

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE**

Edoardo Pletsch

**DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL DE
LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DE SALA DE AULA
INVERTIDA**

**Santa Maria, RS
2018**

Edoardo Pletsch

**DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL DE LÍNGUA
INGLESA NA PERSPECTIVA DE SALA DE AULA INVERTIDA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Cristina dos Reis

**Santa Maria, RS
2018**

Pletsch, Edoardo
DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL DE
LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DE SALA DE AULA INVERTIDA
/ Edoardo Pletsch.- 2018.
149 p.; 30 cm

Orientadora: Susana Cristina dos Reis
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2018

1. Sala de aula invertida 2. Metodologia de
aprendizagem 3. Material didático digital I. dos Reis,
Susana Cristina II. Título.

Edoardo Pietsch

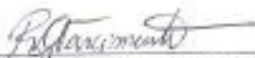
**DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL DE LÍNGUA INGLESA
NA PERSPECTIVA DE SALA DE AULA INVERTIDA**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado Profissional do programa de
Pós-Graduação em Tecnologias
Educaionais em Rede, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção de
grau de **Mestre em Tecnologias
Educaionais em Rede**

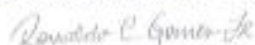
Aprovado em 15 de agosto de 2018



Susana Cristina dos Reis, Dr.^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Roseli Gonçalves do Nascimento, Dr.^a. (UFSM)



Ronaldo Corrêa Gomes Junior, Dr. (UFMG) – Videoconferência

Santa Maria, RS, 2018

À minha família

Aos meus amores

À Suzi

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Ionice (*in memoriam*) pela perseverança e crença que na vida só se vence com estudo e muita luta. Acreditou e conseguiu formar seus filhos, mesmo tendo suas raízes na vida interiorana de agricultora, acreditou e venceu. Reuniu forças e carregou grandes pesos.

Ao meu pai, Elio, pelo esforço empenhado a partir de suas mãos calejadas pelo trabalho árduo para proporcionar o melhor, sempre.

Aos meus avós, em especial meu avô Hubert (*in memoriam*), que entre as tantas pescarias e acampamentos sempre acreditou em seus netos, crescendo e vencendo na vida.

À minha avó Hedi, pela inquestionável presença em todos os momentos. Braço forte e segunda mãe. Da sua simplicidade, uma guerreira.

Ao Dr. Walter pela presença sempre necessária e seu conhecimento além de médico, de um ombro amigo.

À minha orientadora, professora Dr^a Susana Cristina dos Reis pelo aceite em trabalhar e guiar-me nessa jornada, sugerindo, ensinando, aconselhando, além da esfera acadêmica. Obrigado por fazer parte da minha caminhada e ter acreditado que sempre podemos fazer melhor.

Ao amigo e colega Adilson Fernandes Gomes pela leitura cuidadosa deste trabalho e ouvintes nas horas difíceis.

À banca examinadora pela leitura e contribuições nesta dissertação.

Enfim, a todos os amigos, de perto e os de longe, que estiveram presentes durante esta caminhada, que de uma forma ou outra, foram essenciais para o amadurecimento nesta caminhada.

Meu sincero, MUITO OBRIGADO!

“Que eu não perca a vontade de ser grande, mesmo sabendo que o mundo é pequeno... E acima de tudo... Que eu jamais me esqueça que Deus me ama infinitamente, que um pequeno grão de alegria e esperança dentro de cada um é capaz de mudar e transformar qualquer coisa, pois... a vida é construída nos sonhos e concretizada no amor!”

Chico Xavier

RESUMO

DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DE SALA DE AULA INVERTIDA

AUTOR: Edoardo Pletsch
ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Susana Cristina dos Reis

A *Internet* tem sido um canal de fácil acesso à informação. Nela encontramos uma infinidade de conteúdo: educacional, profissional, recreacional, etc. Com o advento da Web 2.0 (O' REILLY. T, 2004), a tecnologia tem sido uma aliada na aprendizagem nas diversas esferas educacionais. Em oposição, o modelo de aprendizagem tradicional com aulas expositivas e centradas no professor, ainda vigora. Portanto, uma reformulação do modelo tradicional à aula expositiva, descentralizando do professor a atenção e trazendo o aluno ao centro do processo educativo, é que se propõe a sala de aula invertida (JONATHAN; BERGMANN, 2016; VALENTE, 2011; BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2017; BACICH et al., 2015). No Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD), identificamos a necessidade de suprir uma lacuna quanto a prática de produção oral nos cursos já ofertados no laboratório. Sendo assim, neste estudo, realizado no Programa Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER), tendo como linha de pesquisa Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, propomos elaborar um curso piloto digital de Língua Inglesa na modalidade híbrida na perspectiva da sala de aula invertida, nível pré-intermediário, o qual foi nomeado como ResPOnD - *Read and Speak Online Dynamically*. Adotamos para orientar o desenvolvimento do curso uma visão de ensino de linguagem como prática social (ROTH, 2006, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) que prevê estágios quanto ao ensino de língua ao possibilitar ao aluno realizar atividades no MDD que se propõem a desconstrução, a construção colaborativa de gêneros para uma posterior construção individualizada, visando efetivar a aprendizagem na língua alvo resolvendo problemas e praticar a língua reconstruindo o gênero proposto, tendo o professor como mediador dessa prática. Para isso, foi realizado um estudo de caso a fim de averiguar os dados necessários para a elaboração do material didático digital mediante questionário aplicado à comunidade acadêmica da UFSM. Para coletar dados para a aplicação piloto foram coletados a partir de questionário diagnóstico e avaliativo junto aos participantes selecionados. Os resultados apontam que o curso no formato de sala de aula invertida mostrou-se satisfatório, ainda que na sua versão piloto, havendo necessidade de *redesign* de algumas atividades para trabalhar efetivamente, principalmente a leitura e a oralidade de forma integrada às outras habilidades. Além disso, essa experiência evidenciou resultados positivos quanto às atividades presenciais propostas pois ajudaram os alunos a praticar a língua inglesa quando inseridos em atividades colaborativas. O MDD proposto mostrou-se adequado e consoante à proposta do curso pois os momentos *Before Class*, *During Class* e *After Class* somaram-se à visão de ensino de linguagem adotada no curso. As ferramentas vinculadas ao curso como *Online Voice Recorder*, *WeVideo*, *Google Drive*, bem como as atividades propostas para a o desenvolvimento da oralidade de forma integrada foram catalisadoras dos processos de ensino e de aprendizagem mostrando produção satisfatória em língua inglesa.

Palavras-chave: Sala de aula invertida. Metodologia de aprendizagem. Material didático digital.

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF DIGITAL LANGUAGE TEACHING MATERIAL IN THE PERSPECTIVE OF AN INVERTED CLASSROOM

AUTHOR: Edoardo Pletsch

ADVISER: Prof^a. Dr^a Susana Cristina dos Reis

The Internet has been a channel for easy access to information. In it we find an infinity of content: educational, professional, recreational, etc. With the advent of Web 2.0 (O'Reilly, T, 2004), technology has been an ally in learning in the various educational spheres. In contrast, the traditional learning model with expository and teacher-centered classes is still in place. Therefore, a reformulation of the traditional model to the lecture room, decentralizing the teacher's attention and bringing the student to the center of the educational process, is that the inverted classroom is proposed (JONATHAN; BERGMANN, 2016; VALENTE, 2011; BOTTENTUIT JUNIOR et al BACICH et al., 2015). At the Center for Research, Teaching and Learning of Distance Languages (NUPEAD), we identified the need to fill a gap regarding the practice of oral production in courses already offered in the laboratory. Therefore, in this study, conducted in the Professional Program in Educational Technology Network (PPGTER), with the line of Educational Technology Development Research Network, we propose to develop a digital pilot course of English language in the hybrid mode in view of the inverted classroom, pre-intermediate level, which was named as ResPOnD - Read and Speak Online Dinamically. Adopted for the current language teaching view as a social practice (ROTH, 2006, 2008, ROSE; MARTIN, 2012) which provides stage as the language of instruction by allowing students to carry out activities in MDD that purport to deconstruction and collaborative construction of genres for a later individualized construction, aiming to effect the learning in the target language solving problems and to practice the language reconstructing the proposed gender, having the teacher as mediator of this practice. For this, a case study was carried out in order to ascertain the necessary data for the elaboration of digital didactic material through a questionnaire applied to the academic community of UFSM. The data from the pilot application were analyzed qualitatively through the application of a diagnostic and evaluative questionnaire to the final participants of the course. The results indicate that the course in the format of the inverted classroom was satisfactory, although in its pilot version, there is a need for adaptations to work, mainly orality in an integrated way to other skills. In addition, this experience showed positive results regarding the proposed on-site activities, as they helped students to practice English when inserted into collaborative activities. The proposed MDD was adequate and according to the course proposal because the Before Class, During Class and After Class moments were added to the teaching of language adopted in the course. The tools linked to the course such as *Online Voice Recorder*, *WeVideo*, *Google Drive* as well as the activities proposed for the development of orality in an integrated way were catalysts of the teaching and learning processes showing satisfactory production in English language.

Keywords: Inverted Classroom. Learning Methodology. Digital didactic material.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de ensino de aprendizagem de Rothery	27
Figura 2: Ciclo de ensino de aprendizagem.....	27
Figura 3: Elementos de um ambiente em Ensino Híbrido.....	31
Figura 4: Movimentos da sala de aula invertida.....	40
Figura 5: Etapas cíclicas de elaboração de MDD.....	42
Figura 6: Organograma.....	55
Figura 7: Identidade visual, estágio um - <i>Getting to know each other</i>	56
Figura 8: <i>Introduce Yourself</i>	57
Figura 9: <i>Let's get started?</i>	58
Figura 10: <i>Video résumé</i> - Contextualizando	59
Figura 11: Atividade de checagem	60
Figura 12: Identidade visual, estágio dois - <i>Speaking and Editing</i>	61
Figura 13: Desconstrução do gênero	62
Figura 14: <i>Challenge 1 – Estágio 2</i>	63
Figura 15: Quadro comparativo dos gêneros trabalhados no Estágio 2	64
Figura 16: Conhecendo We Vídeo	65
Figura 17: Identidade visual, Estágio 3 - <i>Interviewing</i>	66
Figura 18: Página de conteúdo - <i>Let's go for an interview</i>	67
Figura 19: Entrevista de auditório e entrevista de emprego	67
Figura 20: Atividade de leitura.....	68
Figura 21: Identidade visual, Estágio 1 - <i>During Class</i>	69
Figura 22: <i>Let's introduce ourselves</i>	70
Figura 23: <i>Let's work together</i>	71
Figura 24: Identidade visual, Estágio 2 - <i>During Class</i>	72
Figura 25: <i>Presenting</i>	72
Figura 26: Identidade visual, Estágio 3 - <i>During Class</i>	73
Figura 27: Página de atividade - <i>Getting to action - Estágio 3</i>	74
Figura 28: Página de atividade - <i>Getting to action</i>	75
Figura 29: Página de atividade - <i>Sending Script via Google Drive</i>	76
Figura 30: Identidade visual <i>After Class</i> , Estágio 1	77
Figura 31: Atividade <i>After Class</i> , Estágio 1	78
Figura 32: Envio de atividades <i>Speaking</i>	78
Figura 33: Identidade visual, <i>After Class</i> , Estágio 2	79
Figura 34: Atividade <i>After class</i> , Estágio 2.....	80
Figura 35: Identidade visual, Estágio 3, <i>After Class</i>	80
Figura 36: Atividade <i>After Class</i>	81
Figura 37: Os participantes.....	84
Figura 38: Atividade colaborativa	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participação em curso de língua inglesa.	49
Gráfico 2: Avaliação do nível de inglês	50
Gráfico 3: O que você precisa em LI.....	51
Gráfico 4: Participação em LI	52
Gráfico 5: A prática da oralidade em curso híbrido	53
Gráfico 6: Habilidades Linguísticas	84
Gráfico 7: Questão de análise.....	87
Gráfico 8: Questão de análise.....	88
Gráfico 9: Questão de análise.....	90
Gráfico 10: Questão de análise.....	91
Gráfico 11: Questão de análise.....	93
Gráfico 12: Questão de análise.....	94
Gráfico 13: Questão de análise.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: <i>Blended Learning</i>	36
Quadro 2: Análise	85
Quadro 3: Questão de análise	88
Quadro 4: Depoimento do participante PTest#1	89
Quadro 5: Depoimento de participantes	91
Quadro 6: Questão de análise	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 REVISÃO DE LITERATURA	24
1.1 DA REALIDADE EDUCACIONAL: UM BREVE APANHADO	24
1.2 ENSINANDO LÍNGUA A PARTIR DE GÊNEROS.....	26
1.3 ENSINO HÍBRIDO E SALA DE AULA INVERTIDA: UM NOVO MODELO PARA REFORMULAR O ESPAÇO PEDAGÓGICO.....	29
1.3.1 Ensino híbrido e o ensino de línguas	37
1.3.2 A inversão da sala de aula: planejando para praticar	38
1.4 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL – ETAPAS DE ELABORAÇÃO.....	41
2 METODOLOGIA	44
2.1 CONTEXTO DE ATUAÇÃO DA PESQUISA.....	44
2.1.1 Participantes da testagem do MDD	45
2.1.2 Critério de análise de dados	43
2.2 FASES DA PESQUISA	46
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	46
2.3.1 Procedimentos de seleção e de análise de dados	47
3 REVISÃO DA LITERATURA	49
3.1 ANALISANDO PARA DESENVOLVER O MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PILOTO.....	49
3.2 PLANEJANDO DA ESTRUTURA DO CURSO E TAREFAS: PRODUTO PILOTO ...	53
3.2.1 Do momento <i>Before Class</i>: propostas de atividades	55
3.2.2 Do momento <i>During Class</i>: propostas de atividades nos três estágios	69
3.2.3 <i>After Class</i>: propostas de atividades nos três Estágios	76
4 ANÁLISE DOS DADOS DIAGNÓSTICO DO ESTUDO PILOTO...	83
4.1 QUANTO AO CURSO	83
4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CURSO	83
4.2.1 Interesses e expectativas em relação ao curso de línguas	87
4.3 AVALIAÇÃO DAS ETAPAS DO CURSO QUANTO À SALA DE AULA INVERTIDA	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APÊNDICES	103
Apêndice A - Questionário diagnóstico D1.....	103
Apêndice B - Questionário diagnóstico D2.....	109
Apêndice C - Questionário de avaliação da pilotagem.....	114
Apêndice D - Corpus pesquisa periódicos sala de aula invertida.....	124
Apêndice E - Teste de nivelamento.....	125
Apêndice F - Cronograma	128
Apêndice G - Indexadores para desenvolvimento.....	131
Apêndice H - Indexadores da pilotagem	134

Apêndice I - Indexadores de diagnóstico	136
ANEXOS	141
Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido (tcle)	141
Anexo B - Termo de confidencialidade	144
Anexo C - Termo de assentimento.....	146
Anexo D - Autorização Institucional	149

INTRODUÇÃO

É para copiar? Têm temas? Só cinco minutos para explicar o conteúdo, por favor! Enunciados como esses são comuns em uma sala de aula tradicional dentro do contexto local docente. Independente das características socioculturais e dos planos pedagógicos das escolas, a sala de aula mantém elementos que outrora são reconhecidos desde a chegada dos portugueses em 1500 e a implementação do primeiro estabelecimento de ensino em 1549 (LIRA, 2016, p. 30).

No modelo de escola atual ainda perpassa a noção do professor como centro, transmissor de conteúdo e o discente como ser passivo e não responsável pelos processos de ensino e aprendizagem, nos moldes da abordagem Behaviorista (Skinner). Como menciona Lira (2016, p. 24), “o aluno como tábula rasa, não sabe nada, e o professor o detentor da verdade”.

Por outro lado, para alcançarmos o modelo sociointeracionista, proposto por Vygotsky, o qual preconiza a “relação do sujeito com o objeto e dos sujeitos entre si, de maneira conjunta” (LIRA, 2016, p. 27), as práticas pedagógicas precisam se reinventar e se renovar com o intuito de alcançar os melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. A partir da minha experiência como docente em sala de aula de língua inglesa e portuguesa, percebo que elementos tradicionais da sala de aula, como apenas o livro didático ou quadro negro, se repetem e o processo de aprendizagem do discente, mesmo com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), muitas vezes, não alcança resultados satisfatórios, especialmente no que tange ao ensino de língua inglesa.

Atrelado à dificuldade de trabalhar adequadamente as quatro habilidades de aprendizagem de uma segunda língua (ler, ouvir, falar e escrever), em um período de 45 minutos, há ainda carência de estudos no Brasil sobre metodologias de ensino de línguas que busquem subverter a lógica tradicional da sala de aula e tragam o aluno para o centro dos processos de ensino e aprendizagem, tornando o professor um mediador e propositor de desafios. Por isso, busca-se inovar os processos de ensino e aprendizagem, promovê-los de forma que o aluno seja o protagonista de sua educação (BACICH et al., 2015).

Alterar os processos de ensinamentos, com a ajuda da tecnologia, é aproveitar as ferramentas disponíveis para trazer o aluno ao centro do processo, tendo o professor mediando às práticas pedagógicas para não apenas transpor o conteúdo de lugar, mas para efetivamente criar e inovar. Por esse prisma, questiono: em que medida a abordagem sala de aula invertida inova esses processos? Da mesma forma, percebo que, como já reiterado por Bottentuit Junior et al., (2017, p. 94), a sala de aula invertida traz à prática docente uma valorização das ações dos alunos,

bem como torna o professor um profissional atento a desenvolver atividades desafiadoras aos alunos buscando criar um ambiente docente integrado em práticas integradas e não tradicionais de copiar e preencher.

Pesquisas revelam que o uso dessa abordagem metodológica, em sala de aula, ainda é incipiente em contexto internacional, segundo afirmam Bergmann e Sams (2016), quando da publicação dessa obra.

Com pesquisas na área sobre a sala de aula invertida e outras sobre a aprendizagem de língua adicional, somando a isso, a alta oferta de programas de intercâmbio e o fomento de agências governamentais ao intercâmbio, torna-se mister não só tornar o ensino da língua inglesa acessível e prático, mas também buscar novas abordagens metodológicas que efetivem esse aprendizado de maneira natural e não bancária (FREIRE, 1996), a fim de promover uma maior integração do que se ensinava e de como se ensina, buscando valorizar o momento da sala de aula como um espaço de produção e engajamento e, também, trazendo o contexto e a necessidade do aluno.

Para isso, pensando o ensino de língua Inglesa em uma perspectiva sociointeracionista, nesta pesquisa de mestrado profissional, busco resposta para as seguintes perguntas de pesquisa: como é possível inverter a sala de aula em língua inglesa para efetivar a prática de produção oral em um ambiente de produção de forma crítica e baseada em gêneros? Que atividades ou ferramentas a serem desenvolvidas potencializam a prática oral em língua inglesa em um curso híbrido? Para alcançar resposta a esses questionamentos, também, faz-se necessário investigar como a prática de produção oral se efetiva por meio dessa abordagem: quais tarefas/gêneros serão efetivas para alcançar o objetivo proposto?

É deveras importante mencionar que na tentativa de colaborar com as ações do grupo de pesquisa (GRPesq - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD), no qual investigamos as práticas sociais que podem potencializar os processos de Ensino e Aprendizagem de línguas na modalidade a distância (NUPEAD, 2017), busco contribuir com uma proposta de curso de língua inglesa, módulo pré-intermediário, com foco na abordagem de sala de aula invertida no contexto universitário. A escolha desse nível deve-se à necessidade de dar continuidade aos módulos básicos I e II, já ofertados no núcleo de pesquisa em formato de ensino híbrido. Por último, é sumário informar que a partir do *feedback* dos alunos nos módulos já ofertados, identificamos a necessidade de suprir uma lacuna quanto à prática de produção oral, em que o presente produto para esta pesquisa, se insere e pretende contribuir.

Para alcançar este objetivo geral de propor um curso de língua inglesa nível pré-intermediário, com foco na sala de aula invertida, os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Investigar e produzir material didático digital para aplicar em um curso de língua inglesa na modalidade híbrida;
- b) Elaborar uma versão piloto de um módulo de curso híbrido, no nível pré-intermediário na perspectiva da sala de aula invertida;
- c) Averiguar como a prática da Língua Inglesa acontece em sala de aula na perspectiva da abordagem de sala de aula invertida;
- d) Descrever como se processou a aplicação do material didático digital no contexto acadêmico;
- e) Avaliar em que medida abordagem escolhida se mostra efetiva para a produção oral em Língua Inglesa, a fim de que seja implementada em outros contextos de ensino.

Para ancorar a proposta de curso, no capítulo um, reviso a literatura: um breve apanhado sobre a perspectiva sociointeracionista; linguagem e gênero que versa sobre o conceito de gênero que alicerça esta pesquisa e o ciclo de ensino e aprendizagem; ensino híbrido e sala de aula invertida que discute os conceitos desta metodologia de ensino; e, no capítulo dois, destaco os procedimentos metodológicos acerca dos participantes envolvidos na pesquisa e as fases da pesquisa bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. No capítulo três, análise e discussão dos dados consoantes ao processo de desenvolvimento do produto aqui descrito, bem como a análise e discussão dos dados da pilotagem do material didático digital.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de balizar a pesquisa tanto com relação à seleção e análise do corpus quanto à fundamentação teórica para a criação do produto da pesquisa no formato de material didático digital para o ensino de língua inglesa, tomamos como referência os estudos de Reis e Gomes (2014) para a elaboração de Material Didático Digital (doravante MDD), como metodologia procedimental sistemática e conceitos de gênero propostos por Motta-Roth (2008; 2002; 2006); e Martin e Rose (2008). A que se refere ao aporte teórico para basilar o ensino de língua inglesa, orientamo-nos pela pedagogia de gêneros (MARTIN; ROSE, 2008) e os pressupostos de Ensino Híbrido, mais especificamente, a metodologia ativa para o ensino com tecnologias - sala de aula invertida (BACICH et al., 2015; JONATHAN; BERGMANN, 2016; VALENTE, 2011; BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2017).

1.1 DA REALIDADE EDUCACIONAL: UM BREVE APANHADO

A realidade educacional em modelos tradicionais carece de mudanças e o cenário apático; interagindo apenas em caso de dúvidas; copiando mecanicamente, bem como o uso da metodologia expositivo-dialogada encontra resistência frente a novas mudanças. A escola, como menciona Lira (2016, p. 24) quando discute o papel do discente, ele é visto ainda como “(...) como tábula rasa, não sabe nada”, e o professor como “o detentor da “verdade”, transmissor de conhecimento”. Isso ainda tem seu lugar nos mais variados contextos de ensino: da escola básica à academia.

Sob esse aspecto, é possível perceber que há docentes em sala de aula que negligenciam o contexto em que atuam não questionando previamente as atividades e as práticas sociais em que o aluno se engaja (REIS, 2010; 2014; 2017; CECCHIN, 2015; CECCHIN; REIS, 2016).

Na perspectiva Vygotskiana, Lira (2016, p. 27) lembra que a

construção do conhecimento é perpassada por todos que tomam parte do meio escolar [...] e que a aprendizagem acontece inserida no meio social [...] - o currículo é elaborado a partir da realidade dos discentes (LIRA, 2016, p. 27).

Na visão sociointeracionista entende-se que a aprendizagem deve ter como meta ser gerada “em um clima de colaboração e respeito” (LIRA, 2016, p. 29).

Nesse paradigma, o professor deve buscar reforçar a relação do aluno e o seu papel em sala de aula como atuante. Para isso, o papel de mediador do processo de ensino é essencial para estimular e elaborar atividades que desafiem o discente a engajar-se no processo de aprendizagem. Desse modo, o mediador buscará retirar o discente da função de espectador e o reintegrará no seu contexto no papel de agente.

Para tanto, é necessário aos processos educacionais, lembrar o que outrora o pesquisador e educador Paulo Freire (1996, p. 22) pontuou: “não basta apenas transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. Dessa forma, entendo que a construção de conhecimento não se limita a uma extensão do livro didático puramente como acontece, em algumas realidades educacionais, para a sala de aula, mas a sua complementação e, especialmente, a sua reinvenção, em que o arcabouço de possibilidades tangíveis na era digital está ao alcance, tanto para as mudanças pedagógicas quanto para processos de formação discente como para a criação de material didático digital.

Neste aspecto, podemos discutir que nos moldes do século XXI, a tecnologia torna a prática docente nada estanque, mas, sim, diversificada e da mesma forma, o educador e o aluno de hoje, não são os mesmos de outrem. As várias possibilidades de interação e/ou comunicação perpassam desde salas de bate-papos informais a canais de notícias, que são alimentados diariamente, com o intuito de ensinar uma segunda língua, antes espaço relegado à cursos de língua alicerçadas no ensino presencial.

Para o ensino de uma língua adicional, torna-se imprescindível analisar o sujeito em suas especificidades, contemplando as necessidades impostas pelo uso da língua. O aprendizado de uma língua adicional por parte deste depende, então, da sua interação com a linguagem e às práticas sociais em que ele está inserido. O social não deve ser desvinculado do processo educativo tendo em vista que é o meio social que permeia nossas atividades cotidianas.

Sobre o papel do professor como mediador das práticas de ensino e aprendizagem, Motta-Roth (2008, p. 243) afirma que o “professor em formação deve ser capaz de ver essa leitura em inglês como língua estrangeira como processo situado, afetado pelos contextos pelos quais circulam leitores e produtores de textos”. Da mesma forma, Halliday e Hassan (1989, p. 5, tradução minha) sugerem que aprender é “acima de tudo, um processo social [...] e conhecimento é transmitido em contextos sociais, através de relações como as de pais e filhos, colegas”.

Se entendermos prática social como “maneiras habituais, associadas a tempos e lugares específicos, nas quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir em

conjunto no mundo” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 246), é importante pensarmos em ações, atividades sociais que possam engajar o aluno no intuito de aprender a língua.

Nesse sentido, ao propormos o produto deste estudo, as tarefas e atividades que permearão o ensino de uma língua adicional consideram a linguagem como prática social, portanto considerando os sujeitos participantes nos contextos que melhor possam refletir suas necessidades quanto ao aprendizado da língua inglesa a partir de textos/gêneros que reproduzam o contexto acadêmico e profissional em situações práticas de uso de língua.

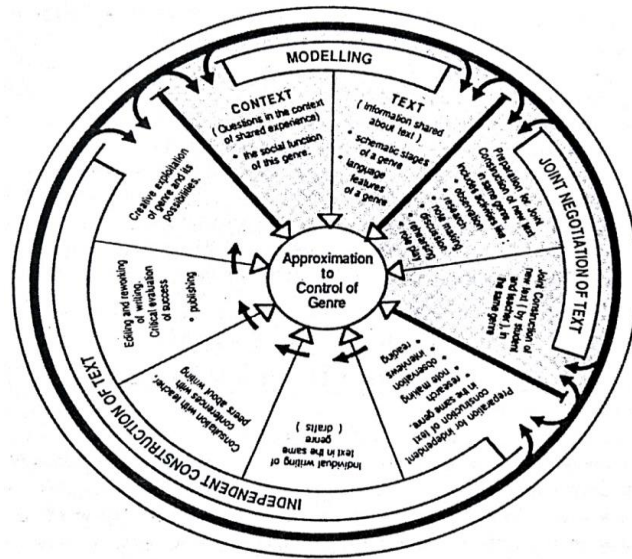
1.2 ENSINANDO LÍNGUA A PARTIR DE GÊNEROS

Nos dias atuais, pesquisas que embasam sua prática na pedagogia de gêneros trazem imbricados os conceitos de contexto de cultura e situação, conforme proposto por Halliday e Hasan (1989, p. 5-14). No estudo de Motta-Roth (2002, p.79), a autora afirma que o contexto de cultura é identificado pelas “(...) relações que o indivíduo estabelece na comunidade” e que ele está engajado considerando os valores e práticas históricas e sociais. Ainda, para Motta-Roth (2002, p. 79), o contexto de situação refere-se às relações que estabelecemos com o evento discursivo que vivenciamos, por exemplo, ao se deparar com um gênero textual específico, podemos questionar: a que contexto esse gênero pertence, a finalidade recorrente que lhe é atribuída e os participantes envolvidos.

Nesta pesquisa, para desenvolvermos as atividades do curso, a partir de gêneros com foco no ensino de línguas como prática social (ROTH, 2006, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; HALLIDAY; HASSAN, 1989), analisamos os pressupostos teóricos da pedagogia de gêneros, conforme proposto por Rose e Martin (2012). Nessa perspectiva, ao explorar o gênero buscamos trabalhar as atividades do curso em estágios, pois entende-se que gênero envolve “estágios orientados por um processo social com vista a atingir um objetivo”. (ROSE; MARTIN, 2012, p.1, tradução nossa).

Rose e Martin (2012) desenvolveram um modelo de trabalho por três décadas com gêneros para a prática da leitura e escrita, orientado pelo do *Ciclo de ensino de aprendizagem*, o qual foi desenhado inicialmente por Rothery (1994), conforme mostra Figura 1.

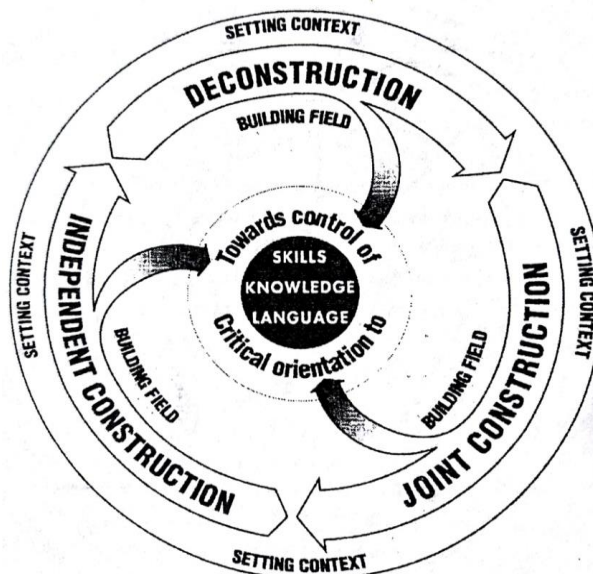
Figura 1 - Ciclo de ensino de aprendizagem de Rothery



Fonte: Rothery (1994), em Rose e Martin (2012, p. 65).

