

**O APRENDIZADO COMBINADO (*BLENDED LEARNING*) DO INGLÊS COMO  
DISCIPLINA CURRICULAR**

Marcelo Sappas

*Universidade Federal da Grande Dourados*

Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*

**RESUMO:** Este artigo pretende demonstrar, através de um estudo de caso, os principais aspectos da implementação e desenvolvimento da disciplina Inglês na grade curricular da Escola de Negócios e Hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo – membro da Laureate International Universities – com vistas à internacionalização da Universidade. Optou-se, na ocasião, por se implantar o curso de inglês na modalidade híbrida, *blended learning*. Tratamos inicialmente do aporte teórico relacionado ao *blended learning* e, na sequência, mostramos nossa experiência com o programa de 2012 a 2015 e, então, fazemos algumas considerações sobre os pontos positivos e desafios que se depreenderam da nossa experiência. Mostraremos, ao longo desse estudo de caso, como foi a implementação e desenvolvimento do programa, a receptividade dos discentes com relação à passagem do inglês instrumental para o inglês geral e alguns aspectos avaliativos da modalidade híbrida, além de alguns resultados relativos à satisfação dos alunos em relação ao programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inglês. Blended Learning. Disciplina Curricular. Estudo de Caso.

**ABSTRACT:** This article aims to demonstrate, through a case study, the main aspects of the implementation and development of the discipline English of the School of Business and Hospitality at University Anhembi Morumbi, São Paulo – member of the Laureate International Universities,

aiming at the University internationalization. It was decided, at the time, that the course implementation would be in hybrid modality, blended learning. We initially present a theoretical frame related to blended learning and, next, we show our experience, from 2012 to 2015, with the program and then we make some considerations about the positive points and challenges in our experience. We will show, throughout this case study, the implementation and development of the program, the receptivity of the students regarding the passage from instrumental English to general English and some evaluative aspects of such hybrid mode, plus some results related to student satisfaction in the program.

**KEYWORDS:** English. Blended learning. In-curriculum Discipline. Case study.

## INTRODUÇÃO

Desde o advento dos computadores pessoais e os avanços tecnológicos nas últimas décadas, o ensino de línguas tem andado de mãos dadas com a tecnologia, a qual se tornou valiosa ferramenta na sala de aula para o aprendizado de língua materna e de língua estrangeira (CHESTERS, 1987; BRIERLEY, 1991; SABOURIN, 1994; BOSWOOD, 1997; BEATTY, 2003; LEE, JOR & LAI, 2005; SZENDEFFY, 2005; TOWNDROW, 2007). Um dos princípios básicos da Teoria Construtivista é que os aprendizes constroem seu conhecimento associando informação nova com informação prévia na interação. Nesse sentido, a significação da interação do(a) aprendiz com o seu ambiente físico-social possui grande relevância, pois ele(a) é o foco do processo de aprendizagem enquanto professores e tutores são mediadores ou facilitadores.

Ao considerarmos a mudança de paradigma, tanto na educação quanto no processo de aprendizagem, pode-se observar que as pressuposições que dão alento ao uso do computador na aquisição da língua materna, língua estrangeira e língua adicional. Nessa perspectiva, sabe-se que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são capazes de estabelecer contexto para a colaboração e interação social na qual os aprendizes construirão seu próprio conhecimento da língua-alvo devido a um envolvimento em atividades significativas.

A tecnologia na área de educação, e particularmente na área do ensino de língua adicional, já se mostra bem difundida. Somente para nos situarmos, na última década, um grande número de professores de língua adicional foram treinados com o intuito de dominarem a tecnologia se familiarizarem com seu uso no processo de ensino e aprendizagem do inglês, por exemplo. Entretanto, a mudança de mentalidade quanto ao uso da tecnologia no ensino do inglês tem sido vagarosa; muitos ainda parecem resistentes a sua utilização, contudo há sinais de que o passo está começando a acelerar com o advento de ferramentas e softwares “mais amigáveis do usuário” (DUDENEY; HOCKLY,

2012). Nesse contexto, um dos pontos principais para adesão de mais professores ao uso da tecnologia no ensino de línguas tem sido a própria experiência deles dentro da própria tecnologia na modalidade ensino a distância (EAD), especialmente devido a um crescente número de profissionais envolvidos em várias atividades diárias ao mesmo tempo e apenas encontrando tempo para se aprimorarem profissionalmente através de cursos *online* de formação ou aperfeiçoamento de professores.

Em países onde há maior avanço da tecnologia educacional e fomento governamental, observa-se que uma das ferramentas tecnológicas mais populares no ensino fundamental e médio são as lousas interativas (*smartboards*). Segundo Dudeney e Hockly (2012), o sucesso dessa tecnologia está amplamente relacionado ao fato de que ela tem em seu bojo a metáfora – a lousa – e dá ao computador nela presente um papel secundário, ou quase invisível dentro da sala de aula.

No caso dos aprendizes de língua estrangeira, sabe-se que a grande maioria deles, especialmente os mais jovens, está familiarizada com mídias como *blogs*, *Wikis*, *podcasts*, *streams*, Twitter, Tumblr, Facebook, etc. É de se esperar que, devido a essa familiaridade, a tendência do uso de ferramentas tecnológicas na educação e ensino aumente drasticamente nos próximos anos. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)<sup>1</sup> tem demonstrado um crescimento considerável nas últimas décadas, apesar de certa resistência por parte de alguns professores e alunos. Outrossim, a sociedade, de modo genérico, vem sendo impactada pela internet e poucos se acham capazes de viver sem ela atualmente. Saliés e Shepherd (2013) afirmam que a própria linguística não pode abrir mão desses espaços para seus estudos e análises e que a última fronteira na qual o tecnológico vem impactando a sociedade é a internet, onde mais de 1000 línguas são representadas. Segundo as autoras, em consulta ao site World Stats<sup>2</sup>, as dez línguas mais utilizadas na internet até 2011 foram, nessa ordem, o inglês, o chinês, o espanhol, o japonês, o português, o alemão, o árabe, o francês, o russo e o coreano. Isso posto, dentro desse contexto de ensino e aprendizagem de línguas com o uso

---

<sup>1</sup> Em inglês VLE (Virtual learning Environment) também LMS (Learning Management System) em contextos americanos.

