficiência dos alunos.

Em tempo, Walesko (2017) constatou, em sua pesquisa, que fazer parte dos programas de internacionalização foi considerado pelos participantes um *status*, um fator de motivação para uma efetiva aprendizagem da língua.

## **2.6 Trabalhos Relacionados**

Para a exploração do tema, foi realizada uma pesquisa no Portal de Periódicos Capes e no Google Acadêmico. Dentre os trabalhos encontrados, destacam-se três pela semelhança com a pesquisa e pelas possíveis contribuições: Madarina e Rahman (2018), Rangel, Batista e Barcelos (2017) e Maja Grgurović (2011). O quadro 3 apresenta uma síntese destes trabalhos.

Quadro 3 – Trabalhos relacionados

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>RESULTADOS</b>
English Writing Performance Using Blended Learning in TVET Education	Ayuni Madarina e Abdul Rahman	Identificar os impactos da aprendizagem híbrida no desempenho da escrita dos alunos.	A aprendizagem híbrida (Edmodo) teve um efeito positivo para a maioria dos alunos do grupo, que pontuou 84,75%, enquanto o grupo de controle obteve 76,75% do teste de escrita.
Análise de Dois Ambientes de Aprendizagem Baseados em Computação em Nuvem.	Rômulo dos Santos Rangel, Gilmara Barcelos e Silvia Cristina Freitas Batista	Apresentar uma análise de recursos de dois AVA, nas versões gratuitas: o Edmodo e o Schoology.	Os dois AVA receberam uma avaliação positiva nas categorias: interface, ferramentas e perspectiva didático-pedagógica. O Schoology teve melhor avaliação e foi considerado mais interessante.
Blended Learning in an ESL class: a case study	Maja Grgurović	Investigar uma aula de compreensão auditiva e oral em ESL intermediada por um sistema LMS em um programa intensivo de inglês.	Os modos presenciais e à distância foram perfeitamente integrados, e que o uso da tecnologia permitiu um ganho nas atividades de fala e pronúncia.

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa de Madarina e Rahman (2018) centrou-se na aprendizagem formal, não formal e informal em EPT. O inglês tornou-se uma linguagem importante nas instituições de ensino superior da Malásia e a aula era centrada no aluno. No estudo, o pesquisador identificou os impactos da aprendizagem híbrida no desempenho da escrita dos alunos. Isso se deve às preocupações com a dificuldade dos alunos em escrever em inglês. O estudo utilizou delineamento experimental de pesquisa para conduzir o estudo que envolveu 60 alunos. Os alunos tiveram que responder um questionário sobre abordagem centrada no professor (grupo controle) e abordagem de aprendizagem mista (grupo experimental). A pesquisa foi quantitativa, os instrumentos de coleta de dados foram questionários e testes. A análise dos dados sinalizou que a aprendizagem híbrida teve um efeito positivo para a maioria dos alunos do grupo experimental. A partir dos resultados obtidos, os alunos do grupo experimental mostram um efeito significativo na melhora de sua competência de escrita. Descritivamente, o grupo experimental pontuou 84,75%, enquanto o grupo controle obteve 76,75% do teste de escrita.

A pesquisa realizada por Rangel, Batista e Barcelos (2017) abordou o uso do Schoology relacionado à língua inglesa na EPT, em uma Instituição Federal de Educação e de

Ensino Médio Técnico Integrado situado em uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi analisar os recursos de dois ambientes, nas versões gratuitas: o Edmodo e o Schoology. Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter descritivo. O instrumento de coleta de dados foi um questionário impresso. Foi realizado um minicurso para experimentação e avaliação dos dois ambientes, por professores. Os usuários consideraram o Schoology mais interessante. Os dois AVA receberam uma avaliação positiva nas características avaliadas, estas foram agrupadas em três categorias: interface, ferramentas e perspectiva didático-pedagógica. Porém, na categoria ferramentas, percebeu-se uma melhor avaliação dos recursos disponíveis no Schoology.

O trabalho de Maja Grgurović (2011) discorre sobre ensino híbrido em uma aula de *English as a Second Language*<sup>11</sup> (ESL) por um estudo de caso, comparando as aulas presenciais ao acompanhamento dos alunos de língua estrangeira em casa pelo uso da tecnologia em uma universidade pública dos Estados Unidos. Os alunos eram chineses e coreanos. Em comum, eles aprendiam inglês como segunda língua por meio de uma abordagem híbrida. A pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso. Investigou-se uma aula de compreensão auditiva e oral em ESL intermediária em um programa intensivo de inglês. A turma usou um sistema de gerenciamento de aprendizado (LMS) disponível comercialmente (WebCT e Moodle) para combinar o aprendizado presencial em sala de aula (modo face a face) e a aprendizagem *on-line* no laboratório de informática e para trabalhos de casa (modo CALL) para realizar suas atividades extraclasse. Os resultados demonstram que os modos presenciais e a distância foram perfeitamente integrados, e que o uso da tecnologia permitiu um ganho nas atividades de fala e pronúncia. E que alunos menos atentos tenderam a se motivar e se concentrar melhor em ambientes *on-line*.

Observa-se que o ensino híbrido e a utilização de metodologias ativas puderam contribuir muito no processo de ensino e aprendizagem nos casos relatados, inclusive na aprendizagem de língua inglesa. Embora estes trabalhos apresentem pontos de semelhança com a pesquisa proposta neste projeto, é possível destacar, também, algumas diferenças. A pesquisa de Rangel, Batista e Barcelos (2017) se deteve a comparação dos AVA Schoology e Edmodo, o que contribuiu para a escolha do AVA para esta pesquisa.

Na pesquisa de Madarina e Rahman (2018), embora também em EPT, os autores se concentraram em desenvolver apenas a habilidade escrita dos seus alunos, se concentrando na

---

<sup>11</sup> No caso do ensino de inglês ESL, alunos e professores são não nativos de língua inglesa, ou seja, possuem o inglês como segunda língua. Portanto, os professores utilizam sua experiência como aprendizes de segunda língua também para lecionar (WALESKO, 2017).

produção de textos. Já no trabalho de Grgurović (2011), as semelhanças são maiores, porque a preocupação foi constante em desenvolver as quatro habilidades linguísticas do aluno, além de utilizar a modalidade híbrida para as atividades extraclases.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antecedendo à descrição dos caminhos metodológicos percorridos para o levantamento, análise e interpretação dos dados desta pesquisa, evidencia-se o objetivo geral: investigar as contribuições de atividades de língua inglesa extraclasse interativas e dinâmicas na perspectiva do ensino híbrido no centro de línguas de um instituto federal.

Neste capítulo, descrevem-se os procedimentos metodológicos. O capítulo está dividido em duas seções, sendo elas: i) a caracterização da pesquisa, na qual são relatados o tipo da pesquisa, o público-alvo e os instrumentos de coleta de dados e; ii) etapas da pesquisa, na qual são descritos todos os procedimentos realizados.

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, esta pesquisa é de cunho qualitativo. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não demonstra preocupação com a representatividade numérica, mas sim com a compreensão de um grupo social. Esta abordagem consiste no mundo fora de um contexto específico e compreende os fenômenos sociais de diversas formas. A análise qualitativa depende de muitos fatores: i) a natureza dos dados; ii) a amostra; iii) os materiais utilizados na pesquisa, entre outros (FLICK, 2009).

Quanto aos objetivos, foi realizada uma pesquisa exploratória. Uma pesquisa exploratória tem o propósito de promover uma familiaridade com o tema a ser investigado (GIL, 2010). No sentido de proporcionar uma visão geral de um determinado fato. Quanto aos procedimentos da pesquisa, optou-se pela intervenção pedagógica que, segundo Damiani (2013), é uma pesquisa que envolve a elaboração e a execução de interferências que visam gerar mudanças, produzir avanços e melhorias no processo de ensino e aprendizagem, são realizadas com a finalidade contribuir para a solução de problemas práticos (DAMIANI, 2013). A intervenção pedagógica, de acordo com Damiani (2012), consiste no **planejamento** de práticas inovadoras, **implementação** e **avaliação** das práticas a fim de contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos. Segundo a autora, são mudanças realizadas propositadamente por pesquisadores que promovem melhorias a fim de contribuir para o avanço do conhecimento (DAMIANI, 2012).

Esta pesquisa foi realizada em um Instituto Federal de Educação, na cidade de Campos do Goytacazes/RJ. Na **fase exploratória**, o público-alvo foram 18 alunos do Nível 4 do curso de inglês ofertado pelo CELIFF do IFF *campus* Campos Centro, no primeiro semestre de 2018, em que a autora dessa pesquisa era a professora de língua inglesa. **Da intervenção**

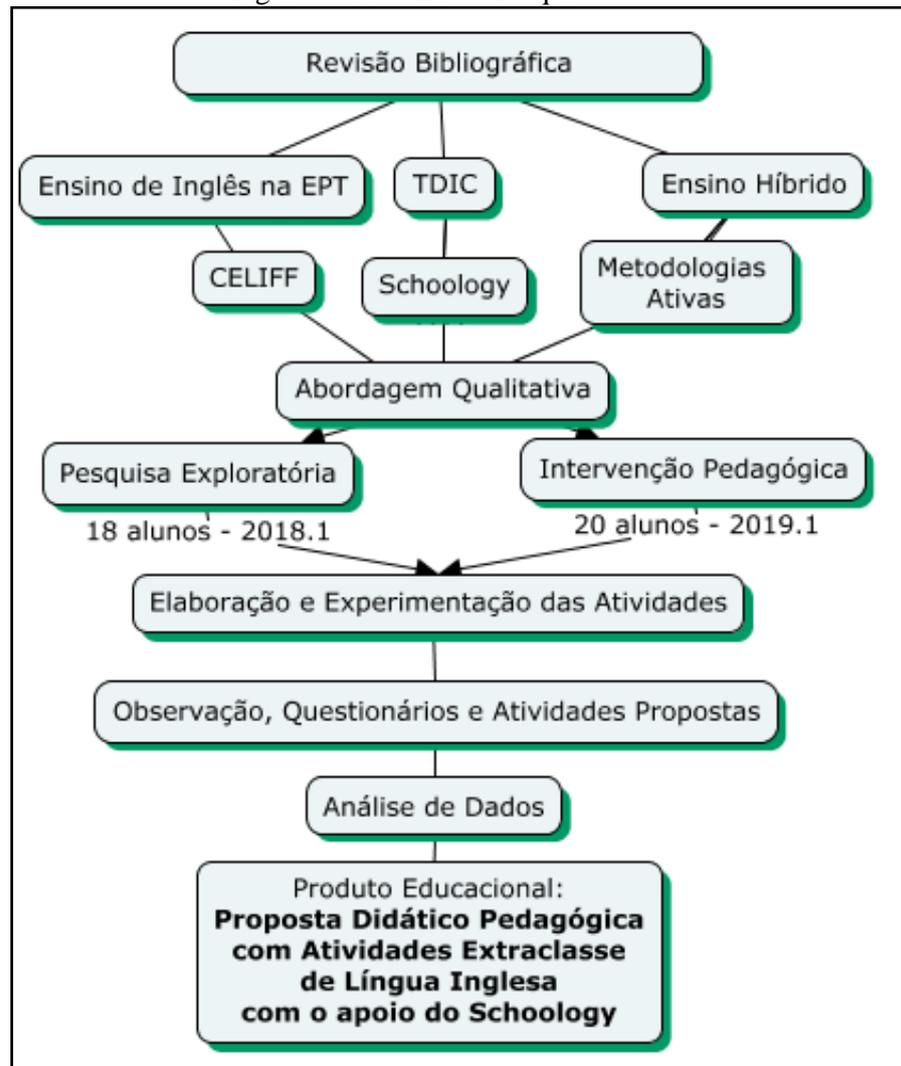
**pedagógica**, entretanto, participaram 20 alunos de outra turma de nível 4, desta vez, no primeiro semestre de 2019. A escolha desse nível se deu por ser o nível intermediário do curso, em que os alunos já tiveram experiência com as atividades extraclases feitas em folhas impressas e por, geralmente, já terem capacidade de se expressarem com certa confiança na língua inglesa.

Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa foram questionários e respostas das atividades e, além disso, foram feitas observações pela autora, durante a pesquisa exploratória e a intervenção pedagógica, com o objetivo de captar as reações dos participantes diante do levantamento de dados. De acordo com Gil (2010), as vantagens de se aplicar um questionário são a economia e rapidez para levantamento dos dados, além da não exigência de treinamento de pessoal e preservação da identidade dos indivíduos a serem pesquisados. Foram elaborados dois questionários, chamados de questionário inicial e questionário final, três atividades para pesquisa exploratória e seis atividades para intervenção pedagógica, cujas respostas compõem os instrumentos de coleta de dados.

Numa investigação, a ação do aluno deve ir além do trabalho de manipulação ou observação, mostrando atributos de trabalho científico. Em outras palavras, o aluno deve refletir, discutir, explicar, relatar, para fornecer as características de uma investigação científica ao seu trabalho (AZEVEDO, 2006). Pois, de acordo com o autor, deve ficar claro o que está sendo investigado e o motivo da investigação precisa fazer sentido para o aluno.

Os dados coletados foram analisados de acordo com o referencial teórico adotado neste trabalho. A figura 7 apresenta a síntese dessa pesquisa.

Figura 7 - Resumo da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

### 3.2 Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa foi dividida em cinco etapas: i) revisão da literatura e seleção do AVA Schoology; ii) pesquisa exploratória- elaboração, experimentação e análise das atividades; iii) planejamento da intervenção pedagógica - elaboração das atividades e dos questionários; iv) implementação da intervenção pedagógica; v) análise e discussão dos dados coletados na intervenção pedagógica (avaliação).

#### 3.2.1 Revisão da literatura e seleção do AVA Schoology

Para explorar o tema, inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura sobre materiais educacionais de língua inglesa, ensino de língua inglesa na EPT e o IFF. Em seguida, pesquisou-se sobre TDIC, motivação, aprendizagem de língua inglesa,

internacionalização, uso pedagógico de ambientes virtuais de aprendizagem, ensino híbrido e metodologias ativas. Esta revisão foi apresentada, resumidamente, no Capítulo 2. A pesquisa foi realizada por referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites. A revisão da literatura é o início de qualquer pesquisa científica (FONSECA, 2002).

Além disso, a partir da revisão da literatura, optou-se pelo ambiente Schoology. Nesse sentido, este foi estudado em profundidade e sua apresentação também foi feita no Capítulo 2.

### **3.2.2. Pesquisa Exploratória: elaboração, experimentação e análise das atividades**

A pesquisa exploratória foi dividida em duas partes: elaboração e experimentação. Foi realizada com o objetivo de experimentar o AVA escolhido (Schoology), aprofundar o conhecimento sobre seus recursos e investigar a percepção dos alunos quanto as atividades e quanto ao Schoology. Participaram 18 alunos do nível 4 de língua inglesa do Centro de Línguas do IFF *campus* Campos Centro, no primeiro semestre letivo de 2018. A autora desta dissertação era a professora da turma.

Visando a experimentação da proposta didático pedagógica e testar o AVA escolhido, foram criadas três atividades e disponibilizadas no Schoology. Estas foram experimentadas no primeiro semestre de 2018. Os alunos, extraclasse, após a aula presencial, responderam atividades *on-line*, assistiram a vídeos, produziram textos e gravaram a própria voz em diálogos. Nesta fase da pesquisa, a observação e as respostas das atividades foram o instrumento de coleta de dados utilizados. Essas atividades foram desenvolvidas com uma turma análoga à da intervenção pedagógica.

Os dados coletados foram analisados e com base na análise foi desenvolvida uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica.

### **3.2.3 Intervenção Pedagógica**

Nesta subseção, descrevem-se os procedimentos metodológicos das três etapas da intervenção pedagógica: planejamento, implementação e avaliação.

#### **3.2.3.1 Planejamento: elaboração das atividades e dos questionários**

Antecedendo a experimentação da proposta didático pedagógica, iniciou-se o processo de planejamento das atividades. Buscou-se desenvolver competências relacionadas ao livro didático e envolver o uso de metodologias ativas na perspectiva do ensino híbrido nas atividades extraclasse.

As atividades eram diversificadas, envolviam o uso de metodologias ativas, nas quais o aluno estava no centro do processo de aprendizagem (Quadro 4). Como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve oferecer atividades e propostas educativas que se internalizem de maneira significativa aquilo que se ensina (BACICH; TANZI NETO, 2015). Ao incluir metodologias ativas, abrem-se caminhos para avançar mais no conhecimento profundo e em novas práticas (MORAN, 2015). Foram seis atividades realizadas, uma por unidade do livro e foram utilizadas as metodologias Gamificação, *Team Based Learning*, *Problem Based Learning* e *Peer Instruction*.

Quadro 4- Atividades avaliativas realizadas no Schoology

Atividades Avaliativas Extraclasse como apoio do Schoology			
	Atividade	Descrição	Metodologia Ativa
01	<i>Welcome Activity</i>	Revisão de expressões mais usadas em língua inglesa e conteúdo do nível anterior.	Gamificação, por meio do Aplicativo <i>Kahoot!</i>
02	<i>Hotel Review</i>	Os alunos, em grupos, postam fotos de hotéis e itens de viagens; em seguida, outros grupos comentam o vídeo e as postagens dos colegas, avaliando hotéis, cidades, etc.	<i>Team Based Learning</i> – grupos de 4 alunos.
03	<i>My last Trip</i>	Vídeo extraclasse com situação problema (como evitar furtos em viagens), seguido de discussão em aula; vídeo extraclasse com revisão sobre <i>Possessive Pronouns</i> ; produção de Texto individual sobre viagem.	<i>Problem Based Learning</i>
04	<i>Parts of the House</i>	<i>Quiz</i> sobre <i>household</i> : organizar as frases de acordo com a ordem correta dos adjetivos	Gamificação, com a ferramenta de <i>quiz</i> do Schoology.
05	<i>What do you prefer: texting or calling</i>	Fórum: discussão sobre o meio de comunicação preferido, suas vantagens e desvantagens: ligações telefônicas ou mensagens de texto?	<i>Team Based Learning</i> – grupos de 4 alunos.
06	<i>A Fun Story</i>	Gravação de voz em duplas, descrevendo uma história engraçada utilizando <i>Past Continuous</i> e <i>Simple Past Tense</i> .	<i>Peer Instruction</i> – duplas.

Fonte: Elaboração própria.

Dois materiais complementares contendo *links* também foram disponibilizados para os alunos (Quadro 5). O primeiro fazer da prática das músicas em inglês uma constante em seus estudos extraclasse, em forma de competição *on-line*. O segundo continha exercícios de gramática adicionais, neste, é possível responder às perguntas sem sair do site, além de obter

as respostas *on-line*. Essas opções foram adicionadas devido à solicitação de uma aluna da turma, que sentia falta dos exercícios de gramática nas folhas impressas.

Quadro 5 - *Links* extras disponibilizados no Schoology

Links de Atividades Extra para suporte realizadas no Schoology			
	Atividade	Descrição	Metodologia Ativa
01	<i>Lyrics Training</i> < <a href="https://lyricstraining.com/">https://lyricstraining.com/</a> >	Prática das músicas em inglês: os alunos ouvem as músicas e completam as letras; é possível competir com colegas.	Gamificação, por meio do próprio site.
02	<i>Perfect English Grammar</i> < <a href="https://www.perfect-english-grammar.com/grammar-exercises.html">https://www.perfect-english-grammar.com/grammar-exercises.html</a> >,<	Os alunos respondem a exercícios de gramática adicionais em forma de <i>quiz</i> , sem sair do site, além de obter as respostas <i>on-line</i> .	Gamificação, por meio do próprio site.

Fonte: Elaboração própria.

Além das atividades, na fase de planejamento foi elaborado o questionário inicial este foi estruturado em cinco partes. Na primeira continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, todos os alunos leram, concordaram, ficaram cientes do sigilo das informações pessoais durante todo o processo de investigação e autorizaram a divulgação dos resultados obtidos.

Cada uma das três partes seguintes do questionário (Figura 8) tinha um objetivo, a saber: i) a primeira visou coletar dados que permitam traçar um breve perfil dos participantes; ii) a segunda almejou captar informações dos participantes sobre o uso da plataforma Schoology no ensino de inglês; iii) a terceira buscou captar informações sobre os hábitos de estudo extraclasse dos alunos; iv) a quarta visou captar informações sobre a percepção dos alunos quanto à importância de uma proposta híbrida e ativa para o enriquecimento da prática da língua inglesa.