A partir das experiências de Rose e Martin (2012), o Ciclo de ensino e aprendizagem fora redesenhado como podemos observar na Figura 2. Esse ciclo é que norteia nossa proposta de atividades neste produto de mestrado.

Figura 2 - Ciclo de ensino de aprendizagem



Fonte: Rose; Martin, (2012, p. 66).

As três etapas propostas pelos autores, desconstrução do gênero, reconstrução conjunta e reconstrução independente a partir da contextualização do gênero, levam o estudante a refletir acerca do uso da linguagem, apropriando-se dela a partir da análise de exemplares para posteriormente produzindo novos textos. Trabalhar gêneros a fim de desenvolver as habilidades necessárias na língua-alvo, perpassa desconstruí-los, a partir da análise contextual de exemplares (*deconstruction*), mostrando seus estágios para os participantes, bem como discutir o processo social de produção e de consumo, com o propósito de munir o aluno da função social e aspectos linguísticos do gênero em estudo, mostrando o processo de produção deste, sua finalidade, a audiência a que se destina, os participantes envolvidos, bem como o contexto de cultura a que esse está vinculado.

Sequencialmente, as atividades devem ter como objetivo reproduzir o gênero trabalhado de maneira coletiva (*joint construction*) com os participantes, levando-os a considerar os aspectos analisados anteriormente, buscando apropriar-se ativamente e produzindo conteúdo de maneira conjunta. Na construção individual (*independent construction*), o ciclo prevê que o trabalho com o gênero proposto leve o participante a reproduzi-lo de forma autônoma, individual. Nessa etapa, o participante tem condições de criar o gênero dentro do seu contexto de circulação e produção, desenvolvendo as habilidades previstas na atividade proposta ao fazer uso da língua em estudo.

A partir do ciclo, as etapas previstas preveem que participante seja exposto ao gênero, às formas linguísticas da língua, buscando desenvolver as habilidades propostas em cada estágio do curso, interagindo com o contexto, produzindo textos, desenvolvendo as habilidades linguísticas em uma perspectiva baseada em gêneros.

Ao planejarmos material didático digital para o ensino de língua inglesa, consideramos os conceitos que balizam o presente estudo, tais como os propostos por Reis e Gomes (2014), Halliday e Hasan (1985), Motta-Roth (2009, 2002), Martin e Rose (2008). É importante salientar que entendemos material didático digital como um conjunto de textos que signifiquem ao aluno, para que sejam catalisadores para o pensamento crítico e que fomentem o entendimento da realidade circundante, para além de reproduzi-la em diferentes contextos, entendê-la e perceber o objetivo comunicativo em diferentes instâncias.

Segundo Halliday (2004, p. 3, tradução minha), ao adotarmos a concepção de linguagem como prática social, devemos levar em consideração que o aluno deverá fazer uso da língua que se apresenta por meio de texto em atividades sociais e em gêneros que se apresentam nas diversas esferas sociais. Para isso, tomamos a sala de aula como um ambiente de prática social, nela o discente/docente transita e marca-se no contexto que circula.

Para o desenvolvimento de material didático digital, concebemos que este deve ser pensado de maneira a abarcar as diferentes esferas de atividade (contexto educacional, trabalho, social, entre outros) em que os participantes se identifiquem em uma prática social, a fim de promover um aprendizado significativo. Motta-Roth (2006, p. 3) ainda adiciona que “gêneros são entendidos como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas”. Por isso, é preciso pensar em atividades socialmente significativas, a fim de engajar o aluno em diferentes contextos e gêneros em circulação social.

Portanto, na tentativa de propor um material didático que estabeleça uma relação de igualdade com o contexto cultural e situacional, no intuito de engajar e significar a aprendizagem de forma contextualizada, torna-se necessário propor o desenvolvimento de uma proposta de ensino que venham abarcar esta realidade educacional, cujo produto é um curso de língua inglesa em material digital e que será descrito no capítulo três.

1.3 ENSINO HÍBRIDO E SALA DE AULA INVERTIDA: UM NOVO MODELO PARA REFORMULAR O ESPAÇO PEDAGÓGICO

Para discutirmos sobre sala de aula invertida, faz-se mandatório, em um primeiro momento, definirmos o conceito ensino híbrido. Podemos inferir que híbrido é misturado, ou seja, mesclam-se partes distintas que formam uma terceira parte. Moran (2015, p. 27), informa que híbrido “significa misturado, mesclado, *blended*”. A educação híbrida, nas palavras de Moran (Ibidem, p. 27), “sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”. Portanto, tomando como exemplo uma sala de aula qualquer, podemos inferir que naquela instância de prática social, a aula é híbrida quando o professor mistura metodologias ativas de aprendizagem como um trabalho em grupo com uma aula expositiva dialogada ou, ainda, uma aula no pátio da escola mesclada com a sala de aula tradicional (MORAN, 2015).

O autor ainda infere que o modelo híbrido é essencial para escolas que adotam modelos pedagógicos mais inovadores, baseados em problemas e projetos; sejam colaborativos ou que tenham um foco na construção do projeto de vida dos seus alunos, bem como modelos pedagógicos com ênfase nas competências (MORAN, 2015).

Na mesma linha, Cristensen et al. (2013), esclarece que o ensino híbrido:

é um programa de educação formal no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line 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. (CHRISTENSEN et al., 2013, p.8).

Percebemos que o ensino híbrido, portanto, mistura espaços e modalidades de ensino. Nessa mesma linha de pensamento, Bacich et al (2015) infere que, a partir da recorrência do uso das tecnologias na educação, o ensino híbrido

se apresenta em dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares (BACICH et al., p. 52).

Tendo como premissa que o ensino híbrido comporta, simultaneamente, o presencial e o *online*, não podemos relegar a importância do professor que, nas palavras de Moran (2015), é:

mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos de aluno [...] o professor precisa ser competente dos pontos de vista intelectual, afetivo e gerencial (MORAN, 2015, p. 42).

Com isso, nota-se, que misturar metodologias de ensino e trazer o conteúdo *online* para a sala de aula, o professor desempenha o papel de orientador e não relega apenas ao virtual o papel de repositório, mas orienta o trabalho de forma conjunta. O profissional que mistura metodologias precisa preparar-se e ter expertise de como fazê-lo, e da mesma forma, orientar o discente da metodologia adotada. Assim, em um ambiente que se engendra o ensino híbrido, os seguintes elementos engendram-se, conforme explanado a partir da Figura 3:

Figura 3: Elementos de um ambiente em Ensino Híbrido



Fonte: Bacich et al. (2015, p. 24).

A Figura 3 destaca que a proposta de ensino híbrido, elenca elementos que devem funcionar sincronicamente, para que todo o processo de aprendizagem ocorra, primeiramente, a definir: do ambiente físico: espaço, gestão, tecnologia; do professor: papel do professor, avaliação; do aluno: autonomia; comum a todos: cultura escolar. Ou seja, planejar um curso no formato híbrido precisa-se considerar essas variáveis e planejar cuidadosamente cada etapa para que, o estudante, no centro do processo, seja o maior beneficiado.

O estudante no centro: é necessário trazermos ao centro do processo de ensino e aprendizagem o principal ator dessa engrenagem, o discente. A partir da prática docente que vivencio, posso afirmar que trazer o discente ao centro do processo de aprendizagem não é tarefa fácil: para atender a todos, em uma sala de aula lotada, a fim de participarem de uma atividade de forma colaborativa, contextualizada, trabalhando o conteúdo de forma significativa e não apenas de forma mecânica (copiar, estudar para a prova/teste), requer planejamento por parte do docente, metodologia clara e condizente com a proposta, bem como engajamento da instituição e da comunidade escolar como um todo à proposta de ensino híbrido.

Para uma aprendizagem efetiva e motivada, como menciona Schneider (2015, p. 69), “deve-se considerar que o aluno está aprendendo [...] suas necessidade, dificuldades e evolução, significa centrar o ensino no aprendiz”.

Schneider (2015, p. 69) menciona justamente a necessidade de haver uma reorganização de todas as atividades do ambiente de estudo (como mencionado pela Figura 1) e que “não é suficiente incluir as tecnologias na sala de aula sem, antes, repensar o papel do aluno e do professor”. Inserir a tecnologia em sala de aula sem antes pensar nos processos de ensino e aprendizagem, na elaboração do material, na construção do conhecimento do aluno, é fazer os mesmos processos tradicionais da sala de aula. Pensar o papel do professor e do aluno é, então, antepor os processos de ensino. É antecipar que outras instâncias de planejamento devem ocorrer de forma síncrona. O professor como mediador e o aluno não mais passivo à informação e atividades. Essa reorganização permeia uma atitude proativa na sala de aula. O aluno deve participar de seu aprendizado e não ser apenas um copista digital acrítico.

Centrar a aula no aluno é reorganizar o espaço, repensar a metodologia, fomentar a cultura do estudo, trabalhar a autonomia do aluno, gerenciar o tempo (principalmente para a preparação do material), repensar o método de avaliação. Ademais, manter o aluno motivado é outro ponto a se considerar.

A sala de aula na perspectiva híbrida, pode fomentar o uso das tecnologias a fim de utilizar o que se tem de melhor em sala de aula e, conseqüentemente, mas não somente, capturar a atenção do aluno. Nesse aspecto, recuperando a fala de Moran (2012, p. 23, apud SCHNEIDER, 2015, p. 71) podemos afirmar que “o conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento”. Esse movimento de gerar conteúdo sensível à realidade social e cultural do aluno para “maximizar a capacidade de aprendizagem do estudante” (SCHNEIDER, 2015, p. 71) é de suma importância para quebrarmos o ciclo de monotonia do ensino regular tradicional.

O próximo elemento que precisamos mencionar é o professor. O professor precisa repensar sua preparação para um ambiente e ensino híbrido. Entendemos que o modelo linear de quadro de giz, conteúdo, copiar, explicar, exercícios, sem agregar outros movimentos como estudo por estações ou mesclando atividades conjuntas e individuais, em ambientes ou metodologias ativas, é deveras horizontal e não cíclico como imaginamos o ensino híbrido.

O docente precisa ter cuidado com seu conteúdo como em qualquer programa de ensino, mas o docente precisa promover uma “mudança de postura, e do aluno, por meio de uma relação de parceria e apoio mútuo, é possível criar um ambiente ideal para a aprendizagem, com estudantes e professores motivados” (LIMA; MOURA, 2015, p.93). O professor atua junto ao aluno e antecipa as atividades e promove a integração.

Outro aspecto que precisamos mencionar é a qualificação docente adequada consoante às tecnologias atuais. Lima e Moura (2015) tocam nesse ponto quando trazemos à discussão que

na formação continuada do professor nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, pouco foi desenvolvido em relação às novas habilidades, sobretudo aquelas necessárias para o uso intencional de tecnologias digitais, o que reflete diretamente na continuidade de práticas pedagógicas ultrapassadas, muitas das quais, por sua vez, são reflexo de uma graduação incompatível com o cenário atual das salas de aula (LIMA; MOURA, 2015, p. 90).

Assim, o professor não atualizado que usa a tecnologia para transpor conteúdo igual ao quadro com giz (copiar e reproduzir) apenas transpõe conteúdo sem repensar a prática de ensino e aprendizagem de forma crítica e contextualizada nos moldes que pensamos para o curso que aqui será proposto. Faz-se necessário então, uma consciência crítica do uso da tecnologia. Os autores supracitados ainda mencionam que

nessa concepção de aprendizagem, o docente é um arquiteto do conhecimento e precisa mostrar para o aluno que existem diferentes formas de construir o saber. O uso de tecnologias serve como combustível bastante diversificado de ferramentas que podem estimular e facilitar o processo de aprendizagem, e cabe ao professor ensinar ao aluno como utilizá-las de forma crítica e produtiva (LIMA; MOURA, 2015, p. 90).

No modelo presencial ainda que todos esses movimentos relatados estejam presentes, há de se pontuar que no modelo híbrido a tecnologia, quando implementada, deve ser de forma que não seja apenas o transpor de conteúdo (do papel para o digital). O olhar do professor em busca de ferramentas que lhe auxiliem para alcançar o objetivo deve ser cuidadoso, testado e ou ainda aprimorado. Portanto, o papel do professor como mediador está desde a escolha do apoio tecnológico ao material que ele desenvolve a guiar o aluno no letramento para o uso material e seu objetivo esclarecido.

A partir desses excertos, podemos promover uma reflexão acerca do papel do professor no modelo de ensino híbrido. É o docente que necessita saber como utilizar a tecnologias e conhecer seu público-alvo, a fim de promover uma aprendizagem sociointeracionista.

Lima e Moura (2015) explanando sobre o papel do docente, que esse é um tutor dos seus discentes. Ele age e transita no espaço de aprendizagem orientando e identificando problemas. É nesse modelo fluido de ensino, que se resolvem e se criam estratégias de compreensão até que o ciclo recomece. O tutor docente se adapta e adapta o conteúdo. Portanto, no nosso entendimento, o docente interage com o seu público, seja através das tecnologias seja por alguma ferramenta em sala de aula (um livro, um vídeo previamente disponibilizado na rede,

um fórum, etc.). Ele mistura “as melhores práticas da sala de aula tradicional com ferramentas digitais personalizadas ou ajustadas às finalidades pedagógicas” (LIMA; MOURA, 2015, p. 91).

O docente, no modelo híbrido, tem o planejamento em projetos (BERGMANN et al., 2016). Ele planeja e executa projetos. É um profissional que não tem o centro em um material fixo, mas adaptável. Por isso que, os materiais propostos para o curso que será demonstrado, segue as *Etapas cíclicas para elaboração de Material Didático Digital* (MDD) propostos por Reis e Gomes (2014) explanados no item 1.4.

Há algo de inesperado na atuação docente, ele está atento às necessidades de mudança e planejamento, mas é nesse momento em que o profissional informado e crítico do seu trabalho contorna os problemas e se reinventa. Ele não está preso a um material didático, mas o utiliza para dirimir dúvidas, guiar o estudo. Mas qualquer espaço de ensino pode ser um espaço de ensino híbrido? Entendemos que sim, mas com flexibilidade aos espaços existentes. A escola ou qualquer ambiente educativo agrega potencialidades não ficando restrito à sala de aula, ao laboratório de informática ou à biblioteca.

Santos (2015, p. 105), ao falar do ambiente escolar, mostra que os discentes, desde o início de sua formação, comparecem ao ambiente de ensino apenas para receber a informação formatada claramente como um modelo de produção – enfileirados ou a espera de ir ao laboratório de informática. Entretanto, com tamanha facilidade de acesso à informação, a escola seria a instância primeira de instrução. Obviamente que não. O aluno tem o mundo à sua disposição – basta-lhe instrução para tal, um roteiro -, um projeto de estudo. Assim, a escola deixa de se “localizar no início do processo de ensino e aprendizagem para se posicionar no meio e no final do processo” (SANTOS, 2015, p. 108).

No ambiente de aprendizagem híbrida, o aluno, mediante tutoria de seu professor, tem um arcabouço de possibilidades pré-aula, sendo assim, a escola “deixa de se localizar no início do processo de ensino e aprendizagem para se posicionar no meio e no final desse processo” (Ibidem, idem, p. 108). O que podemos perceber nessas explanações?

Em um modelo de sala de aula invertida, o aluno mediante um projeto minuciosamente pensado, acessa a informação essencial para o início do processo em sua casa, na rua ou em qualquer ambiente que lhe seja confortável. A escola, na sua gênese, “era sinônimo de prazer e descontração” (SANTOS, 2015, p. 103), palestras e aprendizado. Portanto, a instância de reconhecimento e desenvolvimento dos saberes é estimulado pelo ambiente escolar. O aprender tem seu início no contexto de cultura e situação (na perspectiva que adotamos, a escola significa a partir da cultura que se insere, dos gêneros que permeiam as práticas sociais, os contextos de

situação) e a escola o fomenta com práticas consoantes à proposta dessa, e assim, o ciclo de aprendizado se completa e se reinicia. O discente reelabora o que aprendeu, acomoda o conhecimento e volta ao ambiente escolar para organizar-se e estruturar o que aprendeu.

Para que isso aconteça, Santos (2015) comenta que o tempo da aula expositiva já está deveras antiquado a esse modelo de ensino. O que sustenta a afirmação é que, como cada aprendiz traz conhecimentos prévios do ambiente social e de cultura; um ritmo e uma personalidade diferente - apesar dos conteúdos serem os mesmos – em certo ponto, o ambiente em sala de aula precisará atender a cada mente diferentemente. Assim, uma aula expositivo-dialogada, não atenderia aos diferentes níveis de aprendizado, necessitando de tarefas que os tirem de sua zona de conforto e lhes estimule em novos projetos. Exige-se um novo conceito de ambiente de ensino voltado à personalização do que a repetição de velhas formas para mentes iguais.

Perante esse mesmo pensamento de personalização em que cada ser é único, como avaliá-lo no decorrer do processo? Uma única avaliação por turma? E o tempo necessário para tamanha personalização quanto ao tempo de preparação do docente, ele o tem? Tendo em vista que a personalização do ensino mediante aprendizagem adequada a cada ritmo de aprendizagem é essencial, portanto, a personalização da avaliação segue o mesmo caminho. Para personalizar a avaliação, é necessário conhecer cada integrante do grupo mediante questionário diagnóstico (SANTOS, 2015), e, a partir deles, o atendimento e a elaboração de projetos, trabalhos que atendam a todos os perfis se concretizará de maneira natural.

Uma prova por grupo se mostraria ineficaz, pois não refletiria o nível de aprendizado de cada componente do grupo. A avaliação ocorre de forma processual e não ao final do processo. Vale ressaltar que a sala de aula, para atender a esse público personalizado não precisa ficar ocioso entre as tarefas, pois as mesmas podem ser disponibilizadas em diferentes áreas de trabalhos (HOHMANN; BANNET; WIKART, 1990, p. 58, apud SANTOS, 2015, p. 113). O professor, conhecendo a realidade do seu alunado, antecipa e planeja estações de trabalho no modelo “rodízio de estações” (VALENTE, 2014, p. 85).

Portanto, o ensino híbrido, pode ser caracterizado, como menciona Valente (2015, p. 84) como uma modalidade que se “mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos *online*, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e professores”.

Ainda, segundo Valente (2015), os autores Staker e Horn (2012), que definiram o conceito de ensino híbrido, categorizaram os programas nesta modalidade à medida que eram

ofertados. Elaboramos na sequência, a fim de didatizar o estudo, um quadro comparativo dessa categorização. Os autores, portanto, categorizam *blended learning* em:

Quadro 1: *Blended Learning*

BLENDEN LEARNING	
Flex	O conteúdo é o centro do processo de ensino e as instruções que o aluno recebe é via plataforma on-line. O suporte que o aluno recebe é presencial.
	Rodízio entre estações Criam-se estações em sala de aula de acordo com o projeto a ser executado, proporcionando ao aluno executar as tarefas no seu tempo e conforme seu aprendizado evolui.
	Rodízio entre laboratórios O aluno circula por diferentes espaços dentro da instituição de ensino. Espaços esses elencados no projeto de ensino.
	Rodízio individual O aluno circula pelas modalidades de ensino em horários prefixados.
	Sala de aula invertida O espaço presencial é a continuação do que fora apresentando <i>online</i> , à priori. A sala de aula presencial (<i>flipped classroom</i>) não é o início do processo de aprendizagem, mas o meio pelo qual se realiza o projeto de ensino.
Blended misturado	O aluno cursa uma ou mais disciplinas <i>on-line</i> como complemento às presenciais.
Virtual enriquecido	Nesta modalidade a ênfase do curso oferecido está nas disciplinas oferecidas <i>on-line</i> , mas realiza algumas atividades presenciais.
Rodízio ou Rotação	O aluno circula ou alterna pelas diferentes modalidades de aprendizagem. Essa categoria de ensino híbrido ainda se divide em outras quatro categorias (VALENTE, 2015; BACICH et al., 2015).

Fonte: Adaptado de Valente (2014, p. 84-85).

O modelo de *blended learning*, que adotamos se enquadra no formato de rodízio ou rotação – pois o aluno vai percorrer um caminho de aprendizagem ao passo que as suas competências sejam exploradas. Esse participará de grupos, de acordo com os objetivos propostos para a aula, poderá frequentar o laboratório de línguas e as tarefas poderão ser desenvolvidas em grupo, com ou sem professor orientando. (BACICH et al., 2015).

O foco dado ao ensino híbrido, nesta pesquisa reside na sala de aula invertida pois entendemos que a sala de aula é um espaço de atividade pois o aluno “assume uma postura mais participativa (avaliada por meio do caderno de campo contrastando com dados de cursos anteriores ofertados no laboratório), na qual ele resolve problemas e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento” (VALENTE, 2015, p. 82), bem como escolhendo a melhor forma de aprender de acordo com suas habilidades transitando pelos diferentes aspectos da sala de aula.

1.3.1 Ensino híbrido e o ensino de línguas

O ensino de línguas encontra terreno fértil quando aliado às tecnologias. Já pontuava Almeida Filho (2001, p.19) que os “professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como o fazem”. Assim, surge exemplos de ensino no cenário atual que mostram e explicam que o *fazer* como pontua o autor, é necessário quando propostas de ensino são aplicadas e pesquisadas.

Anota Prudente (2016), as dificuldades do modelo tradicional de ensino – aulas expositivas e resolução de exercícios – que os problemas de aprendizagem são detectados apenas quando esse aluno assim o reclama. A autora pontua que no ensino híbrido, este

permite ao aluno se responsabilizar pela sua própria aprendizagem e fazer atividades de maneira individual e colaborativa [...]atividades que possibilitam diversas ferramentas tecnológicas e [...] por diferentes opções didáticas (centrado no aluno, *listening, speaking, writing, reading*) que valorizam a interação entre professor/aluno e entre aluno/aluno [...] em seu próprio tempo. (PRUDENTE, 2016, p. 53).

Relata ainda que sua prática de ensino de língua inglesa, no ano de 2016, em uma turma de Ensino Médio, no Instituto Federal Goiano – Campus Iporá, no qual adotou como modelo de ensino híbrido *estação por rotações* que “permite ao professor dividir a sala de aula em diversas estações de trabalho, em que cada uma possui uma atividade diferente” (PRUDENTE, 2016, p. 56).

Prudente (2016, p. 66) pontua que “o principal resultado obtido por meio dessa aula foi perceber que o modelo funcionou melhor do que se previa e conseguiu que os alunos interagissem entre si de uma forma que não seria possível no modelo tradicional”.

Outro estudo, conduzido por Prebianca et al., (2014), relata uma investigação sobre o aprendizado de língua inglesa no ensino médio integrado em uma unidade da rede federal de ensino, no qual compararam o ensino de gramática pelo modelo tradicional de ensino ao modelo híbrido disponibilizado pelo *Moodle*, portanto, ofertando conteúdo *online*. Dos resultados obtidos, as autoras reportam que a

análise qualitativa sugere que, apesar de os participantes terem acesso a vários recursos tecnológicos, eles parecem não perceber a relevância de tais recursos para aprendizagem de uma língua estrangeira. Em geral, os participantes apreciaram as atividades realizadas no MOODLE para o ensino de gramática (PREBIANCA, et al., 2014, p. 182).

Prebianca et al., (2015), em outro artigo, analisa as percepções dos alunos de Ensino Médio, do primeiro ano, em uma unidade da rede federal de ensino, quanto ao uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa, por uma abordagem híbrida e sala de aula tradicional, com a utilização de um programa de computador. A conclusão das autoras sugere que

a análise qualitativa mostrou que a maior parte dos aprendizes-participantes entende que há vantagens no uso do *software* educacional no tocante ao aprendizado de inglês no contexto híbrido, porém não acredita em uma abordagem que utilize somente recursos tecnológicos para o aprendizado de um idioma. Além disso, os resultados também sugerem que o *software* utilizado neste estudo pode representar uma ferramenta tecnológica relevante no processo de ensino-aprendizagem de inglês uma vez que insere os aprendizes em uma perspectiva educacional mais moderna, condizente com as atuais demandas do mundo tecnológico (PREBIANCA, et al., 2015, p. 95).

Observamos que o ponto norteador das pesquisas é analisar de que forma o ensino híbrido se soma ao aprendizado de língua inglesa. Há, nos relatos, indicação de que o ensino híbrido, misturando elementos virtuais a presenciais, adiciona elementos qualitativos aos processos de ensino e aprendizagem, ao passo que os autores trazem elementos para discutir e avaliar os pontos negativos.

Para além do ensino híbrido, é imperativo pensarmos o MDD que venha contribuir para essa modalidade e que some aspectos sistemáticos de elaboração, análise, avaliação, entre outros, ao curso proposto, bem como as atividades que serão propostas pela pedagogia de gênero (MARTIN; ROSE, 2008). Na sequência, analisaremos o que a teoria orienta quanto ao processo de desenvolvimento de MDD.

1.3.2 A inversão da sala de aula: planejando para praticar

A sala de aula invertida, apesar de não ser um termo recente – tem seus primeiros registros no ano 2000, cunhado por Lage, Platt e Treglia tornou-se expoente a partir da publicação de Jonathan Bergman e Aron Sams (2016), após sucesso na implementação dessa metodologia em suas aulas (VALENTE, 2015; BOTTENTUIT, et al., 2017; BACICH et al., 2015).

Enquanto na sala de aula tradicional a inclusão tecnológica, segundo nossa experiência, essa tem apenas facilitado o conteúdo mover-se de lugar. Do quadro para a apresentação multimídia ou, ao mesmo, para o ambiente virtual de aprendizagem. Mas as TDICs têm mudando o ensino a distância e a abordagem híbrida vigora, pois é pela consolidação dessas no ensino que possibilitam esse avanço (VALENTE, 2015; PERRIER, 2015).

Em uma sala de aula norteada pela proposta da sala de aula invertida, o estudo que hora fica relegado ao presencial, precisa ser anteposto ao momento presencial, sendo o momento presencial disponível para a exploração do conteúdo e resolução de problemas. A sala de aula invertida, segundo Bergman e Sam (2016) inicialmente, prevê que aquilo que o aluno poderia fazer em sala de aula, ele o fará em casa; aquilo que faria em casa, ele o fará em sala de aula. Seria minimalista reduzirmos a metodologia a essa simples inversão. Outros fatores estão arrolados.

Perrier (2015) relata que a abordagem sala de aula invertida tem se mostrado profícua ao passo que tem “demonstrado ganhos de qualidade no processo interacional entre alunos e professores com repercussão direta sobre a qualidade de aprendizagem” (PERRIER, 2015, p. 307). O autor ainda pontua que a pesquisa em território nacional ainda se apresenta tímida e que é uma oportunidade para mudanças na educação.

A sala de aula pressupõe um ambiente de reflexão sobre o que o professor, a priori, disponibilizou em vídeo e assistido em casa (BOTTENTUIT JUNIOR, et al., 2017). Os estudantes trazem, então, questões pertinentes àquele conteúdo proposto. O espaço docente fica destinado a tarefas colaborativas, atividades de pesquisa, solução de problemas. Ainda, Bottentuit Junior (2017) menciona que o docente assume

um papel de mediador, orientador, facilitador, incentivador, aproveitando-se de vários recursos para despertar e permitir que o aprendiz possa ir construindo aos seus saberes de acordo com suas peculiaridades, habilidades e questionamentos. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017, p. 94).

Nessa perspectiva de ensino, o foco é o aluno, descentralizando o professor. Bergmann e Sam (2016) relatam que por muitos anos, como professores adotavam a metodologia tradicional – formato discursivo. Na sala de aula invertida, o tempo gasto verbalizando o conteúdo é gasto centrado na discussão com os alunos. Inverte-se os papéis.

Relaciona Mazon (2015), que a sala de aula invertida se orienta por três princípios:

- Fornecer conteúdo e instruções com antecedência para os alunos se prepararem antes de ir para a aula;
- Cultura de aprendizagem [...] motivar os alunos a serem os protagonistas do seu próprio aprendizado;
- Aulas participativas, incluindo perguntas, discussões e aplicações práticas dos conceitos aprendidos (MAZON, 2015, p. 126).

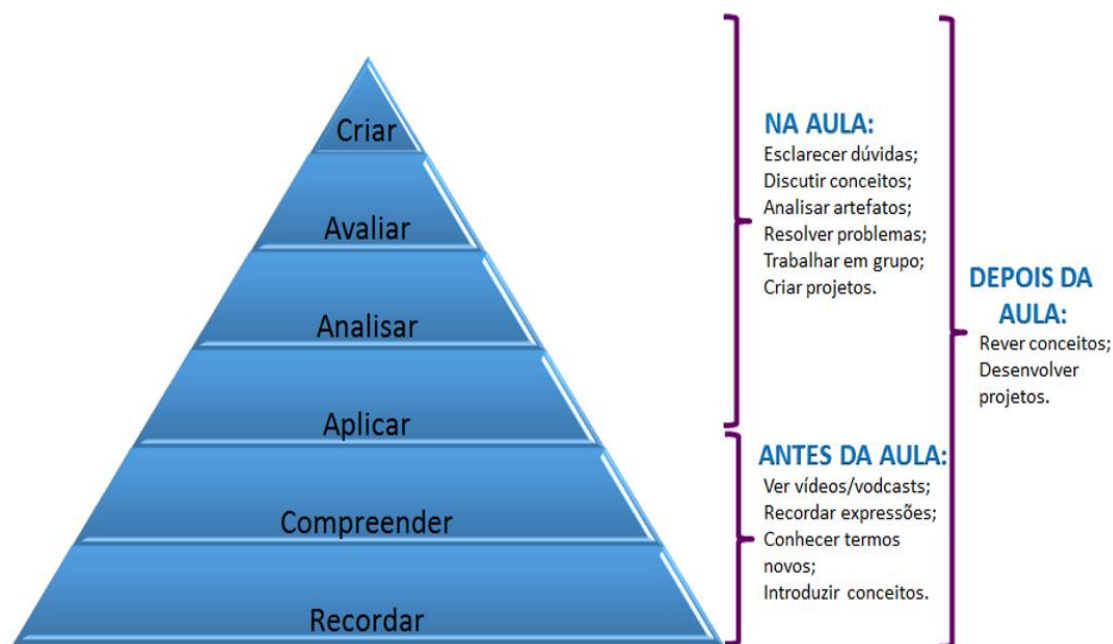
Em suma, inverter a sala de aula é uma estratégia pedagógica que subverte o ensino a que muitos estão acostumados. Por isso, prevemos alguns detalhes que devem ser trabalhados

com a devida atenção: o planejamento do material didático digital necessita ser pensado a fim de ser contextualizado (e de elaboração objetiva – pois será o primeiro contato do discente com o conteúdo) com a realidade dos alunos; promover a motivação e o engajamento do discente; propor atividades motivadoras; ferramentas automáticas de *feedback* para descobrir se o aluno está compreendendo o material exposto mediante consulta aos *logs* de acesso do ambiente virtual antes da aula presencial.