<sup>2</sup> <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

da tecnologia, apresentaremos um estudo sobre o ensino do inglês como disciplina curricular no nível universitário na modalidade semipresencial (*blended learning*, doravante *B-learning*), no qual abordaremos o desenho e implementação do programa, além de seu desenvolvimento e avaliação. Para tanto, faremos algumas considerações a respeito de alguns aspectos conceituais e metodológicos sobre *E-Learning* e *B-Learning*.

### ***E-LEARNING***

O termo *e-learning* se refere ao aprendizado que ocorre empregando tecnologia, como por exemplo, a internet, os *CD-ROMs* e aparelhos portáteis do tipo telefones celulares, *tablets*, e tocadores *MP3* e *MP4* (DUDENEY; HOCKLY, 2012). A terminologia *e-learning* pode ser associada a vários termos que podem ser usados indistintamente e causar certa confusão. Dudeney e Hockly (2012) definem alguns termos-chave, dentre os quais julgamos mais importantes:

- **EAD**

O termo EAD originalmente se referia a tradicionais cursos a distância feitos em papel e enviados por e-mail. Hoje, o EAD inclui o aprendizado via tecnologia do tipo internet, *CD-ROMs* e tecnologias móveis; e daí vem o termo aprendizado eletrônico (*e-learning*). EAD ou *e-learning* são hoje conceitos guarda-chuva para termos como aprendizagem aberta (*open learning*), aprendizagem *online* (*online learning*) e aprendizagem mista ou combinada (*blended learning* ou *b-learning*).

- ***Open Learning***

Este termo, dentro do ensino à distância (EAD), se refere a quanta independência o aprendiz pode ter. Quanto mais “aberta” a aprendizagem, mais autonomia o aprendiz tem ao decidir qual conteúdo do curso deve cobrir, como fazer e quando.

- ***Online Learning***

Já *online learning* se refere à aprendizagem via internet, ou seja, é parte integrante do *e-learning*.

### ***B-LEARNING***

Esta aprendizagem é uma mescla de aprendizagem *online* e presencial. A crescente popularidade do *blended learning* (*b-learning*) pressupõe o seu crescente sucesso nos dias de hoje. Essa modalidade de ensino-aprendizagem é uma combinação de duas modalidades de ensino, a presencial e a *online* (BERSIN, 2004). Entretanto, Hoffman (2011) afirma que nem tudo que é intitulado *blended learning*, o é realmente; e propõe sua definição de *blended learning*: “*B-learning* é usar as melhores metodologias disponíveis para um objetivo específico, incluindo ensino a distância, instrução em sala de aula (presencial), suporte de atividades tanto em papel como *online* e soluções” (p.2).

O *blended learning* tem sido utilizado tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, principalmente nos Estados Unidos e Canadá. A literatura sobre essa modalidade de EaD é bastante diversificada (FRIESEN, 2012).

Staker e Horn (2012) definem *blended learning* como um programa de educação formal que mescla momentos em que se estuda os conteúdos e instruções usando recursos *online*, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo haver interação com outros alunos e com o professor. No momento *online* o aluno dispõe de meios para controlar quando, onde, como e com quem vai estudar. No caso do *blended learning*, o conteúdo e as instruções devem ser elaborados especificamente para a disciplina em vez de usar qualquer material disponível na internet. Outrossim, a parte presencial deve necessariamente contar com a supervisão do professor, valorizar as interações

interpessoais e ser complementar às atividades *online*, proporcionado um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente e personalizado.

Staker e Horn definem quadro modelos que categorizam a maioria dos programas de ensino híbrido ou *blended*:

- (1) *flex* - cuja ênfase é no conteúdo e instruções trabalhadas pelo aluno na plataforma *online*;
- (2) *blended* misturado ou mesclado - neste caso o aluno opta por realizar uma ou mais disciplinas totalmente *online* para complementar as disciplinas presenciais;
- (3) virtual enriquecido - neste contexto, a ênfase está nas disciplinas que o aluno realiza *online*. Este modelo difere do *blended* misturado, pois a maior parte do ensino acontece *online*, complementado com poucas atividades presenciais, o que não acontece no modelo *flex*, por ser um modelo que valoriza o componente presencial;
- (4) rodízio – o qual consiste em proporcionar ao aluno a chance de alternar ou circular por diferentes modalidades de aprendizagem, dentre elas, a chamada aula invertida ou *flipped classroom*, na qual os alunos leem e estudam o material antes da aula e, em classe, os temas estudados são discutidos.

No caso do nosso programa, utilizamos o *b-learning* na modalidade *flex*.

### **POR QUE SE OPTAR PELO *BLENDED LEARNING*?**

Muitos trabalhos sobre *b-learning*, o apontam como sendo o aprendizado que compartilha o melhor do *e-learning* e dos ambientes de aprendizagem tradicionais. Não obstante, pouco se diz que um ambiente *b-learning* pode combinar desvantagens de ambos os ambientes quando não bem executado (GRAHAM, 2013).