Figura 8 - Questionário Inicial

Todas as alterações foram salvas no Google Drive

PERGUNTAS RESPOSTAS 23

Seção 1 de 3

## O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Fluminense

Este questionário visa avaliar o uso da plataforma Schoology no ensino de inglês, bem como captar a percepção dos alunos do nível 4 do curso de inglês do CELIFF do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro, quanto à importância de uma proposta híbrida e ativa para o enriquecimento da prática da língua inglesa. Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa promovida por Ana Paula de Castro, aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional, Instituição Associada IFFluminense – Centro de Referência, sob orientação da professora Gilmara Teixeira Barcelos Peixoto.

1.ª Parte: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Fonte: Elaboração própria.

Este questionário passou por um teste exploratório, neste, dois docentes avaliaram a clareza das perguntas e a pertinência destas ao objetivo da pesquisa. As alterações sugeridas foram: i) a alteração do termo “folhas impressas extraclasse” para “atividades impressas extraclasse”; ii) acrescentar a opção “assistir vídeos no You Tube” à pergunta sobre as ações que o aluno costuma fazer quando estuda inglês; iii) na questão que avalia os atuais exercícios impressos extraclasse, foi sugerido acrescentar a opção “realizo-os porque vale ponto”, já que as atividades são avaliativas. Todas as sugestões foram acatadas. Após as alterações, realizadas de acordo com as sugestões dos docentes do centro de línguas, os alunos responderam ao questionário inicial (APÊNDICE A) em 07 de maio de 2019, segundo dia letivo do semestre.

Elaborou-se também, o questionário final (Figura 9), este também contém questões abertas e fechadas. O objetivo deste instrumento de coleta de dados foi captar a percepção dos alunos sobre as atividades desenvolvidas sob a perspectiva do ensino híbrido e realizadas com o apoio do Schoology, com foco na melhoria das quatro habilidades da língua inglesa: oral, auditiva, escrita e a leitora.

Figura 9 - Questionário Final



Fonte: Elaboração própria.

O questionário final passou por um teste exploratório. Um docente do centro de línguas avaliou a pertinência e clareza das perguntas em relação ao objetivo deste instrumento de coleta de dados. As alterações sugeridas foram: i) na questão 3.1, quando perguntado sobre o Schoology quanto à sua interface e quanto à perspectiva didático-pedagógica, ao solicitar que os alunos avaliassem o AVA de acordo com uma escala Likert (Concordo; Concordo Parcialmente; Não concordo nem discordo; Discordo parcialmente; Discordo), na alternativa número 3: “A navegação é fácil e consistente”, foi acatada a sugestão de se retirar o adjetivo “consistente”, para que não gerasse dúvidas nos alunos,. ii) na mesma questão, ao indagar se o Schoology “Possui interface possível de personalização”, o professor sugeriu mudar para “personalizar a interface”, porém este item acabou sendo removido, por se tratar de uma ferramenta que não foi utilizada pelo aluno, e sim pelo professor; iii) ainda nessa questão, na alternativa número 7, sobre a afirmativa: “Oferece recursos que podem contribuir para desenvolver a habilidade de leitura em inglês”, o professor sugeriu que mudasse o termo “leitora” para a expressão “de leitura”, para melhor compreensão dos alunos – o que foi prontamente modificado. Por fim, houve a sugestão de alteração da expressão “ensino e aprendizagem” em todas as vezes que a mesma aparecia, por ter sido considerada uma linguagem muito acadêmica. Porém, a expressão foi mantida, já que era pertinente ao contexto das perguntas.

As alterações foram realizadas e, os alunos responderam ao questionário final após a realização de todas as atividades propostas (APÊNDICE B) em 14 de agosto de 2019.

### 3.2.3.2 Implementação da Intervenção Pedagógica

Para a implementação intervenção pedagógica, foram convidados os 22 alunos de uma turma de nível 4 do curso de inglês do primeiro semestre de 2019. Destes, 20 alunos participaram de todas as etapas e, por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizaram a utilização dos dados nesta pesquisa. Como já mencionado, a autora desta dissertação era a professora da turma. Dois alunos descontinuaram o curso devido a problemas pessoais.

No início da primeira aula, o processo de cadastro no AVA Schoology foi explicado, a seguir os alunos responderam ao questionário inicial. Como é prática de todos os professores do centro de línguas em questão, no início de cada semestre letivo, cria-se para a turma de nível 4 um grupo no *WhatsApp*. Este é um aplicativo multiplataforma, que utiliza a internet para envio e recebimento de mensagens instantâneas (ALENCAR *et al.*, 2015). Por meio desse grupo, os alunos que faltavam a alguma aula eram informados dos procedimentos explicados em aula. Esse grupo acabou se tornando um apoio ao curso no Schoology, já que os *links* para os dois questionários, inicial e final, foram enviados para os alunos por meio dele e, quando havia alguma atividade nova no Schoology e algum aluno não havido comparecido à aula, a informação sobre a disponibilização, datas e prazos dessas atividades eram informadas a estes ausentes também por *WhatsApp*.

No ambiente Schoology, foram disponibilizadas as seis atividades, a serem realizadas extraclasse, sobre os temas propostos em três unidades do livro didático. Com estas atividades, visou-se contribuir para a ampliação das possibilidades no estudo da língua inglesa e motivar os alunos a resolver as atividades também fora do contexto da sala de aula.

A cada atividade a ser realizada, inicialmente, o conteúdo era desenvolvido em sala de aula para promover o estudo com base nas experiências das aulas anteriores e era avaliada qual metodologia ativa se encaixava melhor, como na modalidade suplementar de ensino híbrido (SCHIEHL; GASPARINI, 2017). Em seguida, as atividades eram disponibilizadas no AVA.

Os alunos que encontraram dificuldades de acesso ao AVA nas primeiras postagens extraclasse, quando estavam realizando as atividades, algumas vezes, faziam perguntas pelo mesmo grupo do *WhatsApp*. Diversas vezes, principalmente na primeira atividade, a professora esclareceu, por meio do aplicativo, o que já havia sido explicado em aula: como anexar um arquivo ou, por exemplo, em que pasta ou unidade estava a atividade a ser realizada. Porém, com passar do tempo, eles mesmos passaram a tirar as dúvidas uns dos

outros, não sendo mais necessária a intervenção da professora neste aspecto. Um aluno ou grupo de alunos que já havia feito a tarefa comentava no grupo de *WhatsApp* como fazê-lo e, assim, esclarecia aos colegas, facilitando o processo e tornando-o ainda mais colaborativo.

### **3.2.3.3 Análise e discussão dos dados coletados na intervenção pedagógica (avaliação).**

Para avaliação da intervenção pedagógica foram considerados não apenas os dados coletados por meio dos questionários e das atividades extraclasse, mas também pela observação da pesquisadora, pelos relatos dos alunos e pelos resultados nas avaliações formativas. As correções eram feitas no próprio Schoology pela professora/pesquisadora, cada aluno recebia seu resultado individualmente, com comentários da docente. As notas eram somadas às notas das avaliações formativas escrita e oral.

Os dados coletados foram analisados à luz da revisão da literatura apresentada no capítulo 2. Uma cópia da proposta didático pedagógica disponibilizada no Schoology, porém, sem as interações e com os ajustes decorrentes da experimentação está disponível como produto educacional desta pesquisa. Este é apresentado com mais detalhes no capítulo 5.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, inicialmente, são descritos e analisados os resultados obtidos na realização das atividades da pesquisa exploratória. A seguir são apresentados os dados obtidos na intervenção pedagógica.

### 4.1 Discussão dos dados coletados na Pesquisa Exploratória

Como resultado desta fase da pesquisa, apresenta-se a análise das respostas das três atividades propostas no AVA Schoology e o que foi observado quanto à percepção dos alunos em relação ao uso do ambiente e quanto às atividades.

Participaram 18 alunos, com idade entre 16 e 57 anos, oriundos do Ensino Médio Integrado, Técnico Subsequente, Ensino Superior e servidores do Instituto. Essa pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2018, de 29 de junho a 14 de setembro de 2018. Os alunos cursavam o nível 4, mesmo nível do alunos que participaram, posteriormente, da intervenção pedagógica. A professora apresentou alguns recursos do Schoology para os alunos em sala de aula. Os alunos se cadastraram e testaram alguns recursos para se familiarizarem com o AVA. Ferreira (2015) comenta a semelhança do *layout* do Schoology e uma das principais redes sociais da atualidade, *Facebook*. Os alunos sujeitos da pesquisa também perceberam essa semelhança e destacaram esse fato como positivo, por ser mais um ponto atrativo do Schoology em comparação a outros AVA como, por exemplo, o Moodle.

Uma atividade-teste foi realizada em sala de aula após o cadastro dos alunos para apresentar o AVA e ensinar os alunos como utilizar o Schoology. Ela foi referente à Unidade 8 do livro didático Touchstone 2B, os alunos visualizavam em duplas duas imagens específicas selecionadas pela professora no Schoology e as memorizavam para, posteriormente, descrever os objetos contidos nela. A atividade devia ser postada no AVA (Figura 10). Essa atividade não foi avaliativa, pois visava apenas à familiarização com Schoology. Os alunos conseguiram realizar a atividade com facilidade e demonstraram satisfação em fazê-la. Muitos se divertiram com suas duplas, principalmente pelo fato de estarem competindo entre eles. Ao postarem as respostas, poucas duplas requisitaram o auxílio da professora para encontrar o local de submissão do arquivo. Essa atividade utilizou o recurso de adicionar tarefa do Schoology, e eles puderam adicionar um arquivo de texto com as respostas.

Figura 10 – Atividade Teste da Pesquisa Exploratória no Schoology.

The screenshot shows the Schoology interface for a course titled 'English Level 4: Section 1'. The main content area is titled 'Traveling Objects' and includes the prompt 'How many can you name? Practice!'. Below this prompt are two images: one showing various clothing items and another showing a person packing a suitcase. The left sidebar contains navigation options such as 'Materials', 'Updates', 'Gradebook', 'Grade Setup', 'Badges', 'Attendance', and 'Members'. An 'Access Code' box is visible at the bottom of the sidebar, containing the code 'FGFF9-GQHH8' and a 'Reset' button.

Fonte: <https://app.schoology.com/course/1495754509/materials>

A partir dessa atividade teste, os alunos começaram a realizar as três atividades que compunham a proposta didático-pedagógica e as outras duas complementares. Estas eram realizadas apenas, extraclasse, como planejado, havia uma atividade de boas-vindas e mais três atividades avaliativas.

A atividade de boas-vindas (Figura 11) tinha o objetivo de que os alunos se experimentassem o AVA fora do contexto da sala de aula. Nesta, os alunos deveriam assistir o vídeo do *Youtube*<sup>12</sup> sobre expressões comuns da língua inglesa, praticando a compreensão auditiva; em seguida, eles produziram um diálogo em sala de aula, com vocabulário adicional do vídeo e sobre o conteúdo da primeira unidade do livro.

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=JfMOfxMOHBU>

Figura 11 – Vídeo de Boas-Vindas da Pesquisa Exploratória no Schoology.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=JfMOfxMOHBU>

Ainda nesta atividade complementar, o vídeo foi adicionado utilizando o recurso de adicionar ferramenta externa ao Schoology, já que o AVA redireciona o aluno para assistir o vídeo do *Youtube* em outra guia. Desde 1995, Moran dizia que a utilização de vídeos no contexto educacional ajuda o professor, atrai os alunos, e não modifica a relação pedagógica (MORAN, 1995). Kenzi (2007) também cita a importância que o uso de vídeos faz no ensino de idiomas.

Para a primeira atividade avaliativa extraclasse, referente à Unidade 9 do livro didático (Figura 12), os alunos assistiram a um vídeo sobre *Possessive Pronouns*, também usando o apoio do site *Youtube*, e produziram um texto sobre o assunto, enviado como atribuição de tarefa extraclasse, que foi corrigido pela professora no próprio AVA, desta forma, praticando as habilidades escrita e auditiva simultaneamente. O Schoology proporciona o recurso de correção individualizado, em que o aluno recebe o *feedback* do seu desempenho. De acordo com García-Mas *et al.* (2014), os aspectos de *feedback* positivo leva a um aumento da motivação intrínseca, aumentando o senso de competência e autodeterminação da pessoa.

Figura 12 – Vídeo de apoio à primeira atividade da Pesquisa Exploratória



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HZe5LI9oOLA&feature=youtu.be>

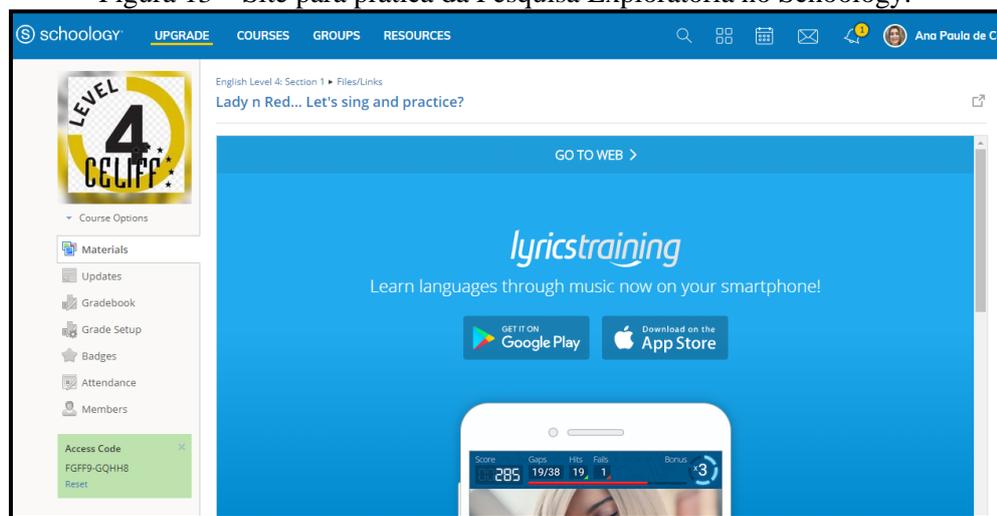
Todos os alunos realizam a primeira atividade. O que eles relataram mais ter chamado a atenção na primeira impressão da utilização extraclasse do AVA foi o fato dos alunos poderem receber esse *feedback* das atividades, com a correção das mesma e comentários individualizados da docente. A personalização do ensino é consoante à proposta do ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015). Segundo Horn e Staker (2009), a personalização da aprendizagem é oportunizada pelo ensino híbrido quando “[...] é adaptada às necessidades particulares de um determinado estudante” (HORN; STAKER; CHRISTENSEN, 2015, p.9). Valente (2017) destaca a importância de que, em todas as atividades, o aluno receba *feedback* sobre os resultados das ações que realizam.

Vale ressaltar que, antecedendo às avaliações presenciais previstas no planejamento pedagógico do CELIFF, os alunos relataram que retornaram à e atividade 1 e ao vídeo de como forma de revisar o conteúdo. E que também revisaram o texto com os comentários e correções da professora. Embora nem todos os alunos tenham conseguido inserir todos os pronomes corretamente – apenas 12 dos 18 alunos conseguiram, eles se declararam satisfeitos com as correções.

Para a Unidade 10, foi proposta a segunda atividade extraclasse avaliativa (Figura 13). Os alunos acessaram por meio do AVA o site <<https://lyricstraining.com>> para preencher as lacunas de letras de músicas em inglês e cantar. Para tanto foi utilizado o recurso *link* externo do Schoology, este permite o acesso sem sair do AVA. A canção sugerida, continha comparativos de superioridade e descrição de roupas. Havia outras sugestões de títulos para

prática posterior. Ao escutar e preencher as lacunas da música foi possível praticar a habilidade auditiva, leitura e escrita e, ao cantar, a oralidade. Tudo isso aconteceu sem sair do AVA, ou seja, os alunos acessaram o site e compartilharam os resultados no ambiente Schoology. Os alunos relataram que conseguiram preencher as lacunas das músicas na modalidade *Beginner* (para iniciantes) e que, algumas vezes, retornavam à canção em outras modalidades, já que o site dispunha de diferentes níveis de dificuldade e, conseqüentemente, o acréscimo na prática auditiva e no vocabulário. Eles consideraram a atividade prazerosa, não estavam apenas estudando, mas, também, se divertiram.

Figura 13 – Site para prática da Pesquisa Exploratória no Schoology.

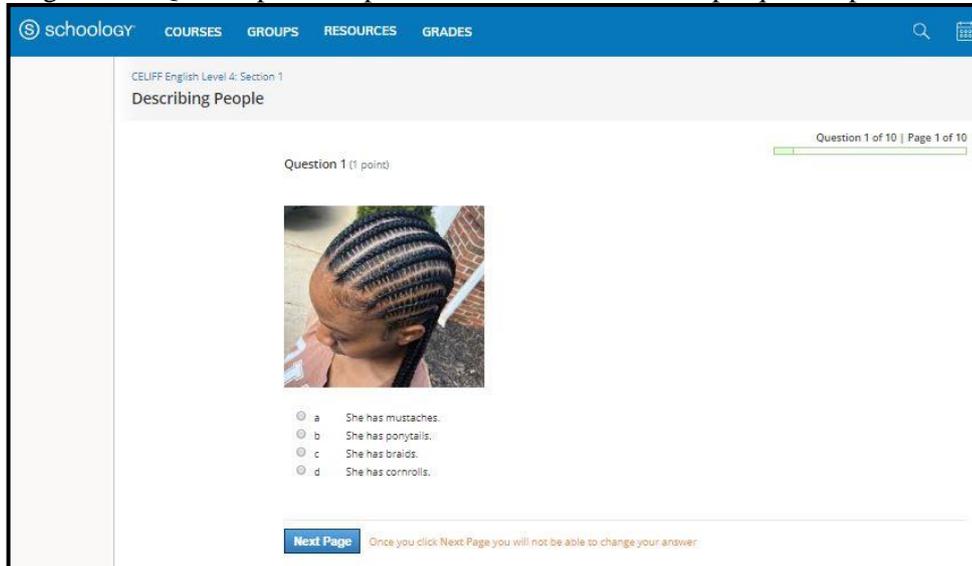


Fonte: Schoology - Elaboração própria.

A terceira e última atividade extraclasse avaliativa era relacionada à unidade 11. Essa atividade foi dividida em duas partes (Figura 14). Inicialmente, os alunos responderam a um *quiz* sobre descrição física, cujos resultados e notas receberam *on-line* e, para tanto, utilizou-se o recurso de correção do Schoology. Na segunda parte da atividade, eles gravaram suas vozes em um diálogo sobre itens de moda, dando suas opiniões e compartilharam com a professora e os colegas no Schoology, utilizando o recurso do AVA que permite anexar arquivos de áudio e, desta forma, foi possível praticar a oralidade. A figura 15 apresenta o enunciado da segunda parte. Os alunos relataram que o *quiz* auxiliou muito na revisão dos adjetivos. Foi possível verificar com o recurso da planilha para docentes do Schoology que muitos deles repetiram a atividade mais de 10 vezes, realmente, com o intuito de fixação. Já na segunda parte da atividade, apesar de, principalmente os mais tímidos, relatarem certo desconforto inicial ao gravar os diálogos com as próprias vozes, todos os alunos postaram os áudios corretamente e relataram se divertir ao realizar a tarefa. Por conseguinte, foi possível perceber um aumento na comunicabilidade na turma em sala de aula após a realização desta

atividade. Até mesmo na avaliação oral, quando questionados acerca de descrição física e roupas, os alunos demonstraram maior destreza em comparação a outras questões solicitadas.

Figura 14- Quiz da primeira parte da terceira atividade da pesquisa exploratória.



Fonte: [https://app.schoology.com/assignment/1652756062/assessment\\_questions](https://app.schoology.com/assignment/1652756062/assessment_questions)

Figura 15 – Parte final da terceira atividade da Pesquisa Exploratória no Schoology.



Fonte: <https://app.schoology.com/assignment/1690578198/info>

Dos 18 alunos participantes, 85% concluíram as três atividades com 100% de êxito. Os alunos relataram, oralmente, que consideraram as atividades propostas no Schoology mais interessantes e mais dinâmicas do que as realizadas, anteriormente, em folhas impressas. Principalmente aquelas que envolviam mais a compreensão auditiva e oral. Além disso, é importante ressaltar todos utilizaram os recursos do Schoology com facilidade.

Tais resultados ratificam que os recursos do Schoology associado às atividades criadas foram adequados para complementar as aulas expositivas. O AVA foi aceito de maneira positiva pelos alunos, que mostraram interesse em continuar usando o AVA nos próximos níveis. O Schoology possibilitou uma ampliação das possibilidades no estudo da língua inglesa, especialmente com o uso de imagem e som à disposição do aluno. O que se torna uma alternativa educativa importante, principalmente para a prática das habilidades orais e auditivas, em contrapartida à utilização das atividades impressas. A partir destes resultados positivos, planejou-se e ocorreu a intervenção pedagógica.