O detalhe que pode se mostrar o mais desafiador seja subverter a cultura de estudo. Esse estudo precisa necessariamente ocorrer *à priori*, pois os encontros em sala de aula destinam-se ao efetivo exercício do conteúdo estudado. Mesmo havendo um momento inicial de *aquecimento*, esse não é o mesmo momento de uma sala de aula expositiva dialogada.

Com o propósito de elucidar os momentos de uma sala de aula invertida, Schmitz (2016) elaborou uma figura apontando as atividades inerentes ao ensino:

Figura 4: Movimentos da sala de aula invertida



Fonte: Schmitz (2016, p. 64)

Ao analisarmos a Figura 4, verificamos que: recordar e compreender estão para o momento antes da aula. Os materiais são disponibilizados e pensados com vista a promover a autonomia do aluno. Esse material necessita ser claro e objetivo, em hipótese alguma prolixo.

Aplicar, analisar, avaliar e criar está para o momento na aula. A carga cognitiva maior se encontra nesse momento. É em trabalhos em grupos, o aluno frequentando diferentes estações de trabalho de acordo com sua evolução, por exemplo, ele discute os conceitos e aplica o que depreendeu do estudo.

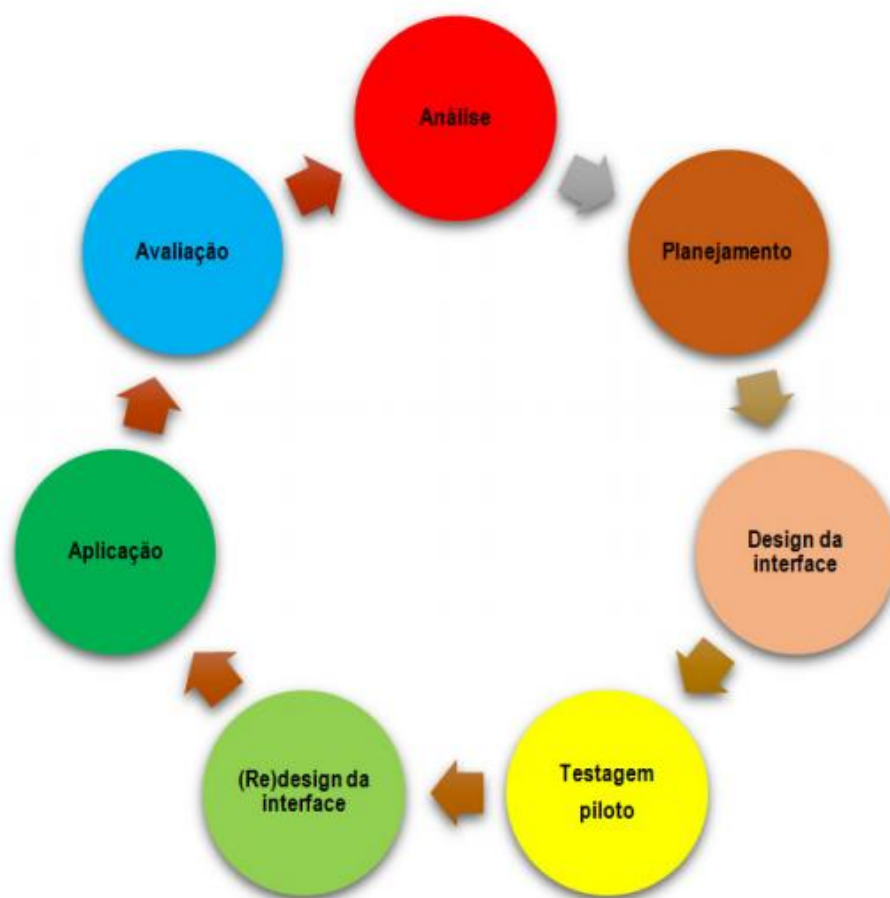
Para o momento depois da aula, o aluno tem a tarefa de rever conceitos e/ou resolver algum projeto destinado a esse momento. O ciclo então recomeça. O discente tem no projeto ou atividade pós-aula, uma atividade que irá remeter ao estudo e acesso ao material do próximo momento antes da aula (SCHMITZ, 2016). Além dos passos didáticos propostos para a sala de aula invertida, o material que norteia nosso trabalho (MDD), também segue uma proposta sistemática.

1.4 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL – ETAPAS DE ELABORAÇÃO

Estudos do NUPEAD têm fomentando a pesquisa e a produção de MDD na medida que trabalhos são publicados e os resultados mensurados. Trabalhos como de Reis e Gomes (2014); Cecchin (2016); Cecchin e Reis (2016); Kolberg (2017); Link (2015), Gomes (2017), embasam esta pesquisa.

Proposto por Reis e Gomes (2014), o desenvolvimento de MDD por etapas tem como intuito basilar uma sequência metodológica (REIS et al., 2014; 2012; LEFFA, 2008), para a elaboração de MDD. Visa demonstrar as etapas necessárias para a elaboração de práticas para o contexto digital. Consiste em sete etapas distintas que se interconectam e formam um caminho cíclico. Entendemos que a elaboração de MDD para o ensino híbrido demanda estar sempre atento às mudanças tecnológicas e a testagem e reelaboração desse é de fundamental importância. Vejamos a Figura 5:

Figura 5: Etapas cíclicas de elaboração de MDD



Fonte: Reis e Gomes (2014, p. 372).

De acordo com estudo prévio propostos por Reis e Gomes (2014) e Gomes (2017), a proposta de ciclo parte de estudos de Allen (2006), sobre o modelo ADDIE e os estudos de Leffa (2008). Para os autores, as etapas da proposta cíclica são assim exploradas.

Análise: em um momento inicial de desenvolvimento, essa etapa consiste em fazer uma análise do contexto em que o material será aplicado seja por questionários diagnósticos ou outro meio de detectar o interesse do público. Consciente do público alvo, da proposta a ser desenvolvida, inicia-se o planejamento.

Planejamento: consiste em discutir qual meio e formato de MDD poderia ser mais adequado para o desenvolvimento do mesmo. Olha-se para a literatura atual a fim de pautar como poder-se-ia trabalhar determinado tópico linguístico ou habilidade da linguagem.

Design da interface: a partir do primeiro rabisco da proposta, parte-se para o desenho, desenvolvimento da interface do material (conteúdo e gráfico) em um ambiente virtual de aprendizagem, por exemplo, o Moodle. Parte-se para a testagem.

Testagem: compõem a fase de testar o material. Sendo essa a primeira proposta do material, esse momento de pilotagem também é o momento de coletar *feedback* da proposta: se exequível, condizente com a proposta linguística, adequada ao público. Havendo necessidade de alteração de algum elemento, seja estrutural ou de ordem técnica, faz-se os ajustes.

(Re)design da interface: momento de ajuste a partir de *feedback* por parte dos participantes da proposta, da interface gráfica e conteúdo.

Aplicação: volta-se a aplicar a proposta em um segundo momento, seja com o mesmo público ou outra edição do curso.

Avaliação: de posse de todo o *feedback* anotado até o momento, volta-se a atenção para a análise do material frente aos resultados obtidos e:

Análise: neste momento de desenvolvimento, a partir do que se efetivou como o planejado e o que não funcionou e o porquê. O passo Análise tem como intuito lançar um olhar minucioso quanto à proficiência do material avaliando a proposta na sua totalidade. (REIS; GOMES, 2014; GOMES, 2017; REIS, 2017).

Entendemos que o desenvolvimento de material didático digital precisa obedecer aos critérios de desenvolvimento, pois são esses que norteiam a proposta a fim de pautar e garantir a construção clara, concisa e coesa. Na discussão dos dados, retomaremos a discussão sobre as etapas do MDD aqui proposto quanto a sua aplicabilidade como critério para o desenvolvimento do curso proposto como produto para esta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo a pesquisa exploratória, de cunho quali/quantitativo realizada para desenvolver e investigar o desenvolvimento do curso de língua inglesa *Read and Speak Online Dynamically (ReSpOnD)*. Para isso, escolhemos como método de investigação o estudo de caso, o qual Yin (2001, p.19) postula que ao analisarmos o produto que almejamos, surjam questões *do tipo, como e porque*, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Além disso, o método escolhido “possibilita o estudo intensivo de um indivíduo [...] ou grupo com vistas a obter generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo” (MOTTA-ROTH, 2010, p. 114).

Este estudo analisa o contexto de aplicação e, também, parte da revisão bibliográfica e da pesquisa diagnóstica que fora aplicada à comunidade acadêmica a fim de promover dados para a elaboração do material didático digital (REIS; GOMES, 2014) para posteriormente aplicar, analisar e avaliar o produto. Por esse prisma, a presente pesquisa visa a elaboração do MDD, pois acontece de forma contínua e ações sobre ele se executam com o intuito de melhorá-lo.

Enquanto pesquisa qualitativa, o processo de investigação do pesquisador debruça-se sob uma análise qualitativa dos dados, colhidos por meio dos questionários diagnósticos e de avaliação, análise do *feedback* do Moodle, *feedback* das atividades, relatórios de acesso, a fim de encontrar um ponto de convergência e explicação do fenômeno (OLIVEIRA, 2007). Além disso, é qualitativo pois observamos alguns aspectos inerentes a esta pesquisa: não é apenas uma realidade e sim múltiplos seres envolvidos na pesquisa; triangular os dados a partir da observação, questionários avaliativos e diagnósticos e com a teoria inserida na elaboração do curso; o contexto é específico e não pode ser generalizado. (MOTTA-ROTH, p. 113, 2010).

Consoante a pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2013), adotamos o ciclo de desenvolvimento de MDD, proposto por Reis e Gomes (2014; 2017) para a elaboração do material didático digital, cujas sete etapas preveem a análise, planejamento, análise do *design*, testagem piloto, *redesign*, aplicação e avaliação.

2.1 CONTEXTO DE ATUAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa transcorre dentro das ações do Grupo de Pesquisa – GRPesq - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD), na Universidade Federal

de Santa Maria (UFSM), mais especificamente, nas atividades do projeto Laboratório Virtual de Ensino e Aprendizagem de Línguas *Online* (LabEOn).

No LabEOn, desenvolvemos cursos de língua Inglesa, nas modalidades a distância e presencial, tendo como foco teórico metodológico a pedagogia crítica de gêneros (MARTIN; ROSE, 2012) e as etapas/ciclos de desenvolvimento de material didático digital (MDD) (REIS; GOMES, 2014). Para testagem dos MDD elaborados, disponibilizamos os cursos aos alunos de graduação/pós-graduação que buscam aprimorar a sua competência linguística na língua inglesa por meio de cursos de extensão oferecidos pelo laboratório.

2.1.1 Participantes da testagem do MDD

O curso foi ofertado para a comunidade acadêmica interna da UFSM. Os alunos selecionados deveriam já ter cursado o módulo I ou II do *English Online*¹ disponibilizado no laboratório, ou terem participado de outros cursos similares oferecidos na Instituição. Como público-alvo para a aplicação da pesquisa, selecionamos alunos com interesse em desenvolver a competência oral em Língua Inglesa.

Os participantes selecionados, do total de quatorze, matriculados nos cursos de graduação ou de pós-graduação da UFSM. A faixa etária desses alunos é de jovens e adultos, entre 18 e 45 anos, majoritariamente adultos cursando Pós-graduação. Todos os participantes já haviam cursado algum curso de língua inglesa, conforme pergunta um do questionário diagnóstico (Vide Apêndice C) e todos os mesmos fizeram teste de nivelamento (Vide modelo Apêndice E). Os participantes auto avaliaram-se com nível de inglês: 45,5% deles como pré-intermediário e as outras porcentagens oscilando entre: intermediário, 18,2 %; avançado, 9,1%; e básico 27,3 %.

O presente trabalho levou em consideração a ética na pesquisa, preservando as imagens do público-alvo, assim como todos os dados que possam identificá-los, como forma de proteger suas identidades. O projeto recebeu parecer favorável no comitê de ética, sob registro 72074217.4.0000.5346 para sua execução e encontra-se registrado no Gabinete de projetos (GAP), sob o número 045250.

¹ *English online* ou *English Online 3D* é o nome do curso híbrido ofertado pelo projeto Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online. Esse curso foi criado em 2012 e tem por objetivo promover o uso da língua por meio de atividades mediadas por tecnologias, a fim de potencializar a aprendizagem e a comunicação em língua inglesa. Além disso, busca-se favorecer a prática de Multiletramentos ao realizar desafios por meio da interação virtual na plataforma Moodle (REIS; LINCK; MATTIELLO, 2012).

2.2 FASES DA PESQUISA

Optamos por descrever a pesquisa em cinco momentos. Primeiramente, foram analisados os dados de pesquisa já computados nas edições anteriores do grupo de pesquisa concernentes aos cursos de língua inglesa; níveis um e dois que foram ofertados no LabEOn, durante o ano de 2016, a fim de observarmos os *feedbacks* dos alunos mediante os questionários de avaliação preenchidos e os dados coletados desses já publicados.

Em segundo momento mapeou-se o estado da arte referente aos estudos teóricos sobre Sala de aula Invertida (*Flipped Classroom*, Ensino Híbrido, *Blended Learning*) a fim de compor o escopo teórico-metodológico da pesquisa em questão.

Em terceiro momento elaborou-se um questionário de interesse que foi publicado na página da UFSM, na seção Notícias, bem como no site NuPEAD, com o intuito de obtermos informações quanto ao interesse dos acadêmicos, a fim de averiguarmos as temáticas de interesse dos alunos para a continuidade do *English Online*, ou para a oferta de novos cursos. O interesse de participação em curso híbrido versus presencial, entre outras (vide apêndice A). O objetivo desse questionário era obter respostas para nortear a produção de MDD para o curso piloto.

O quarto momento iniciou-se a partir do planejamento do curso piloto, nível pré-intermediário, bem como a construção das unidades em termos de conteúdo linguístico considerando a abordagem sobre ensino híbrido.

No quinto momento ocorreu a pilotagem do curso, verificando, a partir de um questionário avaliativo, se a adaptabilidade do MDD está consoante à metodologia sala de aula invertida.

O curso foi disponibilizado via ambiente virtual de aprendizagem Moodle, no formato de curso híbrido.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para elaborarmos uma versão piloto de um módulo em língua inglesa, híbrido, no nível pré-intermediário na perspectiva da sala de aula invertida e investigar de que forma elaborar material didático digital (MDD) pela concepção da pedagogia crítica de gêneros, optamos por aplicar questionários diagnósticos e avaliativos que tiveram como objetivo, primeiramente, traçar as diretrizes para desenvolver o material didático digital como também, após aplicação, analisarmos como o MDD fora recebido pelos participantes e seu objetivo fora alcançado. Para

isto, usamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: diário de campo e registro audiovisual para anotações das interações aluno e professor, bem como o *feedback* dos discentes perante a execução das atividades propostas no curso.

A coleta de dados deu-se em dois momentos: através de questionário diagnóstico *online* (Apêndice A), disponibilizado em julho de 2017 para a comunidade acadêmica e trinta participantes o responderam. Denominaremos estes de Participantes pré-planejamento (PPla). Em outro momento, em abril de 2018, aplicamos questionário diagnóstico dois (D2), no qual onze participantes o responderam e os denominaremos participantes da testagem (PTest). Esses participantes deram-nos *feedback* necessário a partir das anotações do diário de campo e *feedbacks* registrados tanto por questionários quanto pelos proporcionados pelo *Moodle*, durante a aplicação do curso, registros das atividades fornecidos pelo ambiente virtual de aprendizagem, propor-se-á a reelaboração/aplicação do MDD em nova turma para planejar o curso e discuti-lo no capítulo três.

2.3.1 Procedimentos de seleção e de análise de dados

Para analisarmos os dados deste estudo, projetamos os seguintes procedimentos para analisar o *corpus* selecionado.

Primeiramente, criamos indexadores que tem como aporte teórico os pressupostos de Bardin (2010), que trata da análise de conteúdo qualitativo. O autor menciona que para chegarmos a estes indexadores devemos: fazer uma pré-análise, que consiste em escolher os documentos “a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2010, p. 95).

O autor também infere que os indicadores “serão construídos a partir das hipóteses” (BARDIN, 2010, p. 96). Nesta pesquisa, consideramos os objetivos e perguntas para criar os indexadores.

A partir da pré-análise, para a exploração do material, fase mais exaustiva, trata-se “de operações de codificação, desconto ou enumeração” (BARDIN, 2010, p. 101). Para a análise, os dados brutos, “serão tratados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2010, p. 101).

Segundo Bardin (2010), a criação das categorias e os indexadores visa guiar o processo de interpretação dos dados, consoantes às perguntas de pesquisa e podemos chegar a interpretação dos mesmos fazendo inferências sobre a síntese desses que possam corroborar aos objetivos do produto.

Com base nesses pressupostos, os seguintes indexadores/categorias foram elaborados (ver apêndice H, com as repostas) para orientar o desenvolvimento e pilotagem do curso: *Perfil dos alunos e interesses e expectativas* (quais habilidades linguísticas devem ser trabalhadas; qual modalidade do curso; como praticar a língua inglesa trabalhando a oralidade. (Ver apêndice I).

Por final, elaboramos os seguintes indexadores para analisar como o ResPOnD: *Design da Interface, Sala de aula Invertida (Os estágios, Before class, during class, after class)*, o papel do professor; avaliação das atividades propostas e Ferramentas que auxiliam no aprendizado da língua) (Vide apêndice J).

Com relação aos indexadores que se referem a Sala de Aula Invertida, em cada estágio serão:

Estágio Antes da aula (*Before class*): verificar se a atividade foi realizada com base em relatório de acesso do *Moodle*; se houve entendimento das atividades propostas com base no *feedback* automático do AVA;

Estágio durante a aula (*During class*): Verificar a efetiva participação do discente nas atividades, quantificando e esclarecendo como ocorreram as interações a partir do diário de campo; registro das interações em aula no formato de filmagens, os quais foram captados durante as aulas para confirmar ou refutar as interações; avaliação das atividades em relação à proposta do curso

Estágio Depois da aula (*After class*): verificar a postagem da atividade individual; apropriação do léxico-gramatical; apropriação das estruturas inerentes ao gênero estudado, em âmbito oral e escrito.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

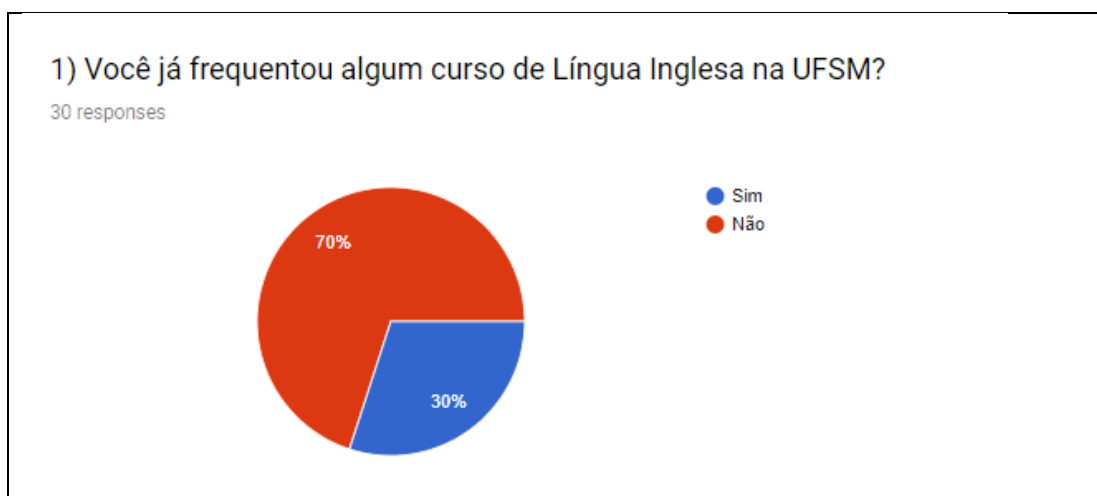
3.1 ANALISANDO PARA DESENVOLVER O MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PILOTO

Para desenvolver o MDD, levamos em consideração os dados do questionário diagnóstico (Apêndice A), a fim de basilar nossa intenção de curso frente à comunidade acadêmica, seguindo a sistemática do ciclo de MDD (REIS; GOMES, 2014).

Para diagnosticar o interesse pelo curso, o primeiro questionário (Q1) diagnóstico foi disponibilizado no *Google drive*, no mês de julho de 2017, ficando disponível por dez dias e aberto à toda a comunidade acadêmica. O instrumento de coleta de dados possuía dez questões de múltipla escolha e 30 pessoas participaram da pesquisa.

Ao analisarmos os dados, buscamos os que identificavam se os participantes já haviam participado de algum curso em Língua Inglesa na UFSM. O Gráfico 1 apresenta esses dados. Ao analisá-lo, observamos que entre os participantes dessa pesquisa, 70% deles nunca participaram de cursos em LI na UFSM. Esses dados nos revelam ainda que os participantes não aproveitam os cursos em LI oferecidos na universidade, demonstrando a lacuna de pesquisa que buscamos salientar e promover acesso para o desenvolvimento de uma língua adicional. Prováveis razões que levem ao desinteresse podem ser: a oferta dos mesmos níveis sem um estudo prévio quanto aos interesses da comunidade no material ofertado; incompatibilidade de horário; carência de engajamento pelo material didático, entre outros.

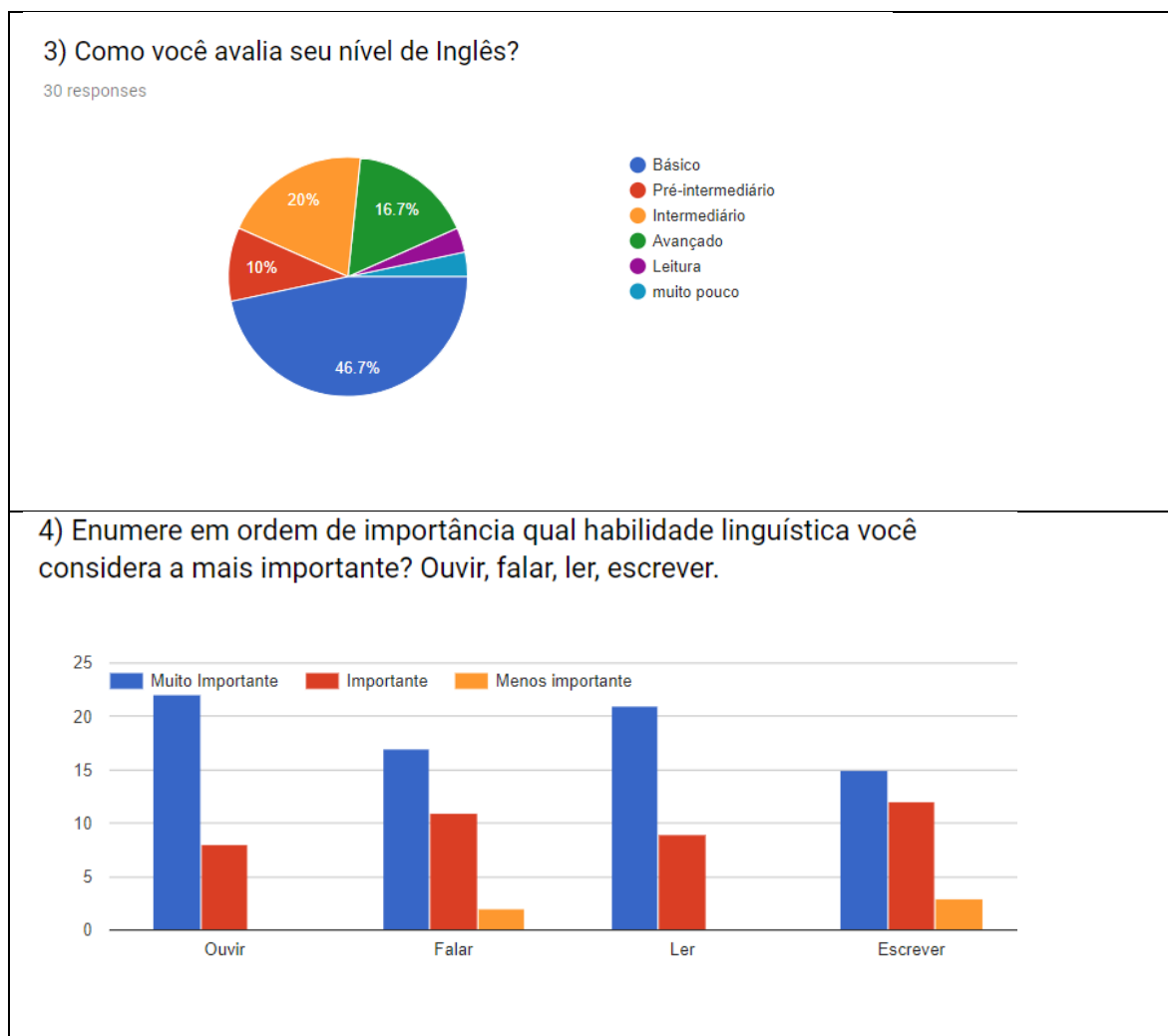
Gráfico 1: Participação em curso de língua inglesa



Fonte: Banco de dados do NuPEAD (2017).

Com relação ao nível de inglês dos participantes e a habilidade linguística (Gráfico 2) que considera importante desenvolver em um curso de língua inglesa, os dados mostram que a maioria possui conhecimento básico no idioma. Dos participantes, 46,7% se declararam no nível básico; 20%, intermediário; 16,7%, avançado, 10%, pré-intermediário.

Gráfico 2: Avaliação do nível de inglês



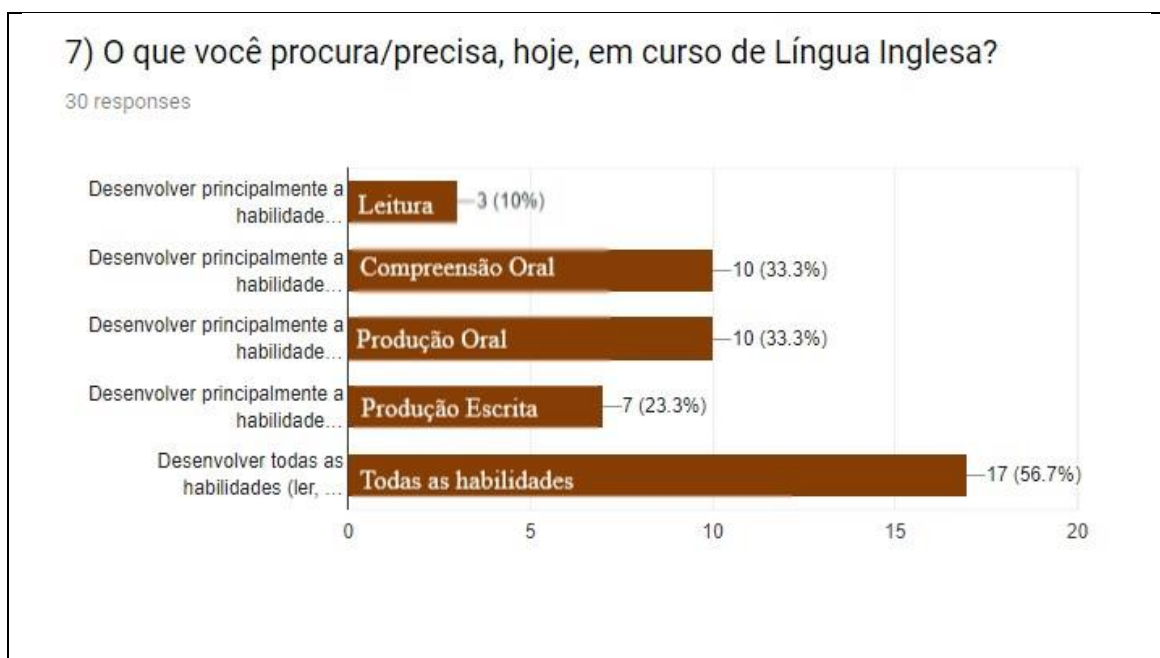
Fonte: Banco de dados do NuPEAD (2017).

Esses dados nos sugerem que ofertar um novo curso no nível básico, mesmo que na modalidade híbrida, sala de aula invertida, seria ofertar praticamente o mesmo curso que já existe no Projeto LabEOn. A partir dessa constatação, concluímos que é adequado oferecermos um curso pré-intermediário promovendo o avanço na aprendizagem em língua inglesa na modalidade híbrida, na perspectiva da sala de aula invertida.

Em relação às habilidades (ler, ouvir, falar, escrever), que pretendem se desenvolver em um curso de línguas, a escolha para 22 participantes é por compreensão oral; a leitura para 21 participantes; a produção oral para 17 participantes, e produção escrita para 15 participantes.

A maioria dos participantes, escolheram como *muito importante* desenvolver as habilidades de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita, respectivamente. Como *importante*, desenvolver as habilidades da escrita, produção oral, compreensão oral e leitura. O Gráfico 3 ilustra os dados obtidos.

Gráfico 3: O que você precisa em LI



Fonte: Banco de dados do NuPEAD (2017).