Frequentemente parece haver uma abordagem excludente a respeito de aulas presenciais ou *online*. Alguns alunos podem preferir a experiência *on-campus* total, ou seja, frequentar a sala de aula tradicional, enquanto outros optam pelo aprendizado totalmente *online*. Alguns programas, no

entanto, oferecem uma abordagem mesclada (*blended*). Esse é o modelo que experienciamos e que discutiremos a respeito. No nosso caso, por exemplo, dispúnhamos de uma aula presencial uma vez por semana, com boa parte do curso sendo feito *online*.

Uma outra distinção básica em se tratando das modalidades *online*, tradicional e *blended* é que os cursos 100% *online* podem ser formados por alunos de várias partes. Por exemplo, alunos nas aulas virtuais podem ser do Brasil, da Lituânia, de soldados servindo em outros países, etc. Já, os cursos tradicionais *on-campus* são geralmente mais localizados ou regionais. Os alunos tendem a estar em um contexto com um grupo social e culturalmente mais homogêneo, que vêm da mesma cidade ou Estado e frequentam ambientes comuns. Em termos de interação, o *online* potencializa o contato com outros alunos de outras áreas, enquanto o modelo presencial propicia o estreitamento de laços entre alunos da mesma comunidade ou das proximidades.

Portanto, a grande vantagem do modelo *blended* é a mescla de alunos *online* e presenciais, possibilitando uma melhor rede interacional nos níveis locais, regionais, bem como os globais. Tal prática pode afetar fatores como evasão, empregabilidade e nível de interesse dos alunos.

## **UMA EXPERIÊNCIA COM B-LEARNING**

O estudo de caso apresentado aqui descreve uma experiência com *b-learning* desenvolvida entre os anos de 2012 a 2015 na Universidade Anhembi Morumbi – São Paulo<sup>3</sup>. Como coordenadores do programa nestes respectivos anos, atuamos no sentido de administrar o ensino de inglês para os cursos da escola de negócios (Administração, Marketing, Relações Internacionais, Comércio Internacional) e hospitalidade (Hotelaria e Turismo). Em seu ápice, neste período, o programa chegou a contar com 10 professores lecionando para 2294 alunos.

## **O PROGRAMA**

---

<sup>3</sup> Universidade integrante da Rede Internacional Laureate.

A base de alunos que frequentou o programa apresentou constante crescimento, exceto em 2013-2<sup>4</sup> quando houve uma mudança curricular e a disciplina passou a iniciar apenas no segundo semestre na maioria dos cursos. Divididos entre alunos da escola de negócios e hospitalidade, conforme representado na Figura 1, o total de alunos chegou a: 1508 (2012-1), 1702 (2012-2), 1728 (2013-1), 1621 (2013-2), 1900 (2014-1), 1901 (2014-2) e 2294 (2015-1).

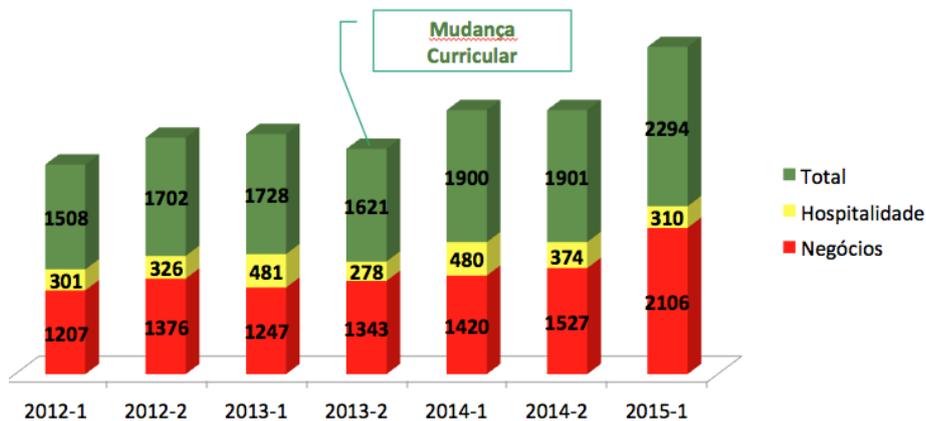


Figura 1: Número de alunos matriculados no programa

Apesar de todos esses cursos apresentarem a disciplina curricular de Inglês, as particularidades de cada área, o perfil do egresso e as demandas do mercado de trabalho determinaram a participação da disciplina nas matrizes curriculares. A saber:

- Administração, Marketing e Relações Internacionais – quatro semestres;
- Hotelaria – 4 semestres, sendo os dois últimos preparatórios para exames internacionais;
- Turismo – 2 semestres;
- Comércio Internacional – 8 semestres.

De modo geral, a participação da disciplina nas matrizes curriculares dos cursos foi grande.

Por exemplo, nos cursos com 4 semestres de Inglês – os quais reuniam a grande maioria dos alunos

<sup>4</sup> A indicação 1 e 2 correspondem aos semestres do ano, tendo em vista o caráter semestral dos cursos. Portanto, 2013-1 se refere ao primeiro semestre de 2013 e 2013-2, ao segundo semestre.