## **4.2 Avaliação da Intervenção Pedagógica**

Para a intervenção pedagógica, foram convidados os 22 alunos de uma turma de nível 4 do curso de inglês do primeiro semestre de 2019, porém apresentam-se os dados de apenas 20 deles, pois dois alunos trancaram a matrícula por motivos pessoais antes da conclusão da proposta.

### **4.2.1 Apresentação e discussão dos dados coletados por meio do questionário inicial**

Os 20 alunos mencionados responderam ao questionário inicial no dia 07 de maio de 2019. Para tanto, cada participante recebeu o *link* pelo grupo da turma de *WhatsApp*. Após concordarem com o termo de consentimento, os alunos responderam a segunda parte do questionário inicial, que possibilitava a identificação do perfil dos alunos. Além de informar o seu nome, caso desejasse, na segunda questão indagou-se a sobre quais ações o aluno costuma fazer quando estuda inglês.

Em relação aos hábitos de estudo dos alunos (Tabela 1), viu-se que a maioria deles afirmou que ainda utilizam o livro didático como material principal quando estudam inglês. Mas grande parte afirmou que usam a internet, principalmente *sites* de busca e *softwares* de tradução, para complementar seus estudos. De maneira geral, os alunos reconhecem a importância de atividades envolvendo tecnologia para aprimorar a prática na língua. O que está de acordo com o que afirma Oliveira (2008), ao ressaltar que o contato com a prática de uma língua estrangeira para aprimorar sua proficiência deve ser constante, e não apenas restrito à sala de aula. Principalmente para esse aluno que vai enfrentar um mercado de trabalho competitivo, que exige um novo tipo de profissional, mais atualizado, estrategista, globalizado, capaz de adaptar a tecnologia para melhor atender seus clientes e com o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2008).

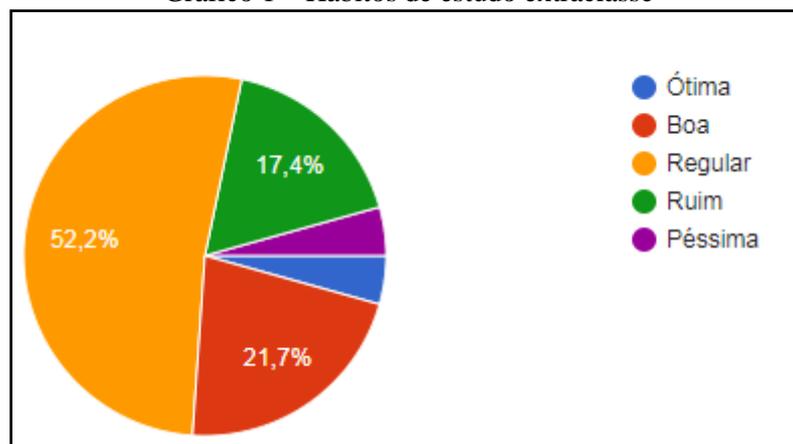
Tabela 1- Atividades que você costuma fazer para estudar inglês

	O que você costuma fazer para estudar inglês?	% de alunos
1.	Usar o livro didático	87%
2.	Rer ler anotações no caderno	82,6%
3.	Utilizar a internet, em sites de busca	82,6%
4.	Responder aos exercícios impressos extraclasse	73,9%
5.	Utilizar softwares de tradução ou dicionários	73,9%
6.	Acessar vídeos ou vídeo aulas na internet	47,8%
7.	Usar aplicativos específicos para celular	17,8%
8.	Demais atividades	4,3%

Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados sobre como classificariam a frequência de estudo, a maioria assinalou regular (Gráfico1). Os índices encontrados sinalizam a importância de ações para motivar o estudo extraclasse de forma a torna-la ótima ou boa. Afinal estas atividades são importante não apenas por suplementar as lições de classe, mas também por contribuir para que os estudantes se tornem aprendizes independentes (CARVALHO, 2004). Segundo a autora, atividades extraclasse proporcionam aos estudantes experiências variadas, tais como fazer julgamentos e comparações, levantar novas questões para estudo, e desenvolver responsabilidade e autodisciplina.

Gráfico 1 – Hábitos de estudo extraclasse



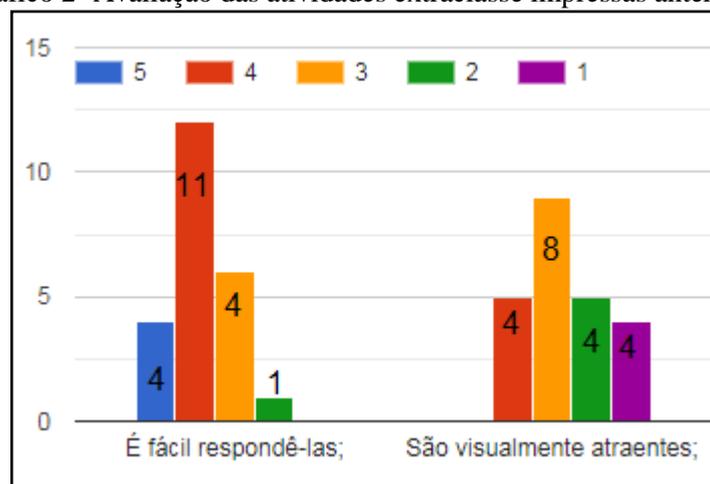
Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, ainda na segunda parte do questionário, os alunos responderam se já haviam utilizado um AVA anteriormente, 65,2% deles nunca havia utilizado, enquanto 34,8%

já conhecia algum ambiente virtual de aprendizagem. Sendo que apenas 8,7% deles conhecia o Schoology. Estes dados sinalizaram a importância de dedicar um tempo para apresentação e familiarização do AVA antes da realização das atividades extraclases.

Na terceira parte do questionário inicial, os alunos foram indagados, inicialmente, em relação às folhas de exercícios impressas resolvidas extraclasse. Nesta questão, utilizou-se uma escala do tipo Likert, por meio da qual os participantes indicaram seu nível de concordância em relação a sete afirmações apresentadas. A escala, de um a cinco, seguia o Critério de Avaliação: 5 - Concordo; 4 - Concordo parcialmente; 3 – Não concordo, nem discordo; 2 – Discordo parcialmente; 1 - Discordo. Os alunos responderam sobre a facilidade em responder as folhas; se eram visualmente atraentes (Gráfico 2); se eles sentiam-se motivados em respondê-las; se ofereciam recursos para a prática de leitura e escrita; se ofereciam recursos para a prática oral e auditiva; se contribuía para prática na língua; e se realizavam apenas porque valiam ponto. Quanto ao afirmar sobre as folhas de exercícios impressas oferecerem recursos diversos para a prática das habilidades linguísticas, 65% dos participantes confirmaram que elas não contemplavam a oralidade e a prática auditiva, e 30% consideraram que elas contribuía para a prática da leitura e escrita. Desses alunos, entretanto, 75% deles consideraram que elas contribuía para a prática em língua inglesa e 45% relataram realiza-las apenas porque são avaliativas.

Gráfico 2- Avaliação das atividades extraclasse impressas anteriores

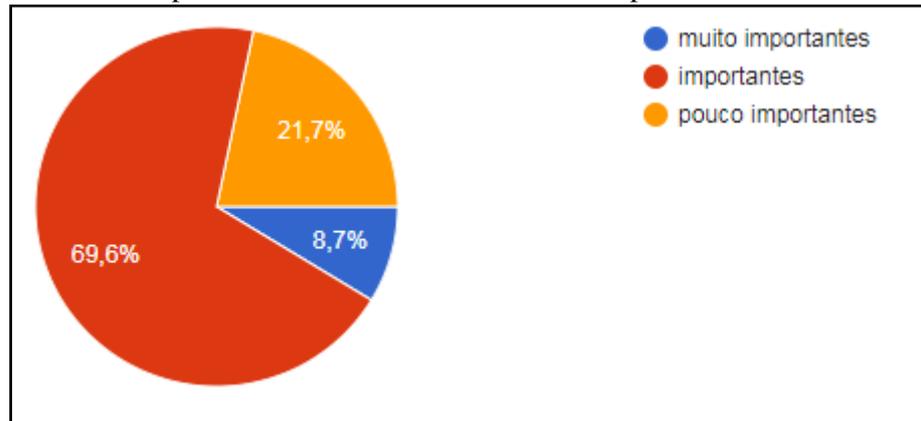


Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, na questão 3.2, ao serem indagados quanto à importância das atividades extraclases, como esperado, a maioria considerou as folhas de exercícios impressas, importantes. (Gráfico 3). Como traz Carvalho (2004), a atividade extraclasse é considerada uma estratégia de ensino: de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na

forma de leituras e exercícios. É concebida como parte integrante do processo ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2004). Vale ressaltar que considerar importante não significa que todos responderam as atividades.

Gráfico 3- Importância das atividades extraclasse impressas anteriores



Fonte: Elaboração própria.

Quando perguntado, na questão 3.3, sobre sugestões para a melhoria dos exercícios propostos em folhas impressas para resolução extraclasse, a maioria, dos alunos solicitou mais dinamismo nas atividades como, por exemplo:

*Atividades sejam mais atuais e interativas, com ênfase em oralidade e compreensão auditiva” (A1);*

*A substituição das folhas por outra forma de avaliar mais atrativa e que aguce nossa vontade de aprender. (A3);*

*Incluir alguma atividade que explorasse mais o listening e o speaking. (A4);*

*Que trouxessem questões mais elaboradas, em que as respostas não fossem meramente cópias do livro, mas exercitassem de fato o vocabulário para responder às questões. (A5);*

*Trazer questões (em inglês) mais próximas dos diálogos do dia a dia (A13); Maior número de questões orais que envolvam diálogos, para que o aluno exercite isso (A16).*

Os alunos externaram o desejo pela inclusão de atividades mais atrativas e mais próximas de situações do seu dia a dia. Segundo Moran (2015), metodologias ativas pressupõem que o aluno adquire o conhecimento a partir da aprendizagem entre pares, utilizando problemas e situações reais, semelhantes àquelas em que encontrarão na vida profissional – o que comunga desta proposta didática.

Com o objetivo de identificar quais atividades o aluno considera importante para a prática da língua inglesa como atividades resolvidas extraclasse *on-line*, foi apresentada, na questão 3.4, uma lista de oito atividades para os alunos assinalarem apenas as importantes

(Tabela 2). As atividades que envolvem assistir vídeos, escutar, praticar e cantar letras de músicas em inglês foram consideradas essenciais por 91,3% dos alunos. Finardi (2013) relata que a abordagem híbrida pode ser positiva no desenvolvimento da autonomia e da habilidade de compreensão leitora na aquisição da segunda língua. E que os alunos percebem as vantagens do aprendizado autônomo e *on-line*. A presença/mediação do professor é essencial para o desenvolvimento pleno da habilidade de comunicação (FINARDI, 2013).

Tabela 2 - Atividades extraclasse consideradas importantes.

	<b>Atividades consideradas importantes para a prática da língua inglesa (como atividades <i>on-line</i> resolvidas extraclasse)</b>	<b>% de alunos</b>
1.	Assistir vídeos em inglês	91,3%
2.	Escutar e treinar letras de músicas em inglês	91,3%
3.	Produzir texto e resolver exercícios	78,3%
3.	Atividades envolvendo tecnologias digitais	73,9%
5.	Ler artigos em inglês	52,2%
6.	Fóruns e chats em inglês com temas abordados previamente	47,8%
7.	Gravar sua própria voz em inglês em diálogos com os colegas	39,1%
8.	Gravar vídeos em inglês	26,1%
9.	Outros (Citado: Aula de Conversação)	4,3%

Fonte: Elaboração própria.

Ressalta-se que muitos consideram importantes, também, a produção de texto e a resolução de exercícios (78,3%), o que está coerente com a proposta desta pesquisa. Afinal, não se deseja abandonar práticas de leitura e escrita necessárias ao estudo da língua, mas sim acrescentar atividades que contemplem a oralidade e compreensão auditiva. Estes dados contribuíram para a elaboração das atividades disponibilizadas no Schoology.

Todos os dados coletados neste questionário foram considerados na elaboração das atividades extraclasse propostas na intervenção pedagógica no Schoology.

#### **4.2.2 Apresentação e discussão das atividades realizadas na Intervenção Pedagógica**

O ambiente Schoology foi preparado com seis atividades avaliativas, a serem realizadas extraclasse, sobre os temas propostos em três unidades do livro (Quadro 6). Com estas atividades, visou-se contribuir para a ampliação das possibilidades no estudo da língua inglesa e motivar os alunos a resolver as atividades também fora do contexto da sala de aula.

Essas atividades foram propostas para serem resolvidas semanalmente, de acordo com as lições das unidades do livro didático referente ao nível 4.

Quadro 6 - Resumo das Unidades do livro didático Touchstone 2B

Unit	Tema/ Páginas	Conteúdo
Unit 7	<i>Going away</i> 65 - 74	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grammar</i>: Infinitives for reasons; <i>It's</i> + adjective + <i>to</i>; Ways to give advice; make suggestions;</li> <li>• <i>Vocabulary</i>: Things to do before a trip; Things to take on different kinds of trips.</li> </ul>
Unit 8	<i>At home</i> 75 - 84	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grammar</i>: <i>Whose . . . ?</i> and possessive pronouns; Order of adjectives; Location expressions after pronouns and nouns;</li> <li>• <i>Vocabulary</i>: Places where you keep things in your home; Home furnishings for different rooms; Things you keep in your room.</li> </ul>
Unit 9	<i>Things happen</i> 85 - 94	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grammar</i>: Past continuous statements; Past continuous questions; Reflexive pronouns;</li> <li>• <i>Vocabulary</i>: Ways of communicating; Adjectives; Phone expressions.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base em Touchstone 2B - Second Edition - Editora Cambridge (2014)

As seis atividades elaboradas (Quadro 7) corresponderam à primeira etapa de avaliação semestral do curso, sendo duas atividades por unidade. Todas as atividades desenvolvidas foram resolvidas *on-line* e de forma integrada as atividades realizadas em sala de aula, além disso, contemplaram o uso de metodologias ativas.

Quadro 7 - Resumo das atividades extraclasse realizadas no Schoology

Semanas	Atividades Extraclasse no Schoology	Habilidade(s) Desenvolvida(s)
01-02	1. Atividade de Boas-Vindas com revisão de expressões mais usadas em língua inglesa e conteúdo do <i>Level 3</i> . Aplicativo <i>Kahoot!</i> (Gamificação);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Compreensão Auditiva</li> </ul>
03-04	2. <i>Hotel Review</i> : os alunos, em grupos, postam textos e fotos sobre viagens e itens de viagens; em seguida, outros grupos comentam as postagens, avaliando hotéis, cidades, etc ( <i>Team Based Learning</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Escrita</li> <li>• Compreensão Auditiva</li> </ul>
05-06	3. Vídeo extraclasse <i>My last Trip</i> ; Discussão em aula; Vídeo com revisão sobre <i>Possessive Pronouns</i> . Produção de Texto individual sobre <i>My Last Trip</i> , a partir de situação problema ( <i>Problem Based Learning</i> );	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Escrita</li> <li>• Compreensão Auditiva</li> <li>• Oralidade</li> </ul>
07-08	4. <i>Quiz</i> sobre ordem dos adjetivos e <i>household</i> (Gamificação);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Escrita</li> </ul>
09-10	5. Fórum: <i>What do you prefer: texting or calling?</i> ( <i>Team Based Learning</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Escrita</li> </ul>

11-12	6. Gravação de voz em duplas, descrevendo <i>A Fun Stor</i> ” na plataforma com <i>Past Continuous</i> e/ou <i>Simple Past Tense</i> ( <i>Peer Instruction</i> );	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Escrita</li> <li>• Compreensão Auditiva</li> <li>• Oralidade</li> </ul>
-------	---	---

Fonte: Elaboração própria.

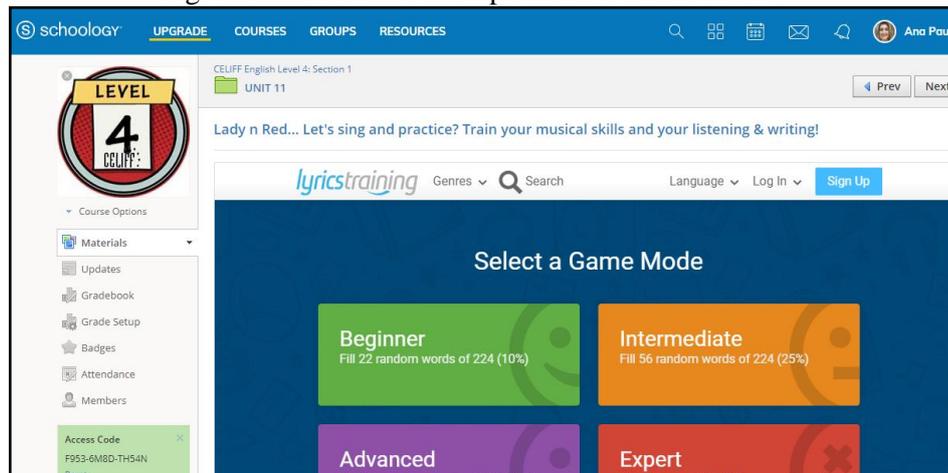
Além das atividades avaliativas foram resolvidas duas atividades complementares, como mencionado no capítulo 3, o link dos sites *Lyrics Training* e o site *Perfect English Grammar* foram disponibilizados no curso do Schoology. Estes continham atividades que não foram contabilizadas como atividades avaliativas, nem possuíam data de expiração no AVA (figuras 16 e 17). Elas serviam como um apoio constante para que os alunos pudessem praticar a leitura, escrita e gramática no site *Perfect English Grammar*; e para que eles pudessem treinar a habilidade auditiva e sua pronúncia por meio de músicas no site *Lyrics Training*. Foi solicitado que cada um acessasse os dois links pelo menos uma vez. Os alunos comentavam sobre sua prática nessas atividades em sala de aula. Eles demonstraram grande apreciação por elas e alguns as incluíram em sua rotina de estudos.

Figura 16– Atividades complementares nº 1: Gramática.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 17 – Atividades complementares nº 2: Músicas.

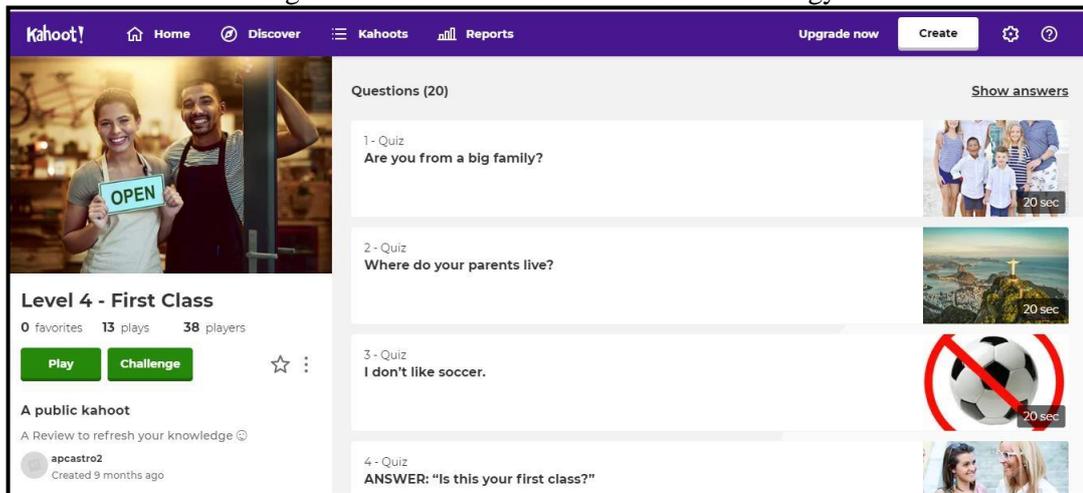


Fonte: Elaboração própria.

A atividade 1 foi uma atividade de Boas-Vindas, com revisão de expressões mais usadas em inglês utilizando o aplicativo *Kahoot!*. Segundo o próprio site, o *Kahoot!* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos gratuita para professores e também é encontrada em forma de aplicativo (Figura 18). O recurso utilizado, no Schoology, foi o de adicionar link externo, o que possibilita abrir a atividade do *Kahoot* em outra aba.

Nesse *quiz* inicial, criado no *Kahoot* havia perguntas de múltipla escolha. As perguntas vinham associadas a imagens ou vídeos, exercitando, desta forma, as habilidades de leitura e auditiva da língua inglesa. A metodologia ativa envolvida nessa atividade foi a gamificação. Essa foi a metodologia ativa escolhida porque com ela é possível inserir um recurso tecnológico interativo que se apropria de elementos dos jogos para engajar os alunos na aprendizagem de língua inglesa (GAZOTTI; VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017). De acordo com Deterding *et al.* (2011), gamificação consiste em usar de elementos dos jogos fora de seu contexto com o objetivo de despertar o interesse e envolvimento das pessoas em uma atividade. De acordo com Villagrasa *et al.* (2014), a estrutura que envolve técnicas de gamificação serve para alcançar maior motivação e grau de satisfação entre os alunos.