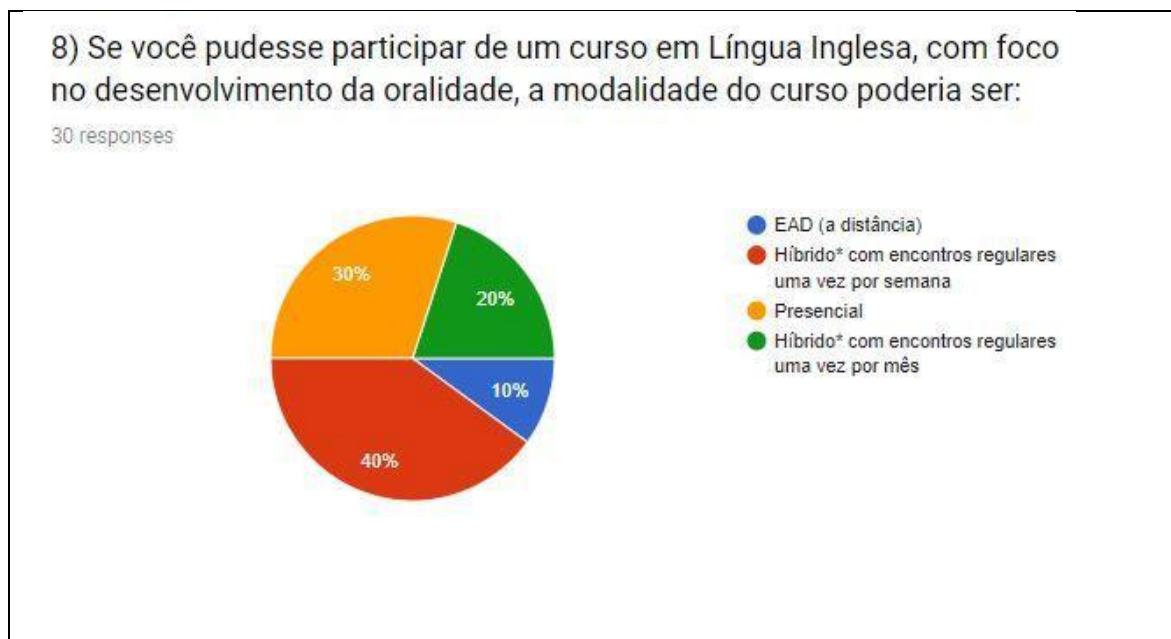
Das opções ofertadas no questionário, os participantes expuseram que: 56,7% buscam desenvolver todas as habilidades; 33% por compreensão e produção oral; 10% a habilidade de leitura, e 23,3% desenvolver a habilidade da escrita.

Esses dados revelam que a escolha por ofertar um curso em que todas as habilidades linguísticas possam ser contempladas ganha aporte para a pesquisa já que o curso desenvolvido considera o contexto cultural e situacional da comunidade acadêmica pesquisada onde a língua se efetiva na prática social, reflete a necessidade destes participantes, portanto, durante as atividades do curso, explorá-las de forma integrada.

Com relação em participar de um curso em Língua Inglesa, Gráfico 4, com foco no desenvolvimento da oralidade, os dados mostram a preferência por um curso híbrido com

encontros uma vez por semana, com 40% dos participantes optando por essa modalidade; 30% dos participantes preferem encontros presenciais; 20% curso híbrido com encontros uma vez por mês e 10% gostariam de curso a distância. Esses dados nos mostram que desenvolver uma proposta de curso na modalidade híbrida (CRISTENSEN et al, 2013; BACICH et al, 2015) vem ao encontro da necessidade do público pesquisado.

Gráfico 4: Participação em LI



Fonte: Banco de dados do NuPEAD (2017).

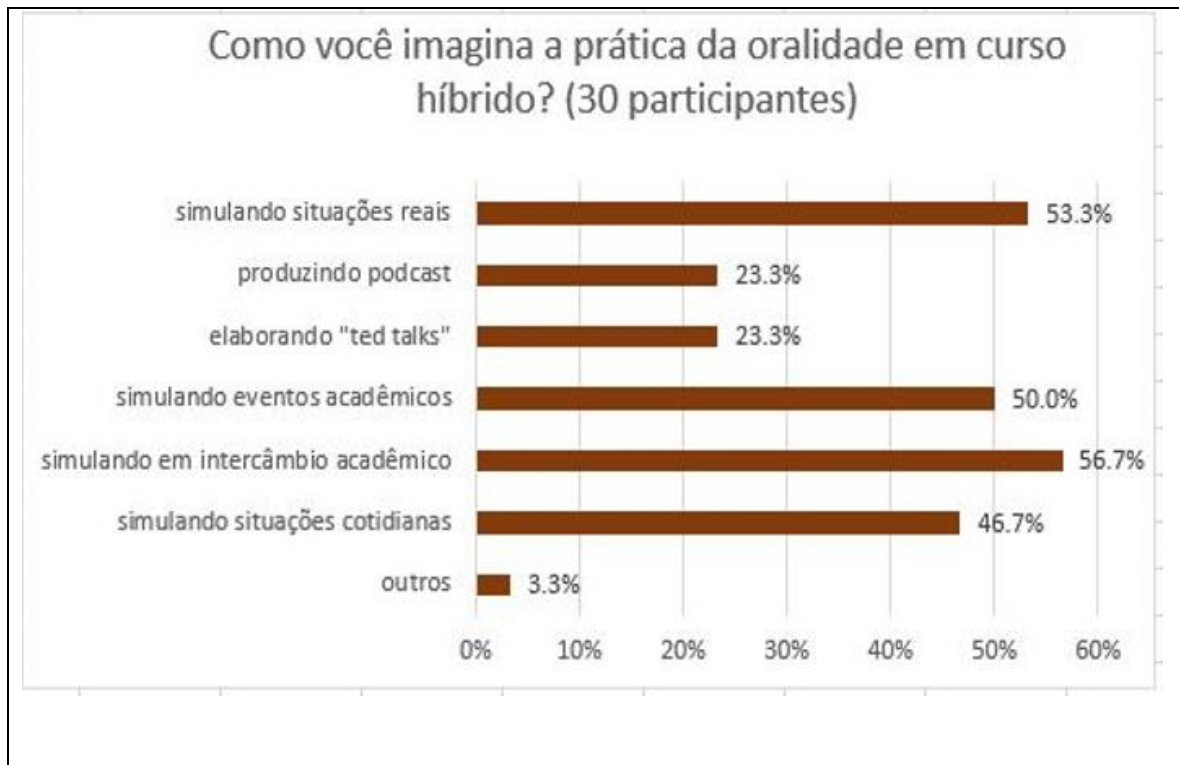
Portanto, os participantes imaginam a prática da oralidade em um curso híbrido o qual fornece *feedback* para balizar o *design* do curso piloto, considerando as situações comunicativas que poderíamos abordar.

A partir dos dados do Gráfico 5, dentre os participantes, 56,7% responderam que a prática da oralidade poderia ser pela simulação de situações comunicativas e interações reais vivenciadas em um intercâmbio acadêmico. Para 53,3%, *simulando situações comunicativas e interações reais*, tais como entrevistas (entrevista de emprego via telefone/internet. Solicitando serviços, resolução de problemas, etc., foi a escolha de 46,7%. Simulando apresentações orais para apresentação em eventos acadêmicos, conferências foram a escolha de 50%. Produzindo *videocasts/podcasts* foi a escolha de 23,3%. Elaborando apresentações orais no formato *tedtalks* foi a escolha de 23,3%.

Os dados revelam que as expectativas dos alunos vem ao encontro de trabalharmos o ensino da linguagem como prática social (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; ROSE; MARTIN,

2012), pois é a partir da simulação de atividades baseadas em gêneros pertinentes à realidade social, o engajamento e apropriação do léxico da língua inglesa, emancipa-se, reconhece-se como ser social no contexto exposto atribuindo ao estudo, significado.

Gráfico 5: A prática da oralidade em curso híbrido



Fonte: Banco de dados do NuPEAD (2017).

Portanto, para o planejamento do MDD serão consideradas as duas mais expoentes: simulação de situações comunicativas e interações reais vivenciadas em um intercâmbio acadêmico, simulando situações comunicativas.

3.2 PLANEJANDO DA ESTRUTURA DO CURSO E TAREFAS: PRODUTO PILOTO

A partir dos dados gerados pelo questionário diagnóstico, iniciamos o planejamento do curso ResPOnD (*Read and Speak Online Dynamically*). Esse curso de língua inglesa nível pré-intermediário é proposto para ser ministrado na modalidade *híbrida*, utilizando a abordagem sala de aula invertida (JONATHAN; BERGMANN, 2016; VALENTE, 2015; BOTTENTUIT, et al., 2017; BACICH et al., 2015).

O ResPOnD foi hospedado no ambiente e no domínio da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e possui três estágios temáticos. Esse curso tem por objetivo desenvolver as habilidades de produção oral, leitura, escrita e compreensão oral, de forma integrada, no ambiente virtual de ensino aprendizagem *Moodle*.

O módulo proposto ancora-se também nos pressupostos teóricos da pedagogia de gênero (ROSE; MARTIN, 2012), que propõe uma abordagem de ensino em gêneros, cujo ciclo de aprendizagem é contínuo e busca explorar o gênero em produção conjunta e individual, a partir de uma visão de ensino de linguagem como prática social (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). As atividades são elaboradas considerando os estágios de desconstrução do gênero, construção conjunta e construção individual (ROSE; MARTIN, 2012). Os momentos planejados com relação a sala de aula invertida são: *Before class*, *During Class* e *After class*².

Ao adotarmos a modelo sala de aula invertida e a pedagogia de gêneros para orientar a proposta do curso (JONATHAN; BERGMANN et al., 2016; VALENTE, 2011; BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2017), o momento *Before Class* é o que conta com maior número de atividades, pois, é nesse espaço que o aluno deve ter o maior contato com o material de estudo. O *During class* apresenta atividades colaborativas (ROSE; MARTIN, 2012) enquanto que o *After class* traz atividades individuais (ROSE; MARTIN, 2012).

A versão piloto do ReSPOnD divide-se em três estágios temáticos que abordam, por exemplo, os tópicos: *Getting to know each other*; *Speaking and Editing*, e *Interviewing*. O *Getting to know each other*³ permite ao aluno estudar o gênero Perfil e Vídeo Résumé⁴; o *Speaking and Editing*⁵ explora a elaboração do *Video résumé*; e o *Interviewing* propõe os gêneros entrevista de auditório e entrevista de emprego.

Na sequência, mostramos um organograma com o desenho completo do primeiro estágio sendo que os demais seguem o mesmo padrão.

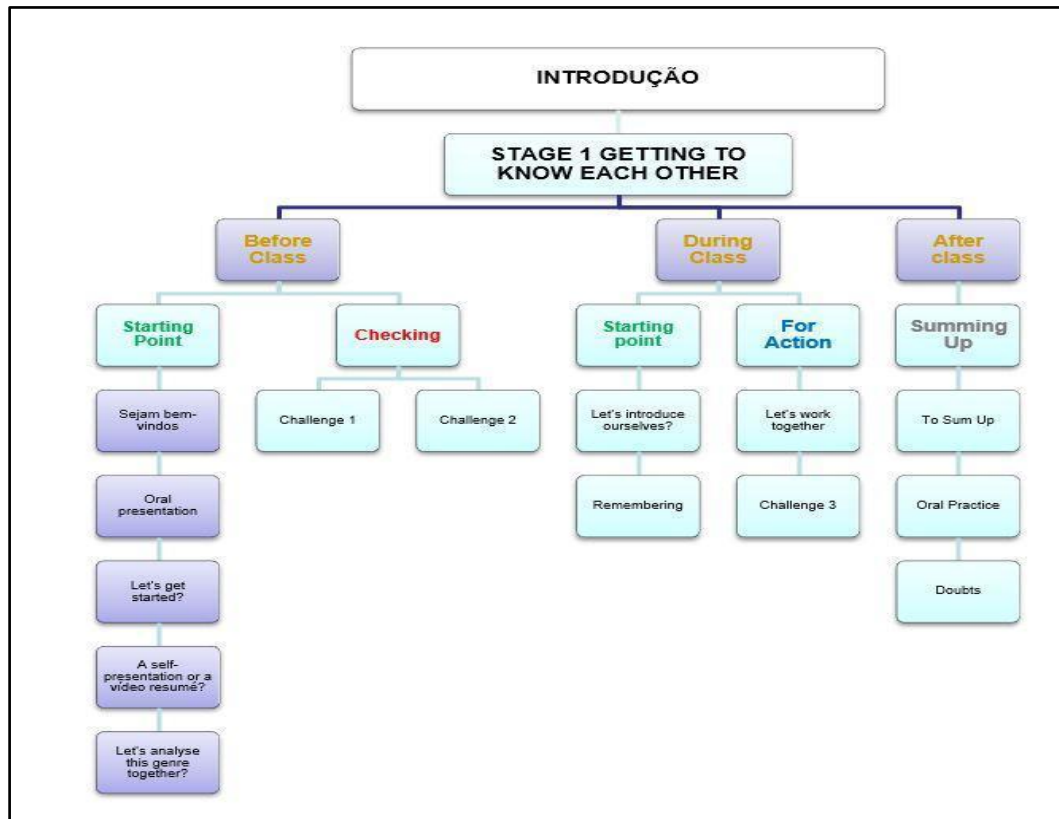
² Antes da aula, durante e depois da aula;

³ Conhecendo-se; falando e editando; entrevistando;

⁴ Resumo das atividades e experiências profissionais em vídeo;

⁵ Falando e editando;

Figura 6: Organograma



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Para exemplificar o que prevemos em cada estágio, selecionamos algumas atividades para mostrar a progressão da estrutura do curso e os gêneros propostos para trabalhar a língua inglesa em contexto de prática social, enfatizando as atividades do *Getting to know each other*; *Speaking and Editing*, e *Interviewing* em cada um dos momentos, *Before class*, *During Class* e *After class*.

3.2.1 Do momento *Before Class*: propostas de atividades

Em todos os estágios, propomos o momento *Before Class*⁶ a ser estudado antes da aula presencial. Para isso, o aluno deverá acessar a seção *Starting Point*⁷. A seguir apresentamos a identidade visual do estágio um e do momento *Before Class* em que são encontrados os conteúdos do estágio.

⁶ Antes da aula;

⁷ Começando.

Figura 7 - Identidade visual, estágio um - *Getting to know each other*⁸

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

As atividades propostas no *Starting Point*⁹, anterior a aula prática, buscam apresentar o gênero e sincronizar com a etapa da sala de aula invertida que é a apresentação do material necessário ao estudo, chamada de *Before Class*¹⁰, ou seja, é o momento previsto para contato com o conteúdo antes da aula presencial.

Na *Página de boas-vindas*, o professor dá as boas-vindas aos alunos apresentando-se por meio de um vídeo na língua adicional. Além disso, o aluno encontra os objetivos do curso em língua inglesa, bem como o programa do curso e como será realizada a avaliação dos alunos participantes.

Em *Introduce yourself*¹¹, propomos ao aluno em uma atividade simples de apresentação, utilizando a ferramenta *Online Voice Recorder*¹², para apresentar-se de maneira informal, sem qualquer informação sobre os gêneros a ser trabalhado na unidade, portanto, de maneira a ativar o conhecimento prévio dos participantes quanto à língua adicional. Além disso, nesta mesma página os alunos devem assistir a um vídeo com dicas de como apresentar-se na língua-alvo, funcionando como um preparatório para a atividade proposta de fórum ativando as habilidades

⁸ Conhecendo-se;

⁹ Começando;

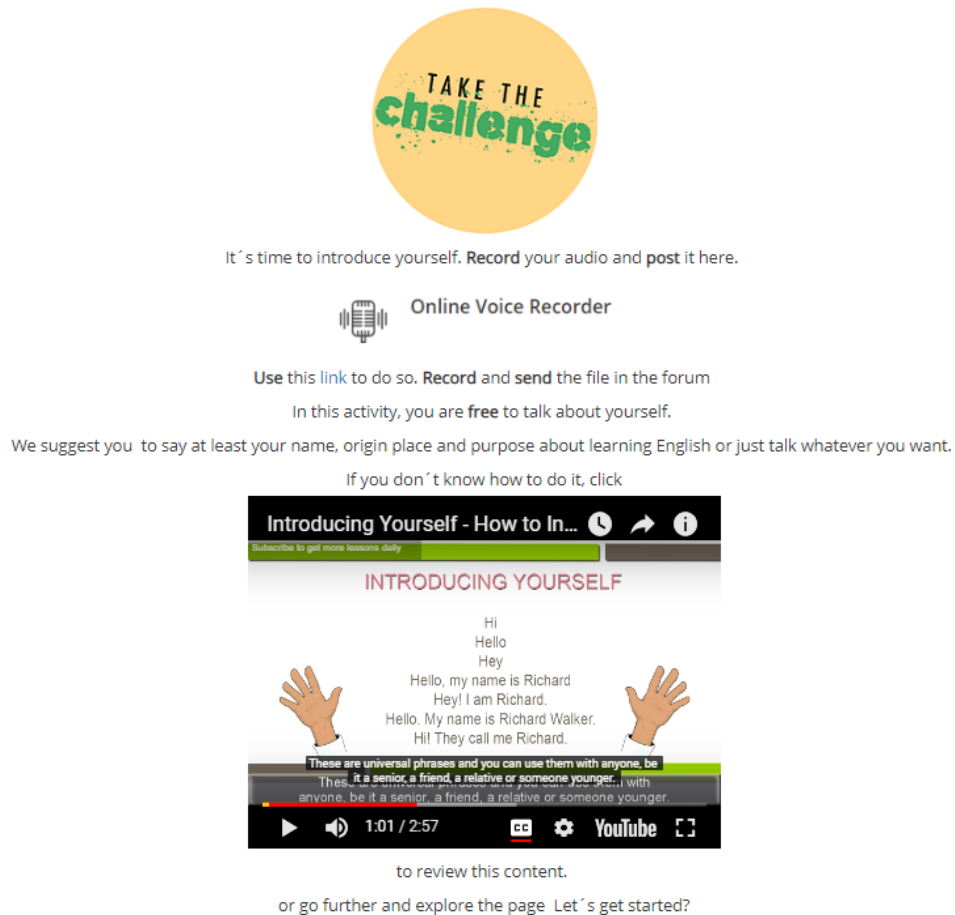
¹⁰ Antes da aula;

¹¹ Apresente-se;

¹² Gravador de voz.

de compreensão e produção oral. A Figura 8 é um exemplo da atividade inicial de *self-presentation*¹³:

Figura 8: *Introduce Yourself*



The image shows a webpage for an activity called "Introduce Yourself". At the top, there is a yellow circular logo with the text "TAKE THE challenge". Below the logo, the text reads: "It's time to introduce yourself. Record your audio and post it here." This is followed by a microphone icon and the text "Online Voice Recorder". The instructions continue: "Use this link to do so. Record and send the file in the forum" and "In this activity, you are free to talk about yourself." A suggestion is given: "We suggest you to say at least your name, origin place and purpose about learning English or just talk whatever you want." A link is provided: "If you don't know how to do it, click" followed by a video player. The video player shows a video titled "Introducing Yourself - How to In..." with a subtitle "INTRODUCING YOURSELF". The video content includes phrases like "Hi", "Hello", "Hey", "Hello, my name is Richard", "Hey! I am Richard.", "Hello. My name is Richard Walker.", and "Hi! They call me Richard." Below the video, there is a note: "These are universal phrases and you can use them with anyone, be it a senior, a friend, a relative or someone younger." The video player shows a progress bar at 1:01 / 2:57 and the YouTube logo.

to review this content.
or go further and explore the page Let's get started?

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Na página *Let's get started*¹⁴ (ver Figura 9), propomos que inicialmente os alunos assistam a um vídeo de apresentação de um estudante. A intenção nesse momento é contextualizar o aluno mediante alguns questionamentos prévios acerca do objetivo do vídeo, dos participantes envolvidos, do nível de linguagem (formal, informal), bem como checar o entendimento deles a partir de um questionário prévio, preparando para o conteúdo seguinte. Para isso, elaboramos algumas questões para que orientar a leitura e compreensão oral do vídeo proposto. Esperamos que ao escutar o aluno faça anotações de palavras, informações que ele consegue sintetizar a partir do vídeo.

¹³ Apresentando-se;

¹⁴ Vamos começar.

Figura 9: *Let's get started?*

Now that you learnt about your tutor, Let's watch others examples?

Play the video below and while you are watching it,

take notes to answer the following questions:

- a) Who is this guy? Where is he from?
- b) What is he talking about?
- c) Can you identify where he is? Is he at his home? in a school? At university?
- d) what is his purpose with this video?



Let's check your understanding about the video?

Click NEXT to do solve the activities!

Fonte: Banco de dados NUPEAD (2018).

A página *self presentation or a video resume*?¹⁵ tem como intuito fazer o aluno refletir sobre as diferenças entre uma *self-presentation*¹⁶ e um vídeo resume em que buscamos conduzir o aluno leitor a identificar sobre o propósito do vídeo, os participantes envolvidos na interação representadas, a mensagem veiculada, e a possível audiência. Após a leitura do material proposto, apresentamos o primeiro *Challenge*¹⁷, visando explorar o entendimento sobre o conteúdo do vídeo.

¹⁵ Apresentando-se ou vídeo currículo;

¹⁶ Apresentando-se;

¹⁷ Desafio.

Figura 10: *Video résumé* - Contextualizando

Play the following video and while you are watching it, take notes to answer the questions:



- a) Who is the probable audience for the video?
- b) Who are the participants in this video?
- c) Who is involved in this interaction?
- d) What is the purpose of this video?
- e) How is the message being conveyed?
- f) The guy with the laptop, what did he do differently from the others?

Before you leave, let's check what you have learned?

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

O desenvolvimento do momento *Before Class*¹⁸ torna-se consoante à pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012), pois nesse momento do material didático digital, quanto ao trabalho com gêneros, é que previmos contextualizar (*setting context*¹⁹) o aluno quanto ao contexto de produção e consumo do gênero e desconstruir os estágios do mesmo (*deconstruction*²⁰) a fim de mostrar a linguagem em contexto social de ação.

Compreender os estágios do gênero têm como premissa mostrar a estrutura retórica, a fim de entender como este se organiza. E, por meio do registro da linguagem que o aluno identifica o contexto de uso nas diferentes práticas sociais (HALLIDAY, 2004; REIS, 2010), pois é pela linguagem que produzimos significados. Ao analisar o gênero quanto ao contexto

¹⁸ Antes da aula;

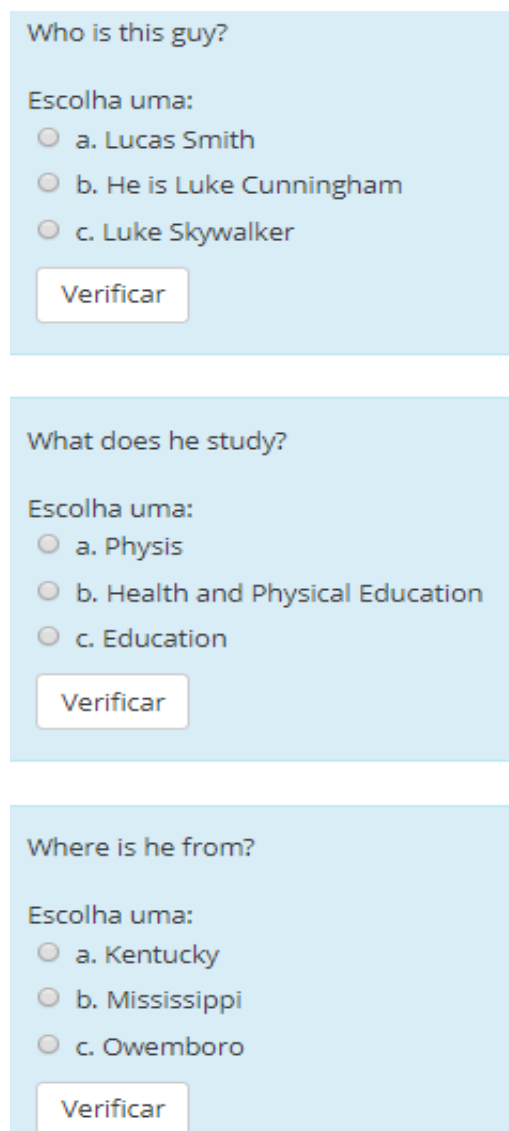
¹⁹ Estabelecendo contexto;

²⁰ Desconstrução.

de cultura e situação, de consumo, produção e disseminação, o aluno tem contato com a língua e identifica como ela é representada.

Na tentativa de propormos uma atividade de pós leitura com o intuito de analisarmos o *feedback* do aluno quanto ao reconhecimento do gênero proposto e o contexto social em que ele se insere elaboramos uma atividade um *quiz* no *Moodle* com nove questões. A Figura 11 ilustra a atividade.

Figura 11: Atividade de checagem



The figure displays three sequential screenshots of a Moodle quiz interface. Each screenshot shows a question in English, followed by the instruction 'Escolha uma:' (Choose one:), and three radio button options. A 'Verificar' (Check) button is located below each set of options.

Who is this guy?

Escolha uma:

- a. Lucas Smith
- b. He is Luke Cunningham
- c. Luke Skywalker

Verificar

What does he study?

Escolha uma:

- a. Physis
- b. Health and Physical Education
- c. Education

Verificar

Where is he from?

Escolha uma:

- a. Kentucky
- b. Mississippi
- c. Owemboro

Verificar

Fonte: Banco de dados NUPEAD (2018).

No estágio dois, na sequência, mostramos atividades que tem por objetivo promover a integração das habilidades de produção e compreensão oral, escrita e leitura, no momento *Before class*²¹.

Figura 12 - Identidade visual, Estágio 2 - *Speaking and Editing*²².



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

No estágio dois, o objetivo é contextualizar o aluno quanto ao gênero *video résumé*²³, buscando ampliar seu conhecimento sobre o gênero em estudo e seus estágios, semelhante ao que já fora iniciado no estágio um, bem como oferecer aporte conceitual sobre a ferramenta digital *online We video*²⁴. Essa ferramenta foi escolhida por ser gratuita e de fácil acesso tanto *mobile* quanto *desktop* para a gravação do *video résumé*, nos formatos *preview*²⁵ e versão final.

Em *Let's analyse this genre together*²⁶ disponibilizamos um segundo vídeo sobre *Vídeo résumé* e elencamos os movimentos retóricos identificados no gênero.

²¹ Antes da aula;

²² Falando e editando;

²³ Resumo das atividades e experiências profissionais em vídeo;

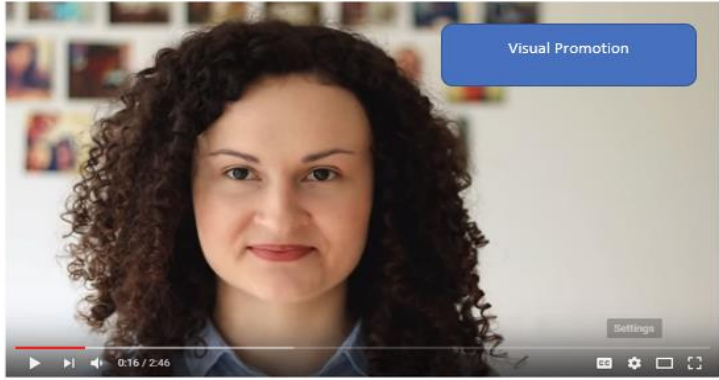
²⁴ Plataforma de edição e vídeo colaborativa;

²⁵ Pré-visualização ou primeira tentativa;

²⁶ Vamos analisar este gênero juntos.

Figura 13: Desconstrução do gênero

Now, Let's see it together? Can you name the moves? how is the language used in each part?
 who is the participant in focus on this genre? What is her purpose with this video? Who is the probable audience for this video?
 Think about these questions before you go on.



Hi. My name is Melania Smyk and this is my video CV.	Personal Information
I hope that by the end of this video you will have a feeling that you got to know me a bit better, and also that this will be clear to you that what value I could add to your company. But let's start from the beginning.	Purpose Intention
I was born and raised in Poland. Despite this, rather monocultural up bring in, I can safely say that I have relatively international education background. I graduated from IVY, which stands for International Baccalaureate in a Polish High School and currently I am studying International Business and Languages in Amsterdam, The Netherlands.	Personal Information Academic background

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

A partir dessa contextualização, esperamos que o aluno possa identificar em um *challenge*²⁷: a) quem é o participante; b) onde o vídeo foi gravado; c) qual o objetivo do vídeo; d) que mensagem está sendo veiculada; e) por que a interlocutora está mencionado seus traços de personalidade; f) por que é importante mencionar o histórico profissional e educacional nesse gênero e, g) qual a audiência prevista para este vídeo.

Como tentativa de propormos uma atividade de leitura (*Reading*), a partir da exposição do gênero *Vídeo resumé*, na contextualização (*setting context*), no estágio dois, no momento *Before Class*²⁸, propomos uma atividade de checagem acerca do gênero proposto como ilustra a figura 18. O *challenge 1* (ver figura 14), abarca tanto atividades de múltipla escolha quanto dissertativas como proposto na Figura 18:

²⁷ Desafio;

²⁸ Antes da aula.

Figura 14: *Challenge 1 – Estágio 2*

Who is the participant?

Escolha uma:

a. Melania Smyk

b. Paula Macheim

c. Melanie Orzo

Where was the video recorded?

Escolha uma:

a. At home but in a informal way.

b. At a studio

c. At home but with a clean background and in a professional way.

What is the purpose of the video?

Escolha uma:

a. The purpose is find an opening in a soap opera

b. The purpose of the video is to promote herself by telling her traits and educational and professional background.

What is the message conveyed?

Resposta:

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

As atividades propostas nesta atividade têm como objetivo averiguar a compreensão oral dos participantes quanto de leitura do gênero *vídeo resumé* aferindo ao professor, também, possibilidade de detectar falhas no estudo quanto ao *feedback* da atividade antes do momento *During Class*²⁹.

Em *Vídeo resumé versus self presentation*³⁰, mostramos o vídeo que apresenta uma apresentação pessoal de *self presentation* e o segundo vídeo resume, e na sequência (ver Figura 15), propomos uma análise conjunta, em que os ofertamos um quadro comparativo sobre gêneros, passo importante para o momento *Before Class*³¹, em que situa-se o aluno

²⁹ Durante a aula;

³⁰ Vídeo currículo ou Biodata em vídeo;

³¹ Antes da aula.

linguisticamente com o objetivo principal apresentar ao aluno as diferenças entre o gênero perfil e o *video resumé*.

A intenção é levá-lo a perceber o uso da língua por meio de atividades tais como *self-presentation* e atividades que fomentem a apresentação do aluno em contextos formal e informal pela seleção de informações pessoais e profissionais. Essa análise, antes do momento *During Class*, torna-se essencial para que o aluno revise conteúdos e entenda o objetivo comunicativo do gênero em estudo que irá trabalhar conjuntamente com outros colegas no momento presencial em aula.