– o Inglês tomou 15% (320 horas) da carga horária total dos cursos (3000 horas). A Figura 2, a seguir, representa esta proporcionalidade:

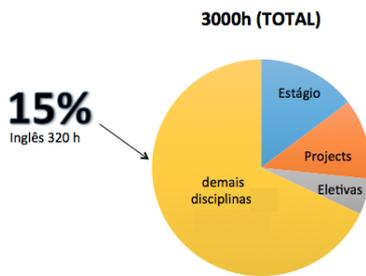


Figura 2: Participação curricular do Inglês (horas)

## A METODOLOGIA *B-LEARNING*

Como dito anteriormente, o programa empregou a metodologia *blended* na modalidade *flex*, portanto, das horas contabilizadas de dedicação à disciplina de Inglês para todos esses cursos, parte era presencial (*face-to-face*) e parte era *online*. As aulas presenciais correspondiam a 50% da carga horária do curso, as demais horas foram cumpridas num ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que registrava a presença, participação e desempenho dos alunos.

O AVA utilizado pelos alunos foi a plataforma *online CambridgeLMS* que correspondia e complementava os livros das séries *Touchstone* e *View Point* (editora Cambridge). Os livros foram trabalhados em sala pelos professores, os quais deveriam, conforme avançavam na matéria e respeitando as características do grupo de alunos, gradativamente demandar atividades a serem cumpridas no AVA.

## NIVELAMENTO E DIVISÃO DOS GRUPOS

Em busca de acreditação e índices de qualidade, o programa estabeleceu os seguintes critérios e procedimentos na divisão dos grupos de alunos: (1) Assim que ingressaram no programa, os alunos

realizaram uma prova de nivelamento (*placement test*) e foram classificados em termos de conhecimento no idioma pela escala CEFR<sup>5</sup>; (2) os alunos foram divididos, em suas respectivas turmas, em grupos de no máximo 30 alunos para cada professor; (3) alunos de Administração, Marketing e Relações Internacionais, a partir de 2014-1, foram agrupados em *pools*<sup>6</sup>.

A divisão das turmas em *pools* respeitou o nível de conhecimento no idioma, campus e período, e não o curso do aluno. Por exemplo, consideremos a situação modelo a seguir (Tabela 1):

<b>Turma ingressante no mesmo campus e período</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Administração	45
Marketing	36
Relações Internacionais	45

Tabela 1: Divisão em *pools*

Sendo o total de alunos 126 e obedecendo o limite de 30 alunos por professor, 5 grupos seriam criados com uma média de 25,2 alunos por grupo. A grande vantagem dos *pools* é possibilitar a troca de experiências entre alunos de diferentes cursos, mas que partilham de uma grande área comum. Desta forma, *pools* foram criados para (1) Administração, Marketing e Relações Internacionais e (2) Hotelaria e Turismo. O curso de Comércio Internacional, por suas particularidades, não foi integrado nessa iniciativa.

Apesar do esforço para atender as necessidades individuais dos alunos, o nivelamento das turmas enfrentou uma grande dificuldade. A prova de nivelamento detectou continuamente a presença

<sup>5</sup> CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*). Em português, Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o qual nivela os alunos em A1 (iniciante), A2 (estágio elementar), B1 (intermediário baixo), B2 (intermediário alto), C1 (efetivo operacional) e C2 (proficiente).

<sup>6</sup> *Pools, nas grades de aulas do curso em questão, se referem a salas de 30 alunos, nas quais pode haver alunos de diferentes cursos afins.*

de mais níveis num determinado grupo, do que a quantidade de turmas oferecidas. A Figura 3 apresenta uma amostra do nível de entrada dos alunos num dos campi da universidade:

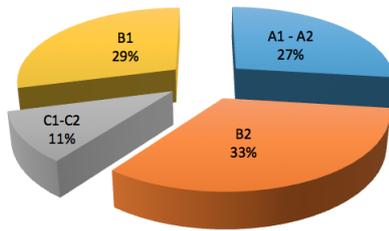


Figura 3: Níveis de entrada (CEFR) com base na prova de nivelamento – Campus Vila Olímpia 2014-2

Sendo assim, alunos de níveis polarizados (i.e. altíssimo ou baixíssimo conhecimento no idioma) e alunos limítrofes entre um nível e outro (*borderliners*) não foram, porventura, plenamente atendidos em suas necessidades, pois estavam em número reduzido e foram acomodados em turmas de nível aproximado. Algumas vezes, em casos específicos, os professores administraram essas demandas com atividades complementares: uso do aluno como monitor em sala e/ou atividades de reforço. O papel do componente *online* do programa é decisivo no acompanhamento desses alunos, tendo em vista que pode responder individualmente às necessidades dos estudantes.

## O ENSINO GERAL DE INGLÊS E O ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL

A complexidade do ensino de inglês em nível superior impõe o seguinte dilema: o curso deve estar voltado para a formação acadêmica ou profissional do aluno, em outras palavras, deve focar o aprendizado do idioma com vistas à comunicação ou utilização no mercado de trabalho? A resposta para tal pergunta não é simples e acreditamos que um modelo de ensino híbrido seja a melhor escolha.

Um estudo da empresa Global English, publicado em 2012, após testar mais de 13000 brasileiros que trabalhavam em empresas de diversas áreas, mostrou que, de maneira geral, o nível de inglês que se fala por aqui é insuficiente até para, por exemplo, manter uma conversa telefônica sobre assuntos da rotina de trabalho. Enquanto a média mundial, numa nota escalada de zero a dez, é