Figura 18- Atividade extraclasse 1 no Schoology

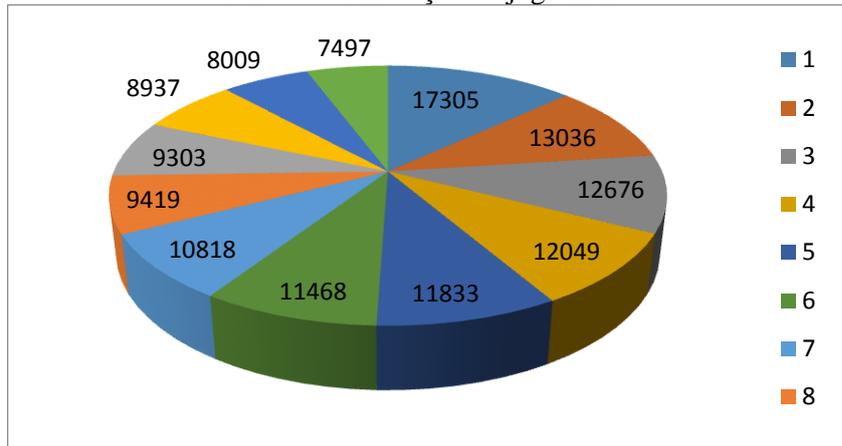


Fonte: Elaboração própria.

No decorrer da execução das atividades, os alunos demonstravam por meio de mensagens escritas no grupo de *WhatsApp* e nas aulas seguintes o entusiasmo pela inserção de atividades mais dinâmicas e envolvendo a prática da língua. O que sinaliza que foi atendida a sugestão dos alunos na resposta da última questão do questionário inicial, como retrata o comentário feito por A14, ao destacar que é importante que ocorra a “substituição das folhas por outra forma de avaliar, algo mais atrativo, e que estimulasse a prática”. Um simples jogo ou atividade realizada no formato digital e não individual pode servir como inspiração para uma ação integradora (BACICH; MORAN, 2015).

O próprio site do Kahoot! disponibiliza gráficos com a porcentagem de acertos por questão e por alunos, além de informar no fim do jogo, com a imagem de um pódio, quais foram os vencedores. Dos 20 alunos, 16 praticaram em duplas e receberam suas pontuações, representadas no gráfico 4 cada dupla por um número (por exemplo: A1 e A2 por 1; A2 e A3 por 2, ..... A15 e A16 por 8). Quatro alunos não participaram deste registro por terem faltado às primeiras aulas. A atividade continuou disponível no Schoology para tentativas posteriores. Na aula seguinte, relataram, oralmente, terem apreciado a revisão em forma de jogo.

Gráfico 4 - Pontuação do jogo Kahoot!



Fonte: Elaboração própria.

Na segunda atividade (Figura 19), *Hotel Review*, chamada de Atividade 2, os alunos foram divididos em grupos de acordo com a escolha realizada em sala de aula sobre qual dos três hotéis apresentados seria o preferido deles.

Figura 19- Atividade extraclasse 2 no Schoology

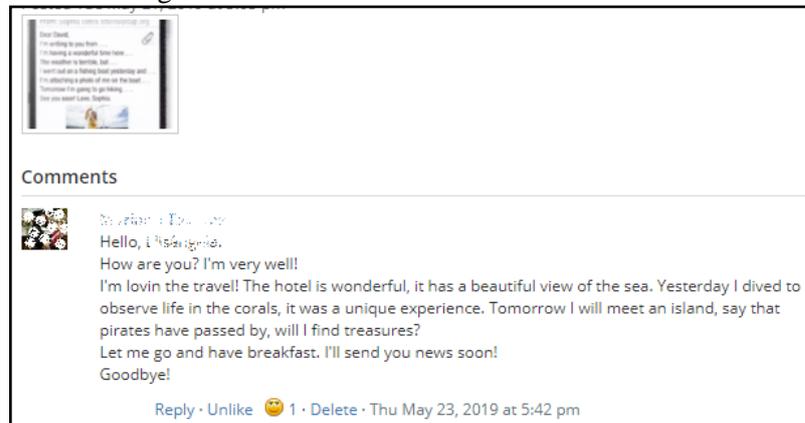
Fonte: Elaboração própria.

Esses alunos produziram no AVA pequenos textos sobre viagens, itens de viagens, entre outros, acompanhados de fotos e postaram como resposta à atividade do Schoology, tais como:

*Dear (A4),  
I'm writing to you from EcoCamp, Chile,  
I'm relaxing, because it's easy to fall asleep her.  
The weather is great, the place is so natural and quiet,  
Yesterday I had a delicious dinner.  
I'm attaching a photo of me in front of a dome.  
Tomorrow I'm going to see guanacos (a type of llama),  
See you soon! (A3).*

Em seguida, os alunos comentaram no Schoology os *posts* dos colegas (Figura 20), fazendo avaliações dos seus hotéis e/ou daqueles escolhidos pelas outras duplas.

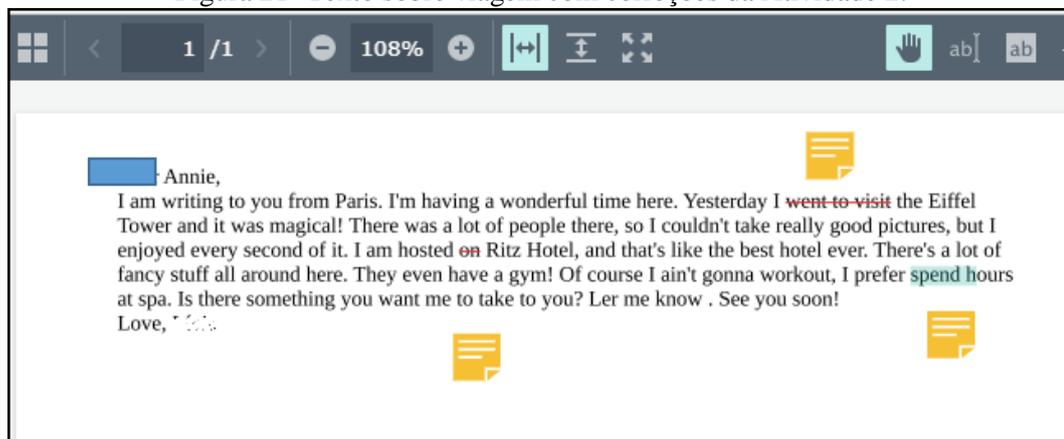
Figura 20 – Comentário ao texto de outro aluno



Fonte: Schoology

Ao serem avaliados, os alunos recebem individualmente o *feedback* de suas produções textuais. Cada texto individual recebeu a correção da professora. As correções são feitas diretamente no texto ou por meio de caixa de texto, pelas quais é possível inserir as correções com as considerações do docente (Figura 21). Foram utilizados, pelo docente, os recursos do AVA: adicionar tarefa e comentar; pelo discente, adicionar arquivos de textos e imagens; comentar. Foi possível preparar os alunos para redigir textos de opinião – essa atividade envolvia a prática da habilidade de escrita, e, ao mesmo tempo, possibilitava exercitar a habilidade leitora e oral.

Figura 21- Texto sobre viagem com correções da Atividade 2.



Fonte: Elaboração própria.

Nesta atividade utilizou-se metodologia ativa é denominada *Team Based Learning*, ou aprendizagem por times (TBL) pelo fato dos alunos serem organizados em grupos, de forma a

promover a aprendizagem por meio da interação entre os membros. Partindo de uma leitura ou pesquisa individual dos alunos, o assunto é abordado novamente em grupo, chegando a um consenso. A etapa final do processo da TBL é apresentada pelo time (ROCHA; LEMOS, 2014). Essa atividade foi essencial para definir a identidade da turma como um grupo e formar times para as próximas atividades. Foi gratificante ver os alunos conseguirem se agrupar e perceber que podiam desenvolver três habilidades da língua em uma tarefa extraclasse ao ler, comentar e, posteriormente, apresentar em sala as produções feitas no Schoology. Outra avaliação favorável dos participantes foi em relação à contribuição da colaboração entre os membros do grupo. Todos os grupos atingiram o objetivo da atividade.

A atividade 3, foi desenvolvida em três momentos, houve dois momentos ocorreram extraclasse e um momento em sala de aula. No primeiro momento, os alunos assistiam a um vídeo intitulado *My last Trip*, no qual era necessário identificar a situação-problema. Neste vídeo, um casal era abordado por um turista pedindo informações, mas, na verdade, o turista tinha a intenção de furtar o celular de um deles. No segundo momento, em sala de aula, eles discutiram e levantaram hipóteses para solucionar o problema acontecido com os personagens do vídeo. Pelo AVA, como revisão do conteúdo gramatical sobre *Possessive Pronouns*, eles assistiram um segundo vídeo. Em seguida, no terceiro momento, também extraclasse, cada aluno fez uma produção de texto individual sobre sua viagem, a partir da situação problema e descreveu uma situação semelhante sobre uma viagem pessoal ou fictícia – desta forma, aliando os conteúdos pronomes possessivos e o tema sobre viagens. Além disso, era necessário incluir os pronomes revisados (Figura 22).

Figura 22- Atividade extraclasse 3 no Schoology.

Fonte: Curso CELIFF – Level 4 – Schoology – elaboração própria.

Os alunos, de maneira geral, tiveram dificuldade em incluir os pronomes na narrativa. Entretanto, é comum, no estudo de inglês, confundir pronomes possessivos com pronomes adjetivos – e foi o que alguns deles fizeram. Nada que não poderia acontecer em qualquer outra atividade envolvendo esse conteúdo gramatical. A professora também respondeu a alguns comentários dos alunos e eles mantiveram a conversa para além do mínimo estabelecido, principalmente aqueles que possuem mais interesse no assunto. Utilizou-se dos recursos comentários, adicionar arquivo de texto e adicionar link externo, com o vídeo, tudo na mesma atividade. Destaca-se que na pesquisa exploratória, os alunos também se confundiram ao inserir os pronomes na produção de texto. Como os comentários eram individuais, foi possível verificar que, dos 20 alunos participantes, 5 confundiram o uso dos pronomes. Mas, na produção coletiva, esses erros foram minimizados. Eles relataram que o vídeo também serviu de apoio para o estudo após a conclusão da atividade, para preparação da avaliação escrita.

As quatro habilidades linguísticas foram exercitadas na produção dessa atividade, já que o aluno foi capaz de ler, escrever, discutir com seus colegas em inglês e ouvir o conteúdo do vídeo ao assisti-lo. A metodologia ativa utilizada na atividade 3 foi a *Problem Based Learning*, ou aprendizagem baseada em problemas (PBL). A PBL foi inicialmente aplicada em escolas de Medicina no Canadá. Segundo Moran (2017), o foco dessa metodologia é a pesquisa por diversas causas possíveis para um problema e deve ser, preferencialmente,

vivenciado em fases. A metodologia PBL volta-se para os aspectos cognitivos do processo de construção de conceitos e apropriação dos mecanismos básicos da ciência. A problematização da PBL leva a rupturas com a forma tradicional de ensinar e aprender, estimulando gestão participativa dos protagonistas da experiência e reorganização da relação teoria/prática (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Ao incluir “atividades (extraclasse) que explorassem mais o *listening* (compreensão auditiva) e o *speaking* (compreensão oral), com questões mais elaboradas, em que as respostas não fossem meramente cópias do livro, mas exercitassem de fato o vocabulário para responder às questões”, como sugeriu A9 no questionário inicial, os alunos demonstraram-se mais motivados à prática extraclasse da língua inglesa, contribuindo para o processo desenvolvimento holístico da fluência e domínio das estruturas da linguagem.

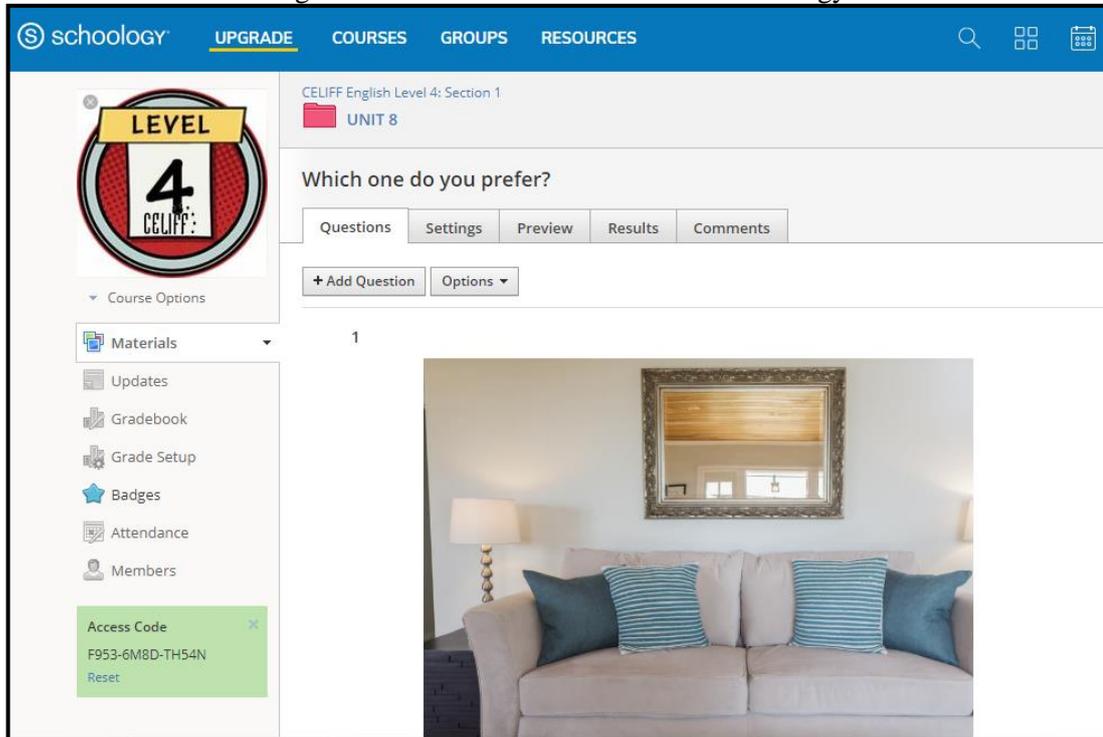
A Atividade 4 foi um *quiz* sobre ordem dos adjetivos e *household*, os alunos dispunham, de um tempo determinado para reorganizar os elementos das orações de acordo com as imagens respeitando os conceitos trabalhados sobre ordem e grau dos adjetivos. Esse é um dos recursos de atividades disponíveis no Schoology, em que o professor pode criar seu próprio *quiz* de diversas formas. Com o recurso *Quiz* do Schoology, o professor define antecipadamente o número de perguntas, de tentativas, o tempo de cada tentativa e se o aluno terá a possibilidade de acessar as respostas. Era possível refazer em até cinco tentativas a atividade e, no final das cinco, a professora permitia que AVA disponibilizasse o gabarito para o aluno. 54% dos alunos realizam o teste as cinco vezes permitidas, não porque haviam cometido erros, mas para treinar e/ou para receber o gabarito. Era possível visualizar o total de pontos e o ranking de alunos também.

Utilizou-se nesta atividade a metodologia ativa da gamificação, a dinâmica de jogos surge mais uma vez para motivar os alunos na resolução das atividades. Os alunos lidaram muito bem com a competição, de forma colaborativa. Inclusive, valorizou-se a participação em detrimento da competição e a dinâmica de jogos serviu como motivação para realização das atividades.

Nesta proposta, todo o conteúdo de partes e objetos da casa foi retomado a partir de perguntas de múltipla escolha com imagens específicas, em que os alunos tinham vinte segundos para reordenar as frases, colocando os adjetivos e substantivos na ordem específica que precisam estar na língua inglesa. As dez imagens exigiam atenção constante do aluno aos detalhes e às regras a serem aplicadas. Essa atividade exercitou vocabulário e gramática, além de focar nas habilidades escrita e leitora (Figura 23). Muito mais do que somente aplicar a técnica da gamificação, é imprescindível colocar o foco no usuário ou jogador, observando

como ele interage, a partir de suas motivações, para que ele não desista de alcançar seus objetivos da atividade (CHRISTIANINI; DE GRANDE; AMÉRICO, 2016).

Figura 23- Atividade extraclasse 4 no Schoology



Fonte: Elaboração própria.

A penúltima atividade, a de número 5, *What do you prefer: texting or calling?*, os alunos deram suas opiniões acerca de duas formas diferentes de comunicação: mensagens de texto e ligações telefônicas. O tema permite que o conteúdo gramatical sobre comparativos de adjetivos seja explorado também, o que facilita uma revisão simultânea. O assunto foi debatido amplamente em aula anteriormente, momento em que os alunos foram divididos por grupos de interesse: aqueles que preferem mensagens de textos para se comunicar e os que preferem ligações telefônicas. Eles discutiram e criaram uma lista sobre as vantagens e desvantagens de cada meio de comunicação. Portanto, eles possuíam subsídios necessários para uma posterior discussão extraclasse. Partindo desse pensamento, os alunos, em seus times, de acordo com o meio de comunicação preferido, participaram do fórum disponibilizado no Schoology, em que era preciso postar e comentar as postagens dos colegas de sala. A professora disponibilizou, no AVA, esse fórum para debate por uma semana e todos compartilharam suas opiniões sobre o tema (Figura 24).

Figura 24 -Atividade extraclasse 5 no Schoology.

Fonte: Curso CELIFF – Level 4 – Schoology – elaboração própria.

A única regra obrigatória da atividade era proferir sua opinião pelo menos uma vez e redigir, no mínimo, dois comentários às postagens dos colegas. A metodologia utilizada foi o TBL, como na atividade 2, tendo em vista a divisão da turma em times, a prévia discussão do assunto e posterior produção de conteúdo na plataforma. Essa atividade privilegia a habilidade escrita, a fluência e a comunicabilidade. Todos os alunos fizeram a atividade dentro do prazo solicitado. Os alunos interagiram livremente e comentaram mais de uma vez as postagens dos colegas e da professora (Figura 25).

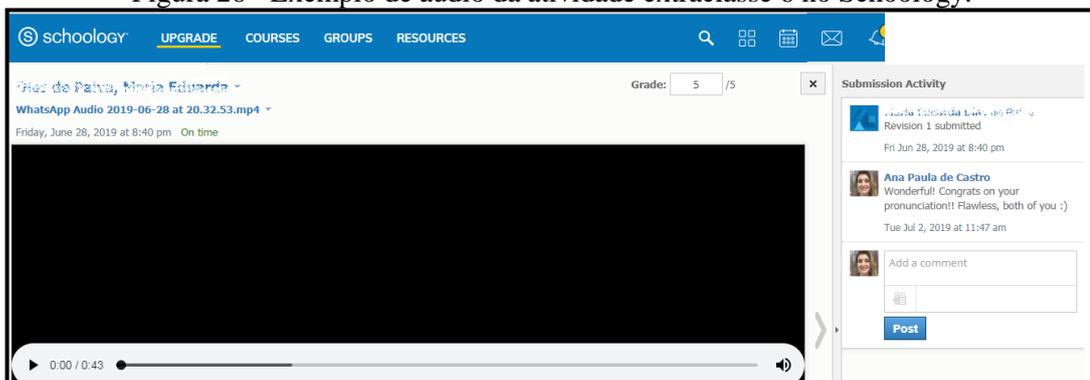
Figura 25 – Interação entre dois alunos na Atividade 5

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de cometerem alguns erros gramaticais, que foram corrigidos individualmente, foi possível observar a fluidez do discurso e a motivação em manifestar suas opiniões acerca do tema. No trecho apresentado na figura 25, A6 relata que prefere mensagens de textos porque são mais rápidas do que ligações telefônicas, e porque ele as usa diariamente. Ele também comenta algumas desvantagens. A3 responde, dizendo que prefere as mensagens de texto por serem mais rápidas e mais fáceis, mais convenientes e por não ter que se preocupar em escrever corretamente. Foi possível ver o conteúdo abordado em aula refletir na prática extraclasse, inclusive na interação entre alunos menos próximos em sala, como no caso acima. A pesquisa de Lee (2013), realizada na Coreia do Sul, sinaliza que a modalidade de aprendizado híbrido favorece a melhoria de suas habilidades de escrita em língua estrangeira, por combinar interação e comunicação com colegas e um professor, independentemente da hora ou do local, conhecido como aprendizado híbrido, que combina os atributos positivos *on-line* e instruções presenciais (LEE, 2013).