Figura 15 - Quadro comparativo dos gêneros trabalhados no Estágio dois

We studied up to here these two different genres where language is conveyed with its inherent social aspects.

So... let's see...
So... let's see...

	Language Interaction	
	SELF PRESENTATION	VIDEO RESUME
SUBJECT MATTER	a virtual presentation	a virtual presentation
ROLES	Student - giving personal background	Employee Candidate - giving personal and academic/professional background
RELATIONSHIP (BETWEEN THE PARTICIPANTS)	Distant (They are not close friends)	Distant (they are not close friends)
MODE	spoken	spoken
MEDIUM	Youtube	Youtube
LANGUAGE	Informal	Formal

Now, let's begin learning how to make our own video.



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Em *Knowing the tool*³², como ilustra a Figura 16, propomos ao aluno uma coleção de *links* que incluem vídeos e tutoriais como *frequently asked questions*³³ para contextualização da ferramenta *We vídeo* - sugestão para a realização da atividade deste estágio. A intenção no estágio dois, acerca das ferramentas disponibilizadas para a realização das tarefas é levar o aluno a conhecer novas ferramentas para apropriar-se de novas maneiras de produzir conteúdo

³² Conhecendo a ferramenta;

³³ Perguntas Frequentes.

digital aliado à proposta de produção oral da atividade e desenvolver a compreensão oral assistindo aos tutoriais.

Figura 16: Conhecendo We Vídeo



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Após familiarizar-se com a ferramenta, o aluno continua seus estudos no momento *During Class*, e *after class*³⁴, que serão explanados na sequência

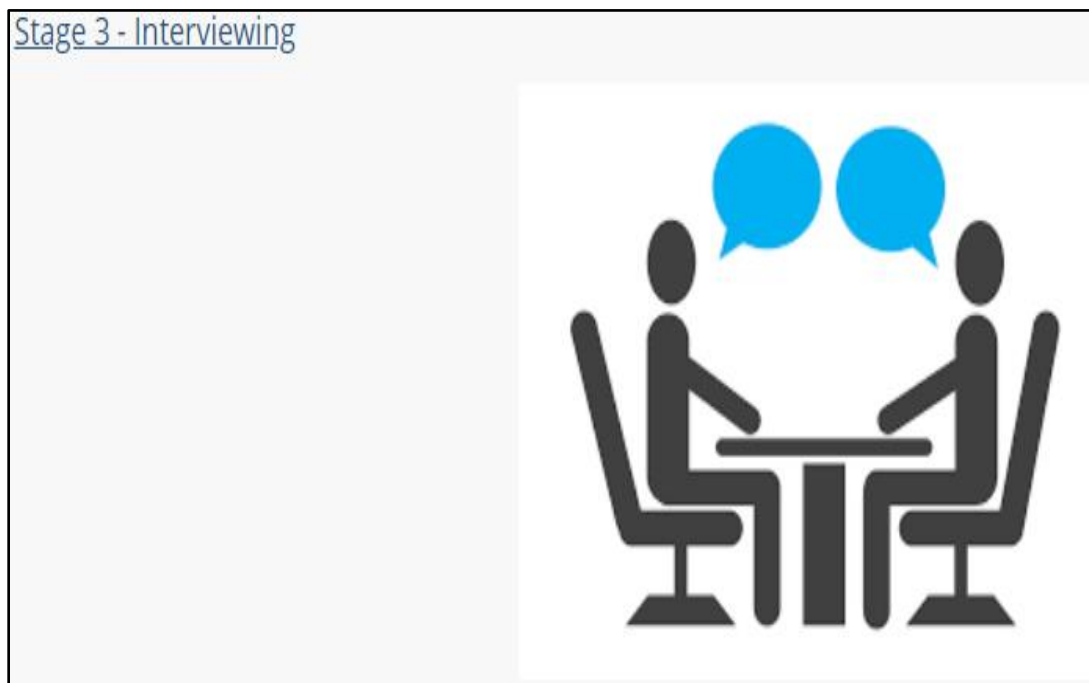
O estágio três, *interviewing*³⁵, tem como objetivo principal balizar o estudo do gênero entrevista, a partir de dois exemplos: uma entrevista de auditório com a apresentadora Ellen DeGeneres e o convidado Bill Gates e uma entrevista de emprego em que se contrasta a

³⁴ Durante e após a aula;

³⁵ Entrevistando.

formalidade de uma entrevista com a irreverência de um *millennial*, o tema da entrevista de emprego.

Figura 17: Identidade visual, Estágio 3 - *Interviewing*



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

As atividades propostas nesse estágio são elaboradas a fim de explorar a língua em uso em situações de prática social (MOTTA-ROTH, 2006, 2002; REIS, 2010). Para isso, durante o momento de aula presencial, serão simuladas e gravadas entrevistas, seja uma proposta de entrevista de emprego ou de auditório.

Do mesmo modo que ocorre no estágio um, o momento *Before class* tem como objetivo contextualizar e descrever o gênero entrevista. Para isso, a partir das páginas de conteúdo *Let's go for an interview*³⁶, *Interview*³⁷, *Let's analyse it*³⁸, guiamos o aluno para analisar a desconstrução do gênero a partir de dois vídeos que tem por intuito, além de exemplificar o gênero, desenvolver habilidade de compreensão oral. A Figura 18 ilustra a apresentação do gênero entrevista de auditório.

³⁶ Vamos para uma entrevista?

³⁷ Entrevista;

³⁸ Vamos analisar isto?

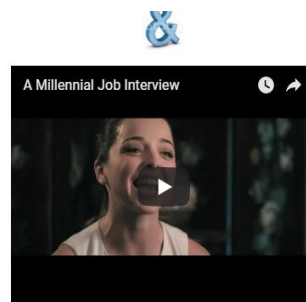
Figura 18: Página de conteúdo - *Let's go for an interview*



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Da mesma forma como nos outros dois estágios, na sequência contrastamos o gênero entrevista de auditório com outro exemplo, ou seja, com o gênero entrevista de emprego. Para posteriormente fazermos a comparação dos gêneros desconstruindo os movimentos retóricos, a fim de elucidarmos ao aluno as diferenças entre linguagem e contexto, meio, os papéis dos participantes, a relação entre os participantes e o objetivo de cada gênero.

Figura 19: Entrevista de auditório e entrevista de emprego



So... let's see...
So... let's see...

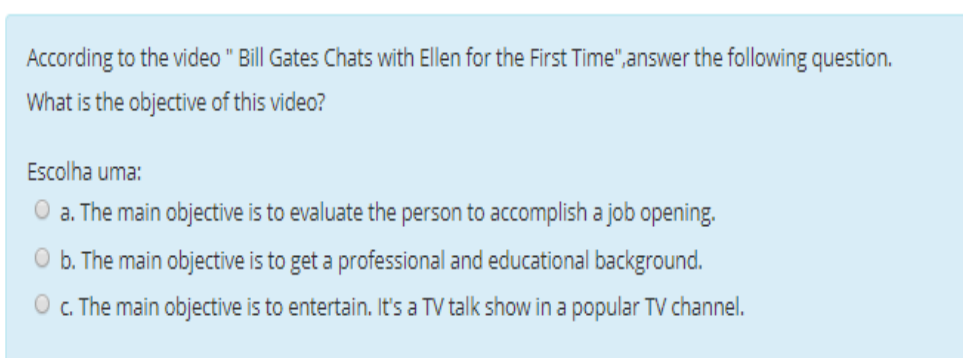
Language Interaction		
	Informal Interview	Formal Interview
SUBJECT MATTER	Informal interview	Formal Interview
ROLES	A guest giving personal information	A employe candidate giving personal and professional information
RELATIONSHIP BETWEEN THE PARTICIPANTS	Distant	Distant
MODE	Spoken	Spoken
MEDIUM	Auditorium	Office
LANGUAGE	Informal	Formal

As you saw, when we go for an interview it depends its context and its social aspects that are inherent to language which you are going to use to accomplish your role at that. The same way you have to be careful to your body language when interviewed either your answers that may be carefully answered. it is a stressful time but you can overcome it practising as we are going to do next.

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Neste momento, *Before class*, no estágio três, o aluno interage com o material didático digital, pratica a leitura e a compreensão oral. Ao final desse momento, propomos ao aluno que recupere as informações estudadas a partir de um *quiz* de testagem, como exemplificado pela Figura 20, tendo por objetivo propor uma atividade de leitura a partir das quatro questões sobre a entrevista de auditório.

Figura 20: Atividade de leitura



According to the video " Bill Gates Chats with Ellen for the First Time", answer the following question.
What is the objective of this video?

Escolha uma:

- a. The main objective is to evaluate the person to accomplish a job opening.
- b. The main objective is to get a professional and educational background.
- c. The main objective is to entertain. It's a TV talk show in a popular TV channel.

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

As atividades propostas nesta seção ilustram a seção *before class* que tem como premissa contextualizar o aluno quanto ao tema e os gêneros propostos antes da aula presencial. Partimos do gênero apresentação pessoal e utilizamos ferramentas digitais de menor complexidade para a produção oral. Já no estágio dois e três, os gêneros vídeo resume e entrevista de emprego são trabalhados e a exigência quanto às ferramentas digitais para a execução das tarefas também aumenta com o intuito de diversificarmos o uso das tecnologias nas atividades, a fim de averiguarmos quais poderão se mostrar mais eficazes para a produção oral nas tarefas.

Os momentos *Before class*³⁹ requerem um maior tempo de planejamento por parte do professor pois tem-se com intuito mediar o estudo do aluno de maneira clara e concisa por meio dos vídeos, tabelas, explicações e atividades de escrita, preparando-o para o momento *During Class* em que o projeto de trabalho colaborativo esteja claro e que o participante sinta-se seguro ao utilizar a língua adicional em sala de aula com os colegas. Na sequência, apresentamos algumas propostas de atividades planejadas para o momento *During class*⁴⁰.

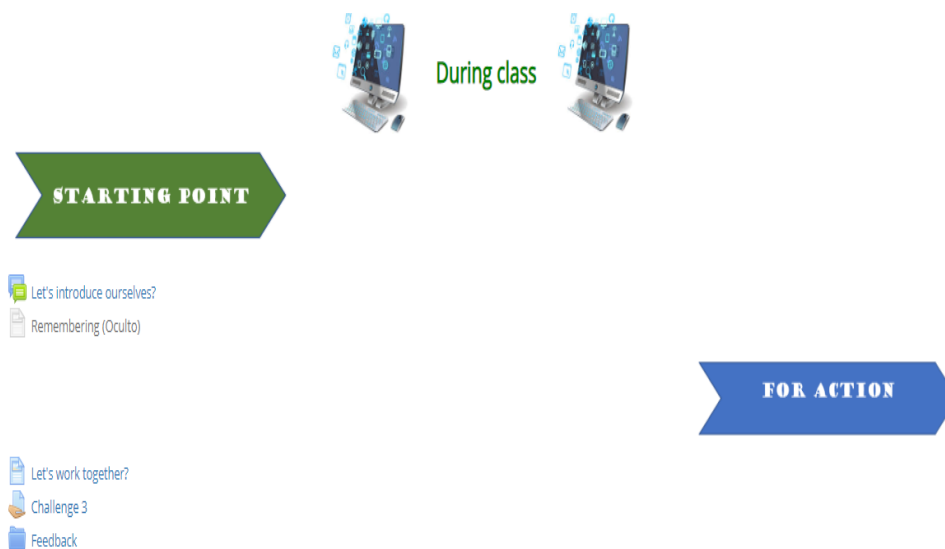
³⁹ Antes da aula;

⁴⁰ Durante a aula.

3.2.2 Do momento *During Class*: propostas de atividades nos três estágios

Esta seção tem como finalidade promover levar o participante do curso a vivenciar a interação pelo uso da língua alvo mediante a realização de atividades colaborativas. A Figura 21 ilustra a identidade visual de atividades *During Class* propostas no estágio um, como segue:

Figura 21: Identidade visual, estágio um - *During Class*



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

O tópico *Starting Point*⁴¹ tem como meta promover um momento de retomada ao estudo do momento *Before Class*⁴². Para isso, propomos que os alunos se apresentem oralmente na aula presencial, no estágio um, retomando a atividade já realizada e a postada no fórum, conforme ilustra a Figura 21.

A primeira atividade de *During Class*⁴³, na seção *starting point*, foi planejada como *ice breaking*, ou seja, para *quebrar o gelo* entre os participantes, colocando-os em contexto de produção oral e potencializar a compreensão na língua adicional. É importante salientar que a atividade ficou registrada no MDD do curso, porém essa atividade pode ser inicializada pelo professor oralmente em sala de aula, sem que o aluno se conecte ao material. É um primeiro momento de interação real entre os participantes em aula presencial.

⁴¹ Começando;

⁴² Antes da aula;

⁴³ Durante a aula.

Figura 22: *Let's introduce ourselves*⁴⁴



It's time to meet you in person! Let's talk about ourselves?
Stand up and walk around in your classroom to talk to your classmates.
Choose at least two classmates to practice orally.
In class, introduce yourself to your teacher and classmates. Practice the following questions.

What's your name? Where are you from?
What do you do?
What are your hobbies?
What you do for living?
Are you an undergraduate student or a graduate student?
What course are you taking at UFSM?
Are you a full-time or a part-time student?
Do you work? if so, what's your occupation?

Later, report here in this forum what you have found about your colleagues.

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Somando-se a isso, espera-se que eles busquem as informações acerca de seus colegas e postem no fórum suas primeiras impressões sobre idade, local de origem, local de estudo, trabalha e moradia. Ao sintetizar essas informações os participantes trabalham as habilidades de compreensão e produção oral, bem como a escrita.

Outro exemplo de atividade no momento *During class* do estágio um é o *Let's work together*, em *For action*⁴⁵, a atividade principal deste estágio. Essa é uma proposta de atividade colaborativa no estágio um em que os alunos após contextualização do gênero vídeo resume e *self-presentation*, a partir de um vídeo introdutório sobre uma personalidade, são instruídos a pesquisarem sobre uma terceira pessoa, a fim de elaborar a primeira versão de um *script* com informações tais como idade, local de origem, hobbies, o que estudou e onde trabalha. A Figura 23 ilustra a atividade colaborativa do Estágio um.

⁴⁴ Vamos nos apresentar?

⁴⁵ Vamos trabalhar juntos?

Figura 23 -*Let's work together*⁴⁶

ASPECTS TO CONSIDER WHILE WRITING YOUR SCRIPT

- 1) Form groups of two
- 2) Choose a personality or a role model
- 3) Do a research about him or her
- 4) Make a written script to guide you

(Consider picking up key and relevant information you found - like the same information given from the videos you watched throughout this level - **age , place of study, hobbies, etc.**)

Remember: this script you are about to write is the base for a video or presentation you will do next class

- 5) Post your script - a DOC or a PDF file
- 6) Wait for feedback



PS: Consider writing a script that must cover up to *5 minutos of your video*.

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Na sequência, os participantes do curso devem postar o *script* da personalidade pesquisada na aula presencial e aguardar *feedback* durante a semana. Os alunos são instruídos a se comunicarem em aula na língua-alvo no momento presencial. Nessa etapa do material, a atividade colaborativa, proposta no momento *For Action*, é elaborada considerando o ciclo de aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012), pois previmos que a partir do que fora exposto no *Before Class*⁴⁷, o aluno possa reconstruir o gênero exposto (*Joint Reconstruction*⁴⁸) identificando na atividade proposta, com os colegas, o contexto simulado de situações reais, para que ele possa praticar a língua adicional de modo significativo (MOTTA-ROTH, 2006; REIS, 2010) fazendo de habilidades orais e escritas.

Nesta atividade, o aluno desenvolve no ReSPOnD a produção oral, durante a interação com os colegas e ao apresentar ao professor a pesquisa proposta, por meio da produção escrita ao escrever seu texto (*script*) sobre a terceira pessoa pesquisada de forma integrada. A partir da pesquisa em sala de aula e da interação com os colegas, os participantes redigiram o *script* da pesquisa realizada colaborativamente, contando sobre os aspectos pesquisados e convidados a

⁴⁶ Vamos trabalhar juntos;

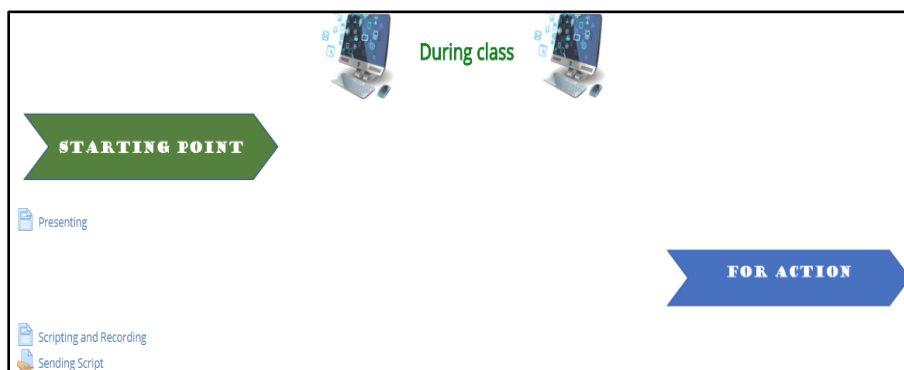
⁴⁷ Antes da aula;

⁴⁸ Construção conjunta.

postar o texto e aguardar o *feedback* para a próxima semana, para então perpassar pelo momento *After Class*⁴⁹ e começar o estudo do estágio dois.

No estágio dois, para as atividades de *During Class*, a identidade visual é elencada pela Figura 24.

Figura 24: Identidade visual, Estágio dois - *During Class*



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Propomos, nesse estágio, ao aluno em *Presenting*, conforme Figura 25, uma breve retomada do que fora pesquisado sobre a terceira pessoa no estágio um, antes da atividade em *For Action*, motivando-o a produção oral espontânea, pedindo que o aluno conte o que ele pesquisou a fim de verificarmos se determinados aspectos gramaticais puderam ser corrigidos, conforme ilustra a Figura 25.

Figura 25: *Presenting*



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

⁴⁹ Antes da aula.

Já, no momento *For Action*⁵⁰, o objetivo é colocarmos a língua inglesa em ação. A atividade *Scripting and Recording*⁵¹ sugere aos alunos que sejam imersos na produção colaborativa do gênero *vídeo resumé* apresentado no momento *Before Class*. Ao trabalharem em grupos para discutirem e produzirem o *script* do seu vídeo deve buscar reproduzir os estágios do gênero.

Em *Sending Script*⁵², os alunos são orientados a enviarem os arquivos para apreciação e *feedback* e incentivados a gravarem uma versão *preview* do *vídeo resumé* em aula e compartilharem no espaço fórum.

Figura 26: Página de atividade – *Scripting and Recording*.

Here the steps:

TIME TO WORK TOGETHER

STEP
1

Form groups of two

STEP
2

Start writing your video resume.

Work in pairs helping each other scanning for:

Personality traits;

Academic background;

Professional background;

Do not forget to think about an image to represent yourself.

STEP
3

Send your file and wait for feedback.

Now that you have write your script and have sent it to the forum, it is time to start recording it.

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

⁵⁰ Em ação;

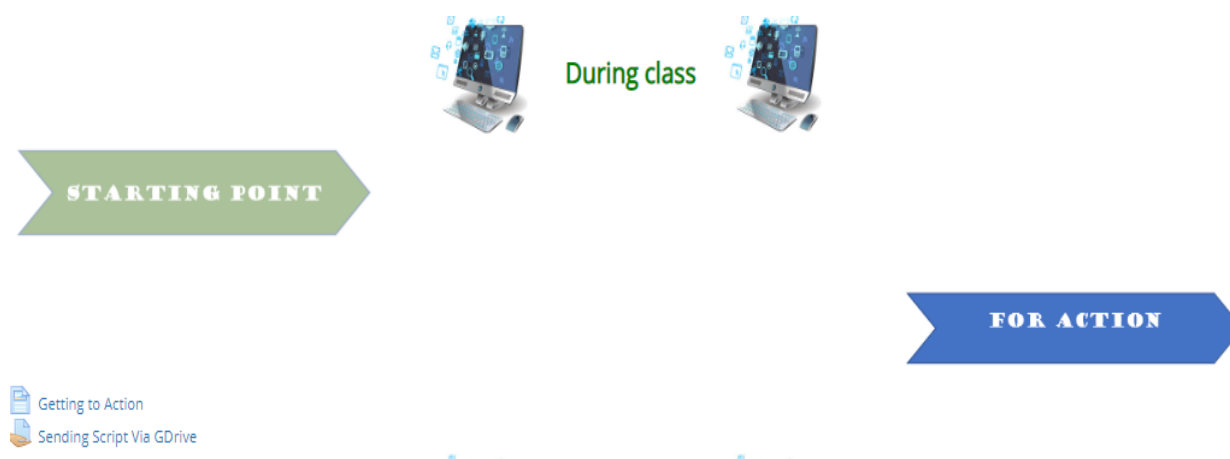
⁵¹ Fazendo o roteiro e gravando;

⁵² Enviando roteiro;

A atividade orienta os alunos a formarem grupos de dois participantes para discutirem e escreverem de forma individual cada um o seu *script*. Colaborativamente os alunos discutem entre si os aspectos da pesquisa sugerida pela atividade. O resultado será o *script* da primeira versão do *vídeo resumé*. A atividade tem como meta desenvolver a habilidade de produção oral e produção escrita, no momento presencial deste estágio dois. A seguir mostraremos as atividades *During Class* do estágio três.

No estágio três, no momento *During Class*⁵³, outro exemplo de atividade colaborativa em que os participantes são instruídos a trabalharem coletivamente, em duplas, redigindo um roteiro para uma entrevista, simulando um entrevistado e um entrevistador. A Figura 27 ilustra a identidade visual do estágio três.

Figura 27: Identidade visual, estágio três - *During Class*



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

O roteiro será elaborado utilizando a ferramenta *Google Drive*, proporcionando *feedback* automático à escrita do aluno pelo professor. Após *feedback*, os discentes apresentar-se-ão, simulando um ambiente de entrevista. Essa será gravada para posterior consulta. No estágio três não prevemos uma atividade de *Starting point* devido ao tempo necessário para a execução da atividade principal envolver quase todo o tempo de aula disponível. A Figura 28 ilustra a tela da atividade principal do estágio três.

⁵³ Durante a aula.

Figura 28: Página de atividade - *Getting to action*⁵⁴, Estágio três

READY FOR ACTION?

At this time of our study we are going to run a talk show.
Remember we start talking about a role model on **Stage 1?**
So it is time to show your best traits.

Follow Me

TIME TO SPEAK – Let's Interview

STEP 1	Get the script you wrote on stage one about a role model You may choose that or yourself to play.
STEP 2	In groups of two, chose which one is the Guest and the Host
STEP 3	Decide you two the questions – make a script Play in class a preview (10 minutes per group). Send your script to forum and wait for the feedback.

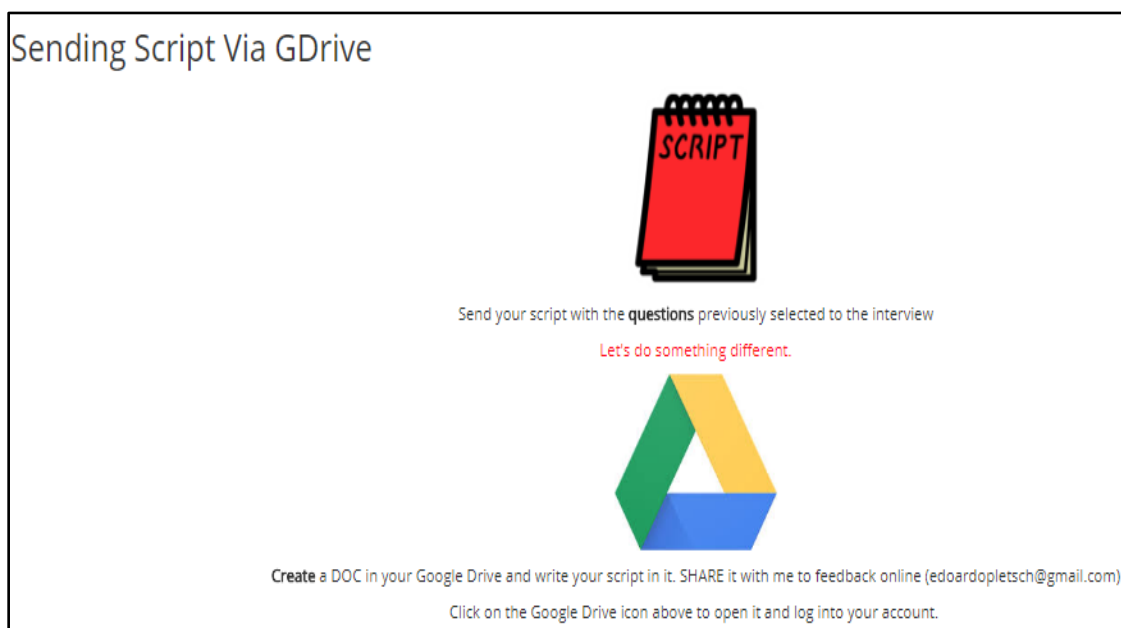
Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

A finalização da atividade prevê que o participante, a partir do *script* elaborado no *Google Drive*, executa a tarefa em sala de aula, neste momento de *During Class*. Os participantes assumem seus papéis na entrevista e simulam um ambiente de entrevista de auditório, praticando a língua inglesa em contexto. A atividade tem por objetivo trabalhar a produção e compreensão oral na língua inglesa. A atividade será gravada em vídeo para posterior consulta e análise.

A Figura 29 ilustra a página de atividade colaborativa de *During Class*, do Estágio três, com foco na produção escrita.

⁵⁴ Prontos para a ação.

Figura 29 - Página de atividade - *Sending Script via Google Drive*.



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Desta forma, previmos no MDD, consoante à pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012), trabalhar a linguagem através desta pedagogia cíclica de aprendizagem conscientizando o aluno do papel social do gênero estudado, o meio de circulação do mesmo, os agentes envolvidos, o público-alvo, buscando reproduzir em atividades colaborativas e individuais, trabalhando a língua adicional em todos os momentos do material didático digital.

As atividades de leitura não puderam ser melhor elaboradas e integradas às outras durante o desenvolvimento do MDD, como detectado a partir do estudo do questionário diagnóstico dos participantes do planejamento (PPla), pela falta de disponibilidade de tempo para elaboração e aplicação dentro do estudo piloto que fora organizado para ser executado em 30 horas.

3.2.3 *After Class*: propostas de atividades nos três Estágios

A seção *After class* tem como objetivo consolidar o estudo do estágio após a aula presencial. Na página *summing up*⁵⁵ apresentamos alguns resumos sobre o estágio que o aluno se encontra, seu objetivo e função. A Figura 11 ilustra a identidade visual do *After class* do estágio um. O momento *After Class* tem como premissa, também, reconstruir a partir das

⁵⁵ Recapitulando.

atividades propostas, de forma individual (*Independent Construction*), o gênero proposto no momento *During Class* deste estágio um. Espera-se que o aluno reproduza de forma independente o gênero *self-presentation*⁵⁶, atingindo assim, um dos objetivos do curso que é promover a produção oral (*Speaking*) de forma integrada às atividades propostas no ReSPOnD, no ambiente online *Moodle*.

Figura 30 - Identidade visual *After Class*, Estágio um




Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

Na seção *Giving Your Opinion*⁵⁷ propomos que o aluno, após receber o *feedback* do *script* enviado, grave um áudio comentando a pesquisa realizada pelos colegas sobre a personalidade escolhida, trazendo, assim, as informações levantadas pelos colegas no momento *During Class*. Dessa forma, o participante precisa se posicionar em primeira pessoa para relatar uma pesquisa sobre uma terceira pessoa. A ferramenta sugerida para a produção do áudio é a *Online Voice Recorder* (<https://online-voice-recorder.com/pt/>). A Figura 31 ilustra a atividade *Giving your opinion*.

⁵⁶ Apresentando-se;

⁵⁷ Dê sua opinião.

Figura 31: Atividade *After Class*, Estágio um


Now that you **read** about the script **sent** by your colleagues it is your time to **Speak Up** your opinion about that !

What is your opinion about the personality **chosen** ?

Was the text interesting and why?

What was the name of the personality?


What personal traits of him/her were included?

Where is he/she from?

What does the person do?

Participate in the forum **sending** your file.

Comment your colleagues post

 **Online Voice Recorder**

Use this link to record your audio: [Online Voice Record](#)

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

A atividade tem por objetivo exercitar a produção oral a partir da leitura das pesquisas dos colegas, e comentá-las na ferramenta sugerida, oralmente, enviando o arquivo de áudio para a plataforma e análise do professor.

A Figura 32 ilustra o envio na plataforma e considerações sobre a atividade. Neste momento, apresentamos apenas a ferramenta *Online voice recorder* por ser de fácil acesso e uso.

Figura 32: Envio de atividades *Speaking*

Enviado para avaliação 7 dias 19 horas atrasado	Nota	Editar	quinta, 10 Mai 2018, 19:02	 record-10-05-2018-18-42-09.mp3
Enviado para avaliação	Nota	Editar	quarta, 25 Abr 2018, 20:28	 Famous person.mp3
Enviado para avaliação	Nota	Editar	quarta, 2 Mai 2018, 14:54	 about the pope.mp3
Enviado para avaliação	Nota	Editar	domingo, 29 Abr 2018, 10:05	 comentário monica.mp3

Fontes: Banco de dados NuPEAD (2018).

As anotações feitas pelo professor no diário de campo indicam que os alunos se apropriaram do gênero proposto reproduzindo-o de forma satisfatória. Entretanto, alguns alunos ainda ficavam atentos à leitura de um *script* durante a gravação. A partir do *feedback* dessa atividade surgiu a necessidade de criar a página *Language Tips*⁵⁸ com o intuito de dirimir dúvidas léxico-gramaticais e de pronúncia. Na sequência, abordaremos as atividades *After Class* do estágio dois que abordou o gênero *self-presentation* versus *video résumé*.