4,15, no Brasil a média é 2,95 – o que nos coloca no décimo lugar entre os países onde se fala, segundo a empresa, o pior inglês. Esses dados corroboram a ideia de que o modelo de inglês que se pratica no ensino superior está muito aquém do ideal, pois há certa confusão na adoção do modelo praticado, o inglês ensinado em escolas de idioma ou o inglês instrumental. Na verdade, alguns autores acreditam que há vários mitos sobre o inglês instrumental. Ramos (2005, p. 116) aponta como o maior deles o fato de que o “instrumental virou sinônimo de curso de leitura e, por outro lado, todo curso dedicado ao ensino-aprendizagem de leitura é Instrumental” (RAMOS, 2005, p.116). Um outro ponto referente à abordagem instrumental, segundo Ramos (2005, p.117) é representado pela seguinte afirmação: “Inglês Instrumental é inglês técnico”. Segundo a autora, essa perspectiva desacertada pode ter surgido na década de 1980, período em que escolas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) uniram-se ao Projeto ESP da PUC-SP; e essa união pode ter contribuído para a criação desse equívoco, pois as pessoas associavam o Inglês Instrumental ao inglês técnico. Um outro mito apontado pela autora é que só é possível ensinar Inglês Instrumental depois que o aluno domina o “inglês básico”. Sobre esse mito, a autora afirma que é totalmente avesso à realidade do Instrumental, uma vez que o básico para um profissional poderá ou não ser para outro.

Portanto, seria leviano desconsiderar que parte dos alunos, quando formados e atuando no mercado de trabalho, não irá utilizar o inglês, ou terão necessidades profissionais limitadas no idioma, como as habilidades receptivas de ouvinte e leitor.

A flexibilidade proporcionada pelo modelo *b-learning* permitiu aos nossos professores trabalhar concomitantemente com o ensino de segunda língua (traduzido de ESL - *English as a Second Language*) e o ensino de língua para propósitos específicos (traduzido de ESP - *English for Specific Purposes*). O modelo escolhido privilegiou: (a) ESP na modalidade presencial, pois o professor teve possibilidade de avaliar itens como nível no idioma, interesse dos alunos, atualidade e relevância para elaborar atividades significativas para a formação profissional do aluno; (b) o ESL na modalidade *online*, pois o aluno, respeitado em seu ritmo e nível, pôde realizar as atividades quantas

vezes quisesse até que se sentisse confortável com determinado conteúdo. De modo não excludente, o professor interferiu em sala (sincronicamente) no aprendizado dos alunos e trabalhou habilidades produtivas no idioma; o aluno, por sua vez, realizou tarefas em casa concernentes à aplicação do inglês em suas necessidades profissionais.

A maior vantagem do modelo *blended* nos parece ser o fator de sensibilidade do professor para dosar Inglês Geral (Inglês como segunda língua – ESL) e a abordagem Inglês para Fins Específicos (ESP) em atividades presenciais e *online*, de acordo com as particularidades de cada grupo. O nível também foi respeitado, quanto maior é o conhecimento do aluno no idioma, maior será a proporção de atividades *online* em ESL, pois o seu grau de independência na aprendizagem é maior. O oposto também é verdadeiro, conforme retratado na Figura 4, que mostra a proporção de modalidade de conteúdo para as aulas presenciais. Pode-se observar na figura a seguir a proporção de modalidade de conteúdo para as aulas presenciais e respectivos níveis.

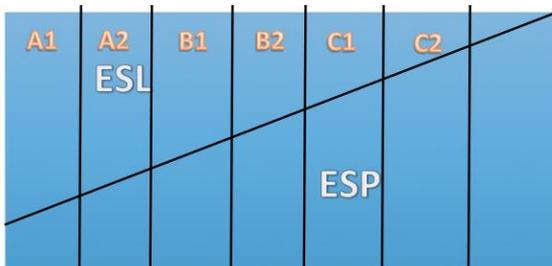


Figura 4: Proporção de modalidade de conteúdo para as aulas presenciais e respectivos níveis (CEFR)

## CORPO DOCENTE

Ao considerarmos a importância do ensino de ESP em sala de aula e, por conseguinte, a necessidade de certo domínio de conteúdos associados às matrizes curriculares do aluno por parte do professor, faz-se fundamental ponderar sobre a capacidade deste profissional e sua habilidade em diagnosticar necessidades e adaptabilidade.

Portanto, os professores de Inglês escolhidos para conduzir essas aulas eram altamente capacitados e de formação acadêmica plural, para que pudessem dialogar com os alunos para além

da essência comunicativa do idioma. Por exemplo, em 2015-1 o programa contava com um doutor, quatro mestres e três especialistas formados ou pós graduados em áreas como Educação, Linguística, Hospitalidade, Gastronomia e Administração.

### **AVALIAÇÃO (ASSESSMENT, EVALUATION)**

Ao tratarmos da avaliação, devemos esclarecer que faremos uma distinção entre avaliação individual do aprendiz (*assessment*) e avaliação do programa (*evaluation*).

Taras (2010) afirma que a distinção entre *assessment* e *evaluation* no campo da Educação está se tornando cada vez mais complexa. Em português e nas línguas latinas, em que inexiste uma distinção, geralmente se prefere usar o termo avaliação (*evaluation*), a qual em nosso estudo chamaremos de avaliação do programa.

Em países de língua inglesa, a distinção costuma se dar da seguinte forma: o termo *evaluation* refere-se à macroesfera (por exemplo, universidade, curso, documentação de programas de ensino), ao passo que *assessment* diz respeito à microesfera (ou seja, às tarefas e trabalhos feitos pelos alunos). Essa distinção está essencialmente ligada ao contexto. No nosso caso, chamaremos de avaliação (*assessment*) a avaliação individual dos aprendizes, pois tal avaliação é um procedimento obrigatório para as disciplinas *in-curriculum* na universidade na qual implantamos o programa.