Por fim, na última atividade avaliativa, a Atividade 6: *Conversation; a fun story* foi utilizada a metodologia ativa *Peer Instruction* (Figura 26). Os alunos produziram um diálogo baseado em um acontecimento recente, utilizando *Simple Past* e *Past Continuous Tense* – conteúdo gramatical estudado em sala de aula, e fizeram a gravação de voz dessa narrativa em dupla. Um dos alunos descrevia a cena e o outro reagia à descrição dos fatos, mostrando interesse. Esta atividade envolvia a gravação da própria voz dos alunos em um arquivo de áudio e a interação entre a dupla era essencial para o processo. Apenas um componente da dupla postava o áudio da tarefa a ser avaliada na data estabelecida (Figura 23). Esta fazia parte dos critérios avaliativos pronúncia, comunicabilidade, vocabulário, estratégia e fluência. Para produzir e gravar o diálogo, as quatro habilidades linguísticas foram trabalhadas, com ênfase na oralidade. A ferramenta do Schoology utilizada foi adicionar arquivos de áudio.

Figura 26 - Exemplo de áudio da atividade extraclasse 6 no Schoology.



Fonte: Elaboração própria.

Na metodologia ativa *Peer Instruction* ou aprendizagem por pares, conforme o nome sugere, os alunos interagem entre si, ensinando uns aos outros os conceitos estudados e os aplicam na solução dos desafios apresentados. Essa prática envolve diretamente e ativamente os discentes na sua aprendizagem (MÜLLER; BRANDÃO; ARAUJO; VEIT, 2012). Os alunos devem ser organizados preferencialmente em pares. Cada aluno utilizou o que aprendeu em aula para, depois de compartilhar esses conceitos ao seu colega, responder às atividades. Nessa metodologia, exige-se que os alunos leiam, pensem e reflitam antes da aula (TOLEDO; LAGE, 2013).

Todos os alunos obtiveram sucesso na produção do diálogo. O resultado das gravações foi surpreendente, eles realmente se dedicaram para realizar a tarefa. Até mesmo os alunos mais tímidos foram capazes de interagir e gravar suas vozes em inglês com um colega. Eles relataram que treinaram antes, refizeram algumas vezes as gravações antes da postagem final, compartilharam via *WhatsApp* entre eles primeiro. Mas que ficaram muito satisfeitos com o resultado. O mais interessante foi o fato da criação de um diálogo análogo ter sido requisitado na avaliação oral, sem ter sido avisado a eles, e todos foram capazes de recriar uma situação similar. Até mesmo os alunos com maiores dificuldades em pronúncia puderam relatar a satisfação em ouvir a própria voz em inglês, de participar “de igual para igual” com seus colegas em uma conversa em outra língua.

As atividades propostas estão de acordo com o contexto atual da EPT, pois contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, desta forma, possibilitando a inclusão dos alunos nas propostas de internacionalização e preparando-os para a atual realidade da educação e do trabalho. Com o apoio dos recursos do Schoology e a vivência do ensino híbrido e das metodologias ativas, foi possível inserir atividades que contemplavam a oralidade e a compreensão auditiva (Figura 27), o que não ocorria anteriormente, quando as atividades extraclasse eram impressas (Figura 28).

Figura 27 – Atividade extraclasse 6 no Schoology.

The screenshot shows the Schoology interface for a course titled 'CELIFF English Level 4: Section 1' and 'UNIT 9'. The main heading is 'Conversation: a fun story!'. Below this, it states 'Due: Friday, June 28, 2019 at 11:59 pm'. The instructions read: 'You and your partner are going to tell a fun story that happened recently. You can use the dialogue on page 90 from our book to help you.' There are two roles: 'One is going to tell the story;' and 'One is going to react, showing interest.' A prompt asks to 'Record your voices for this Oral Assessment' and to mention names. A post from Thursday, June 13, 2019 at 6:57 pm features a cartoon of a man laughing with a speech bubble saying 'LOL!'. A 'Comments' section is visible at the bottom.

Fonte: Elaboração própria.

Figura 28 - Recorte da atividade anterior extraclasse impressa 6.

**LEVEL 4 - Unit 9 (Part 1)**

**1. Circle the correct verb forms in these stories.**

a) A friend and I **ran / were running** in the park, and these guys **rode / were riding** their bikes behind us. We didn't hear them because we **listened/ were listening** to music. Anyway, we **decided/ were deciding** to stop because I was tired, and one of the guys **bumped/ was bumping** right into me. And then they just **rode/ were riding** away!



b) An embarrassing thing **happened/ was happening** when I **studied/ was studying** singing at the university. At my first concert, when I **walked/ was walking** to the stage, I **saw/ was seeing** a concert hall full of people. I **got/ was getting** so scared that I completely **forgot/ was forgetting** the words and then the music to my song. So I just **stood/ was standing** on the stage, and then I **said/ was saying**, "Thank you". After that, I **walked/ was walking** off and **went/ was going** home.



Fonte: Elaboração própria.

Todas as atividades extraclasse propostas no Schoology foram respondidas pelos alunos sempre após os conteúdos terem sido abordados em sala de aula. As aulas sempre seguiram o planejamento semestral com base no livro didático, em que uma lição é abordada por semana, totalizado três unidades por prova. As aulas abordam exercícios de textos, gramática, áudios, pronúncia, conversação, produção de texto e, muitas vezes, a professora trazia material complementar, tais como vídeos, apresentações gramaticais em Prezi ou

imagens, caso fossem agregar valor às aulas. Sempre antes de cada avaliação oral formativa, uma pequena produção oral também é solicitada em duplas ou pequenos grupos.

De maneira geral, observou-se que os alunos consideraram as atividades realizadas como apoio do AVA Schoology mais dinâmicas e interessantes que as anteriores, ressaltaram, oralmente, como ponto positivo, a prática das habilidades orais e auditivas, em contrapartida à utilização das atividades impressas.

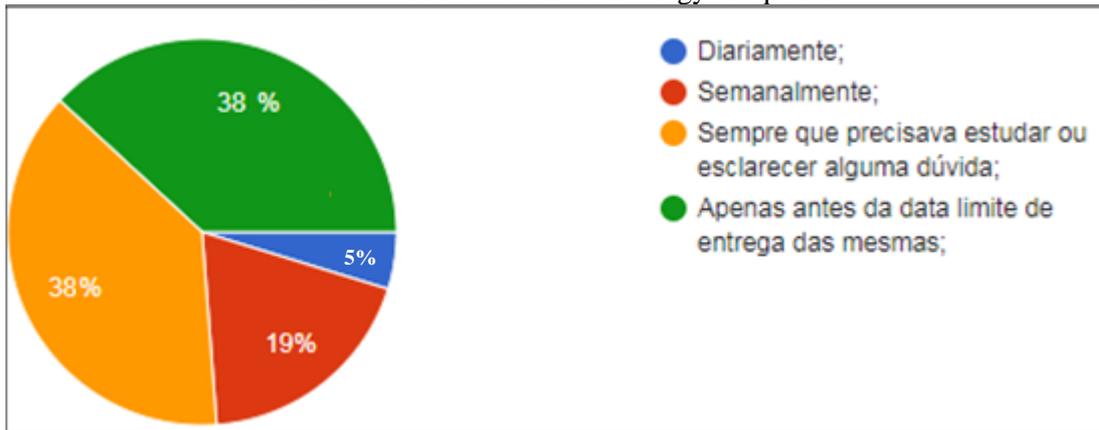
#### **4.2.3 Apresentação e discussão dos dados coletados por meio do questionário final**

O questionário final, como mencionado no capítulo 3, teve como objetivos: i) captar a opinião dos participantes acerca das atividades interativas extraclasse com o apoio do AVA Schoology e se estas contribuíram para o processo de aprendizagem da língua inglesa; ii) avaliar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Schoology quanto aspectos de usabilidade e sua interface; iii) avaliar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Schoology quanto à perspectiva didático-pedagógica; iv) verificar se as atividades com o apoio do AVA Schoology motivaram o estudo extraclasse.

Assim como no questionário inicial, os participantes iniciavam o questionário final com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após preenchê-lo, eles seguiam para a segunda parte, que constava do Perfil do aluno. Além do nome do aluno, que não era uma resposta obrigatória, o participante respondia sobre a frequência com que realizou as atividades extraclasse no ambiente Schoology no nível 4.

Analisando as respostas da pergunta sobre a frequência em que eles realizavam as atividades extraclasse, diagnosticou-se que 38% dos alunos realizavam as atividades sempre que precisavam estudar ou esclarecer alguma dúvida; em contrapartida, também 38% deles apenas realizava as atividades antes da data limite de entrega das mesmas; 19% dos alunos conseguiu manter uma rotina semanal de estudo, que era o mínimo proposto pela professora; e 5% dos participantes acessavam as atividades diariamente (Gráfico 5). Alguns relataram acessar o Schoology todos os dias, com o intuito de revisar o conteúdo, inclusive ao utilizar os materiais complementares.

Gráfico 5 – Atividades no Schoology: frequência



Fonte: Elaboração própria.

Ao serem questionados em relação à avaliação das atividades extraclasse diversificadas e interativas com o apoio do AVA Schoology, utilizando novamente uma escala do tipo Likert, os participantes indicaram seu nível de concordância com as oito afirmações apresentadas. A escala, de um a cinco, seguia o Critério de Avaliação: 5 - Concordo; 4 - Concordo parcialmente; 3 – Não concordo, nem discordo; 2 – Discordo parcialmente; 1 - Discordo. Vale ressaltar que 100% dos alunos consideram que as atividades propostas motivaram o estudo extraclasse, sendo que 14 deles concordaram totalmente e 6 concordaram parcialmente com a afirmativa (Tabela 3). Destaca-se também que a partir das respostas que as atividades contribuíram para que todas as quatro habilidades linguísticas fossem contempladas, segundo as afirmativas 3, 4, 5 e 6 (Gráfico 6).

Tabela 3 - Atividades extraclasse interativas com o apoio do Schoology

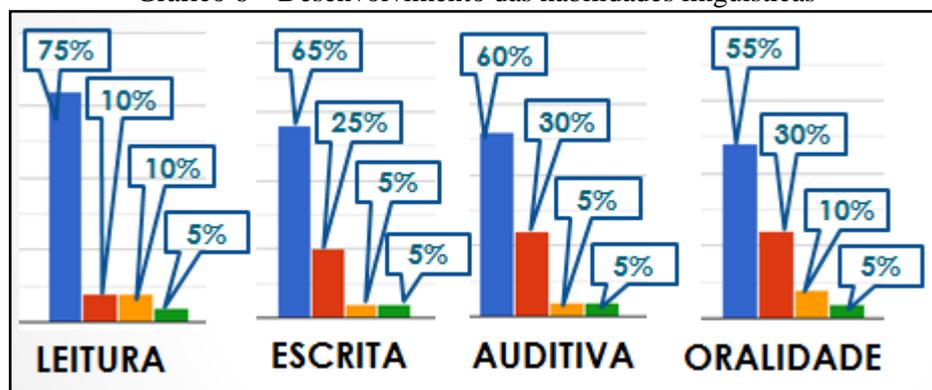
Afirmativas	C (5)	CP (4)	NCND (3)	DP (2)	D(1)
1. Motivaram o estudo Extraclasse	70%	30%	-	-	-
2. De maneira geral, contribuíram para o processo de aprendizagem da língua inglesa	100%	-	-	-	-
3. Contribuíram para o desenvolvimento da habilidade escrita em inglês	70%	25%	2%	3%	-
4. Contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês	75%	10%	10%	5%	-

5. Contribuíram para o desenvolvimento da habilidade auditiva em inglês.	60%	30%	5%	5%	-
6. Contribuíram para o desenvolvimento da habilidade oral em inglês.	55%	30%	10%	5%	-
7. As atividades focaram o processo de aprendizagem no aluno.	75%	20%	5%	-	-
8. Foi possível controlar o tempo, o lugar e o ritmo de estudo.	70%	10%	20%	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos ressaltaram o fato de as atividades interativas com o apoio do Schoology contrinuírem para o aprimoramento da compreensão oral e auditiva, já que 85% dos alunos consideraram que as atividades extraclasse com o apoio do Schoology contemplaram as habilidades oral e auditiva. No questionário inicial, entretanto, apenas 20% dos alunos haviam considerado que as atividades extraclasse impressas contribuíaam para a prática oral e auditiva. Ainda assim, sem prejuízo do desenvolvimento da leitura e escrita em língua inglesa, as atividade no AVA contribuíaam também para desenvolver essas duas habilidades na opinião dos alunos, tendo em vista que 75% deles responderam que as atividades interativas com o apoio do AVA contemplam a leitura e 65% que contemplam a escrita (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Desenvolvimento das habilidades linguísticas



Fonte: Elaboração própria.

A próxima pergunta solicitava sugestões e comentários. Alguns alunos destacaram pontos negativos, como A5: “Acho que todas as atividades contribuíaam para o meu aprendizado, porém devido às atividades da faculdade, não aproveitei para estudar e me

dedicar no inglês como gostaria”. A17 contou: “Por se tratar de uma sala de aula online, muitas das vezes, eu esquecia de responder os questionários por estar acostumada com folhinha e, geralmente, as folhas ficam mais visíveis para mim, fazendo com que eu respondesse mais rápido e não só antes da data de entrega. Mas no geral, a proposta foi muito boa e sempre quando existe um jeito diferente de aplicar o conteúdo, atividades diferentes da forma tradicional, devemos dar uma chance”. Foi possível perceber que, até mesmo os alunos que demonstravam certa resistência ao uso do ambiente virtual no começo da proposta didático pedagógica puderam perceber formas diferentes de se valorizar o processo em que se ensina e se aprende; há estilos e ritmos diferentes de aprendizagem, como lembram Bacich e Moran (2018).

Outros destacaram os pontos positivos, como A19 comentou: “A plataforma do Schoology, na minha opinião, é uma plataforma inovadora que consegue cobrir mais tipos de exercícios do que atividades feitas em folhas convencionais.” A13 destacou a “dinamicidade, praticidade e rapidez” das atividades com o apoio do AVA. A12 também ressaltou que

*Por serem dinâmicas, as atividades proporcionaram uma forma mais descontraída de aprender e assimilar os conhecimentos, o que, de certa forma foi divertido, vide que, muitas vezes, o inglês se torna maçante, com tantas outras atividades. Quando aplicadas, fizeram o tempo passar mais rápido e, às vezes, a vontade de continuar a atividade vinha, o que representa um ponto positivo.*

Na terceira parte do questionário final, visando avaliar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Schoology quanto à sua interface e quanto à perspectiva didático-pedagógica, os alunos marcaram suas respostas novamente em uma escala de um a cinco (Tabela 4).

Tabela 4 - Interface e perspectiva didático-pedagógica do Schoology

<b>Afirmativas</b>	<b>C (5)</b>	<b>CP (4)</b>	<b>NCND (3)</b>	<b>DP (2)</b>	<b>D(1)</b>
1. É fácil de usar;	55%	25%	15%	5%	-
2. É visualmente atraente;	100%	-	-	-	-
3. A navegação é fácil;	70%	25%	2%	3%	-
4. Permite acesso fácil às atividades e a seus conteúdos;	75%	10%	10%	5%	-
5. Permite anexar arquivos de forma fácil e prática;	60%	30%	5%	5%	-

6. Oferece recursos que podem contribuir para desenvolver a escrita em inglês;	55%	30%	10%	5%	-
7. Oferece recursos que podem contribuir para desenvolver a habilidade de leitura em inglês;	75%	20%	5%	-	-
8. Oferece recursos que podem contribuir para desenvolver a compreensão auditiva em inglês;	70%	10%	20%	-	-
9. Oferece recursos que podem contribuir para desenvolver a oralidade em inglês;	70%	30%	-	-	-
10. Os recursos disponíveis permitem que o professor atue como mediador do processo de ensino e aprendizagem.	95%	5%			
11. As atividades realizadas no Schoology não diferem das atividades realizadas nas folhas impressas;	15%	35%	-	25%	25%
12. O acesso ao Schoology, nos dispositivos móveis ( <i>smartphones</i> ou <i>tablets</i> ), é simples e prático.	55%	5%	30%	5%	5%

Fonte: Elaboração própria.

Vale destacar que apenas 5,0% dos alunos considerou o aplicativo para dispositivos móveis do Schoology de difícil manuseio, e a maioria concordou que ele é fácil de usar. E apenas A3 e A18 não utilizaram a versão para celulares do AVA.

Ao abrir novamente o espaço para comentários, desta vez sobre a perspectiva didático-pedagógica, os alunos compararam as antigas atividades impressas ao uso do Schoology.

*Eu acho que o Schoology difere um pouco das folhas, porque, nas folhas, praticamos só a parte escrita e leitura, já no Schoology, nós trabalhamos com a parte escrita, leitura e oral (A4).*

*A meu ver, as atividades na plataforma on-line Schoology são sim diferentes das apresentadas nas folhas dadas em aula, pois apresentam um leque maior de possibilidades a serem dadas como possíveis atividades (A6).*

*as atividades realizadas no Schoology são totalmente diferentes das atividades realizadas nas folhas impressas, pois com o uso das folhas só era possível treinar a leitura e a escrita e com o ambiente virtual é possível treinar todos os âmbitos do inglês (A15).*

*as atividades da plataforma tinham um enfoque diferente das atividades das folhas que eu estudei até o modulo 3, eram mais práticas, como a gravação de áudio e escolha de alternativas de*

*múltipla escolha com a posterior correção instantânea, deixando o aprendizado mais interativo (A18).*

Por último, nessa seção, foi perguntado sobre as principais dificuldades e pontos positivos que os participantes encontraram na utilização do AVA Schoology para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A4, A5, A11, A15 e A16 relataram que tiveram dificuldades de acesso no começo, entretanto, com o tempo, aproveitaram os recursos do AVA. Os participantes A3, A8, A10 e A12 relataram dificuldades em compreender a linguagem e o layout do AVA. A19 e A 20 relataram não possuírem computador e/ou acesso à internet fora do *campus*, o que dificultou que as atividades fossem realizadas a qualquer momento. Os demais participantes não relataram dificuldades. As dificuldades foram superadas ao longo da realização das atividades.

Os principais pontos positivos destacados da utilização do Schoology para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa foram: a facilidade de acessar as atividades em qualquer lugar (6 alunos); o fato de serem mais dinâmicas e interativas (6 alunos); serem divertida e motivadora (5 alunos); e a possibilidade da prática da oralidade (2 alunos).

Na última seção, foi utilizado como base para elaboração das afirmações um Inventário de Motivação Intrínseca dos alunos em relação à motivação para responder às atividades e como elas puderam contribuir para estimular a prática da língua inglesa extraclasse. De um modo geral, a motivação intrínseca dos indivíduos tem sido tipicamente avaliada a partir da observação dos seus comportamentos em atividades de livre escolha realizadas com prêmios a elas associados. Essa avaliação tem sido processada a partir do recurso a questionários nos quais os indivíduos indicam as suas sensações, fundamentalmente, de prazer, interesse e de competência associadas às tarefas em questão. O questionário mais utilizado pelos investigadores para avaliar a motivação intrínseca dos indivíduos em relação a uma determinada atividade é o *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI), desenvolvido inicialmente por Ryan (1982) e posteriormente aperfeiçoado, entre outros, por McAuley e colaboradores (MCAULEY, DUNCAN; TAMMEN, 1989; MCAULEY; WRAITH; DUNCAN, 1991 *apud* FONSECA; BRITO, 2001).

Os participantes responderam utilizando a escala com as afirmativas sobre a motivação para responder as atividades interativas propostas com o apoio do Schoology. A maioria dos alunos demonstrou satisfação em realizar as atividades. 55% dos alunos gostaram bastante de realizá-las, e nenhum aluno afirmou não gostar das atividades. 75% deles as consideraram totalmente importantes para seus estudos em língua inglesa e apenas 35% se sentiram parcialmente tensos ao fazê-las e somente 5% se sentiram pressionados pelo fato de

serem avaliativas - o que já acontecia anteriormente com as atividades impressas (Tabela 5). Como lembram Burochovitch, Bzuneck e Guimarães (2010), perceber o significado e a importância das atividades é um fator motivacional para os alunos.

Destaca-se que 60% dos participantes sentiram-se mais motivados a aprender o idioma após a realização dessa proposta e 75% deles se declararam satisfeitos com as atividades que realizam. Ou seja, o *feedback* da qualidade dos trabalhos e o apoio recebido do professor convertem-se em motivação na realização de novas tarefas (BUROCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Tabela 5- Inventário de motivação intrínseca.