No estágio dois, do momento *after class*, após o participante ter recebido o *feedback* do *script* do gênero *video résumé*, o aluno é orientado a partir do *script* planejado e redigido no momento *During Class* gravar o seu vídeo e postar o *link* no fórum que fora postado no *Youtube*. A Figura 33 ilustra a identidade visual do momento *After Class*, do Estágio dois.

Figura 33: Identidade visual, *After Class*, Estágio dois



Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

A Figura 34 ilustra a atividade sugerida. A partir do *script*, produzir o *video résumé*.

⁵⁸ Dicas de linguagem.

Figura 34: Atividade *After class*, Estágio dois

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

A versão final do vídeo resume é prevista para ser enviada nesta atividade. Na sequência demonstramos as atividades propostas de *After Class* do Estágio três, *Interviewing*⁵⁹.

Já no estágio três, sendo o estudo do gênero entrevista de emprego e de auditório, a atividade *after class* tem como premissa retomar o entendimento da unidade. A Figura 35 ilustra a identidade visual do *After class* do Estágio 3.

Figura 35: Identidade visual, estágio três, *After Class*

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

⁵⁹ Entrevistando.

Para isso, sugerimos ao aluno que ele responda um questionário sobre o vídeo *A job interview with a millennial* buscando identificar os elementos inerentes ao gênero estudado, entrevista de emprego e entrevista de auditório, bem como os aspectos linguísticos que permeiam o estudo deste estágio. A atividade de *After class* é uma atividade de leitura. A Figura 36 traz o exemplo de uma das questões da atividade.

Figura 36: Atividade *After Class*, Estágio três

According to the video "A job interview with a millennial", answer the following question:
Who are the participants?

Escolha uma:

- a. The participants are an employer and an employee.
- b. Two actors for a video to youtube.
- c. A host and a guest.

Fonte: Banco de dados NuPEAD (2018).

As atividades *after class*, portanto são desde o estágio um: comentar a pesquisa realizada pelos colegas no momento *during class* sobre uma personalidade, trabalhando a produção oral individual; no estágio dois, gravar e postar um vídeo utilizando a ferramenta *we video* acerca do *video résumé* produzido a partir de um *script* desenvolvido em aula presencial, praticando a produção oral e leitura, concomitantemente; e no estágio três, o momento *after class* consiste em uma atividade de leitura sobre uma entrevista de emprego, apresentado no momento *during class*. Essas atividades têm como premissa desenvolver, de forma cíclica e consoante ao ciclo de aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012) o aprendizado na língua adicional, pois retomam o estudo do gênero de forma que o participante produza e reproduza o que estudou a partir destes exercícios em produção individual (*independent construction*).

4 ANÁLISE DOS DADOS DIAGNÓSTICO DO ESTUDO PILOTO

Para analisarmos a experiência, aplicamos um questionário diagnóstico no primeiro dia de aula sendo este composto por 11 questões (Vide Apêndice B) a fim de averiguarmos o perfil dos participantes quanto às suas expectativas com relação às habilidades linguísticas que esperam desenvolver durante o curso.

4.1 QUANTO AO CURSO

O curso prevê uma carga horária de 30 horas. Sendo destas vinte horas ministradas presencialmente distribuídas em oito aulas e dez horas distribuídas a distância entre os intervalos das aulas presenciais, conforme cronograma disponível no apêndice F.

4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CURSO

Foram matriculados 14 alunos e estes participantes são todos oriundos da comunidade acadêmica da UFSM, com vínculo ativo em algum curso de graduação ou pós-graduação da universidade. Dos inscritos, cinco finalizaram o curso com êxito. Dois participantes relataram incompatibilidades de horário após a terceira semana de aula e desligaram-se do curso. O baixo índice de concluintes pode ser atribuído a problemas com usuário e senha na plataforma AVA que não pudera ser corrigida a tempo do início das aulas; incompatibilidade de horários; não adaptação à metodologia ou falha no processo de nivelamento sendo o nível de inglês ofertado além das expectativas.

Os participantes ainda passaram por um teste de nivelamento a fim de averiguar o nível de inglês sendo o teste desenhado para averiguar todas as habilidades (vide apêndice E). Identificaremos os participantes a partir da nomenclatura: participantes do planejamento (PPla) e participantes da testagem (Ptest). A partir da análise do teste de nivelamento, observamos que dois participantes, aqui identificados como PTest1 e PTest2 obtiveram desempenho inferior na parte escrita do teste, entretanto conseguiram expressar-se no teste oral. A Figura 37 ilustra a primeira aula na qual os alunos estão familiarizando-se com o ambiente.

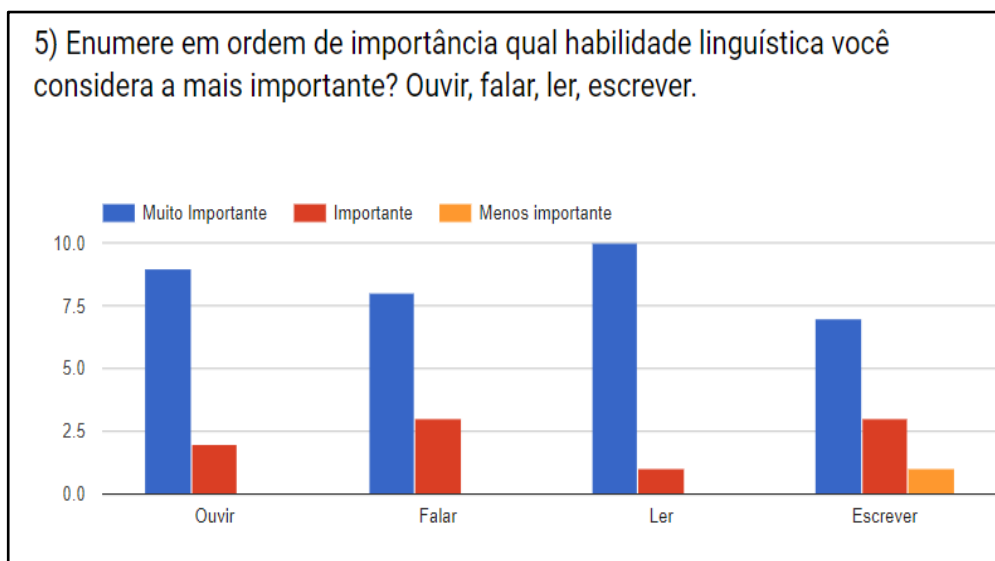
Figura 37: Os participantes



Fonte: Banco de dados do NuPEAD (2018).

A fim de traçarmos o perfil desses alunos, das perguntas especificadas no questionário diagnóstico (vide apêndice B), elencamos algumas para dissertarmos devido sua ordem de importância para averiguar se o produto está consoante às necessidades dos participantes neste piloto, sendo: das habilidades linguísticas esperadas para desenvolver no MDD (Gráfico 6); da modalidade de curso esperada; qual habilidade linguística espera desenvolver com maior prioridade; se conhecia a abordagem sala de aula invertida.

Gráfico 6: Habilidades linguísticas



Fonte: Banco de dados do NuPEAD (2018).

Oito participantes de onze declararam *muito importante* desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral, bem como leitura e cinco como *muito importante* desenvolver a escrita.

Entretanto, olhando os dados de forma individualizada Quadro 2, podemos apurar as seguintes categorias de análise:

Quadro 2: Análise

Categorias	Muito importante	Importante	Menos importante
Todas as habilidades	4	---	---
Ouvir (Somente)	Não foi selecionada por nenhum participante		
Falar	---	1	---
Ouvir, ler e escrever	1	---	---
Ler	---	1	---
Ouvir e falar	2	1	---
Ouvir, falar e ler	2	---	---
Escrever	---	2	1
Falar e ler	1	---	---
Ouvir e escrever	---	1	---
Ler e escrever	2	---	---

Fonte: Banco de dados do NuPEAD (2018).

Em relação ao desenvolvimento das habilidades de produção oral, nove dos onze participantes desejam desenvolver essa habilidade. Compreensão oral é a escolha também de nove participantes como muito importante. Além do mais, leitura é a escolha para dez participantes como mais importante das habilidades a serem desenvolvidas. A produção escrita é a escolha para sete dos participantes.

Para o critério importante, produção oral é para dois participantes o critério com relevância mediana; para dois é compreensão oral; para três participantes a produção escrita tem relevância mediana e leitura para um participante; como dado menos importante, apenas para desenvolver a escrita é relegado como objetivo menos importante de estudo em curso de línguas.

Confirma-se, então, a partir dos dados do questionário diagnóstico do planejamento e dos participantes da pilotagem que desenvolver todas as habilidades de forma integrada a partir da produção oral e leitura é o objetivo de quatro Ptest e que corrobora com o objetivo do material proposto que é desenvolver a habilidade oral a partir da desconstrução de gêneros pelo viés da sala de aula invertida, buscando ferramentas para tal efetivação.

Ainda, consoante aos participantes do planejamento, os participantes da testagem esperam praticar a língua adicional simulando situações comunicativas e interações reais vivenciadas em um intercâmbio acadêmico. Contudo, simulando situações comunicativas e interações reais é a segunda opção dos participantes PPla e PTest (Vide Apêndice H e I). Esse dado demonstra que as atividades propostas no ResPonD buscam simular atividades sociais vivenciadas em um ambiente real como entrevista de emprego e apresentação pessoal (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Ilustramos uma atividade em que os alunos escrevem o *script* de seu *video résumé* para uma entrevista de emprego.

Figura 38: Atividade colaborativa



Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

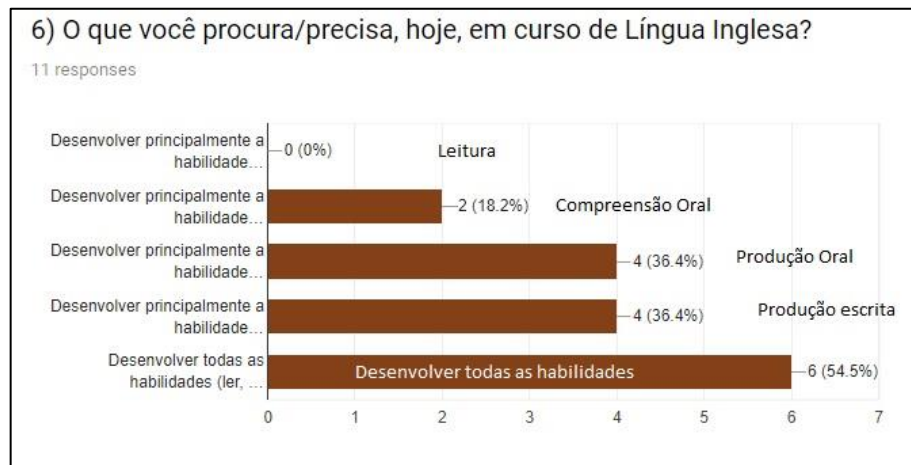
Nesta atividade de *During Class (Joint Reconstruction)*⁶⁰, buscou-se organizar os alunos em grupo para escreverem o *script* do *video résumé* na tentativa de reconstruir os estágios do gênero proposto.

⁶⁰ *Reconstrução conjunta.*

4.2.1 Interesses e expectativas em relação ao curso de línguas

Com relação às expectativas e perfil em relação ao curso de línguas sobre a modalidade, habilidades a serem trabalhadas, os dados coletados nesta fase confirmam que para seis participantes o desejo é desenvolver todas as habilidades e esse dado quando cruzado com o questionamento anterior é o que os participantes, na maioria, consideram como *importante* (grifo nosso) para desenvolver em curso de línguas. Entretanto, eles não só consideram como essencial desenvolver a habilidade de leitura, mas também as demais.

Gráfico 7 - Questão de análise

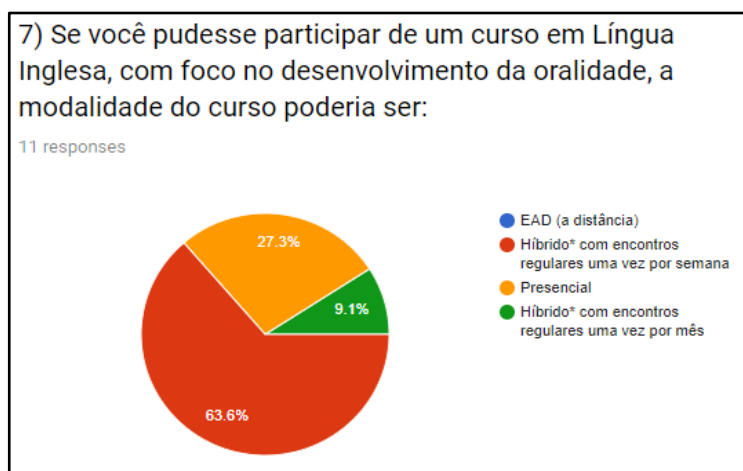


Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

Outro dado que se deve mencionar é que os participantes da testagem, diferentemente dos participantes do planejamento, auto avaliaram-se na maioria, 45,5% com nível pré-intermediário; intermediário 27,3% e básico, 18,2%. Infere-se, portanto, que a seleção dos participantes ocorreu de forma a contemplar a proposta do curso que é ofertar, a nível de linguagem, inglês pré-intermediário. Dos dados provenientes do teste de nivelamento, conclui-se que 78 % dos participantes estavam adequadamente nivelados.

Com relação ao modo como gostariam de desenvolver as habilidades, 63,6 % procuram um curso híbrido com um encontro semanal. O dado que oscila entre os participantes da pesquisa é quanto à regularidade dos encontros: se encontros semanais ou mensais. Destes participantes, 27,3%, optaram por encontros presenciais. Podemos observar que nenhum participante escolheu a opção de cursar línguas em EAD. Esse dado vem ao encontro da proposta do curso que foi ofertado de forma digital, na modalidade híbrida pela perspectiva da sala de aula invertida, em um encontro semanal (Vide apêndice I).

Gráfico 8: Questão de análise



Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

A sala de aula invertida é de conhecimento para três dos participantes como uma modalidade de ensino em que o aluno é o centro do processo (SCHNEIDER, 2015; BERGMANN et al., 2016; SANTOS, 2015) e, este frequenta o ambiente de aula para executar tarefas. A sala de aula invertida colabora para o ensino de línguas, há possibilidade de trazer o aluno para o centro do processo para executar tarefas, projetos, interagir com os colegas, trabalhando em grupo mediante mediação do professor. O aluno já vem conhecendo a atividade do dia e se executou as tarefas anteriores à aula presencial, no caso do curso de línguas, este vem conhecendo palavras novas, distinguindo o gênero a ser trabalhando; pronto para esclarecer dúvidas.

Quadro 3: Questão de análise

11) Você já ouviu falar na abordagem sala de aula invertida? Se sim, explique o que sabe sobre essa abordagem de ensino.

9 responses

Não (3)
Nunca ouvi falar.
Não
Sim. A aula invertida é uma metodologia que exige o conhecimento do aluno antes de assistir a aula, na aula ele deverá discutir com os colegas o conteúdo e tirar as dúvidas com o professore e colegas.
Sim, eu já ouvi falar um pouco sim. A abordagem de aula invertida procura que o aluno seja o principal autor na sala de aula, deixando-o pesquisar o conteúdo a ser abordado com a finalidade de ele expor e treinar a sua fala. O professor deve guiar as pesquisas feitas pelo aluno e as estratégias que se usarão na sala. Mas o aluno vem ser o autor principal dentro da sala de aula.
Não conheço essa abordagem, para mim é nova.
Ouvi falar, mas não tenho clareza sobre a proposta, penso que se relaciona a trabalhar com mais autonomia e interação dos estudantes em torno de uma proposta ou objetivo comum, em que o foco principal será o conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas.

Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

As autoavaliações dos *Ptest* nos ajudam a montar o perfil destes alunos quanto ao conhecimento da metodologia sala de aula invertida. A maioria dos participantes que responderam a esse questionamento, quatro, não conhecem a metodologia aplicada ao produto. Este prospecto nos diz que se deve ter um cuidado na orientação do trabalho pelo professor que assume na sala de aula invertida o papel de orientador do processo de ensino e aprendizagem para que o participante não perca o foco no trabalho proposto.

4.3 AVALIAÇÃO DAS ETAPAS DO CURSO QUANTO À SALA DE AULA INVERTIDA

A partir do questionário avaliativo aplicado ao final do curso (vide apêndice C), perguntamos ao aluno acerca dos seguintes itens: sobre o ambiente *Moodle* e aprendizagem de línguas; sobre a sala de aula invertida; aos estágios propostos; às atividades/recursos; abordagem propostas no ReSPOnD.

Dos cinco alunos concluintes, três nunca haviam estudado línguas pelo ambiente *Moodle*, tendo outros dois já estudados por meio de outra plataforma. Esse dado nos forneceu *feedback* como foi o aprendizado de línguas pelo ambiente, avaliando o *design* e as etapas do curso o que nos permite avaliar o *design* do curso, posteriormente o seu *redesign*. Quando perguntados em relação ao acesso às páginas do curso no ambiente virtual, dois responderam que acharam satisfatório, dois regular e um que precisou de adaptação (Quadro 4).

Quadro 4: Depoimento Participante PTest#1

PTest#1: “no início até aprender a sistemática mostrou-se confuso, mas depois foi possível utilizar bem.”

Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

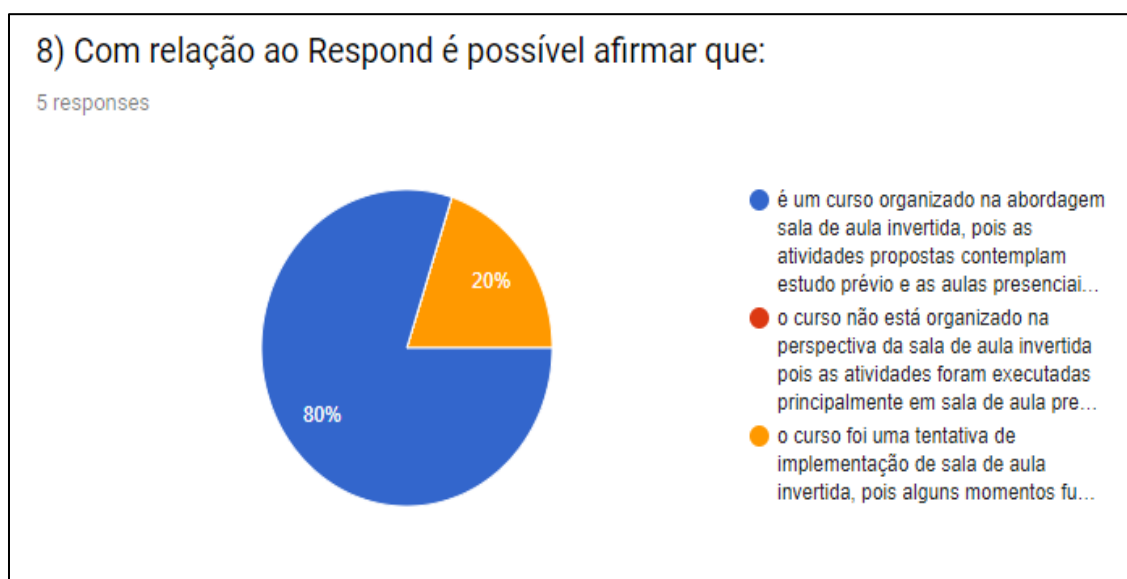
O relato do participante (Quadro 04) nos mostra que o *design* do curso deve ser repensado a fim de torná-lo mais acessível. Etapa prevista pelo ciclo de elaboração de MDD de Reis e Gomes (2014; 2017), entretanto, o participante que fez esse relato também informou no questionário diagnóstico que ainda não havia estudado línguas em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem como o *Moodle*, o que pode sugerir que houve realmente a necessidade de adaptação quanto ao *design* do curso.

Quanto à disposição de cores do *layout*, a *interface* e a disposição dos elementos textuais e não textuais a avaliação do material foi de 100 por cento excelente, o que nos mostra que o *design* do curso contempla a proposta de tornar o material agradável à leitura e que contempla

o que é proposto por Reis e Gomes (2014; 2017) quanto a elaborar um MDD que seja apropriado ao contexto digital.

Quando questionados se o ReSpOnD estava configurado na proposta da sala de aula invertida, temos:

Gráfico 9: Questão de análise



Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

Quatro participantes: PTest#1, PTest#2, PTest#3, PTest#4, responderam que o curso estava configurado para essa modalidade enquanto o Ptest#1 acredita que alguns momentos fora sala de aula invertida e outros não. Dados provenientes de anotações do diário do professor, durante as aulas, nos retoma que como alguns alunos em algum estágio não realizaram o momento *Before Class*, fora aberto um tempo extra de estudo durante a aula para estudo, bem como o momento *After class* exigiu um tempo maior de entrega que fora feito em um momento presencial. Esse relato retrata que em a configuração de sala de aula invertida não fora 100 % atingida. Possíveis razões para que nem todos os alunos tenham feito o momento podemos elencar a falta de tempo para o estudo ou engajamento com o material.

Relativo aos momentos *Before class*, *during class* e *after class*, dispostos nos estágios, tivemos como *feedback* que estes mostraram-se satisfatórios para quatro participantes e um sentiu falta que alguns colegas não haviam estudado o momento *Before class*. Esse dado retoma a questão se os alunos haviam estudado o conteúdo disponibilizado nessa seção como aferimos no Gráfico 10 seguinte:

Gráfico 10: Questão de análise



Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

Aferimos que três dos participantes acessaram os conteúdos e que dois destes realizaram esse estágio apenas parcialmente. (Vide apêndice J para detalhes). Esses números nos mostram que a cultura de estudo anterior a aula ainda não é 100% efetiva, havendo a necessidade de o professor abrir espaço para estudo do momento *Before Class* no encontro presencial, o que pode causar desconforto ou desmotivação para com aqueles que o estudaram. Para atingir 100 % poderíamos ter implementado enviar mensagens aos alunos de forma mais pontual do que fora feito e com mais frequência lembrando da importância e necessidade do estudo anterior a aula presencial.

Os participantes PTest#3 e Ptest#5 relatam o motivo de não terem estudado o momento *Before class* (Quadro 5):

Quadro 5: Depoimento de participantes

PTest#3 “*Não me organizei para ler o conteúdo antes da aula*”.

PTest#5 “*Não acessei o momento before class por falta de tempo*”.

Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

O Ptest#3 e o Ptest#5 relatam ainda que não acessaram apenas o momento *Before class* do Estágio três (*Interviewing*) o que nos mostra que houve uma lacuna quanto à implementação da sala de aula invertida.

O momento *Before class*, também foi acessado por três participantes entre dois e cinco dias antes da aula. Os outros entre um dia e uma hora antes da aula. Esse dado nos mostra que os alunos acessaram o material digital a tempo da aula, na sua maioria. Entretanto, acessar o material entre um dia ou uma hora nos mostra que há uma lacuna quanto ao engajamento de estudo frente aos objetivos do curso.

Para quatro dos cinco participantes, estudar o momento *Before class* foi importante para ter contato com o conteúdo/gênero para apropriar-se do mesmo e ir preparado para a sala de aula, ou seja, o momento *During Class* e para um foi essencial para compreender o gênero proposto e desenvolver a compreensão oral. Esse dado nos mostra que o momento *Before Class* fora importante para a implementação da sala de aula invertida sobre o prisma do ensino de línguas baseado no ciclo de aprendizagem (MARTIN; ROSE, 2012) pois foi a partir dele que o aluno se muniu de contexto e informações importantes para preparar-se para a aula presencial.

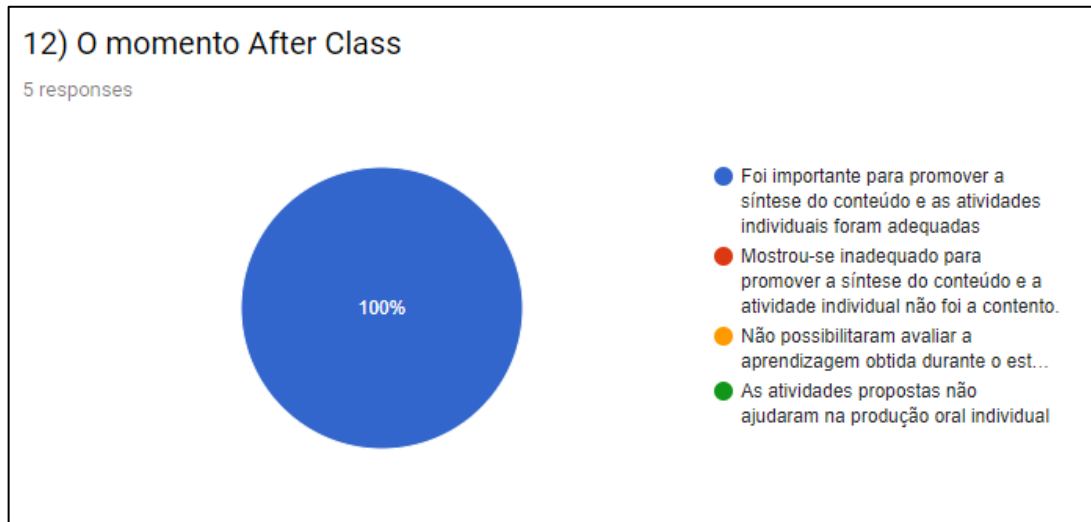
Em relação ao momento *During class*, inferimos que: foi importante para desenvolver a produção oral e compreender o gênero e as atividades propostas para três participantes (PTest#2; PTest#3; PTest#5, vide apêndice J); potencializou a prática colaborativa em sala de aula (PTest#1; PTest#3); favoreceu a produção oral individual e de modo colaborativo para a maioria do participantes (PTest#1; PTest#3; PTest#4; PTest#5). A partir desses índices podemos inferir que as práticas pensadas para o momento *During Class* atingiram o seu objetivo que era de modo colaborativo e individual, promover a prática em língua inglesa e compreender o gênero estudado.

Quando inquiridos sobre as atividades propostas no ReSpOnD, se as atividades de produção oral, produzidas de modo colaborativo, durante o encontro presencial, temos que :os ajudaram a simular situações comunicativas/atividades ou gêneros que poderei vivenciar de forma semelhante para três participantes, enquanto que para dois deles ajudou a aprimorar a pronúncia. Esses dados nos levam a corroborar com Prudente (2016), pois os alunos interagiram entre si e demonstram ganhos de qualidade na produção de significados (PERRIER, 2015).

As atividades propostas de forma integrada, buscando aprimorar as habilidades de leitura, escrita, produção e compreensão oral, foram importantes para a prática da língua inglesa para três participantes enquanto que para dois, potencializaram os diferentes momentos para o

uso da língua alvo. Consoante ao momento *After Class* temos os seguintes resultados (Gráfico 11):

Gráfico 11: Questão de análise



Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

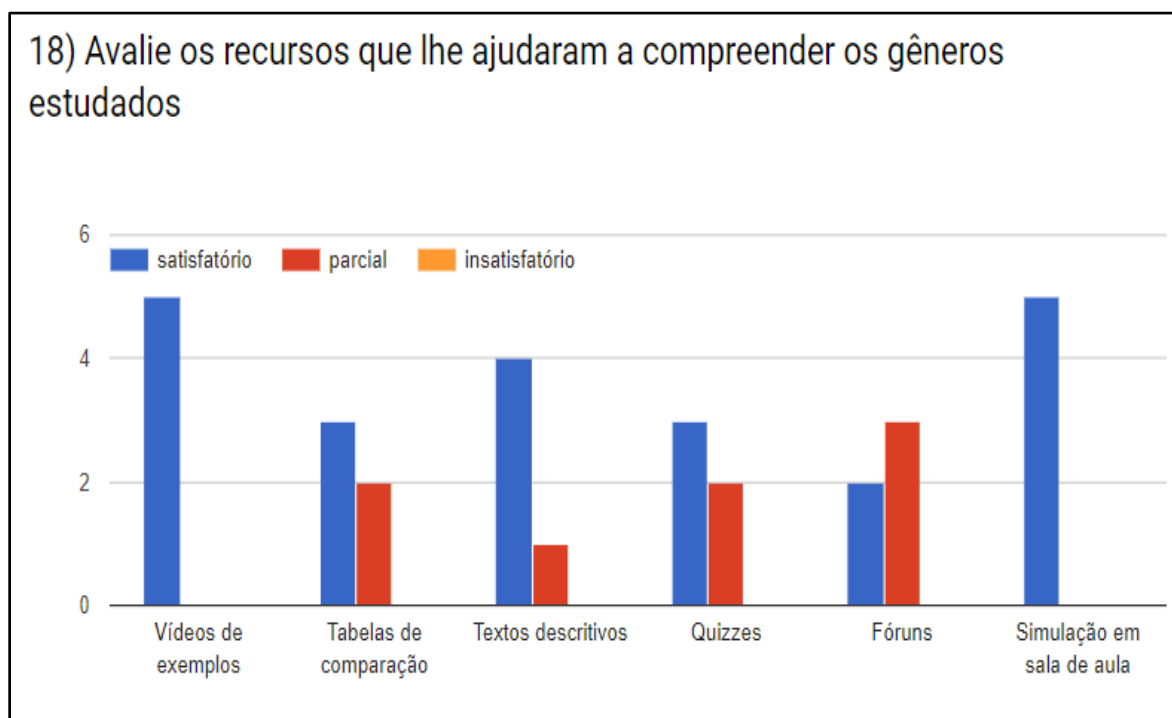
Para a totalidade dos concluintes, este momento foi importante para promover a síntese do conteúdo e as atividades propostas (Vide apêndice J). Deste modo, as atividades propostas estão de acordo com objetivo do curso que é, de forma individual (ROSE, MARTIN, 2012), que o participante consiga reproduzir de forma independente o estudo realizado apropriando-se da língua-alvo.

As atividades de produção oral, produzidas de modo individual, no momento *After Class*, para três Ptest ajudaram a fazer uso da língua alvo em relação à situação comunicativa proposta e aprimorar a pronúncia para dois dos participantes.

Em relação ao papel do professor, quais ações esse realizou, 100 % dos participantes relataram que o professor gerenciou as execução das atividades e expôs e retomou o conteúdo de forma clara para e também promoveu a prática oral para quatro dos participantes concluintes, sendo assim, esse dado vem ao encontro de Bacich et al., (2015), que reitera que que o professor consiga estimular o aluno para que ele seja o protagonista de sua educação. Portanto o conhecimento gerado a partir da interação e prática em sala de aula, produziu conhecimento que, nas palavras de Moran (2012, p. 23), “algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento” e pois é nesse meio social que a aprendizagem acontece e de forma conjunta (LIRA, 2016).