O AVA impactou profundamente no sistema de avaliação. São enormes as vantagens que a avaliação *online* propicia: (1) assertividade; (2) continuidade e avaliação processual; (3) redução da demanda de atividades do professor; (4) familiarização com modelos de avaliação comuns no mercado de trabalho. Além disso, ao longo do semestre, duas avaliações de desempenho individuais escritas e uma (ou mais) avaliação(ões) oral(ais) foram realizadas e serviram como um instrumento de checagem do desempenho *online* do aluno e também instrumento de diagnóstico para reorientar o trabalho do professor. No caso específico do desempenho *online* do aprendiz, utilizou-se o *gradebook* – um software presente na plataforma CambridgeLMS – que pode ser programado para atribuir notas

às atividades realizadas pelos alunos. O *gradebook* mostra-se útil para aferir notas de habilidades diversas como atividades de leitura, compreensão auditiva, e mesmo a habilidade de falar. Já a prática escrita, pôde ser melhor testada nos *blogs*, fóruns de discussão e *wikis*. Os professores puderam determinar que ferramentas de avaliação utilizar, desde que contemplassem as quatro habilidades: leitura, escrita, oral e compreensão auditiva.

No caso da avaliação do programa (*evaluation*), testamos nossos alunos através do teste de proficiência em inglês da Cambridge (Cambridge Proficiency Exam). Para tal, utilizamos uma amostragem de alunos que haviam atingido o quarto último semestre da disciplina de Língua Inglesa (Inglês IV) do programa em maio de 2013. Para as turmas mais básicas optamos pelo teste nível-2 - *Test Level-2* (CEFR Level) – e para as turmas mais avançadas, utilizamos o teste nível 4 - *Test Level-4* (CEFR Level). Como o teste não era de caráter obrigatório, obtivemos uma adesão de 208 alunos, sendo que, desse montante, 74 foram testados para nível 2 (*Level-2*) e os outros 134 alunos foram testados para nível 4 (*Level-4*). Os alunos, no dia do exame de proficiência, preencheram um questionário com algumas informações pessoais (idade, endereço, etc) e também responderam a um questionário sobre como viam o progresso de seu inglês e sobre como avaliavam o programa. A seguir, apresentaremos alguns resultados.

## RESULTADOS

O índice de satisfação dos alunos com o programa foi mensurado por pesquisas semestrais anônimas realizadas pelos professores em sala de aula. As pesquisas ocorreram de 2012-2 até 2014-1 e os resultados foram bem promissores (Figura 5).

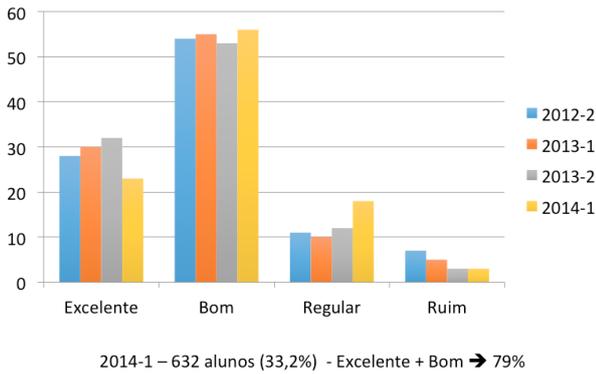


Figura 5: Satisfação dos alunos (porcentagem)

Acreditamos que a boa aceitação do programa também se deva à necessidade patente de aprendizagem do inglês pelo seu caráter de língua internacional. McKay (2003) estima que em 2025 haverá mais falantes de inglês como segunda língua do que como primeira língua, isso porque o idioma serve para necessidades locais e é uma língua de comunicação mais ampla. Tal constatação ficou bem evidente no questionário que os alunos responderam no teste de proficiência em inglês da Cambridge acerca do assunto (Tabela 2). As perguntas 12, 15 e 18 indicaram suprema concordância dos alunos (*strongly agree*) de que o inglês é importante para o trabalho (pergunta 12), para a comunicação internacional (pergunta 15) e como satisfação pessoal (pergunta 18)

		I strongly disagree → I strongly agree				
		1	2	3	4	5
<b>12</b>	I want to learn English because I will need it for my job.	2.0%	5.9%	10.8%	14.2%	67.2%
<b>15</b>	I want to learn English because it makes travelling to other countries easier.	1.5%	6.9%	11.3%	20.7%	59.6%
<b>18</b>	Doing well in English is important to me.	1.0%	1.0%	6.9%	22.1%	69.1%

Tabela 2: Satisfação dos alunos (porcentagem)

Evidentemente, a boa avaliação do programa está intrinsicamente conectada com a percepção e efetivação da aprendizagem. A variação de resultados de aprendizagem começa na própria variação do alunado no nível superior, representada no Figura 6.

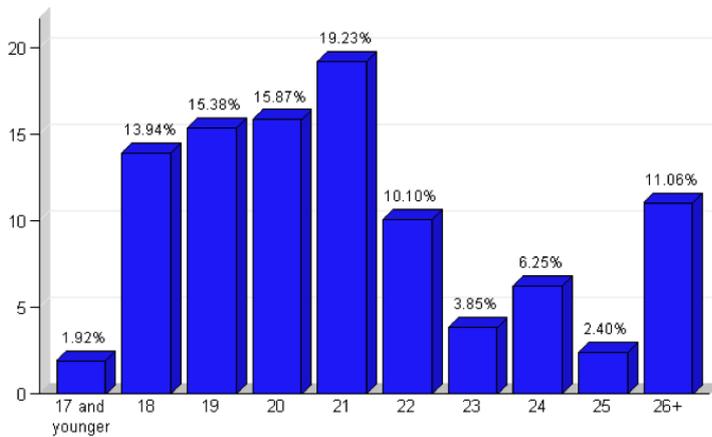


Figura 6: Idade dos alunos do programa

A pesquisa do teste de proficiência mostra que, em termos etários, quase 75% do alunado está situado na faixa dos 18 aos 22 anos a esta altura – meio – do curso. Porém, embora aproximados em idade, o contato dos alunos com o idioma varia consideravelmente. O gráfico da Figura 7, a seguir, apresenta o tempo gasto pelos alunos estudando inglês ao longo da vida. Obtemos um número proporcionalmente alto de alunos que estudam há apenas dois anos (25,53%), contrastando com alunos que estudam há 8 anos ou mais (18,63%). A variação representa a complexidade em termos de conhecimento do idioma.