	<b>Inventário de motivação Intrínseca</b>	<b>C (5)</b>	<b>CP (4)</b>	<b>NCND (3)</b>	<b>DP (2)</b>	<b>D(1)</b>
1.	Gosto bastante de realizá-las	55%	30%	15%	-	-
2.	É divertido realizá-las	65%	25%	10%	-	-
3.	Despendo muito esforço ao realizá-las	5%	25%	25%	10%	35%
4.	Eu me sinto tenso(a) ao realizá-las	-	25%	10%	30%	35%
5.	É importante para mim e para desenvolver meus estudos	75%	10%	10%	5%	-
6.	Sinto-me pressionado(a) a realizá-las por serem avaliativas	5%	10%	30%	15%	40%
7.	Enquanto faço as atividades, descubro prazer em conseguir fazê-las	65%	15%	20%	-	-
8.	Após realizá-las, sinto-me mais motivado(a) a aprender a língua	60%	25%	15%	-	-
9.	Estou satisfeito(a) com as atividades que realizei	75%	15%	5%	5%	-

Fonte: Elaboração própria.

Dos 20 alunos participantes, 19 alunos consideraram que o Curso Level 4 - CELIFF" com o apoio do AVA Schoology e com atividades diversificadas e interativas contribuiu para melhoria e aprofundamento dos seus estudos em língua inglesa. Apenas um participante respondeu que as atividades não contribuíram para sua aprendizagem. A7 justificou que

*em dias de prova, não consigo estudar direito sem as folhas, que para mim servem como uma revisão da matéria total. Gosto das atividades interativas, mas seria melhor se também tivessem também as folhas (A7).*

Os demais participantes assinalaram vários pontos positivos das atividades extraclasse com o apoio do Schoology, tais como

*A dinâmica de ter que criar meus próprios pensamentos em inglês. (A3);*

*O conteúdo dado em sala de aula era visto novamente nas atividades on-line e, se eu viesse a ter alguma dúvida relacionada às atividades, pelo fato de já me encontrar navegando na internet, eu me sentia motivado a continuar o estudo por minha parte, deste modo, tinha minhas dúvidas esclarecidas. Se fosse o caso de não ter conseguido compreender, mesmo estudando sozinho, eu sei que posso sempre pedir ajuda à professora [...] (A6);*

*É uma forma de acompanhar o ritmo acelerado da vida dos estudantes, trazendo praticidade, visto que sabemos que algumas técnicas já estão ultrapassadas no ensino. (A11)*

*Por serem dinâmicas, as atividades proporcionaram uma forma mais descontraída de aprender e assimilar os conhecimentos [...]. Quando aplicadas, fizeram o tempo passar mais rápido e, às vezes, a vontade de continuar a atividade vinha, o que representa um ponto positivo.*

*(A12);*

*Pois tive prazer em realizá-las (A13);*

*Acredito que me ajudou muito a reforçar os conteúdos aprendidos em sala de aula, além de me instigar a procurar conteúdos extras (A14);*

*Acredito ter melhorado muito meu inglês esse período, principalmente a fala (A15);*

*Foi mais divertido e prazeroso fazer as atividades na plataforma quando comparado às atividades nas folhas que fizemos nos módulos anteriores, o que cooperou para um melhor aprendizado (A18);*

*Fica mais fácil realizar pesquisas e interagir com os demais colegas de classe (A 20).*

A última pergunta do questionário final pede sugestões às atividades extraclasse realizadas com o apoio do Schoology. Alguns alunos, A3, A7 e A15, sugeriram a manutenção de alguns exercícios das folhas impressas, mesmo que *on-line*, pois sentiram faltam de realizar exercícios similares.

A4, A6 e A18 gostariam que fossem disponibilizadas mais atividades, mesmo que não fossem avaliativas, para proporcionar maior contato e prática da língua.

A10 e A19 gostariam que o acesso pelo aplicativo para dispositivos móveis fosse melhor, embora A9 tenha elogiado o aplicativo, além do fato de poder ter realizado todas as atividades pelo seu celular.

A5, A12 e A14 protestaram em relação às pastas de armazenamento criadas pela professora para organizar as atividades por unidade do livro. Eles sugerem que as mesmas fiquem soltas e que haja um dispositivo avisando do prazo de vencimento final, como mensagens, por exemplo. Em tempo, as atividades que possuem data de entrega máxima

estabelecida aparecem em ordem cronológica na página inicial do Schoology, com a data, além de estarem organizadas dentro das pastas. Portanto, ficam em destaque para os alunos.

A16 solicitou mais diálogos, privilegiando a habilidade oral, citando o da atividade nº 6, em que os alunos gravaram a própria voz, e A17 pediu mais *quizes* (questionários), em que, segundo ele, se “desperta o espírito competitivo e faz com que você estude mais antes de responder”, seguindo a máxima da metodologia ativa da gamificação. Os jogos em geral auxiliam na aprendizagem por meio da descoberta e da experimentação, uma vez que sempre existe a possibilidade de recomeçar (MATTOS *et al*, 2016).

A análise dos dados sobre as percepções dos alunos em relação às atividades interativas com viés do ensino híbrido e com o apoio do Schoology serão compartilhadas com os demais professores do Centro de Línguas para que estas possam ser adaptadas para os demais níveis.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Um produto educacional pode ser “[...] uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição etc.” (BRASIL, 2013, p. 25). É obrigação para os Mestrados Profissionais gerarem produtos educacionais.

Este produto deve ser parte integrante da dissertação. O produto educacional desta pesquisa é uma proposta didático pedagógica, implementada junto aos alunos no curso de nível 4 de inglês do CELIFF, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em língua inglesa por meio de atividades extraclasse interativas e dinâmicas com o apoio do AVA Schoology. Essa proposta é intitulada “CELIFF English Level 4”, foi elaborada e experimentada por dois semestres, e segue as temáticas do livro didático Touchstone 2B.

Este produto é disponibilizado *on-line*, na plataforma Schoology. O administrador do curso pode reproduzi-lo ao copiar e/ou adaptar quantas vezes desejar. Para que o aluno tenha acesso, faz-se necessário cadastrar-se na plataforma e entrar no curso, usando um código. O curso utilizado pela turma da intervenção pedagógica possuía o código: F953-6M8D-TH54N. O curso em branco, disponibilizado com produto educacional exibe o código: 2F94-T28P-P8JMW.

O *login* de acesso ao curso no como aluno no Shoology, caso haja interesse, pode ser: [produtoeducacionaprofept@gmail.com](mailto:produtoeducacionaprofept@gmail.com). Para acessar, utilize a senha: produto2019.

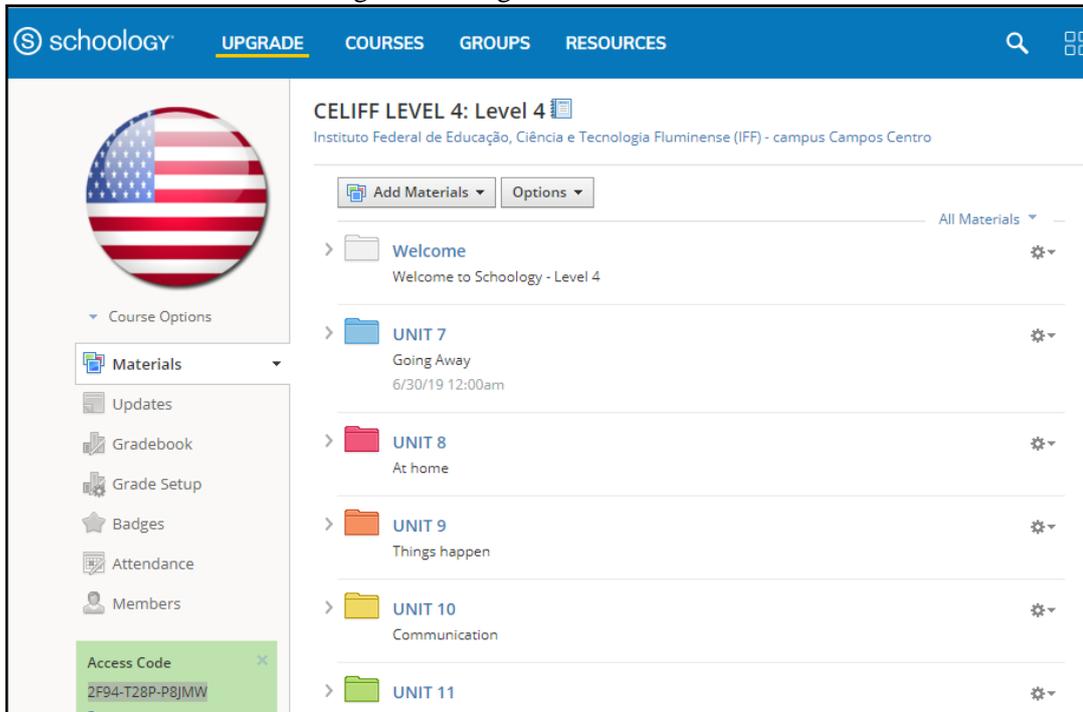
Para abertura de conta como professor, basta acessar o site [www.schoology.com](http://www.schoology.com), ou baixar o aplicativo para smartphones, e preencher o cadastro como instrutor. Neste cadastro são solicitadas informações básicas como nome, e-mail, senha. Como aluno, será solicitada a inclusão no curso sob o referido código. Também é necessário efetuar um cadastro a partir de um e-mail e senha.

Ao leitor, nesta opção de visualização, não é permitido fazer a cópia do curso, mas ele tem acesso a todas as aulas e atividades que compõem o produto educacional, ou seja, a proposta didática pedagógica disponibilizada no Schoology. O administrador do curso, neste caso, [ana.castro@iff.edu.br](mailto:ana.castro@iff.edu.br), pode disponibilizá-lo, se solicitado.

Se um professor ou profissional da educação estiver interessado em fazer uma cópia do curso, deverá solicitar à pesquisadora que o torne administrador do curso. Seguem a

imagem da interface do curso no Schoology (Figura 29) e de cada pasta, em sequência, para a compreensão de seu conteúdo na íntegra.

Figura 29 - Página Inicial do Produto



Fonte: <https://app.schoology.com/course/2219775523/materials>

Apesar de ter experimentado seis atividades nesta pesquisa, o curso criado no Schoology dispõe de doze atividades, referente a todo o semestre letivo do nível 4, e se organiza em sete pastas. A primeira pasta é introdutória, explicando como utilizar o AVA; as demais, se referem às unidades 7 a 12 do livro didático, correspondentes ao nível em questão. Cada pasta contém duas atividades avaliativas, sendo que, em algumas delas, além das atividades, há links de vídeos relativos a duas dessas atividades.

Essa proposta se apoia no ensino híbrido que, como afirmam Maximino e Jorge (2018), ao alcançar vários espaços, ao integrar o processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais e presenciais. Este tipo de ensino, quando apoiado em uma rede social digital, pode contribuir para potencializar e dinamizar a aprendizagem por meio da participação colaborativa e interação entre os atores desse processo (MAXIMINO; JORGE, 2018).

Na pasta introdutória, denominada *Welcome* (Figura 30), é possível acessar orientações para o professor e alunos de como proceder para navegar na plataforma. Essas orientações foram retiradas do próprio site do AVA Schoology.

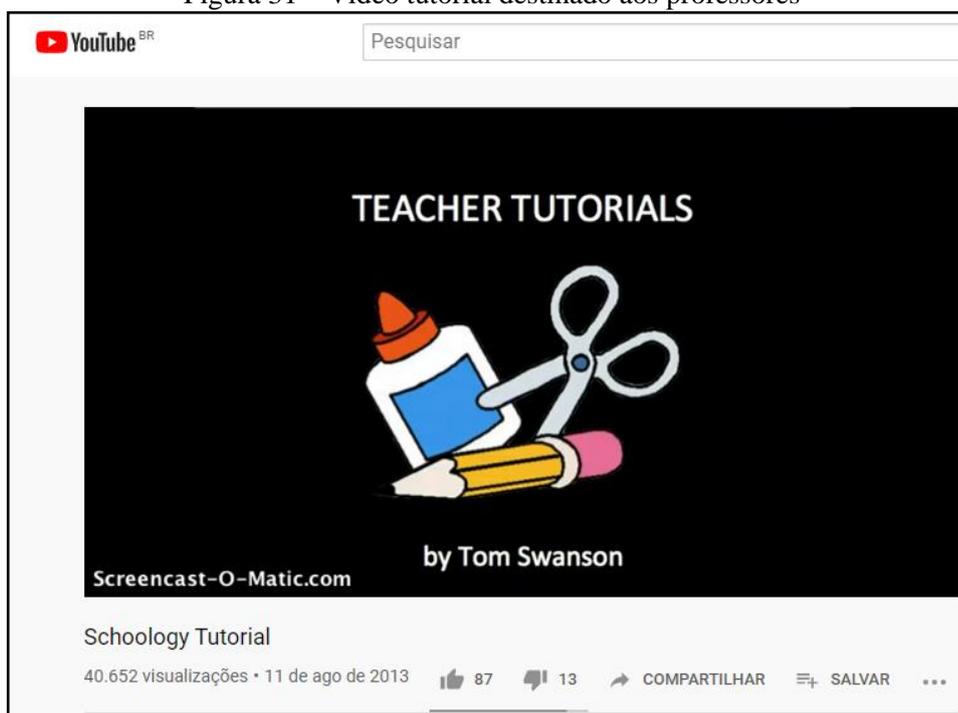
Figura 30 - Pasta introdutória *Welcome*

The screenshot displays the Schoology interface for a course titled 'CELIFF LEVEL 4: Level 4' at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) - campus Campos Centro. The interface includes a blue navigation bar with 'UPGRADE', 'COURSES', 'GROUPS', and 'RESOURCES' tabs. A search icon and a grid icon are visible in the top right. On the left, there is a sidebar with a circular profile picture of the American flag and a list of course options: 'Materials', 'Updates', 'Gradebook', 'Grade Setup', and 'Badges'. The main content area features a 'Welcome' folder icon and a heading 'Welcome to Schoology - Level 4'. Below this, there is a list of instructions for navigating the page, including 'Left Side Navigation', 'Central Column', 'Reminders', and 'Upcoming Feed'.

Fonte: <https://app.schoology.com/course/2219775523/materials?f=173503202>

Há, também, um vídeo do *Youtube* (Figura 31) destinados aos professores, este apresenta um tutorial de como anexar, gerenciar e disponibilizar novos material e atividades, além de explicar outras funções disponíveis para o docente. Basta clicar no *hiperlink* em que se encontra escrito a palavra *clicable*, presente no texto das orientações, e o usuário será redirecionado ao site do *Youtube* em outra guia, para assistir ao vídeo, devido ao recurso link externo do Schoology. Esse vídeo encontra-se em inglês, tendo em vista o fato de o curso ser direcionado a professores de língua inglesa e para, caso algum aluno tenha a curiosidade de assisti-lo, este possa contribuir para sua prática da habilidade auditiva.

Figura 31 – Vídeo tutorial destinado aos professores



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=J9D4xaROSS4>

Optou-se pela utilização de um vídeo explicativo ao invés de apenas orientações escritas por duas razões. Primeiro, porque, provavelmente, nem todos os professores estariam acessando o Schoology pela primeira vez, já que, ao aplicar o questionário inicial, foi possível verificar que alguns alunos já conheciam o Schoology antes desta pesquisa. O mesmo deve ocorrer com os docentes. Neste caso, nem todos precisariam recorrer à leitura das orientações e elas ficariam extensas desnecessariamente. Além disso, porque a utilização de vídeos na educação, como salienta Mattos *et al.* (2016), estimula de maneira mais atrativa e substancial para o conteúdo abordado.

Após a pasta de boas-vindas, as pastas seguintes se referem às unidades do livro didático, respectivamente: Unidade 7 (Figura 32); Unidade 8 (Figura 33); Unidade 9 (Figura 34); Unidade 10 (Figura 35); Unidade 11 (Figura 36); e Unidade 12 (Figura 37). Nas duas primeiras constam materiais complementares com links de gramática e letras de músicas em inglês.

Figura 32 – Conteúdo da pasta da Unidade 7

The screenshot shows the Schoology interface for Unit 7. The top navigation bar includes 'UPGRADE', 'COURSES', 'GROUPS', and 'RESOURCES'. The left sidebar contains a course icon (American flag) and a menu with 'Course Options', 'Materials', 'Updates', 'Gradebook', 'Grade Setup', 'Badges', and 'Attendance'. The main content area is titled 'UNIT 7' under 'CELIFF LEVEL 4: Level 4'. It features a toolbar with 'Add Materials' and 'Options' buttons. Below this, there are three items: 'Kahoot! - First Review', '7 myths about traveling abroad', and 'Hotel.com'. The 'Hotel.com' item includes a video link and a writing prompt: 'Watch again the video "7 myths about traveling abroad": https://www.youtube.com/watch?v=hiDt5eq3Zqg. Imagine you are staying in the hotel of your dreams. Write an email to your classmate (your ...'.

Fonte: Elaboração própria.

Figura 33 – Conteúdo da pasta da Unidade 8

The screenshot shows the Schoology interface for Unit 8. The top navigation bar includes 'UPGRADE', 'COURSES', 'GROUPS', and 'RESOURCES'. The left sidebar contains a course icon (American flag) and a menu with 'Course Options', 'Materials', 'Updates', 'Gradebook', 'Grade Setup', 'Badges', and 'Attendance'. The main content area is titled 'UNIT 8' under 'CELIFF LEVEL 4: Level 4'. It features a toolbar with 'Add Materials' and 'Options' buttons. Below this, there are three items: 'My last trip: Listening + Writing' with a video link and a prompt to refresh knowledge about possessive pronouns; 'Which one do you prefer?' with a puzzle piece icon; and 'Possessive Pronouns - Refresh your Knowledge' with a link icon.

Fonte: Elaboração própria.

Figura 34 – Conteúdo da pasta da Unidade 9

The screenshot shows the Schoology interface for Unit 9. The top navigation bar includes 'UPGRADE', 'COURSES', 'GROUPS', and 'RESOURCES'. The left sidebar contains a circular profile picture of the American flag and a menu with options: Course Options, Materials, Updates, Gradebook, Grade Setup, Badges, Attendance, and Members. The main content area is titled 'CELIFF LEVEL 4: Level 4' and 'UNIT 9'. It features two activity cards:

- Conversation: a fun story!**: You and your partner are going to tell a fun story that happened recently. You can use the dialogue on page 90 from our book to help you. One is going to tell the story; One is going to react, ...
- I heard a secret when...**: Look at the picture. Describe the background situations that were happening while Angela was hearing a secret.

Fonte: Elaboração própria.

Figura 35 – Conteúdo da pasta da Unidade 10

The screenshot shows the Schoology interface for Unit 10. The top navigation bar includes 'UPGRADE', 'COURSES', 'GROUPS', and 'RESOURCES'. The left sidebar contains a circular profile picture of the American flag and a menu with options: Course Options, Materials, Updates, Gradebook, Grade Setup, and Badges. The main content area is titled 'CELIFF LEVEL 4: Level 4' and 'UNIT 10'. It features two activity cards:

- For those who love GRAMMAR PRACTICE...**
- Texting...**: Which do you prefer: texting or calling a friend? Make a list with at least 3 advantages and 3 disadvantages of your favorite one. Then, use this list to create a Composition with 4 paragraphs ...

Fonte: Elaboração própria.

Figura 36 – Conteúdo da pasta da Unidade 11

The screenshot displays the Schoology interface for Unit 11. At the top, the navigation bar includes 'UPGRADE', 'COURSES', 'GROUPS', and 'RESOURCES'. The left sidebar shows 'Course Options', 'Materials', 'Updates', 'Gradebook', and 'Grade Setup'. The main content area is titled 'CELIFF LEVEL 4: Level 4' and 'UNIT 11'. Below the title, there are buttons for 'Add Materials', 'Options', and a refresh icon. Two items are listed: 'Describing People' with a puzzle piece icon and 'Lady in Red... Let's sing and practice? ...' with a paperclip icon.

Fonte: Elaboração própria.

Figura 37 – Conteúdo da pasta da Unidade 12

The screenshot displays the Schoology interface for Unit 12. At the top, the navigation bar includes 'UPGRADE', 'COURSES', 'GROUPS', and 'RESOURCES'. The left sidebar shows 'Course Options', 'Materials', 'Updates', 'Gradebook', 'Grade Setup', 'Badges', 'Attendance', and 'Members'. The main content area is titled 'CELIFF LEVEL 4: Level 4' and 'UNIT 12'. Below the title, there are buttons for 'Add Materials', 'Options', and a refresh icon. Two items are listed: 'What does the future hold?' with a speech bubble icon and 'What are your plans for the future?' with a document icon.

Fonte: Elaboração própria.