Quanto à avaliação dos recursos que ajudaram a desenvolver as habilidades de forma integrada, 100 % dos participantes mostram que é satisfatório os vídeos de exemplos e simulações de contexto em sala de aula que utilizamos no decorrer dos estágios para exemplificar e desconstruir os gêneros trabalhados neste módulo. Podemos ver essa constatação a partir da Gráfico 12:

Gráfico 12: Questão de análise



Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

Para três participantes, as tabelas de comparação foram satisfatórias; os textos descritivos, tanto em páginas de conteúdo como de atividade foram satisfatórias para quatro participantes. Os *quizzes* mostraram-se satisfatórios para três e os fóruns para dois.

Perguntamos aos participantes: *com relação às ferramentas online, é possível afirmar que*. É um de nossos objetivos na pesquisa sob esse produto é descobrir se as ferramentas utilizadas podem ser significativas para o ensino e aprendizagem da língua inglesa (Quadro 6). Portanto:

Quadro 6: Questão de análise

Online Voice Recorder e WeVideo permitiram aprimorar a compreensão oral	80 %
---	------

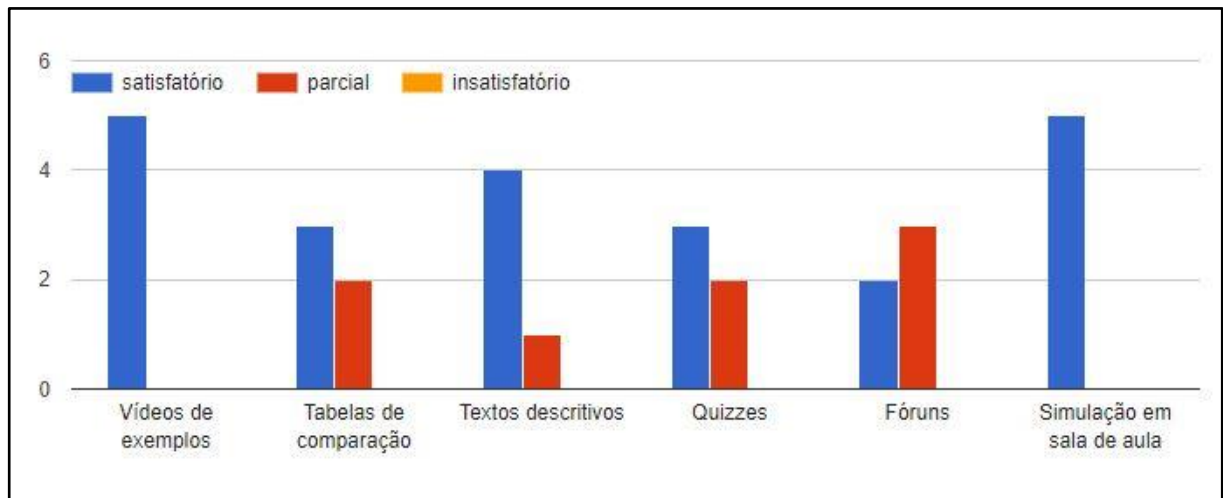
<i>Google Drive</i> permitiu aprimorar a compreensão escrita	80%
<i>Online Voice Recorder</i> e <i>WeVideo</i> permitiram aprimorar a produção oral	60%
Vídeos disponibilizados a partir do <i>Youtube</i> permitiram aprimorar a compreensão oral	80%

Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

Estes dados nos informam que para a maioria dos participantes se apropriaram das ferramentas *online* digitais e a partir dessas para produzirem significado, pois é nesses contextos que esses textos circulam (MOTTA-ROTH, 2008). Ainda, os vídeos disponibilizados no *Before Class*, acrescentam ao participante conteúdo a ser debatido em sala de aula, e o professor como mediador da produção intelectual (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017).

Os recursos que foram utilizados no curso foram avaliados da seguinte maneira pelos participantes (Gráfico 13):

Gráfico 13 - Questão de análise



Fonte: Banco de Dados NuPEAD (2018).

Os vídeos de exemplos são o recurso que se mostrou satisfatório para todos os participantes o que nos mostra o caráter multimodal da ferramenta e, também, por ser autoexplicativo. Já as tabelas de comparação mostraram-se satisfatórias para 60%. As tabelas de comparação foram utilizadas para demonstrar os estágios dos gêneros nos momentos *Before Class* e parcialmente satisfatórias para 40%. Esse dado nos mostra que as tabelas devem ser repensadas na fase de redesenho do curso em uma próxima aplicação. Textos descritivos mostraram-se satisfatórios para 80% e parcialmente para 20%. Já os fóruns foi a ferramenta que

menos agradou os participantes. Apenas para 40% mostrou-se satisfatório e parcialmente satisfatório para 60%. Os *quizzes* mostraram-se satisfatórios para 60%, e para 40% parcialmente satisfatório. As atividades que simulam situações comunicativas em sala de aula obtiveram avaliação positiva de 100% dos participantes o que reforça um dos objetivos do curso que é o ensino e aprendizagem da língua inglesa como prática social. Ensino de língua inglesa em contexto. Esse dado vem ao encontro da teoria que simulando situações reais a partir dos gêneros (ROTH, 2002; 2008; ROSE; MARTIN, 2008) a partir de recursos implementados dentro do MDD (REIS; GOMES, 2014; 2017) colaboram para pôr a língua em prática em contexto social relevante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O curso foi muito proveitoso, sugiro continuidade pois necessitamos cada vez mais contato com a língua inglesa”.

(Depoimento de aluno PTest)

“O curso ReSpOnD deve ter continuidade pois em minha opinião achei que as aulas invertidas excelente para o processo de desenvolvimento oral na língua inglesa. Acredito o pré-requisito utilizado como processo de seleção como teste de nivelamento contribuiu significativamente para o sucesso do curso já que os alunos tinham um conhecimento prévio do idioma inglês.”

(Depoimento de aluno PTest)

Elaborar o ReSpOnD é um dos objetivos gerais desta proposta de mestrado. Produzir o curso a partir de uma visão sociointeracionista de forma a trabalhar a língua inglesa de forma integrada por uma perspectiva social baseado em gêneros a partir do ciclo de ensino e aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012) e desenvolver esse material sob a perspectivas das etapas cíclicas de desenvolvimento de MDD (REIS; GOMES, 2014) foi um trabalho recompensador.

Foram desenvolvidos três estágios no qual buscamos identificar o papel social de cada gênero, seu objetivo em contexto, seus participantes de modo a produzir, com o aluno, de forma, individual e colaborativa, apropriação do léxico e produção de conhecimento a partir da proposta do curso na modelo sala de aula invertida.

Desenhar o ReSpOnD no *Moodle* consumiu um bom tempo de planejamento e edição. Apesar das ferramentas de edição estarem claramente disponíveis, a interface do sistema se mostra truncada em alguns momentos requerendo tempo para carregamento das páginas e das ferramentas de edição pois o sistema é totalmente *online*.

Apesar da falta de responsividade do sistema, desenvolver o curso no *Moodle* recompensou o tempo de edição pois a maioria dos alunos, por serem da comunidade interna da UFSM, já tinham experiência com o sistema o que facilitou a disponibilidade do curso.

Algo que devemos averiguar para uma próxima edição é analisar o porquê da evasão dos alunos. Dos 14 participantes, apenas cinco concluíram o curso. Dois desligaram-se formalmente por conflitos de horários e outros dois nunca acessaram por conta de problemas de usuário e senha que não fora resolvido em tempo hábil. Os outros cinco participantes não compareceram às últimas aulas.

Consoante ao desenvolvimento do ReSPOnD, na perspectiva da sala de aula invertida, foi possível ofertar o curso nessa modalidade a partir da inferência dos dados analisados. Entretanto observou-se que durante o processo houve a necessidade de abertura de tempo para estudo em sala de aula, mesmo que mínimo pois houve situações em que um ou outro aluno não acessou o momento *Before Class*, conforme dados analisados. Também se observou que durante o processo necessitou-se adaptar o cronograma e alongar alguma tarefa de *After Class* para ser feita em sala de aula pois mostrou-se complexa ou necessitou de adaptação para ser executada.

As ferramentas que possibilitaram maior interação com os participantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão oral, produção escrita e produção oral de forma integrada, foram o *Google Drive* que motivou os alunos para o processo de escrita e a ferramenta *Online Voice Recorder* que os ajudou no processo de produção oral. Os vídeos disponibilizados no curso mostraram-se enriquecedores no processo de ensino e aprendizagem. Os gêneros: apresentação pessoal, entrevista e vídeo resume foram bem aceitos pelos participantes. Esses mostraram-se motivados e participativos na apropriação do gênero e produção conjunta e independente.

A abordagem sala de aula invertida, implementada no curso ReSPOnD em estágios (*Before, During e After Class*) vem ao encontro da pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012) que também prevê estágios quanto ao ensino de língua, pois há a necessidade de desconstruirmos com o aluno o gênero antes do momento da aula presencial. Elegemos que ele veja vídeos, recorde expressões e conheça termos novos e aprenda conceitos (SCHMITZ, 2016) e observe as tabelas de comparação dos gêneros que criamos para que durante a aula o participante venha trabalhar em grupo, resolver problemas e praticar a língua reconstruindo o gênero proposto, produzindo texto, tendo o professor como mediador dessa prática. Dessa forma, o aluno otimiza tempo e, ao estar na aula presencial, já esteja ciente do contexto a ser trabalhado, focado no projeto proposto para o dia, sendo esse, ele mesmo o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, consideramos que o curso piloto mostrou-se efetivo quanto a trazer o aluno para o centro dos processos de ensino e de aprendizagem mesmo havendo necessidade de algumas adaptações, pois eles, majoritariamente, na aula presencial, trabalhavam no projeto da semana, com mediação do professor, utilizando a língua inglesa para as diversas interações necessárias para produzir conteúdo, apropriando-se do gênero proposto, reconhecendo-se na prática social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas desde 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte - MG, v. 1, n.1, p. 15-29, 2001.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BANDEIRA, M. Ensino Híbrido: Projeto de Língua Inglesa no Ensino Médio Profissional. In: IV Colóquio Nacional e I Internacional. **Anais... A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, 2017, Natal.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **Referenciais de qualidade para Educação superior a distância**. Brasília: ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; MENDES, A. G. L. M.; SILVA, N. M. Sala de Aula Invertida e Tecnologias Digitais: uma experiência numa Escola Pública em São Luís - MA. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 18, p. 1-15, 2017.

CECCHIN, A. S. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar**: investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n], 2013. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

DOUGIAMAS, M. **Some reflections about where Moodle is at**. Disponível em: <<https://dougiamas.com/>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Internet tools in the design of a task cycle for L2 teaching. **Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)**, v. 7, p. 273-291, 2013.

FINARDI, K. R.; COVRE, J. M. ; SANTOS, L. B. ; PERUZZO, S. P. ; HILDEBLANDO JUNIOR, C. A. . Facebook as a tool for L2 practice. **Revista (Con)Textos Linguísticos** (UFES), v. 7, p. 312-325, 2013.

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

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

_____ ; HASSAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University, 1989.

HÍBRIDO. **Michaelis**: dicionário brasileiro da língua portuguesa, 03 jul. 2017. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

LIMA, L. H. F.; MOURA, F. R. O Professor no Ensino Híbrido. In: BACICH, L. (Org.). **Ensino Híbrido - Personalização e Tecnologia na Educação**. 1 ed. São Paulo: Grupo A, 2015, p. 46-65.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. 2 ed. London: Continuum, 2008.

MENDES, R. C. P. R; LOPES, M. S. SARDINHA, C. V.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Sala de Aula Invertida com Uso de Tecnologias Digitais: um estudo sobre a percepção de alunos numa universidade pública do Maranhão. In: Maria João Gomes; Antonio. (Org.). **Challenges 2017**: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds. 26 ed. Braga - Portugal: Universidade do Minho - UMINHO, 2017, p. 833-848.

MAZON, M. Blended learning e os desafios no ensino superior: proposta da sala de aula invertida mediada pelas TIC's. **Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - SPPI**, [S.l.], jan. 2016. Disponível em: <<https://publicacoes.rexlab.ufsc.br/index.php/sppi/article/view/41>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. (Org.). **Análises de textos e de discursos**: relações entre teorias e práticas. Santa Maria: PPGL Editores, p. 243-272, 2008.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em Discurso**, v. 6, n. 3, 2006.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 2 ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 145-163.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino de linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 77-109.

_____. **Análise crítica de gêneros**: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (*Online*), v. 24, p. 341-383, 2008.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PREBIANCA, G.; VIEIRA, V.; VICK, M. F.; FINARDI, K. R. Instrução gramatical na era da tecnologia: investigando diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Integrado. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, p. 181-214, 2014.

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

PERRIER, G. R. F. Uso da abordagem da sala de aula invertida no ensino: uma revisão sistemática de literatura. In: IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo, 2015, São Paulo. **Anais do IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo**, 2015. p. 298-313.

PRUDENTE, N. L. O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio do modelo de rotação por estações. **LínguaTec**, v. 1, p. 52-73, 2016.

REIS, S. C. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de podcast: relatando uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 21, p. 180-201, 2017.

_____; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópico**, v. 12, p. 367-379, 2014.

_____. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre o ensino de inglês mediado por computador. 2010. 242f. Tese (Pós-Graduação em Letras, Área de Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2010.

_____.; GOMES, A.F; SOUZA, R. S. O Ensino e a aprendizagem de línguas mediado por computador: conectando teoria e prática em um jogo. **Revista Eletrônica de Linguística (UFU. Online)**, V.6, p. 137-149, 2012.

_____.; LINCK, A. J.; MATTIELLO, L. English 3D: uma proposta de curso de inglês a distância no projeto LabEOn. In: XVIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (TISE), 2013, Porto Alegre. **Anais....** Porto Alegre, 2013. p. 353-359.

ROSE, D; MARTIN, J. R. **Learning to write, Reading to learn**. Equinox: UK. 2012.

SANTOS, G. S. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido**. Personalização e Tecnologia na Educação. 1 ed. São Paulo: Penso, 2015, v. 1, p. 50-70.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de Aula Invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 187f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SOARES, W. C. S.; WEISSHEIMER, J. Híbridizando o ensino de inglês como língua adicional na UFRN: uma experiência com jogos eletrônicos do tipo MMORPG. **Revista Contextos Linguísticos**, v. 7, p. 357-373, 2013.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 67-80.

TANZI, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. 1 ed. Porto Alegre: GRUPO A, 2015, p. 67-81.

TEODORO, G. L. M; ROCHA, L. C. D. **Ambiente virtual de aprendizagem**: Moodle - versão 2.2. Belo Horizonte: UFMG, 2007. Disponível em: <http://moodle.pucrs.br/pluginfile.php/1225804/mod_resource/content/1/Moodle_Manual_do_Professor_V2.2_ed2.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0**: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software, 2004. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web20.html>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

VALENTE, J. A.; ARANTES, V. A.; MORAN COSTAS, J. M. **Educação a Distância**: Pontos e Contrapontos. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

_____. Blended Learning e as Mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista** (Impresso), v. Especial4, p. 79-97, 2014.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**. N. 5. V. 20, Set./Out. 2007, p. 383-386.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE “A”

Questionário Diagnóstico D1 - Participantes Pré-planejamento

QUESTIONS RESPONSES 30 Total points: 1

Questionário de diagnóstico

Caro participante,
Este questionário tem como objetivo coletar informações que venham contribuir para a oferta de novos cursos em Língua Inglesa, pelo GrPesq/NuPEAD (Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância), no projeto Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas a distância (LabEon). Os dados coletados serão utilizados para fomentar o desenvolvimento de um produto de mestrado no Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Nesse sentido, solicitamos que colaborem conosco respondendo a este questionário que durará no máximo 15 minutos. Desde já agradecemos a sua colaboração.

* Será levado em consideração a ética na pesquisa, preservando as imagens do público-alvo, assim como todos os dados que possam identificá-los, como forma de proteger suas identidades.

After section 1 Continue to next section

Section 2 of 3

Identificação

Description (optional)

Email

Short answer text

1) Na UFSM, você é: *

Aluno de graduação

Aluno de pós-graduação

Docente

Servidor técnico

Other...

2) Caso seja aluno/servidor da UFSM, qual o seu curso/área/departamento de atuação?

Short answer text

3) Qual a sua área de formação inicial? *

Ciências Exatas e da Terra

Ciências Biológicas

Ciências da Saúde

Ciências Agrárias

Ciências Sociais Aplicadas

Ciências Humanas

Engenharias

Linguística, Letras e Artes

Multidisciplinar

Other...

Aprendizagem da Língua Inglesa

Description (optional)

1) Você já frequentou algum curso de Língua Inglesa na UFSM? *

Sim

Não

2) Em caso de resposta anterior positiva, informe o modo em que o curso foi ofertado:

Disciplinas de graduação (inglês instrumental) ofertadas na UFSM

Curso de extensão na UFSM

3) Como você avalia seu nível de Inglês? *

Básico

Pré-intermediário

Intermediário

Avançado

Other...

4) Enumere em ordem de importância qual habilidade linguística você considera a mais importante? Ouvir, falar, ler, escrever.

	Muito Importante	Importante	Menos importante
Ouvir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Caso tenha cursado Inglês Instrumental na UFSM, sentiu-se satisfeito com formato proposto de aula? Justifique.

Long answer text

6) Se você já cursou Inglês Instrumental na UFSM, qual outra habilidade você gostaria de desenvolver além da leitura que geralmente é explorada nesse formato de curso?

- Habilidades de produção textual
- Habilidades de compreensão oral
- Habilidades de produção oral

7) O que você procura/precisa, hoje, em curso de Língua Inglesa? *

- Desenvolver principalmente a habilidade de leitura
- Desenvolver principalmente a habilidade de compreensão oral
- Desenvolver principalmente a habilidade de fala
- Desenvolver principalmente a habilidade de escrita
- Desenvolver todas as habilidades (ler, escrever, ouvir e falar)

8) Se você pudesse participar de um curso em Língua Inglesa, com foco no desenvolvimento da oralidade, a modalidade do curso poderia ser:

- EAD (a distância)
- Híbrido* com encontros regulares uma vez por semana
- Presencial
- Híbrido* com encontros regulares uma vez por mês

09) Se você pudesse participar de um curso em Língua Inglesa com foco na leitura, a modalidade do curso poderia ser:

- EAD
- Híbrido* com encontros regulares uma vez por semana
- Híbrido* com encontros regulares uma vez por mês

10) Como você imagina a prática da oralidade em curso híbrido? *

- Simulando situações comunicativas e interações reais tais como entrevistas (por exemplo, emprego via telefone/
- Produzindo Podcast/Videocast
- Elaborando apresentações orais no formato ted talks
- Simulando apresentações orais para apresentação em eventos acadêmicos/conferências
- Simulando situações comunicativas e interações reais vivenciadas em um intercâmbio acadêmico
- Simulando situações comunicativas solicitando serviços, pedidos, resolução de problemas, etc.
- Other...

*Podcast/videocast/tedtalk

* Podcast é um conteúdo de mídia (geralmente áudio) transmitido via RSS.

* Videocast é semelhante ao podcast entretanto, o conteúdo agregado é em vídeo.

* Ted talks é um vídeo criado a partir de uma apresentação e tem uma duração limitada.

APÊNDICE “B”

Questionário Diagnóstico – D2 - Participantes da testagem

Aprendizagem da Língua Inglesa

Description (optional)

1) Você já frequentou algum curso de Língua Inglesa? *

Sim

Não

2) Em caso de resposta anterior positiva, informe o modo em que o curso foi ofertado:

Curso de extensão na UFSM

Curso Livre

Other...

3) Como você avalia seu nível de Inglês? *

Básico

Pré-intermediário

Intermediário

Avançado

Other...

4) Enumere em ordem de importância qual habilidade linguística você considera a mais importante? Ouvir, falar, ler, escrever.

	Muito Importante	Importante	Menos importante
Ouvir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Enumere em ordem de importância qual habilidade linguística você considera a mais importante? Ouvir, falar, ler, escrever.

	Muito Importante	Importante	Menos importante
Ouvir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) O que você procura/precisa, hoje, em curso de Língua Inglesa?

- Desenvolver principalmente a habilidade de leitura
- Desenvolver principalmente a habilidade de compreensão oral
- Desenvolver principalmente a habilidade de fala
- Desenvolver principalmente a habilidade de escrita
- Desenvolver todas as habilidades (ler, escrever, ouvir e falar)

7) Se você pudesse participar de um curso em Língua Inglesa, com foco no desenvolvimento da oralidade, a modalidade do curso poderia ser: *

- EAD (a distância)
- Híbrido* com encontros regulares uma vez por semana
- Presencial
- Híbrido* com encontros regulares uma vez por mês

8) Se você pudesse participar de um curso em Língua Inglesa com foco na leitura, a modalidade do curso poderia ser:

- EAD
- Híbrido* com encontros regulares uma vez por semana
- Híbrido* com encontros regulares uma vez por mês

9) Quando você busca leituras na Internet ou em livros e revistas, para lazer ou para seu conhecimento profissional/acadêmico, com quais temas você se identifica?

- Esportes
- Saúde
- Viagens
- Tecnologias
- Cinema/entretenimento
- Jogos eletrônicos
- Redes sociais
- Educação
- Política
- Músicas
- Notícias
- Exercícios físicos/academias/fitness
- Tipos de esportes ao ar livre/trilhas/escaladas
- Carros/motos
- Empreendedorismo
- Cultura pop/telenovelas/programas de tv aberta
- Textos específicos relacionados a minha área de formação
- Espiritualidade/religião
- Other...

10) Como você imagina a prática da oralidade em curso híbrido? *

- Simulando situações comunicativas e interações reais tais como entrevistas (por exemplo, emprego via telefone/i...
- Produzindo Podcast/Videocast
- Elaborando apresentações orais no formato ted talks
- Simulando apresentações orais para apresentação em eventos acadêmicos/conferências
- Simulando situações comunicativas e interações reais vivenciadas em um intercâmbio acadêmico
- Simulando situações comunicativas solicitando serviços, pedidos, resolução de problemas, etc.
- Other...

11) Você já ouviu falar na abordagem sala de aula invertida? Se sim, explique o que sabe sobre essa abordagem de ensino.

Long answer text

***Podcast/videocast/tedtalk**

* Podcast é um conteúdo de mídia (geralmente áudio) transmitido via RSS.

* Videocast é semelhante ao podcast entretanto, o conteúdo agregado é em vídeo.

* Ted talks é um vídeo criado a partir de uma apresentação e tem uma duração limitada.

APÊNDICE “C”
Questionário de Avaliação da Pilotagem

QUESTIONS RESPONSES 5

Section 1 of 5>< ⋮

Questionário Avaliativo

Obrigado por participarem da testagem do curso desta primeira unidade. A participação de todos é muito importante para validarmos o que já foi feito, o que precisa melhorar e o que precisa ser repensado. Avalie de forma crítica, consistente e coerente com a proposta do curso.

After section 1 Go to section 2 (Sobre o uso do amb...ndizagem Moodle.) ▾

Section 2 of 5>< ⋮

Sobre o uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Avaliar o AVA

1) Antes de participar do Respond, você já tinha experiência com o ambiente Moodle para o ensino de línguas? *

Sim

Não

2) Se a resposta anterior foi positiva, onde você o utilizou?

Na UFSM

Em outro ambiente acadêmico

em contexto profissional

em outro curso de idiomas

3) No Respond, você teve dificuldades técnicas? *

- Sim, tive problemas com usuário e senha e consegui solucionar sozinho
- Sim, tive problemas com usuário e senha e tive que recorrer ao suporte do Moodle da UFSM
- Sim, tive problemas e não consegui solucionar
- Não tive problemas
- Other...

4) Em relação ao Design do curso ReSPonD no Moodle, quanto ao acesso às páginas de conteúdo *

- Mostrou-se satisfatório
- Mostrou-se regular.
- Mostrou-se insatisfatório
- Mostrou-se confuso
- Nenhuma das opções anteriores
- Other...

5) Considerando o design da interface do curso, disposição de cores, elementos textuais e não verbais, você o considera? Deixe seu comentário. *

- Excelente
- Ótimo
- Regular
- Fraco
- Confuso
- Other...

Sobre a abordagem Sala de Aula Invertida

Description (optional)

6) Você já estudou línguas ou qualquer outro conteúdo na modalidade sala de aula invertida? *

- Sim
- Não
- Other...

7) Antes de participar do ResPOND, você já havia estudado língua inglesa na modalidade híbrida? *

- Sim
- Não

8) Com relação ao Respond é possível afirmar que: *

- é um curso organizado na abordagem sala de aula invertida, pois as atividades propostas contemplam estudo pré...
- o curso não está organizado na perspectiva da sala de aula invertida pois as atividades foram executadas principal...
- o curso foi uma tentativa de implementação de sala de aula invertida, pois alguns momentos funcionaram e outros ...
- Other...

Com relação aos estágios propostos no Curso Respond

Description (optional)

9) A disposição das aulas em momentos: Before Class, During Class e After class, mostraram-se? Deixe seu comentário. *

- Satisfatória
- Insatisfatória
- Regular
- Confuso
- Other..

10) O momento Before Class *

- Foi essencial para compreender o gênero proposto e desenvolver a compreensão oral.
- Foi importante para ter contato com o conteúdo/gênero e apropriar-se do conteúdo/gênero/situação comunicativ...
- Não ajudou a compreender o gênero tampouco as atividades propostas.
- Não foi importante para implementar o momento During Class

11) O momento During Class *

- Foi importante para desenvolver a produção oral e compreender o gênero e as atividades propostas
- Não foi importante para desenvolver a produção oral tampouco as atividades
- potencializou a prática colaborativa em sala de aula
- favoreceu a produção oral individual e de modo colaborativo
- não favoreceu a produção oral individual e nem de modo colaborativo
- não potencializou a prática colaborativa em sala de aula
- Other..

13.3) Com relação a questão anterior, marque as opções mais adequadas *

- Não acessei o momento before class por falta de tempo
- Não acessei o momento Before Class porque não achei interessante/necessário
- Não acessei o momento Before class porque tenho dificuldades com a compreensão do idioma
- Os conteúdos encontrados na seção before Class não chamaram minha atenção
- Os conteúdos encontrados na seção Before Class não despertaram minha curiosidade
- Foi bom realizar as atividades porque me ajudaram a conhecer previamente os conteúdos trabalhados na aula
- Other...

13.4) Na sua opinião, com relação às atividades Before Class *

- não realizá-las foi indiferente para mim
- não realizá-las dificultou o desenvolvimento das atividades do During Class
- não realizá-las dificultou a compreensão do gênero trabalhado em aula
- não realizá-las dificultou a compreensão do vocabulário das atividades e o conteúdo proposto
- realizá-las ajudou-me a compreender o conteúdo proposto (os gêneros e os desafios planejados)
- realizá-las contribuíram para a prática oral e realização das atividades During Class

12) O momento After Class *

- Foi importante para promover a síntese do conteúdo e as atividades individuais foram adequadas
- Mostrou-se inadequado para promover a síntese do conteúdo e a atividade individual não foi a contento.
- Não possibilitaram avaliar a aprendizagem obtida durante o estágio
- As atividades propostas não ajudaram na produção oral individual
- Other...

**13) Em relação aos conteúdos disponibilizados na seção Before Class, você *
o estudou?**

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Other...

13.1) Quando você estudou os momentos Before Class? *

- Um dia antes da aula
- Entre 2 a 5 dias antes da aula
- Uma hora antes da aula presencial
- Durante o início da aula
- Other...

**13.2) Dos três momentos Before class encontrados no curso, qual deles *
você não o estudou?**

- Before Class - Getting to know each other
- Before Class - Speaking and editing
- Before Class - Interviewing

Quanto às atividades/recursos/abordagem propostas no ResPOND

Description (optional)

14) As atividades de produção oral, produzidas de modo colaborativo, durante o encontro presencial, lhe ajudaram: *

- Fazer uso da língua inglesa com relação a situação comunicativa/gênero estudada(o)
- aprimorar a pronúncia, já que tenho bastante dificuldade quanto a isso;
- simular situações comunicativas/atividades/gêneros que poderei vivenciar/inserir-me de modo semelhante
- Other...

15) As atividades de produção oral, produzidas de modo individual, no momento After Class, lhe ajudaram: *

- A fazer uso da língua algo em relação à situação comunicativa/gênero proposto.
- Aprimorar a pronúncia
- Aprimorar a escrita
- Não me ajudaram
- Other...

16) As atividades propostas de forma integrada, buscando aprimorar as habilidades de leitura, escrita, produção e compreensão oral, foram *

- importantes para a prática da língua inglesa
- indiferentes pois não contribuíram para a produção da Língua Inglesa.
- potencializaram diferentes momentos para o uso da língua alvo
- Other...

17) Com relação ao feedback dado às atividades realizadas durante o curso *

- foi pelo ambiente Moodle
- Oralmente em sala de aula
- Colaborativamente em sala de aula
- Por e-mail
- Pelo Moodle e em sala de aula
- Other...

18) Avalie os recursos que lhe ajudaram a compreender os gêneros estudados *

	satisfatório	parcial	insatisfatório
Vídeos de exemplos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tabelas de comparação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos descritivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quizzes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fóruns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simulação em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19) Com relação as ferramentas online, é possível afirmar que: *

- Online Voice Recorder e We Video permitiram aprimorar a compreensão oral
- Google Drive permitiu aprimorar a compreensão escrita
- Online Voice Recorder e We Video permitiram aprimorar a produção oral
- Vídeos disponibilizados a partir do Youtube permitiram aprimorar a compreensão oral
- Nenhuma das opções
- Other...

20) Com relação aos videos de apoio disponíveis na seção Language Tips, você *

- os assisti
- não os assisti
- Alguns assisti, outros não
- Não assisti pois achei irrelevante. O conteúdo já era de meu domínio
- os assisti parcialmente
- os assisti parcialmente pois não entendi o conteúdo
- os assisti inteiramente pois o conteúdo me interessava
- Other...

21) Na sua opinião, quais papéis foram realizados pelo professor? *

- Gerenciou a execução das atividades
- Expôs/retomou o conteúdo de forma clara
- Retomou pontualmente as necessidades dos participantes
- Não gerenciou as atividades de forma coerente
- Não expôs/retomou o conteúdo de forma satisfatória
- Promoveu a prática oral
- Não promoveu a prática oral
- Other...

22) Considerando a proposta pedagógica e abordagem adotada no Respond, * os temas dos estágios e os gêneros estudados, em que medida eles corresponderam a sua expectativa?

- Corresponderam as minhas expectativas
- Não corresponderam as minhas expectativas
- Superaram as minhas expectativas
- Other...

23) Caso tenha sugestões/críticas ao curso ResPOND, descreva-as.

Long answer text

APÊNDICE “D”**CORPUS PESQUISA PERIÓDICOS SALA DE AULA INVERTIDA**

Foram selecionados pelo *qualis*:

A1: Revista de Linguística (Unesp), Caderno de estudos linguísticos (UNICAMP), *Colombian Applied Linguistics Journal*, Delta, Ilha do Desterro, Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Revista Linguagem & Ensino, Trabalhos em Linguística Aplicada.

A2: Calidoscópio, Colóquio: Letras, Linguística, Revista de Letras, Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, *Studies in Second Language Learning and Teaching*.

B1: Antares (Letras e Humanidades), Caminhos em Linguística Aplicada, Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Domínios de Linguagem, Estudos da Linguística (online), Letras & Letras (Online).

B2: (Con)textos Linguísticos, Brazilian English Language Teaching Journal, Caderno de Letras, Educação e Linguagem (online), Letras (UFSM) e Veredas - Revista de Estudos Linguísticos.

APENDICE “E”
TESTE DE NIVELAMENTO

ReSpOnD - Read Speak Online Dynamically



Name: _____
Date: _____

READING

1. Take a brief look at the text and answer the following questions:



- a) What kind of text is this?
It's
 a blog about Liverpool a journal an official tourist information site
 a social network an online newspaper a travel agency site
- b) What is it about?

- c) Who is probably going to read it?

2. Name the different sections you can find on the site accordingly:

Eating out
Tours
Things To Do
Places to Visit
Accommodation

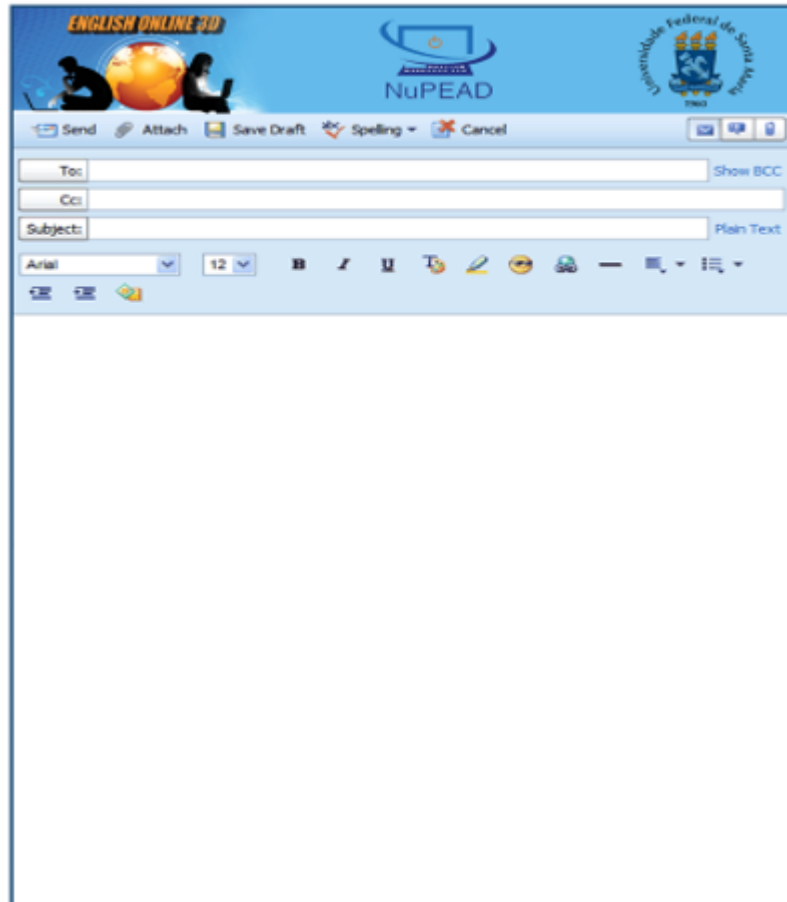
Visit Liverpool (adapted from <http://www.visitliverpool.com/>)

<ul style="list-style-type: none"> - Attractions: Liverpool Football Club, Central Library, Liverpool Cathedrals, Museums - Entertainment: Music, Cinemas, Theatres, Nightlife and clubbing 	<ul style="list-style-type: none"> - B&Bs House and Guest Houses - Hotels: Thistle Liverpool Atlantic Tower; Hope Street Hotel - Serviced Apartments - Hostels 	<ul style="list-style-type: none"> - Restaurants - Cafes - Pubs and Bistros - Family Dining - Afternoon Tea - Fresh and Local - Save with Eat and Drink Liverpool 	<ul style="list-style-type: none"> - The Beatles Story: A unique visitor attraction that transports you on an enlightening journey into the culture and music of the Beatles. - Experience the Liverpool's wildest day out with a trip to family favourite Knowsley Safari. 	<ul style="list-style-type: none"> - In this section, find out more about Liverpool's Quarters and Chinatown, Liverpool's stunning and fantastically varied architecture, and follow in the footsteps of stars in Liverpool's film locations. Liverpool city region is accessible and easy to get around - see the travel section for our tips.
---	--	--	---	--

WRITING

3) Write an email to someone talking about one of your friends and/or classmates. You must include this information in your email.

name	age	place of origin	where he/she lives
study/work	free time activities	likes and dislikes	routine



SPEAKING

4) Tell a little about yourself. Introduce yourself saying your name; age; place of origin; your field of study and where you study. Think about 3 things you like or dislike to do in your freetime.

APÊNDICE “F”
CRONOGRAMA

Cronograma			
Semana	Data	Conteúdo	Modalidade
1ª semana (2h30 presencial)	11/04/18 à 18/04/18	<ul style="list-style-type: none"> ● Recepção alunos ● Cadastro alunos ● Apresentação do curso ● Questionário diagnóstico ● Self-presentation - Beginning 	Presencial
1ª Semana (1h30 a distância)		<ul style="list-style-type: none"> ● Before Class Stage 1 ● Challenges 1 e 2 	Distância
2ª semana (2h30 presencial)	Stage 1 18/04/18 à 25/04/2018	<ul style="list-style-type: none"> ● Retomada Before class; ● Self-presentation ● Let's work together (During Class) – Role Model 	Presencial
2ª semana (1h30)		<ul style="list-style-type: none"> ● After class - Stage 1 	A distância
3ª semana (2h30 presencial)	Stage 1 25/04/18 à 02/05/2018	<ul style="list-style-type: none"> ● Feedback (challenge 3 Stage 1- leitura em grupo e correções gramaticais) ● His/Her ● -ed Sound (Past) ● Retomada de conteúdos gramaticais – tira-dúvidas. ● How to use Online Voice Recorder ● After class (Stage 1) 	Presencial

3ª semana (1h30 a distância)		After Class (Stage 1) Before Class (Stage 2)	A distância
4ª semana (2h30 presencial)	Stage 1/ Stage 2 02/05/18 à 09/05/2018	<ul style="list-style-type: none"> ● Feedback After Class Stage 1 ● Starting point: Stage 2 – present your research from last class ● Retomada Before class; ● For action Stage 2 – Script Video Resume 	Presencial
4ª semana (1h30 a distância)		After Class (Stage 2)	A distância
5ª semana (2h30 presencial)	Stage 2 09/05/18 à 16/05/2018	<ul style="list-style-type: none"> ● Feedback Script Video Resume ● Knowing the tool – We video. ● After class Stage 2 – Helping students make their video. 	Presencial
6ª semana (1h30 a distância)		After Class / Before Class	A distância
7ª semana (2h30 presencial)	16/05/18 Stage 2 / Stage 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Let's watch your colleagues Video Resume; ● Retomada Before class Stage 3 – talk show x Job Interview ● During class Stage 3 –Planning an interview ● After class sending your script 	Presencial
8ª semana (1h30)		After Class	A distância

9 ^a semana (2h30 presencial)	23/05/18 Stage 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Feedback interview scripts (After class) ● During class stage 3 – continuing groups presentations/ Interviews presentations 	Presencial
9 semana (1h30)		Quiz	A distância
10 ^a semana (2h30 presencial)	30/05 Stage 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Feedback Interview Presentations ● Questionário Avaliativo. ● Avaliação final 	Presencial

APÊNDICE “G”

INDEXADORES PARA DESENVOLVIMENTO

Indexador	Pergunta de pesquisa	Perguntas do questionário D1	Conteúdo das Respostas
Perfil dos alunos	Promover um curso pré-intermediário contempla a necessidade da comunidade?	Como você avalia seu nível de Inglês?	<p>Básico: PP6; PP7; PP8, PP9, PP10; PP12; PP13; PP15; PP16; PP17; PP18; PP22; PP25; PP30: 14</p> <p>Pré-intermediário: PP1; PP3; PP14; PP28: 4</p> <p>Intermediário: PP5; PP20; PP24; PP27; PP29: 5</p> <p>Avançado: PP11; PPPP19; PP21; PP23; PP26: 5</p> <p>Leitura: PP2: 1</p> <p>Muito pouco: PP4: 1</p>
Interesses e Expectativas	Quais habilidades linguísticas devem ser trabalhadas?	Enumere em ordem de importância qual habilidade linguística você considera a mais importante? Ouvir, falar, ler, escrever.	<p>Ouvir Muito importante (MI):</p> <p>PP3; PP4; PP5; PP7; PP8; PP11; PP12; PP13; PP15; P16; PP17; PP18; PP20; PP21; PP23; PP24; PP25; PP26; PP27; PP28; PP29; PP30: 22</p> <p>Ouvir importante (I): PP1; PP2; PP6; PP9; PP10; PP14; PP19; PP22: 8</p> <p>Ouvir menos importante (MeI): 0</p> <p>Falar MI: PP1; PP3; PP4; PP7; PP11; PP15; P16; PP17; PP20; PP22; PP23; PP24; PP25; PP26; PP27; PP29; PP30: 17</p> <p>Falar I: PP2; PP5; PP6; PP9; PP10; PP12; PP13; PP14; PP18; PP19; PP21; PP28: 12</p> <p>Falar MeI: PP8: 1</p>

			<p>Ler MI: PP2; PP3; PP4; PP5; PP7; PP8; PP10; PP11; PP12; PP13; PP14; PP16; PP17; PP19; PP20; PP21; PP22; PP26; PP27; PP28; PP30: 21</p> <p>Ler I: PP1; PP6; PP9; PP15; PP18; PP23; PP24; PP25; PP29: 9</p> <p>Ler MenI: 0</p> <p>Escrever MI: PP3; PP4; PP7; PP10; PP11; PP12; PP14; PP16; PP19; PP20; PP22; PP26; PP27; PP30: 14</p> <p>Escrever I: PP1; PP2; PP6; PP8; PP9; PP13; PP15; PP23; PP24; PP25; PP28; PP29: 12</p> <p>Escrever MeI: PP5; PP18; PP21: 3</p>
	Qual deve ser a modalidade de curso a ser proposto?	Se você pudesse participar de um curso em Língua Inglesa, com foco no desenvolvimento da oralidade, a modalidade do curso poderia ser:	<p>EAD: PP3; PP5; PP19; PP30: 4</p> <p>Híbrido, uma vez por semana: PP4; PP8; PP14; PP15; PP17; PP20; PP21; PP22; PP25; PP28: 10</p> <p>Presencial: PP11; PP12; PP13; PP16; PP18; PP23; PP24; PP27; PP29: 9</p> <p>Híbrido: uma vez por mês. PP1; PP2; PP6; PP7; PP9; PP10; PP26: 7</p>
	Como praticar a língua Inglesa?	Como você imagina a prática da oralidade em curso híbrido?	<p>Simulando situações comunicativas e interações reais tais como entrevistas (por exemplo, emprego via telefone/internet): PP3; PP4; PP5; PP7; PP8; PP9; PP10; PP11; PP12; PP13; PP20; PP21; PP24; PP26; PP29; PP30: 16</p> <p>Produzindo Podcast/Videocast: PP1;</p>

			<p>PP2; PP3; PP11; PP15; PP18; PP28: 7</p> <p>Elaborando apresentações orais no formato ted talks: PP3; PP11; PP19; PP20; PP21; PP24; PP29:7</p> <p>Simulando apresentações orais para apresentação em eventos acadêmicos/conferências: PP2; PP3; PP4; PP5; PP11; PP13; PP15; PP20; PP21; PP22; PP24; PP25; PP26; PP27; PP30: 15</p> <p>Simulando situações comunicativas e interações reais vivenciadas em um intercâmbio acadêmico: PP3; PP4; PP9; PP11; PP12; PP13; PP14; PP17; PP19; PP20; PP23; PP24; PP25; PP26; PP27; PP29; PP30: 17</p> <p>Simulando situações comunicativas solicitando serviços, pedidos, resolução de problemas, etc.: PP3; PP5; PP6; PP7; PP11; PP15; PP16; PP19; PP20; PP22; PP24; PP25; PP26; PP27: 14</p>
--	--	--	--

APÊNDICE “H”
INDEXADORES DA PILOTAGEM

Indexador	Pergunta de pesquisa	Perguntas do questionário D2	Conteúdo das Respostas
Perfil dos alunos	O curso pilotado contempla a necessidade dos selecionados?	Como você avalia seu nível de Inglês?	Básico: PT2, PT5; PT11: 3 Pré-intermediário: PT3; PT6; PT7; PT9; PT10: 5 Intermediário: PT4; PT8: 2 Avançado: PT1: 1
Interesses e Expectativas	Quais habilidades linguísticas devem ser trabalhadas?	Enumere em ordem de importância qual habilidade linguística você considera a mais importante? Ouvir, falar, ler, escrever.	Ouvir MI: PT2; PT3; PT5; PT6; PT8; PT9; PT10; PT11: 8 Ouvir I: PT4; PT7: 2 Ouvir MeI: PT1: 1 Falar MI: PT2; PT3; PT4; PT5; PT6; PT7; PT9; PT10; PT11: 9 Falar I: PT1; PT8: 2 Falar MeI: 0 Ler MI: PT1; PT3; PT4; PT5; PT7; PT8; PT9; PT10; PT11: 9 Ler I: PT2; PT6: 2 Ler MeI: PT1: 1 Escrever MI: PT1; PT5; PT7; PT8; PT9; PT11: 6 Escrever I: PT3: 1 PT4; PT6; PT10: 4 Escrever MeI: PT1 PT2: 2
	Qual deve ser a modalidade de curso a ser proposto?	Se você pudesse participar de um curso em língua inglesa, com foco no desenvolvimento da oralidade, ab modalidade do curso poderia ser:	EAD: 0 Híbrido uma vez por semana: PT2; PT3; PT4; PT8; PT9; PT10; PT11: 7 Presencial: PT5; PT6; PT7: 3 Híbrido uma vez por mês: PT1: 1
	Como praticar a língua Inglesa?	Como você imagina a prática da oralidade em curso híbrido?	Simulando situações comunicativas e interações reais tais como

			<p>entrevistas (por exemplo, emprego via telefone/internet): PT2; PT3; PT5; PT7; PT8; PT10: 6</p> <p>Produzindo Podcast/Videocast: PT1; PT2; PT3: 3</p> <p>Elaborando apresentações orais no formato ted talks: PT11: 1</p> <p>Simulando apresentações orais para apresentação em eventos acadêmicos/conferências: PT3; PT5; PT6; PT7; PT9: 5</p> <p>Simulando situações comunicativas e interações reais vivenciadas em um intercâmbio acadêmico: PT1; PT2; PT3; PT4; PT5; PT6; PT8; PT10: 8</p> <p>Simulando situações comunicativas solicitando serviços, pedidos, resolução de problemas, etc: PT1; PT5; PT10: 3</p>
--	--	--	--

APÊNDICE “I”
INDEXADORES DE DIAGNÓSTICO

Indexador	Pergunta de pesquisa	Perguntas do questionário A1	Conteúdo das Respostas
Design da interface	O design do curso foi satisfatório?	Em relação ao Design do curso ReSPonD no Moodle, quanto ao acesso às páginas de conteúdo	<p>Mostrou-se satisfatório: PT2; PT3: 2</p> <p>Mostrou-se regular: PT4; PT5: 2</p> <p>Mostrou-se insatisfatório: 0</p> <p>Mostrou-se confuso: 0</p> <p>Nenhuma das opções anteriores: 0</p> <p>No início até aprender a sistemática mostrou-se confuso, mas depois foi possível utilizar bem: PT1: 1</p>
Sala de aula invertida (Os estágios Before class, during class, after class)	O ResPOND contemplou a modalidade sala de aula invertida?	Com relação ao Respond é possível afirmar que:	<p>é um curso organizado na abordagem sala de aula invertida, pois as atividades propostas contemplam estudo prévio e as aulas presenciais contemplaram o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral: PT1; PT2; PT3; PT4: 4</p> <p>o curso não está organizado na perspectiva da sala de aula invertida pois as atividades foram executadas principalmente em sala de aula presencialmente: 0</p> <p>o curso foi uma tentativa de implementação de sala de aula invertida, pois alguns momentos funcionaram e outros não: PT5: 1</p>

	A disposição em Before Class, During Class e After Class foram satisfatórios?	A disposição das aulas em momentos: Before Class, During Class e After class, mostram-se? Deixe seu comentário.	<p>Satisfatória: PT1; PT2; PT3; PT4: 4</p> <p>Insatisfatória: 0</p> <p>Regular: 0</p> <p>Confuso: 0</p> <p>Senti falta por parte dos colegas em fazer o Before Class. Eu em quase todas as aulas havia feito e chegava em aula e eles não: PT5: 1</p>
	O momento before class funcionou?	Em relação aos conteúdos disponibilizados na seção Before Class, você o estudou?	<p>Sim: PT2; PT4; PT5: 3</p> <p>Não: 0</p> <p>Parcialmente: PT1; PT3: 0</p>
	O momento During Class foi importante?	O momento During Class?	<p>Foi importante para desenvolver a produção oral e compreender o gênero e as atividades propostas: PT2; PT3; PT5: 3</p> <p>Não foi importante para desenvolver a produção oral tampouco as atividades: 0</p> <p>Potencializou a prática colaborativa em sala de aula: PT1; PT3: 2</p> <p>Favoreceu a produção oral individual e de modo colaborativo: PT1; PT3; PT4; PT5: 4</p> <p>Não favoreceu a produção oral individual e nem de modo colaborativo: 0</p> <p>não potencializou a prática colaborativa em sala de aula: 0</p>
	O momento After Class foi importante?	O momento After Class?	<p>Foi importante para promover a síntese do conteúdo e as atividades individuais foram</p>

			<p>adequadas: PT1; PT2; PT3; PT4; PT5: 5</p> <p>Mostrou-se inadequado para promover a síntese do conteúdo e a atividade individual não foi a contento: 0</p> <p>Não possibilitaram avaliar a aprendizagem obtida durante o estágio: 0</p> <p>As atividades propostas não ajudaram na produção oral individual: 0</p>
	O papel do professor foi importante?	Na sua opinião, quais papéis foram realizados pelo professor?	<p>Gerenciou a execução das atividades: PT1; PT2; PT3; PT4; PT5: 5</p> <p>Expôs/retomou o conteúdo de forma clara: PT1; PT2; PT3; PT4: 4</p> <p>Retomou pontualmente às necessidades dos participantes: 0</p> <p>Não gerenciou as atividades de forma coerente: 0</p> <p>Não expôs/retomou o conteúdo de forma satisfatória: 0</p> <p>Promoveu a prática oral: PT1; PT3; PT4; PT5: 4</p> <p>Não promoveu a prática oral: 0</p>
Avaliação das atividades propostas	As atividades promoveram a produção oral e integrada?	<p>As atividades de produção oral, produzidas de modo colaborativo, durante o encontro presencial, lhe ajudaram:</p> <p>As atividades de produção oral, produzidas de modo individual, no momento After Class, lhe ajudaram</p>	<p>Fazer uso da língua inglesa com relação a situação comunicativa/gênero estudada(o): 0</p> <p>aprimorar a pronúncia, já que tenho bastante dificuldade quanto a isso: PT1; PT3: 2</p> <p>simular situações comunicativas/atividades /gêneros que poderei</p>

		<p>As atividades propostas de forma integrada, buscando aprimorar as habilidades de leitura, escrita, produção e compreensão oral, foram</p>	<p>vivenciar/inserir-me de modo semelhante: PT2; PT4; PT5: 3</p> <p>A fazer uso da língua algo em relação à situação comunicativa/gênero proposto: PT2; PT4; PT5: 3</p> <p>Aprimorar a pronúncia: PT1; PT3: 2</p> <p>Aprimorar a escrita: 0</p> <p>Não me ajudaram: 0</p> <p>importantes para a prática da língua inglesa: PT3; PT4; PT5: 3</p> <p>indiferentes pois não contribuíram para a produção da Língua Inglesa: 0</p> <p>potencializaram diferentes momentos para o uso da língua alvo: PT1; PT2: 2</p>
<p>Ferramentas que auxiliam no aprendizado da língua</p>	<p>As ferramentas propostas auxiliaram no aprendizado da língua inglesa?</p>	<p>Avalie os recursos que lhe ajudaram a compreender os gêneros estudados</p>	<p>Vídeos de exemplos:</p> <p>Satisfatório: PT1; PT2; PT3; PT4; PT5: 5</p> <p>Parcial: 0</p> <p>Insatisfatório: 0</p> <p>Tabelas de comparação:</p> <p>Satisfatório: PT1; PT2; PT3: 3</p> <p>Parcial: PT4; PT5: 2</p> <p>Insatisfatório: 0</p> <p>Textos Descritivos:</p>

			<p>Satisfatório: PT1; PT2; PT3; PT4: 4</p> <p>Parcial: PT5: 1</p> <p>Insatisfatório</p> <p>Quizzes:</p> <p>Satisfatório: PT2; PT4; PT5: 3</p> <p>Parcial: PT1; PT3: 2</p> <p>Insatisfatório: 0</p> <p>Fóruns:</p> <p>Satisfatório: PT1; PT2: 2</p> <p>Parcial:; PT3; PT4; PT5: 3</p> <p>Insatisfatório: 0</p> <p>Simulação em sala de aula:</p> <p>Satisfatório: PT1; PT2; PT3; PT4; PT5: 5</p> <p>Parcial: 0</p> <p>Insatisfatório: 0</p>
--	--	--	--

ANEXOS

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido (Tcle)



Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Desenvolvimento de Material Didático Digital na perspectiva de sala de aula invertida.

Mestrando (PPGTER): Edoardo Pletsch

Orientadora/Responsável pelo projeto: Prof^ª. Dr^ª. Susana Cristina dos Reis

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação - PPGTER

Telefone para contato: (55) 99121-2001.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Eu, Susana Cristina dos Reis, responsável pela pesquisa Desenvolvimento de Material Didático Digital na Perspectiva de sala de aula invertida, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende desenvolver material didático digital em Língua Inglesa na perspectiva da sala de aula invertida como forma de promover aprendizagem, motivação e interação, por meio do uso de recursos tecnológicos. Para a sua realização será feito o seguinte: a participação neste trabalho consistirá no preenchimento de questionários, produção de textos, criação de vídeos, interações por meio de postagens na internet, bem como acompanhamento sistemático dos integrantes na realização das atividades no laboratório de pesquisa.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: a aplicação deste projeto implica no uso de imagens e na exposição de suas opiniões por meio de respostas aos

questionários aplicados, configurando-se como um risco aos participantes. Entretanto, será reservado aos participantes o direito de não se identificarem por meio da divulgação de fotos pessoais ou das respostas fornecidas aos questionários. Para isso, serão tomadas precauções que impeçam a identificação dos mesmos, as quais são descritas na seção abaixo. Os benefícios que esperamos como estudo são: esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e aprendizagem na língua alvo, sem benefício direto aos participantes, assim como para os responsáveis. As imagens dos participantes serão utilizadas para fins educacionais, sendo reservados a estes o direito de não se identificar nitidamente, podendo fazer uso de tarjas ou outro recurso que dificultem seu reconhecimento nas imagens próprias utilizadas. Além disso, os participantes não terão seus nomes divulgados, sendo que poderão ser referenciados no texto da dissertação ou artigos acadêmicos por siglas ou nomes fictícios.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade,

expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, _____ de _____ de 2017.

Anexo B: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Desenvolvimento de Material Didático Digital na Perspectiva de sala de aula invertida

Pesquisador responsável: Susana Cristina dos Reis

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação – PPGTER

Mestrando PPGTER: Edoardo Pletsch

Telefone para contato: (55) 3027-3401 – (55) 99121-2001

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionário diagnóstico, questionário de avaliação, produção de textos, criação de vídeos e interação desses por meio de postagem na internet. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3311, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Susana Cristina dos Reis. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em /...../....., com o número de registro Caae.....

Santa Maria, de janeiro de 2017.

.....

Assinatura do pesquisador responsável

Anexo C: Termo de Assentimento



Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

Termos de Assentimento para participar da pesquisa: **DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL NA PERSPECTIVA DE SALA DE AULA INVERTIDA**

Prezado (a) aluno (a), participante da pesquisa:

Olá, sou a Prof^a Dr^a Susana Cristina dos Reis, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientadora do Mestrado Profissional (PPGTER/UFSM) de Edoardo Pletsch. Você é convidado (a) por meio deste documento, a participar do projeto de mestrado a ser realizado no Laboratório de Línguas (Lablin) em parceria com o Laboratório de Ensino e de Aprendizagem de Línguas Online (LabeOn), localizado na Universidade Federal de Santa Maria, localizada no bairro Camobi de Santa Maria, que investiga o ensino de língua Inglesa como Língua Estrangeira por meio de abordagens ativas de aprendizagem. Para participar é importante sua autorização e, para isso, é preciso que se esclareçam todas as suas dúvidas sobre o projeto. Antes de concordar com este documento e assiná-lo, você pode conversar com seu responsável e assim decidir se aceita ou não participar desse trabalho de pesquisa. A seguir constam alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, os quais poderão ajudá-lo a se decidir.

Objetivo do estudo: esta pesquisa pretende desenvolver material didático digital em Língua Inglesa na perspectiva da sala de aula invertida como forma de promover aprendizagem, motivação e interação, por meio do uso de recursos tecnológicos.

Escolha dos participantes: tendo por base que este trabalho de pesquisa possa envolver aprendizes de língua Inglesa, se prevê participantes a partir de 15 anos de idade, que esteja em processo de aprendizagem na língua alvo, por meio de escola pública, particular ou federal, você foi escolhido (a) para participar, pois faz parte do foco para qual é direcionado, além disso, como jovem, usa a tecnologia no seu dia a dia para diversas atividades, dentre elas, as tarefas escolares.

Voluntariedade de participação: a participação neste trabalho é voluntária, por isso você decide se deseja ou não fazer parte dele.

Procedimentos: A participação neste trabalho consistirá no preenchimento de questionários, produção de textos, criação de vídeos, interações por meio de postagens na internet, bem como acompanhamento sistemático dos integrantes na realização das atividades no laboratório de pesquisa.

Benefícios: esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e aprendizagem na língua alvo, sem benefício direto aos participantes, assim como para os responsáveis.

Incentivos: as regulamentações éticas brasileiras proíbem oferecer incentivos financeiros ou outros que possam interferir na plena liberdade de consentir na participação em pesquisa, exceto quando se tratar em reembolsos para as despesas de viagem e alimentação.

Riscos: A aplicação deste projeto implica no uso de imagens e na exposição de suas opiniões por meio de respostas aos questionários aplicados, configurando-se como um risco aos participantes. Entretanto, será reservado aos participantes o direito de não se identificarem por meio da divulgação de fotos pessoais ou das respostas fornecidas aos questionários. Para isso, serão tomadas precauções que impeçam a identificação dos mesmos, as quais são descritas na seção abaixo.

Sigilo: as imagens dos participantes serão utilizadas para fins educacionais, sendo reservados a estes o direito de não se identificar nitidamente, podendo fazer uso de tarjas ou outro recurso que dificultem seu reconhecimento nas imagens próprias utilizadas. Além disso, os participantes não terão seus nomes divulgados, sendo que poderão ser referenciados no texto da dissertação ou artigos acadêmicos por siglas ou nomes fictícios.

Confidencialidade: as informações coletadas nos questionários e nos vídeos produzidos serão confidenciais, ou seja, “Não falaremos de você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar”.

Divulgação dos resultados: ao concluir a pesquisa, os resultados serão informados a você e seus pais, assim como poderão ser publicadas em revistas acadêmicas, livro, conferência ou em *sites*, por meio da internet, com fins educacionais.

Direito de recusa ou retirada do assentimento ou informado: sua participação é voluntária e isso quer dizer que “Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser que não.

A escolha é sua e você pode pensar nisso e falar depois e, se for o caso, você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem”.

Contato: Profª Drª Susana Cristina dos Reis – suzireis@nte.ufsm.br

Prof. Mestrando Edoardo Pletsch – edoardopletsch@gmail.com

Contato com o CEP: Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Eu entendi que a pesquisa é sobre *uma investigação acerca da metodologia sala de aula invertida em língua Inglesa e desenvolvimento de material didático*. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem da Língua. Sendo assim, aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura da criança ou adolescente:

Assinatura do responsável:

Assinatura do pesquisador:

Santa Maria/...../2017.

Anexo D: Autorização Institucional

Autorização Institucional**Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Prof. Dr. Lawrence Flores Pereira, abaixo assinado, chefe do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM, autorizo a realização do estudo **DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL NA PERSPECTIVA DE SALA DE AULA INVERTIDA**, número de registro no SIE: 045250, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof^a Dr^a Susana Cristina dos Reis (orientadora) e Prof. Mestrando Edoardo Pletsch.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e com termo de responsabilidade, previsto no artigo 61 do decreto n. 7.724/2012, assinado pelo requerente.

Santa Maria, 18 de julho de 2017.

Prof. Dr. Lawrence Flores Pereira

(carimbo)