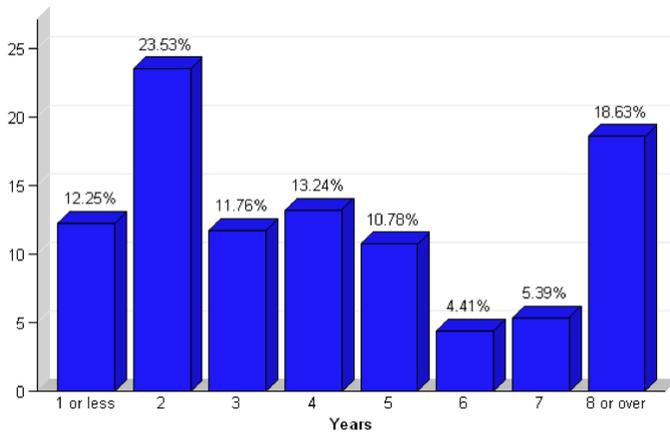


Figura 7: Tempo gasto estudando inglês por aluno

O resultado do teste nível-2 - *Test Level-2* (CEFR Level) mostra que quase 90% da amostra de alunos estava no nível A2 (CEFR) ou abaixo. Já entre os alunos do teste nível 4 - *Test Level-4*, quase 95% estavam entre o nível A2 e B2. Os resultados obtidos foram valiosos para a avaliação do programa e planejamento de ações com vistas a melhorias. Seguem algumas medidas que foram tomadas:

- estabelecimento de um nível de saída desejado na escala do CEFR, B1. A maior parte dos alunos mais básicos atingiram o nível A2 e cerca de 70% dos alunos das turmas mais avançadas estavam entre B1 e B2. Portanto, o nível B1 pareceu coerente como meta desejável para o egresso de maneira geral;
- criação de plano de ação com diretrizes pedagógicas e metodológicas direcionado para a transição de A2 para B1, estágio onde a maior parte dos alunos encontrava dificuldades. De modo mais prático e exemplificando, uma das habilidades requeridas no nível B1 (*Listening/ Speaking*) é fazer pedidos rotineiros (e.g. pedir para que uma ligação seja feita), sendo assim, atividades desse tipo foram discutidas e incluídas nos planos de aula dos mais variados níveis.

## CONCLUSÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitiram importantes mudanças na educação a distância, que até o final dos anos 1970, marcando o início dos anos 1980, era, primordialmente, baseada no material impresso produzido e enviado aos alunos. Com as novas tecnologias foram criados diversos modelos de ensino a distância, inclusive o *blended learning*, que combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância, realizadas por meio das TDIC. No nosso caso específico, durante a implementação da disciplina Língua Inglesa na grade curricular nos cursos de Escola de Negócios da Universidade Anhembi Morumbi, utilizando o *blended learning* como metodologia de ensino adotada, pudemos apreender alguns pontos que permitem a reflexão e avaliação desse modelo.

Primeiramente, como pontos positivos, temos os resultados da avaliação dos aprendizes (auto-avaliação) indicando um apreço pelo programa e pela metodologia de ensino. Já na área de conteúdos apresentados, os alunos foram testados, depois de serem divididos em dois níveis distintos, pelo Teste de Proficiência da Cambridge, e obtivemos, como é possível constatar nos resultados apresentados, um cenário promissor, ou seja, tivemos índices elevados de aprovação para ambos os níveis testados em comparação com a realidade brasileira no nível universitário.

Não obstante, enfrentamos alguns desafios durante o estabelecimento e amadurecimento desse projeto. Com exemplo, houve momentos em que tínhamos uma quantidade insuficiente de níveis: tendo em vista que a escala CEFR tem 6 níveis e a quantidade máxima oferecida de níveis, mesmo com os *pools*, era 3. Tal fato se deve a limitações estabelecidas pela instituição, pois trata-se de uma disciplina curricular, a qual tem carga horária e dias estabelecidos. Assim, fica evidente que muitos alunos ficaram fora de seus grupos ideais, ou seja, havia alunos que estavam abaixo ou acima do seu nível de conhecimento do inglês. O esforço dos professores de acomodar a situação foi válido, mas não atendeu às necessidades específicas dos alunos. Por conseguinte, algumas ações de reestruturação curricular foram especuladas e delineadas pela instituição para sanar essa deficiência, porém, todas de longo prazo, pois exigiam flexibilização curricular e organizacional.

Apesar de a maioria do alunado considerar o curso como bom ou excelente, muitos ainda, por estarem no contexto universitário e profissional, principalmente os mais avançados, reivindicavam a inserção de Inglês para Fins Específicos para cada área na qual estavam matriculados na universidade. Em geral, os professores tiveram dificuldade de encontrar e elaborar atividades no nível adequado para cada grupo, que abordassem assuntos relevantes para a área de atuação profissional de cada curso e que exigissem o uso das quatro habilidades no idioma. Pensamos que a ação mais apropriada neste caso seria a organização de uma sequência de conteúdos para todos os semestres do curso com inglês. A temática abordada deveria dialogar com as demais disciplinas dos alunos naquele semestre para se tornar mais relevantes. Um banco de atividades e questões de ESP (por nível e livro) foi criado e compartilhado entre os professores e, como consequência, houve pouca ou nenhuma chance de atividades replicadas. O banco de questões e atividades propicia uma diversificação no estilo de atividade ao longo do curso e consequente redução da sensação de estranheza por parte do aluno.

Outro aspecto a se considerar, e o maior complicador do *b-learning* neste projeto, foi a adesão ao AVA (Figura 8).

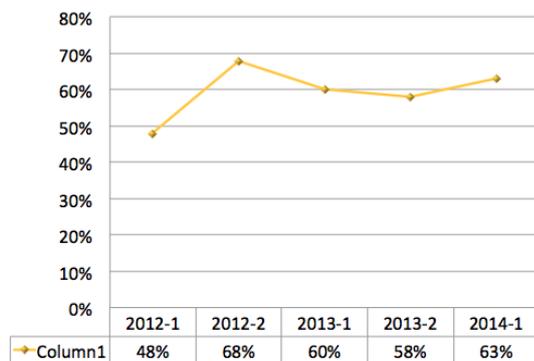


Figura 8: Porcentagem de adesão dos alunos ao AVA

Para que ocorra a efetiva aprendizagem nesta metodologia é fundamental que o aluno realize suas atribuições no período que se reserva para o cumprimento das atividades *online*. O modelo implementado no programa previa a não obrigatoriedade de adesão ao AVA e respectiva realização de atividades neste ambiente. De forma sucinta, foi estabelecida uma política de bonificação que,

embora muito boa e atrativa, não atingia a todos os alunos; e como resultado, uma média de 40% dos alunos não participava do AVA (c.f. Gráfico 7). Tornar a participação no AVA obrigatória é uma resposta ao problema que vem imediatamente a mente. Contudo, concordamos que a meritocracia afeta diretamente o entusiasmo do aluno em aprender e nos parece que fatores como vontade e entusiasmo – que orientam o protagonismo na educação – são especialmente importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira ou língua adicional. O período em que o aluno estuda fora dos limites da escola e até mesmo fora dos limites dos AVAs parece determinante na progressão da aprendizagem. Portanto, essa é uma questão a ser endereçada e aprofundada em estudos posteriores principalmente em contextos em que se aspira a internacionalização das universidades brasileiras, como é o atual.

## REFERÊNCIAS

- BEATTY, K. **Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning** (Applied Linguistics in Action). New York: Pearson ESL, 2003.
- BERSIN, J. **The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned**. San Francisco: Pfeiffer, 2004.
- BOSWOOD, T. **New Ways of Using Computers in Language Teaching** (New Ways in Tesol Series II). California: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1997.
- BRIERLEY, B. “Computers as a Tool”. In **Language Teaching** (Ellis Horwood Series on Computers and Their Applications). New York: Ellis Horwood, 1991.
- BRIERLEY, B. **Computers as a Tool in Language Teaching** (Ellis Horwood Series on Computers and Their Applications). New York: Ellis Horwood, 1991.
- CHESTER, S. **Use of Computers in the Teaching of Language**. Houston: Athelstan Publications, 1987.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N. **How to teach with technology**. Essex: Pearson Education Limited, 2012.
- FRIESEN, N. **Report: Defining Blended Learning, August** (2012). Connecticut : 1-10. Print.
- GLOBAL ENGLISH. **Nível de inglês falado no mundo**. Disponível em: <<http://www.globalenglish.com/blog/tag/business-english-index/>> Acesso em 3 maio 2015
- GRAHAM R. **Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions**. California: Academia.edu, 2012.
- HOFFMAN, J. **Blended Learning**. USA: ASTD Press, 2011. Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <<http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>>. Acesso em 3 maio 2016..

- KUHLMAN, N; KNESEVIC, B. **The Tesol Guideline for Developing EFL Standards**. TESOL International Association. Disponível em: < <http://www.tesol.org/docs/default-source/pdf/the-tesol-guidelines-for-developing-efl-standards.pdf?sfvrsn=0>> Acesso em 3 maio 2016.
- LEE, C.; LAI, E; JOR, G. **Web-based Teaching and English Language Teaching: A Hong Kong Experience**. Hong Kong: The Chinese University Press, 2005.
- MCKAY, S. **Teaching English as an international language: The Chilean context**. Disponível em: <<http://203.72.145.166/ELT/files/57-2-5.pdf>>. ELT Journal 57. Acesso em 3 maio 2015..
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G et al. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.
- SABOURIN, C. **Computer assisted language teaching: Teaching vocabulary, grammar, spelling, writing, composition, listening, speaking, translation, foreign languages**. Montreal, Canadá: Infolingua, 1994.
- SALIÉS, T.G.; SHEPHERD, T.G.; (orgs.) **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.
- STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K-12 blended learning**. Mountain View, CA, 2012.
- SZENDEFFY, J. **A Practical Guide to Using Computers in Language Teaching**. East Lansing: University of Michigan Press/ESL, 2005.
- TARAS, M. **De volta ao básico: definições e processos de avaliação**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 123-130, jul.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em 3 maio de 2015.
- TOWNDROW, P. A. **Task Design, Implementation and Assessment: Integrating Information and Communication Technology in English Language Teaching and Learning**. Hong Kong: McGraw-Hill Education, 2007.

Recebido em: 14/06/2016  
Aceito em: 12/08/2016