Usando as TDIC, ampliam-se as possibilidades de autoria e compartilhamento; multiplicam-se espaços e tempos; possibilitam-se avanços; facilitam experiências (BACICH; MORÁN, 2018). Ao utilizar o Schoology para inserir as atividades extraclasse de língua inglesa, possibilita-se respeitar o tempo, ritmo e forma de aprendizagem, além dos alunos participarem de projetos e atividades individuais e em grupo – o que, segundo Horn, Staker e Christensen (2015) é uma característica do ensino híbrido. Desta forma, pretende-se oportunizar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento das quatro habilidades. O uso de metodologias ativas aponta para um caminho de utilização de estratégias pedagógicas que tragam o aluno como centro do processo educativo, como lembra Valente (2014).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de tecnologias digitais, se faz necessário buscar alternativas motivadoras para elaboração de as atividades extraclasse, com o intuito de estimular quem deseja ensinar e aprender. O ensino híbrido traz diversas possibilidades de integração das TDIC ao currículo escolar, podendo alcançar uma série de benefícios na rotina da sala de aula, como o maior engajamento dos alunos no aprendizado e o melhor aproveitamento do tempo do professor e a personalização do ensino por meio de intervenções efetivas (BACICH; TANZI NETO, 2015).

Este trabalho apresentou a análise da experimentação de uma proposta didático pedagógica que utilizou do AVA Schoology, na perspectiva do ensino híbrido, no curso de nível 4 do centro de línguas de um instituto federal. Para tanto, a pesquisa foi iniciada com a leitura de trabalhos relacionados ao ensino de Inglês na Educação Profissional e Tecnológica e o surgimento do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, além da importância de várias abordagens no estudo de uma segunda língua.

O aporte teórico que fundamentou a pesquisa foi sobre a motivação que estimula o processo de ensino e aprendizagem, o ensino híbrido, as metodologias ativas e o uso pedagógico das TDIC pelos professores de línguas em sala de aula como ferramentas de apoio ao ensino complementar. Ao assumir tecnologia é essencial para o profissional, sendo professor ou não, surgem resultados de desempenho bem-sucedidos. O docente precisa mudar sua percepção e inserir novas práticas.

Por este motivo, foram feitos estudos a respeito desses temas e passou-se à escolha do AVA Schoology. Por conseguinte, iniciou-se a elaboração dos questionários, sua aplicação, a elaboração das atividades, a pesquisa exploratória e, finalmente, a intervenção pedagógica.

Analisando todos os dados levantados por meio dos questionários e das atividades, foi possível responder à questão de pesquisa: como a utilização de TDIC, pode contribuir, ao dinamizar as atividades extraclasse, para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no centro de línguas? Os participantes consideraram que, ao inserir as TDIC, foi possível dinamizar a realização das atividades extraclasse. Estas com o apoio do Schoology, por serem dinâmicas, proporcionaram uma forma mais descontraída e motivadora de aprender e assimilar os conhecimentos em língua inglesa. O fato de poder treinar a oralidade e a prática auditiva, a possibilidade de estudar em qualquer lugar, o cuidado com o meio ambiente também foram destacados por eles. Além de mencionar o fato de um menor gasto para o Instituto, sem a impressão de folhas.

A partir do problema de pesquisa colocado, surgiu o seguinte objetivo geral: investigar as contribuições de atividades de língua inglesa extraclasse interativas e dinâmicas, com o apoio do Schoology, na perspectiva do ensino híbrido, que permitam melhorar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no centro de línguas de um Instituto Federal. Para alcançar tal objetivo foi realizada pesquisa exploratória, estruturação e experimentação de uma proposta didático pedagógica por meio da Intervenção Pedagógica.

O primeiro objetivo específico delineado foi o de realizar estudos sobre recursos do AVA Schoology, ensino híbrido e metodologias ativas. Este estudo, como mencionado anteriormente, apoiou toda a experimentação didática e foi apresentado no capítulo 2.

O segundo objetivo foi analisar se e como a utilização do AVA Schoology pode motivar o ensino de inglês, principalmente, na realização das atividades extraclasse. O Schoology foi considerado pelos alunos uma plataforma inovadora e interessante, que consegue abranger mais tipos de exercícios do que atividades feitas em folhas impressas convencionais. As atividades extraclasse com o apoio do Schoology são, na opinião dos participantes, mais interativas do que as folhas impressas, e eles destacaram a opção de fazer as atividades no *smartphone*. E a proposta do curso foi avaliada como uma forma de aprendizagem mais interativa, atual e que motivava os alunos a estudar inglês.

Pelos dados analisados, a proposta contribuiu para motivar os alunos na resolução das atividades extraclasse e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Centro de Línguas. Os discentes demonstraram muita satisfação e entusiasmo na resolução das atividades propostas extraclasse no AVA em questão. Observou-se que a motivação foi intrinsecamente maior, por envolver ativamente os alunos em sua realização, principalmente na última atividade, que incluía a prática da oralidade e trabalho colaborativo.

O terceiro objetivo – investigar as principais dificuldades e/ou facilidades dos alunos na utilização da plataforma escolhida, a partir da análise dos instrumentos de coleta de dados (observação, documentos institucionais, entrevista e questionários) evidenciou o fato o aluno ter acesso ao material extraclasse em qualquer lugar e a qualquer tempo. O ensino híbrido permite que o controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo (HORN; STAKER; CHRISTENSEN, 2015). Outro ponto positivo que foi amplamente exposto foi constitui-se na possibilidade de intensificar a prática das habilidades oral e auditiva da língua, o que não ocorria anteriormente em folha impressas.

As facilidades referentes aos aspectos de uso do AVA referem-se ao acesso aos materiais no Schoology, mediação do professor, interação entre os alunos, *feedback* individualizado e aprendizagem colaborativa. Como dificuldades, foram mencionadas a

necessidade do acesso à internet, os prazos para entrega das atividades e o costume de alguns alunos em utilizarem as atividades impressas.

No que diz respeito ao quarto objetivo específico, elaborar, como produto educacional, uma proposta didático pedagógica com atividades extraclasse *on-line* no AVA Schoology para o Nível 4 do curso de inglês do Centro de Línguas. Buscou-se alcançar este objetivo por meio da intervenção Pedagógica. Os resultados demonstraram que o objetivo da proposta didático pedagógica foi alcançado, tendo em vista a progressão dos alunos. Os alunos consideraram importantes tanto as atividades anteriores em folhas impressas quanto as atividades interativas na proposta pedagógica com o apoio do Schoology. Entretanto, a aprendizagem, percebida por eles, nas práticas mais ativas, é considerada como mais significativa, mais consolidada.

Os dados também indicaram que as atividades propostas como apoio do Schoology foram importantes para desenvolver as quatro habilidades linguísticas: oralidade, leitura, escrita e auditiva, como previsto no quinto e último objetivo: contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com foco desenvolvimento da oralidade dos alunos da EPT, desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas para um objetivo específico, a partir da análise da experimentação do produto. A utilização do AVA Schoology favoreceu o acesso à prática das habilidades orais e auditivas, que anteriormente ficavam restritas aos momentos presenciais em sala.

De forma resumida, foi possível observar que as atividades extraclasse no estudo de língua inglesa com apoio do Schoology contribuíram para: i) investigar as principais dificuldades e/ou facilidades na resolução de atividades extraclasse; ii) investigar as principais dificuldades e/ou facilidades na utilização da plataforma escolhida; iii) elaborar uma proposta didática com atividades extraclasse mais dinâmicas e envolvendo o uso de tecnologias para o Nível 4 do curso de inglês do Centro de Línguas; iv) promover uma mudança evolutiva na formação de alunos em EPT em relação ao estudo de língua inglesa; v) motivar o ensino de inglês, principalmente, na realização das atividades extraclasse e o compartilhamento dessas descobertas.

A educação deve ser integral, pensando o trabalho como princípio educativo, para uma educação no sentido de uma reconstrução completa de suas concepções, de suas finalidades. (RAMOS, 2011). A proposta didático pedagógica elaborada buscou integrar a formação geral à técnica, desenvolvendo conhecimentos apropriados de língua inglesa para capacitar o aluno a escrever, ler e se comunicar em inglês, visando à transformação das pretensões sociais e a

ampliação das capacidades e das potencialidades dos alunos da EPT, o que caracteriza a prática social dos educadores.

Com estas atividades, visou-se contribuir para a ampliação das possibilidades no estudo da língua inglesa e motivar os alunos a resolver as atividades também fora do contexto da sala de aula. A Educação precisa superar as expectativas de uma didática tradicionalista, cujo centro da sala de aula continue o professor, e os conhecimentos técnicos continuem priorizados. Ao construir o conhecimento, as experiências, as percepções e reflexões de alunos e professores devem ser consideradas. A pesquisa realizada possibilitou perceber o que é essencial preparar os professores, coordenadores e alunos para trabalhar mais com metodologias ativas, AVA, com currículos mais flexíveis, com inversão de processos educativos. E esses elementos permitem a valorização do registro e da sistematização do conhecimento construído pelos aprendizes.

Em EPT, uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TDIC, que favoreça o uso intensivo dos recursos da inteligência, e permitindo a construção de habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo se faz uma necessidade. Em especial no instituto em que a pesquisa foi realizada, o desejo de uma formação integral e o acesso a educação com acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, e a construção de caminhos para a produção da vida reflete uma perspectiva educacional mais moderna, voltada à internacionalização, condizente com as atuais demandas do mundo globalizado.

Os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados, uma vez que a proposta didático-pedagógica foi experimentada apenas em uma turma do Centro de Línguas. Entretanto, a pesquisa colabora em incentivar professores e alunos de língua inglesa a utilizar diferentes recursos que estão à disposição para melhorar e dinamizar a prática e aquisição da língua.

Pretende-se, com essa pesquisa, contribuir para que outros professores insiram tecnologias digitais e metodologias ativas em sua prática, conscientes de que não há apenas uma única forma de ensinar e aprender. Portanto, é necessário que os educadores saibam explorar esses novos recursos de forma positiva, a serviço da construção da aprendizagem.

Essa pesquisa e sua trajetória influenciou diretamente esta pesquisadora como docente. Inicialmente, parecia impossível conciliar pesquisa e trabalho. Porém, com o mestrado profissional foi possível encaixar exatamente essa perspectiva, ao propor elaborar um produto educacional que pudesse atender às necessidades imediatas dos alunos do Centro de Línguas naquele momento. Essa proposta didático pedagógica é direcionada aos professores de língua

inglesa dos centros de línguas dos institutos federais, mas podendo ser adaptada para outros professores de línguas estrangeiras, e comprova a necessidade das práticas inovadoras no cotidiano do ensino de idiomas. Somando a este fato, toda pesquisa realizada ampliou significativamente o conhecimento da autora, especificamente, nos temas: ensino híbrido, utilização pedagógica das TDIC, metodologias ativas, internacionalização, entre outros.

É possível destacar a aceitação imediata por parte da maioria dos alunos pelas atividades propostas. E o relato por parte deles de se sentirem mais motivados em praticar a língua inglesa extraclasse deve ser, sem dúvida, a maior satisfação pessoal na realização desse trabalho. Porém, algumas dificuldades foram encontradas, tais como, a resistência de alguns deles em abandonar a prática das folhas revisionais impressas; administração do tempo para cumprir todo o planejamento; a falta de acesso à internet fora dos institutos relatado por alguns alunos.

Tudo isso permite afirmar que essa proposta não se esgota aqui. Ela pode servir de base para permitir outros professores e a novas turmas do CELIFF inserirem TDIC em suas práticas e que seus alunos se sintam mais motivados em realizar suas tarefas extraclasse. Trabalhos futuros poderão ser realizados com propostas semelhantes nos outros níveis em que a autora atua, ou seja, ampliar para todos os níveis do centro de línguas, como já mencionado. Até mesmo nos níveis do curso de espanhol. Além disso, pretende-se socializar os conhecimentos construídos com os professores da Rede Federal e outras, por meio de cursos e oficinas, além de disponibilizar a proposta por meio do e-mail da docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, G. A., PESSOA, M. S., SANTOS, A. K. F. S., CARVALHO, S. R. R., LIMA, H. A. B. Whatsapp como ferramenta de apoio ao ensino. *In: ESCOLA REGIONAL DE INFORMÁTICA DE MATO GROSSO (ERIMT)*, 9. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2015, 5, p. 751. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/viewFile/6998/4872>. Acesso em: 08 out. 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. *In: STEVENS, C.M.T. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. UnB, p. 53- 84. Brasília: Ed. UnB, 2003.
- ARDI, P. **Promoting Learner Autonomy Through Schoology M-learning Platform in an EAP Class at an Indonesian University**. 2017. Disponível em: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=527569>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- AZEVEDO, M. C. Ensino por Investigação: Problematizando as Atividades em Sala de Aula. *In: CARVALHO, Ana Maria (Org.). Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25. p. 45-47. Porto Alegre: 2015. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Pense, 2015.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 6-19. 2011.
- BARCELOS, G. T.; BATISTA, S. C. F. Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. **RENOTE**, v. 17, n. 2, p. 60-75. 2019.
- BARCELOS, G. T. **Tecnologias na prática docente de professores de Matemática: formação continuada com apoio de uma rede social na internet**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.
- BENEDICTO, Samuel Carvalho *et al.* Postura metodológica indutiva e dedutiva na produção científica dos estudos em administração e organizações: uma análise de suas limitações e possibilidades. **Revista Economia & Gestão**, v. 12, n. 30, p. 4-19, 2012.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. 2. ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 2010.

BRASIL. **Referenciais para elaboração de material didático para EAD no ensino profissional e tecnológico**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Secretaria de Educação a Distância, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. 2017. Acesso em: 05 de maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais/ Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 92 p., 2016.

CANAGARAJAH, A. S. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *In*: WEI, L. **Applied Linguistics Review**. v. 2. De Gruyter Mouton, Berlin, Alemanha. 2011.

CARVALHO, M. E. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. 2004.

CETIC.br. **TIC Educação**: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras 2016. 2017. Disponível em: [http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_EDU\\_2016\\_LivroEletronico.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf). Acesso em: 26 set. 2018.

CETIC.br. **TIC Educação**: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras 2017. 2018. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2017/>. Acesso em: 10 out. 2019.

CETIC.br. **TIC Educação**: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras 2018. 2019. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2018\\_coletiva\\_de\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf). Acesso em: 30 set. 2019.

CHAVES, S. **A questão dos riscos em ambientes em computação em nuvem**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** - Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução de Lemann Instituto. 2013. Disponível em: [http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf). Acesso em: 01 nov. 2017.

CHRISTIANINI, S. N.; DE GRANDE, F. C.; AMÉRICO, M. Desenvolvimento de sistemas gamificados com foco no edutretenimento e no jogador: uma análise dos arquétipos de Bartle e Marczewski. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 363-373, may 2016. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8559/5738>. Acesso em: 15 set. 2019.

COOREY, J. Active Learning Methods and Technology: Strategies for Design Education. **International Journal of Art & Design Education**, v. 35, n. 3, p. 337-347, 2016.

COUNCIL OF EUROPE. Council For Cultural Co-Operation. Education Committee. Modern Languages Division. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge University Press, 2001.

CUBAN, L. **Inside the Black Box of Classroom Practice: Change Without Reform in American Education**. Harvard Education. Cambridge, Massachusetts, The United States of American. Disponível em: Google Play [https://support.google.com/googleplay/topic/2999725?visit\\_id=1-636693356507088366-3701256050&rd=2](https://support.google.com/googleplay/topic/2999725?visit_id=1-636693356507088366-3701256050&rd=2). Acesso em: 08 ago. 2018.

CYRINO, E.; TORALLES-PEREIRA, M. L. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. *Cadernos Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.20, n.3, p. 780-788. 2004.

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 2882-2890.

DAMIANI, M. F., ROCHEFORT, R. S., CASTRO, R. S., DARIZ, M. R., PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**. n. 45, p. 57-67. UFPel. Rio Grande do Sul: 2013.

D'ANDREA, L. P. **Emoções no processo de aprendizagem de língua inglesa: uma perspectiva sociocultural no ensino de línguas para fins específicos**. São Leopoldo, RS. 2016 (Tese - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6100>. Acesso em: 20 out. 2018.

DETERDING, S.; SICART, M.; NACKE, L.; O'HARA, K.; DIXON, D. **Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts**. *Proceedings of the CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 2011, pages 2425-2428. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>. Acesso em: 15 nov. 2018.

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

ERTMER, P. LEFTWICH, A. Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. **Journal of Research on Technology in Education** v. 42, n. 3, p. 255–284. 2010. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15391523.2010.10782551>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ERTMER, P. Technologies that enable them to perform their jobs efficiently and effectively. **Journal of Research on Technology in Education**. v 42, n. 3. p. 255-284. 2010. Disponível em: < [www.iste.org](http://www.iste.org)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FERREIRA, A. E. C. S. **Schoology**: Um sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) nas aulas de inglês. *In*: SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 1. São Paulo. **Anais [...]**. Boituva, São Paulo, Brasil: IFSP *Campus* Boituva, 2015. p. 16-29.

FETTERMANN, J. V. **Os Entornos Virtuais da Rede Social My English Club e suas Intervenções nos Ambientes Presenciais de Aprendizagem da Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Federal do Norte Fluminense, UENF, Campos dos Goytacazes, RJ: 2012.

FINARDI, K. R *et al.* **Tecnologia Na Educação: O Caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão**. Santa Catarina: Editora Cadernos do IL, 2013.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Revista Cadernos do IL**, vol. 46, 2013. p. 193-208.

FINARDI, K.; ORTIZ, R. Globalization, Internationalization and Education: what is the connection? *In*: INTERNATIONAL E-JOURNAL OF ADVANCES IN EDUCATION (IJAEDU) e INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES (INTCESS), 14. Intambul. **Anais [...]** Istanbul, 2014., p. 18-25. Disponível em: <http://ijaedu.ocerintjournals.org/tr/download/article-file/89347>. Acesso em: 02 set. 2019.

FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. UECE, Ceará: 2002.

FONSECA, A. M.; BRITO, A. P. Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI<sub>p</sub>) em contextos de actividade física e desportiva. **Revista Análise Psicológica** 1 (XIX): 2001, p.59-76.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GARCÍA-MAS, A., OLMEDILLA, A., MORILLA, M., RIVAS, C., GARCÍA, E., ORTEGA, E. **Commitment, Enjoyment and Motivation in Young Soccer Competitive Players**. *The Spanish Journal of Psychology* · November 2010.

GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T.; FISCHER, C. R. Vivenciando inglês com kahoot. **Revista The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

GRANGER, C.; ALMEIDA, M. R.; PARANÁ, J. **Power English 1 - Teacher's Guide**. São Paulo. Editora MacMillan. 2015.

GRGUROVIĆ, M. **Blended learning in an ESL class: A case study**. CALICO Journal, v. 29, p.100-117. 2011.

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

HUNG, S. Y., DURCIKOVA, A., LAI, H. N., LIN, W. M. The influence of intrinsic and extrinsic motivation on individuals' knowledge sharing behavior. **International Journal of Human-Computer Studies**, 69, 415-427. 2011.

HYMES, Dell. **Acerca de la competencia comunicativa**. In: LLOBERA, M. *et al.* Competencia Comunicativa. Madrid: Edelsa, 1995.

IFF- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense. **Plano de desenvolvimento institucional 2010-2014**. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2011.

IFF – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense. **Portal**. Disponível em: <http://www.iff.edu.br/>. Acesso em: 20 out. 2018.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENNINGS, P. A., GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. 2009.

JUSSIM, L., HARBER, K. D. **Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies**. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155. 2005.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus. 2007.

LEE, C. H. **A Case Study on the Effects oa An L2 Writing Instructional Model for Blended Learning in Higher Education**. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. V.12(4). Turquia. 2013.

LEITE, B. S. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, p.580-609, 2018.

- LIMA, S. J. C. **Linguagens** : relatos de experiências da educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2014.
- LIU, M. Blended Learning in a University EFL Writing Course: Description and Evaluation. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 4, n. 2, p. 301-309. Finland, 2013.
- LOCHNER, B.; CONRAD, R.; GRAHAM, E. **Secondary Teachers' Concerns in Adopting Learning Management Systems**. TechTrends v. 59, p.62–70. 2015.
- LONGMIRE, W. A. **Primer On Learning Objects**. American Society for Training & Development. Virginia. USA. 2008. Disponível em: [www.learningcircuits.org/mar2000/primer.html](http://www.learningcircuits.org/mar2000/primer.html). Acesso em: 6 abr. 2018.
- MADARINA, A.; RAHMAN, A. English Writing Performance Using Blended Learning in TVET Education. **Language and Communication**. v. 2, n. 1, June 2018. Malaysia: 2018.
- MANNING, C., BROOKS, W., CROTTEAU, V., DIEDRICH, A., MOSER, J., ZWIEFELHOFER, A. Tech Tools for Teachers, By Teachers: Bridging Teachers and Students. **Wisconsin English Journal**, v. 53, p. 24–28. 2011.
- MATTOS, F. *et al.* **Tecnologia na Sala de Aula em Relatos de Professores**. Série: Recursos Didáticos Multidisciplinares. v.1, Curitiba: CRV, 2016.
- MAXIMINO, M. A. S.; JORGE, G. M. dos S. Experiência com uma rede social educativa no contexto do ensino híbrido na educação básica: possibilidades e desafios na sala de aula. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (CIET)*. **Anais [...]**. Ouro Preto: UFOP, 2018. p.257-339. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/339>. Acesso em: 01 out. 2019.
- MAZUR, E. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- MCCARTHY, M., McCARTEN, J., SANDIFORD, H. **Touchstone 2B**. Second Edition. Level 4. Teacher's Edition. v.4. Cambridge University Press. 2014.
- MELO, G. S. Placa Arduino Na Aprendizagem Ativa De Matemática. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA*, 7. Canoas. **Anais [...]**. Canoas: ULBRA, 2017. v.1, p. 18-25. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii>. Acesso em: 02 out. 2019.
- MESSAGE, C. P.; MARQUES, A. P. A. Z.; GITAHY, R. R. C.; SOUSA, S. i de O.; TERÇARIOL, A. A. de L.. Peer instruction: metodologia ativa de ensino e aprendizagem e suas ferramentas de interatividade gratuitas. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, jul./dez., 2017, p. 644-650. Disponível em: <<https://goo.gl/1fbtvJ>>. Acesso em: 30 set. 2018.
- MIYAZOE, T.; ANDERSON, T. Discuss, reflect, and collaborate: A qualitative analysis of forum, blog, and wiki use in an EFL blended learning course. **Revista Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 34; p.146 – 152. 2012.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas eo projeto de letramentos. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.;TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores. p. 219-236. 2013.

MONTEIRO, V.; MATA, L.; PEIXOTO, F. **Inventário de Motivação Intrínseca**: Propriedades Psicométricas em Contexto de Aprendizagem da Língua Materna e Matemática. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 28, n. 3 jul./set., 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0102-7972&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-7972&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 2 maio 2019.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. II. p. 15-33. Paraná: Editora UEPG, 2012.

MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 1995.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação *In*: YAEGASHI, S. *et al.* **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p.23-35, 2017. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Methodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Methodologias_Ativas.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso. 2018, cap.1, p. 1-16.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MÜLLER, M. G.; BRANDÃO, R. V.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. **Implementação do método de ensino Peer Instruction com o auxílio dos computadores do projeto UCA em aulas de Física do Ensino Médio**. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.29, p. 491-524. 2012.

NAVES, R. R.; VIGNA, D.D. Os Parâmetros Curriculares Nacionais E O Ensino De Inglês No Brasil. **Revista de Letras**, p. 4 - 18. Brasília. 2008. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/29/20>>. Acesso em: 20 out. 2018.

NOGUEIRA, M. A. *et al.* Challenged frontiers: the internationalization of schooling experiences. **Educação & Sociedade**. p. 355 - 376. Campinas. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 out. 2018.

OLIVEIRA, M. B. **Os profissionais do novo milênio**. Petrópolis. Vozes. 2008.

PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB. P. 151-153. Bahia: 2010.

PAIVA, V. L. M. **English language teaching and learning in the Age of Technology**. São Paulo: ABRAPUI, 2012. Disponível em: <http://veramenezes.com/abrapui2012.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

PINHEIRO, L. M. S.; FINARDI, K. R. Políticas Públicas de Internacionalização e o Papel do Inglês: Evidências dos Programas CsF e IsF. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS(CONEL), 2. Vitória. **Anais [...]**. Vitória: PPGEL, 2014. v. 1. p. 76-78, 2014.

PREBIANCA, G. V. V., FINARDI, K. R., & CARDOSO, G. L. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, n.12, p.95-119. 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, On the horizon. v.9, n. 5. Bingley, West Yorkshire, England: 2001.

RACHID, M. **Uma breve história da Cloud Computing**. Disponível em <[goo.gl/Mt6JUR](http://goo.gl/Mt6JUR)>. Acesso em 15 set. 2017.

RAMOS, M. O. Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas. **Educação e Sociedade**. v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. Campinas. 2011.

RAMOS, M. O. **Concepção Do Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação. Pará. 2008.

RANGEL, R. dos S.; BATISTA, S. C. F.; PEIXOTO, G. T. B. Análise de Dois Ambientes de Aprendizagem Baseados em Computação em Nuvem. IX CITI-Congresso Integrado de Tecnologia da Informação. 2017. **Essentia Editora**, 2018.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in language teaching**. 2. ed. USA: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C. **Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROCHA, H. M., LEMOS, W.D. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (SIMPED), 9. Resende. **Anais [...]**. Resende: Associação Educacional Dom Boston, 2014. p. 16-29.

RUBIN, B.; FERNANDEZ, R.; AVGERINO, M. D.; MOORE, J. **The effect of learning management systems on student and faculty outcomes.** *The Internet and Higher Education*, v.13, p. 82-83. 2010.

RYAN, R.M., DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**. v.1 , n.1, p.54–67. 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 25. ed. São Paulo: Cultrix. 2003.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Modelos de Ensino Híbrido: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 28. Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina, UDESC: 2017. v. 28, n. 1, p. 1.

SCHLAGER, D. **Schoology**: The adoption of a Learning Management System. Minnessota, USA. 2016. Disponível em:  
<http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=maed>. Acesso em: 03 set. 2018.

SCHOOLGY. **About Schoology**. 2019. Disponível em: <https://www.schoology.com/about>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SCHÜTZ, R. **A importância da pronúncia**: Diferenças de pronúncia entre Inglês e Português, 2008. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102666/souza\\_mop\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102666/souza_mop_dr_arafcl.pdf?sequence=1). Acesso em: 15 set. 2019.

SILVA JÚNIOR, A. F. O ensino de espanhol num centro federal de educação tecnológica: articulando saberes. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 5, p.13-22, jul./dez. 2010.

SONG, H.D., WANG, W.T., LIU, C.-Y. A Simulation Model that Decreases Faculty Concerns about Adopting Web-Based Instruction. **Educational Technology & Society**, v.14, n. 3, p.141–151. 2011.

SOUZA, F. C. A Influência das Tecnologias Digitais na Aprendizagem de Língua Inglesa de Nativos Digitais. **Revista Horizonte Científico** v. 7, n.1. Minas Gerais. 2013.

SOUZA, C. F. (Re)Pensando o Ensino de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense: Proposta para além da Língua Estrangeira Instrumental. **Inter Science Place**. ed. 28, v. 1, n. 1. Cabo Frio. 2014.

SOUZA, C. F. Desenvolvimento de material didático para práticas de leitura e tradução em aulas de língua inglesa com finalidades específicas: o caso da disciplina inglês técnico na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF em Campos dos Goytacazes/RJ. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.14, n.2, p.167-187, maio/ago. 2012.

SOUZA, M. V. *et al.* Mídias Sociais, AVAs e MOOCs: Reflexões Sobre Educação em Rede. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERACTIVE COMPUTER AIDED BLENDED LEARNING*. Araranguá. **Anais [...]** Araranguá: UFSC. p. 1-8. Disponível em:

[http://www.labmidiaeconhecimento.ufsc.br/files/2014/11/Contribution62\\_a.pdf](http://www.labmidiaeconhecimento.ufsc.br/files/2014/11/Contribution62_a.pdf). Acesso em 25 abr. 2018.

TOLEDO, L. H. L. A. S. S.; LAGE, F. C. O Peer Instruction e as Metodologias Ativas de Aprendizagem: relatos de uma experiência no Curso de Direito. *In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPED*. Santa Catarina .**Anais [...]** Santa Catarina: Uninove. 2013. p. 375-390

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.

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

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52. p. 455- 478. São Paulo: 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society**: the development of higher mental processes. Cambridge, Harvard University Press. 1978.

VILLAGRASA, S.; FONSECA, D.; REDONDO, E.; DURAN, J. Teaching Case of Gamification and Visual Technologies for Education. **Journal of Cases on Information Technology**, v. 16, n. 4, p. 38-57, October-December, 2014.

WALESCO, A. **Formação Inicial e o Mito do “Falante Nativo”**: Construções Identitárias de Professores de Inglês em uma Comunidade de Prática. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná. 2019.

ZAVAM, A.; PAIVA, L. Ferramentas digitais e formação de professores. **Revista Educação & Tecnologia**. v.16, n.3, p. 48-58. Belo Horizonte. 2012. Disponível em <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/397/414>. Acesso em: 16 abr. 2018.

ZUMOR et al; EFL Students’ Perceptions of a Blended Learning Environment: Advantages, Limitations and Suggestions for Improvement. **Revista English Language Teaching**, v. 6, n. 10. P.95-110. Canadá. 2013.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL

15/09/2019

O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Flum...

### O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Fluminense

Este questionário visa avaliar o uso da plataforma Schoology no ensino de inglês, bem como captar a percepção dos alunos do nível 4 do curso de inglês do CELIFF do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro, quanto à importância de uma proposta híbrida e ativa para o enriquecimento da prática da língua inglesa. Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa promovida por Ana Paula de Castro, aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional, Instituição Associada IFFluminense – Centro de Referência, sob orientação da professora Gilmara Teixeira Barcelos Peixoto.

\*Obrigatório

#### 1.ª Parte: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esclareço que sua participação nesta pesquisa é voluntária. As respostas serão tratadas somente para fins de pesquisa e na publicação dos resultados obtidos sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Com sua participação, você estará contribuindo para o fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, pessoalmente ou por meio do e-mail [ana.castro@iff.edu.br](mailto:ana.castro@iff.edu.br) ou pela minha orientadora [gilmarab@iff.edu.br](mailto:gilmarab@iff.edu.br).

Desde já, muito obrigada pela sua colaboração!

##### 1. 1. Participo dessa pesquisa, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pare de preencher este formulário.*

#### 2.ª Parte: Perfil do aluno

##### 2. 2.1. Nome:

\_\_\_\_\_

##### 3. 2.2 Quais ações você costuma fazer quando estuda inglês? (É possível marcar mais de uma opção). \*

Marque todas que se aplicam.

- Usar o livro didático;
- Releer anotações no caderno;
- Responder aos exercícios impressos extraclasse;
- Utilizar a internet, em sites de busca, como Google;
- Utilizar softwares de tradução ou dicionários on-line;
- Utilizar aplicativos para celular específicos para a prática da língua;
- Acessar vídeos ou videoaulas na internet (ou YouTube).
- Outro: \_\_\_\_\_

15/09/2019

O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Flum...

**4. 2.3. Você classificaria a sua frequência de estudo de inglês extraclasse como: \***

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

**5. 2.5 Você já utilizou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? \***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

**6. 2.6 Você conhece o AVA Schoology? \***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

**3.ª Parte: Utilização dos exercícios impressos extraclasse de inglês no centro de línguas**

Exercícios extraclasse, contendo leitura, vocabulário e gramática, baseados no livro didático, em folhas de exercícios impressas, com o intuito de que os alunos pratiquem em casa o que foi abordado na sala de aula.

**7. 3.1 Visando avaliar as folhas de exercícios impressas resolvidas extraclasse, enquanto instrumentos de aprendizagem, considere a escala abaixo e, em cada linha, assinale com "x" a coluna que julgar mais adequada.**

**Critério de avaliação - Escala: 5 - Concordo; 4 - Concordo parcialmente; 3 - Não concordo, nem discordo; 2 - Discordo parcialmente; 1 - Discordo.**

\_\_\_\_\_

**8. \***

Marcar apenas uma oval por linha.

	5	4	3	2	1
É fácil respondê-las;	<input type="radio"/>				
São visualmente atraentes;	<input type="radio"/>				
Sinto-me motivado(a) em respondê-las;	<input type="radio"/>				
Oferecem recursos diversos para a prática de leitura e escrita;	<input type="radio"/>				
Oferecem recursos diversos para a prática de oralidade e listening (compreensão auditiva);	<input type="radio"/>				
Contribuem para minha prática na língua;	<input type="radio"/>				
Realizo apenas porque vale ponto.	<input type="radio"/>				

15/09/2019

O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Flum...

**9. 3.2. Para melhoria na sua prática na língua inglesa, você considera as atuais folhas de exercícios impressas resolvidas extraclasse \****Marcar apenas uma oval.*

- muito importantes
- importantes
- pouco importantes

**10. 3.3. Qual(ais) sugestão(ões) você daria para a melhoria das folhas de exercícios impressas resolvidas extraclasse atuais? \***

---

---

---

---

---

**11. 3.4. Quais atividades abaixo você considera importantes para a prática da língua inglesa como atividades resolvidas extraclasse on-line: \****Marque todas que se aplicam.*

- Produção de Textos e resolução de exercícios;
- Leitura de artigos em inglês;
- Atividades envolvendo tecnologias digitais;
- Assistir vídeos em inglês;
- Gravar vídeos em inglês;
- Escutar e treinar letras de músicas;
- Gravação de sua própria voz, em diálogos com os colegas;
- Fórum e chats com temas abordados previamente em aula.
- Outro: \_\_\_\_\_

Powered by



## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FINAL

15/09/2019

O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Flum...

### O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Fluminense

Este questionário visa avaliar o uso da plataforma Schoology no ensino de inglês, bem como captar a percepção dos alunos do nível 4 do curso de inglês do CELIFF do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro, quanto à importância de uma proposta híbrida e ativa para o enriquecimento da prática da língua inglesa. Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa promovida por Ana Paula de Castro, aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional, Instituição Associada IFFluminense – Centro de Referência, sob orientação da professora Gilmará Teixeira Barcelos Peixoto.

\*Obrigatório

#### 1.ª Parte: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esclareço que sua participação nesta pesquisa é voluntária. As respostas serão tratadas somente para fins de pesquisa e na publicação dos resultados obtidos sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Com sua participação, você estará contribuindo para o fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, pessoalmente ou por meio do e-mail [ana.castro@iff.edu.br](mailto:ana.castro@iff.edu.br), ou pela minha orientadora [gilmarab@iff.edu.br](mailto:gilmarab@iff.edu.br).

Desde já, muito obrigada pela sua colaboração!

**1. 1. Participo dessa pesquisa, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. \***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pare de preencher este formulário.*

#### 2.ª Parte: Perfil do aluno

**2. 2.1. Nome:**

\_\_\_\_\_

**3. 2.2. Com que frequência você realizou as atividades resolvidas extraclasse no ambiente Schoology no nível 4? \***

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente;
- Semanalmente;
- Sempre que precisava estudar ou esclarecer alguma dúvida;
- Apenas antes da data limite de entrega das mesmas;
- Outro: \_\_\_\_\_

15/09/2019

O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Flum...

4. **2.3. Em relação às atividades extraclasse diversificadas e interativas com o apoio do AVA Schoology, assinale com X a coluna que julgar mais adequada, em cada item, considerando a Escala: 5 - Concordo; 4 - Concordo parcialmente; 3 - Não concordo, nem discordo; 2 - Discordo parcialmente; 1 - Discordo. \***

Marcar apenas uma oval por linha.

	5	4	3	2	1
1. Motivaram o estudo extraclasse;	<input type="radio"/>				
2. De maneira geral, contribuíram para o processo de aprendizagem da língua inglesa;	<input type="radio"/>				
3. Contribuíram para o desenvolvimento da habilidade escrita em inglês;	<input type="radio"/>				
4. Contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês;	<input type="radio"/>				
5. Contribuíram para o desenvolvimento da habilidade auditiva em inglês;	<input type="radio"/>				
6. Contribuíram para o desenvolvimento da habilidade oral em inglês;	<input type="radio"/>				
7. As atividades focaram o processo de aprendizagem no aluno;	<input type="radio"/>				
8. Foi possível controlar o tempo, o lugar e o ritmo de estudo.	<input type="radio"/>				

5. **2.4. O espaço a seguir é para comentários relacionados a qualquer afirmativa do bloco relativo às atividades extraclasse. Caso tenha assinalado a coluna 1, 2 ou 3 para alguma das afirmativas, por favor, mencione os motivos que o levaram a essa opção, enumerando a afirmativa considerada.**

---



---



---



---



---

### 3.<sup>a</sup> Parte: Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Schoology nas atividades extraclasse de inglês

15/09/2019

O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Flum...

**6. 3.1. Visando avaliar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Schoology quanto à sua interface e quanto à perspectiva didático-pedagógica, considere a escala abaixo e, em cada linha, assinale com X a coluna que julgar mais adequada. Critério de avaliação - Escala: 5 - Concordo; 4 - Concordo parcialmente; 3 - Não concordo, nem discordo; 2 - Discordo parcialmente; 1 - Discordo totalmente. \***

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	5	4	3	2	1
1. É fácil de usar;	<input type="radio"/>				
2. É visualmente atraente;	<input type="radio"/>				
3. A navegação é fácil;	<input type="radio"/>				
4. Permite acesso fácil às atividades e a seus conteúdos;	<input type="radio"/>				
5. Permite anexar arquivos de forma fácil e prática;	<input type="radio"/>				
6. Oferece recursos que podem contribuir para desenvolver a escrita em inglês;	<input type="radio"/>				
7. Oferece recursos que podem contribuir para desenvolver a habilidade de leitura em inglês;	<input type="radio"/>				
8. Oferece recursos que podem contribuir para desenvolver a compreensão auditiva em inglês;	<input type="radio"/>				
9. Oferece recursos que podem contribuir para desenvolver a oralidade em inglês;	<input type="radio"/>				
10. Os recursos disponíveis permitem que o professor atue como mediador do processo de ensino e aprendizagem.	<input type="radio"/>				
11. As atividades realizadas no Schoology não diferem das atividades realizadas nas folhas impressas;	<input type="radio"/>				
12. O acesso ao Schoology, nos dispositivos móveis (smartphones ou tablets), é simples e prático.	<input type="radio"/>				

**7. 3.2. O espaço a seguir é para comentários relacionados a qualquer afirmativa do bloco relativo às características do ambiente Schoology. Caso tenha assinalado a coluna 1, 2 ou 3 para alguma das afirmativas, por favor, mencione os motivos que o levaram a essa opção, enumerando a afirmativa considerada.**

---



---



---



---



---

**8. 3.3. Quais as principais dificuldades que você encontrou na utilização do AVA Schoology para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa? \***

---



---



---



---



---

15/09/2019

O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Flum...

**9. 3.4. Quais os pontos positivos que você destacaria da utilização do AVA Schoology para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa? \***

---



---



---



---



---

**4.ª Parte: Avaliação da atividades interativas de inglês resolvidas extraclasse no AVA Schoology.**

"A motivação é, portanto, uma das principais preocupações de qualquer gestor, tendo sido um dos fatores mais estudados na motivação do conhecimento, e foi identificada como um dos principais determinantes do comportamento de aceitação de tecnologia da informação (HUGES, 2011, p.416)."

**10. 4.1. Inventário de Motivação Intrínseca e Extrínseca: visando avaliar as atividades diversificadas e interativas do Curso CELIFF - English Level 4 no AVA Schoology quanto à motivação do aluno, considere a escala abaixo e, em cada linha, assinale com X a coluna que julgar mais adequada. Critério de avaliação - Escala: 5 - Concordo; 4 - Concordo parcialmente; 3 - Não concordo, nem discordo; 2 - Discordo parcialmente; 1 - Discordo totalmente. \***

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	5	4	3	2	1
1. Gosto bastante de realizá-las;	<input type="radio"/>				
2. É divertido realizá-las;	<input type="radio"/>				
3. Despendo muito esforço ao realizá-las;	<input type="radio"/>				
4. Eu me sinto tenso(a) ao realizá-las;	<input type="radio"/>				
5. É importante para mim e para desenvolver meus estudos em língua inglesa;	<input type="radio"/>				
6. Sinto-me pressionado(a) a realizá-las por serem avaliativas;	<input type="radio"/>				
7. Enquanto faço as atividades, descubro prazer em conseguir fazê-las;	<input type="radio"/>				
8. Após realizá-las, sinto-me mais motivado(a) a aprender a língua;	<input type="radio"/>				
9. Estou satisfeito(a) com as atividades que realizei.	<input type="radio"/>				

**11. 4.2 Você considera que "Curso Level 4 - CELIFF" com o apoio do AVA Schoology e com atividades diversificadas e interativas contribuiu para melhoria e aprofundamento dos seus estudos em língua inglesa nesse período? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

15/09/2019 O ensino de inglês em uma proposta híbrida e ativa: o uso da plataforma Schoology no centro de línguas do Instituto Federal Flum...

**12. 4.2.1 Caso tenha assinalado "sim", em quais aspectos?**

---

---

---

---

---

**13. 4.2.2 Caso tenha assinalado "não", liste os motivos.**

---

---

---

---

---

**14. 4.3. Qual(ais) sugestão(ões) você daria para a melhoria das atividades de inglês resolvidas extraclasse realizadas no Schoology? \***

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms