

**DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE *BLENDED LEARNING*.**

**Proposta metodológica no quadro da Terminologia de base conceptual**

**Joana Alexandra de Sousa e Castro Teixeira Fernandes**

**Tese de Doutoramento em Linguística**

**Especialidade em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**

**Maio, 2015**



Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Linguística, na especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rute Vilhena Costa e sob co-orientação da Professora Doutora Paula de Fátima Peres Teixeira Almeida.

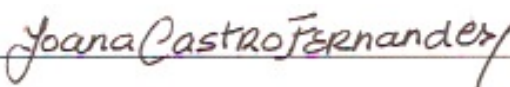
Apoio financeiro parcial da FCT, no âmbito do PROTEC  
(Programa de apoio à formação avançada de docentes do Ensino Superior Politécnico  
SFRH/PROTEC/50420/2009)



## DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,




---

(Joana Castro Fernandes)

Lisboa, 4 de Maio de 2015

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

A orientadora,




---

(Rute Vilhena Costa)

Lisboa, 4 de Maio de 2015

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

A co-orientadora,  


---

(Paula Peres Almeida)

Lisboa, 4 de Maio de 2015





### ***La Feuille Blanche***

*En vérité, une feuille blanche  
Nous déclare par le vide  
Qu'il n'est rien de si beau  
Que ce qui n'existe pas.  
Sur le miroir magique de sa blanche étendue,  
L'âme voit devant elle le lieu des miracles  
Que l'on ferait naître avec des signes et des lignes.  
Cette présence d'absence surexcite  
Et paralyse à la fois l'acte sans retour de la plume.  
Il y a dans toute beauté une interdiction de toucher,  
Il en émane je ne sais quoi de sacré  
Qui suspend le geste, et fait l'homme  
Sur le point d'agir se craindre soi-même.*

(Paul Valéry, 1939, p. 132)





*aos meus Pais,  
ao Guilherme e à Mafalda,  
ao Hugo.*



**Aos especialistas do domínio em estudo,**

Ana Amélia Carvalho (Universidade de Coimbra)  
Ana Dias (Universidade do Minho - TecMinho)  
Borges Gouveia (Universidade Fernando Pessoa)  
Charles Graham (Brigham Young University)  
Célio Marques (Politécnico de Tomar)  
Guilhermina Miranda (Universidade de Lisboa)  
João Paiva Monteiro (Universidade de Lisboa - ISCTE)  
Margarida Amaral (Universidade do Porto)  
Maria Potes Barbas (Politécnico de Évora)  
Paula Peres (Politécnico do Porto - e-IPP)  
Paulo Simões (Força Aérea – Formação)  
Pedro Pimenta (Universidade do Minho)  
Neuza Dias (Universidade de Lisboa)  
Pete Sharma (Oxford Brookes University)  
Randy Garrison (University of Calgary)  
Rita Cadima (Politécnico de Leiria)  
Teresa Pessoa (Universidade de Coimbra).

pela receptividade e flexibilidade de falar, pensando, de ouvir, escutando; pela transgressão do espaço e do tempo e pelo esforço altruísta de reflectir, manifestando o tácito, repensando o adquirido, criando e oferecendo fragmentos de representações, pedaços de cognição e de exteriorização do seu conhecimento.



## Algumas palavras

O processo de concepção e de escrita de um texto longo implica a aceitação de uma solidão difícil, imperativa à criação de um *texto denso*<sup>1</sup>. Agradeço, por isso, a todos os que me permitiram pensar e escrever uma tese, a qual, mesmo mascarada pelo registo formal que lhe é devido, não deixa de ser um *pedaço de autobiografia*, um exercício *de ciência e de paciência, de amor e de amargor*<sup>2</sup> que para ser levado a bom porto implica, em determinadas etapas, uma suspensão da vida real. Sem repressão e sem contenção, agradeço

à Professora Rute Costa, pela pertinência de uma visão sábia, integradora, atenta e por me ensinar com clarividência a circunscrever e delimitar o pensamento e a palavra.

à Professora Paula Peres, pela proximidade, incentivo, rigor e por me ensinar com critério e disciplina, abrindo a porta *do outro lado do espelho*.

ao Instituto Politécnico do Porto, à Presidência e ao Conselho Técnico Científico do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, pelo apoio institucional à Formação Avançada, em particular, pela concessão da dispensa dos últimos seis meses, vitais para unicidade e conclusão deste trabalho.

ao Sérgio Mota, por me proporcionar o acesso a um espaço de trabalho tranquilo e propício à concentração.

a Lafayette Alonso, pela eficiência discreta da sua presença e pelo carinho incondicional.

aos colegas e amigos do Iscap, em particular, Alberto Couto, Cláudia Teixeira, Conceição Pontes, Graça Chorão, Eduarda Mota, Luísa Álvares, Sara Pascoal, Sandra Ribeiro e Suzana Cunha por - de forma mais pragmática ou afectiva - me terem ajudado a prosseguir.

uma palavra especial a Alexandra Albuquerque, Clara Cunha, Luísa Álvares e Manuel Moreira da Silva. À Alexandra, por me acompanhar na caminhada; à Clara, pelo exemplo ímpar de tenacidade, resiliência e perseverança; à Luísa pela cumplicidade e pelo tempo emprestado; ao Manel, pela disponibilidade, pela partilha e por me ajudar a pensar, pensando comigo.

à Rita e à Teresa pela rara intimidade do prazer de conversar por conversar.

aos meus Irmãos, por me complementarem, diferenciando-se.

aos meus Pais, pelo exemplo de coerência perante a vida.

ao Hugo, ao Guilherme e à Mafalda,

por me envolverem todos os dias em quietude e desassossego.

---

<sup>1</sup> Palavras de Óscar Lopes (1986, p. 22-23)

<sup>2</sup> Palavras de Fonseca (1992, p. 15)



Por opção da autora, este texto não subscreve as directrizes de harmonização ortográfica ditadas pela Nova Ortografia.





**Definição do conceito de *Blended Learning*.  
Proposta metodológica no quadro da Terminologia de base conceptual**

Joana Alexandra de Sousa e Castro Teixeira Fernandes

## RESUMO

Sustentado numa abordagem conceptual da Terminologia, o trabalho de investigação que a seguir se desenvolve visa propor um cenário de resposta à questão: como se define o *blended learning* no contexto educativo de Ensino Superior Pós-Bolonha? A necessidade de compreender, delimitar e harmonizar o conceito de *blended learning* no panorama actual do Ensino Superior, resulta do pressuposto de que muito embora proliferem descrições de práticas e modelos para a sua operacionalização de reconhecida qualidade - tal como sucede com outros conceitos sob alçada da *educação a distância* - a reflexão teórica é ainda insuficiente. Com efeito, para responder à questão supra-colocada, propõe-se o desenho de uma metodologia para construção de uma definição intensional do conceito de *blended learning* que herde, subsuma e melhore o conhecimento existente, identificado através da análise de texto para fins onomasiológicos e de um processo de *elicitação* de conhecimento tácito e de negociação discursiva junto de sujeitos especializados. A proposta de desenho metodológico que neste trabalho de esboça escora-se globalmente em três etapas: (1) etapa exploratória do domínio-objecto de estudo; (2) etapa de análise onomasiológica de evidência textual e discursiva; (3) etapa de modelização e de validação de resultados. Pretende-se, em primeiro lugar, através do estudo do espaço conceptual das modalidades de educação que se situam no *continuum* presença-distância sistematizar e ordenar as visões analisadas, propondo representações de *educação presencial*, *educação a distância*, *e-learning*, *educação online*, *aprendizagem enriquecida por tecnologias* e ainda de outras modalidades emergentes. As representações assumem o carácter de proposta aberta e decorrem da necessidade de uma primeira ordenação no sentido de *topografar*, delineando - a um nível macro - o possível lugar do conceito de *blended learning* naquele cenário. Num segundo momento, aprofunda-se e circunscreve-se a análise, depurando a evidência observada, agora reduzida a um conjunto de contextos ricos em informação conceptual - um *corpus* escrito e oral de definições e descrições de *blended learning* - identificando candidatas a características essenciais e candidatas a características acidentais. Num terceiro momento, procede-se à modelização do conhecimento, encapsulando-a numa proposta de definição sujeita a um processo iterativo e reflexivo, constituído por um conjunto de ciclos de investigação-acção, os quais reflectem a sequência de interacções entre o terminólogo e sujeitos especializados. Defender-se-á que a experimentação deste desenho revela a produtividade de uma sequência cíclica entre a análise textual e discursiva para fins onomasiológicos, a interacção colaborativa e a introspecção. Por outras palavras, embora a natureza do estudo realizado não permita a generalização, para além da relação diádica de mediação que o terminólogo estabelece com o especialista, defende-se a produtividade de um procedimento de acção-reflexão autónomo, *solitário* e introspectivo, no âmbito da qual o terminólogo se afirma como sujeito conceptualizador, decisor e interventor. Resultam deste percurso uma proposta de definição e de descrição de *blended learning* em língua portuguesa que acreditamos poder servir diferentes actores da comunidade académica envolvida neste domínio de especialidade.

**Palavras-chave:** Terminologia de base conceptual; *blended learning*; definição; especialista de domínio; conceito; característica.





**Defining the concept of *Blended Learning*.  
A methodology for concept-based Terminology**

Joana Alexandra de Sousa e Castro Teixeira Fernandes

## ABSTRACT

Based on a conceptual approach to Terminology, our research aims at answering the question: how is *blended learning* defined in the Post-Bologna tertiary education level? Even though there are numerous high-quality models and practical descriptions for its implementation (similarly to other concepts in *distance learning*), the need to understand, demarcate and harmonise the concept of *blended learning* against the current Higher Education background results from the premise that the theoretical reflection on this concept is still insufficient. In fact, and as an attempt at answering the above question, we put forward a methodology to build an intensional definition of the *blended learning* concept. Such a definition should integrate, amplify and improve existing knowledge, which is identified through a terminological concept analysis of data gathered from a specialised text *corpus* and an *elicitation* process of the tacit knowledge and discursive negotiation held by specialists in the area. Our proposed methodology is built in three phases: (1) exploratory phase in the area/ object of the study; (2) conceptual analysis phase of discourse and textual documents; (3) modelling and result validation phase. The first aim would be to systematise and order the analysed perspectives, through the study of the conceptual space of teaching modalities (those in the face-to-face/ distance education *continuum*), which would result in representations of *face-to-face education*, *distance education*, *e-learning*, *online education*, *technology-enhanced education* and other emerging modalities. The representations put forward are open to discussion and they result from the need to establish a first order (in the sense of *mapping in detail*) and then assign a place (at a macro level) for the *blended learning* concept in that scenario. Secondly, the analysis is further deepened and circumscribed, refining observed facts, which have been reduced to a group of knowledge rich contexts (an oral and written *corpus* of definitions and explanations on *blended learning*), identifying linguistic data that is candidate to be an essential characteristic and that which is candidate to be an accidental characteristic. Thirdly, knowledge will be represented as a model, encapsulated in a definition proposal that has been subject to a reflexive and iterative process. Such process is made up by a set of action-research cycles, which reflect the sequence of interactions between the terminologist and the specialist. We support the thesis that the experimental nature of this approach discloses the productivity in a cyclical sequence between the discursive and textual analysis with conceptual objectives, collaborative interaction and introspection. In other words, even though the nature of this study does not allow for a generalisation (apart from a dual relation in the mediation between the terminologist and the specialist), we support the productivity in an autonomous action-reflection procedure both introspective and collaborative, one in which the terminologist will become a conceptualiser, decision-maker and interventionist. The result of such a procedure is a proposal for the definition and description of *blended learning* in Portuguese, which we believe may meet the needs of different academic agents involved in this specialised domain.

**Key-words:** Concept-based Terminology; blended learning; definition; domain specialist; concept; characteristic.





# ÍNDICE

Lista de abreviaturas .....	xxv
Convenções gráficas .....	xxvi
<b>0. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
0.1 Contextualização e delimitação da problemática .....	1
0.2 Pertinência do estudo .....	8
0.3 Opção metodológica.....	11
0.4 Objectivos de investigação.....	14
0.5 Estrutura interna da dissertação .....	14
<b>CAPÍTULO I - Terminologia: Enquadramento E delimitação.....</b>	<b>19</b>
1.1 Questões de identidade e de autonomia.....	21
1.2 A herança interdisciplinar .....	23
1.3 Relações interdisciplinares com a Filosofia e a Ontologia .....	26
1.4 Relações interdisciplinares com a Linguística.....	33
1.4.1 Terminologia e Lexicologia de Especialidade .....	33
1.5 Dualidade constitutiva: o objecto de estudo .....	37
1.6 A herança wüsteriana .....	38
1.7 Perspectiva textual e perspectiva conceptual.....	40
1.7.1 O texto de especialidade.....	45
1.8 Em suma, porquê um trabalho de base conceptual?.....	52
<b>CAPÍTULO II - A <i>praxis</i> do terminólogo numa opção de base conceptual.....</b>	<b>57</b>
2.1 Terminologia e comunicação especializada .....	58
2.2 Terminólogo: discípulo de Saussure ou de Aristóteles? .....	64
2.3 Conhecimento especializado.....	71
2.3.1 Conhecimento explícito e conhecimento tácito.....	75
2.4 Trabalho terminológico e especialista de domínio.....	80
2.4.1 <i>Elicitação</i> do conhecimento: limitações e oportunidades .....	85
2.5 Sobre a conceptualização enquanto processo.....	87
2.6 Sobre a representação do conhecimento especializado.....	89
2.7 Numa palavra.....	91
<b>CAPÍTULO III - Desenho de uma metodologia de base conceptual .....</b>	<b>93</b>
3.1 Análise terminológica conceptual.....	95
3.2 Investigação quantitativa e qualitativa.....	98
3.2.1 Abordagem quantitativa e extracção terminológica.....	100
3.2.2 Posicionamento do terminólogo enquanto sujeito-investigador.....	101
3.3 Sobre a <i>grounded analysis</i> .....	102
3.4 Sobre a investigação-acção .....	105
3.5 Para lá do texto de especialidade: recolha de evidência.....	107
3.5.1 Ambientes discursivos de acesso ao plano conceptual .....	108
3.5.1.1 Entrevista semi-estruturada ou semi-directiva .....	109
3.5.1.2 <i>Focus group</i> .....	111
3.6 Opções do desenho metodológico .....	112
3.7 Explicitação do fluxo de trabalho: processo de conceptualização.....	114
3.7.1 Etapa exploratória e de familiarização .....	115
3.7.1.1 Objectivos da revisão de literatura.....	117



3.7.2 Etapa de análise terminológica conceptual.....	118
3.7.2.1 Constituição do primeiro painel de especialistas .....	119
3.7.2.2 Objectivos da entrevista exploratória .....	121
3.7.2.3 Desenvolvimento de um guião .....	122
3.7.2.4 Objectivos da análise de contextos ricos em informação conceptual.....	122
3.7.3 Etapa de modelização e validação da definição .....	123
3.7.3.1 Constituição do segundo painel de especialistas .....	123
3.7.3.2 Sequência dos ciclos de acção-reflexiva da validação .....	125
3.7.3.3 Desenvolvimento de um guião de validação .....	126
3.7.3.4 Desenvolvimento de uma grelha de análise de resultados .....	127
<b>CAPÍTULO IV – <i>Blended learning</i>: enquadramento do domínio-objecto.....</b>	<b>129</b>
4.1 <i>Blended Learning</i> e Ensino Superior Pós-Bolonha.....	138
4.2 <i>Blended learning</i> : breve enquadramento epistemológico.....	145
4.3 O <i>continuum</i> presença – distância .....	147
4.3.1 Educação presencial .....	148
4.3.2 Aprendizagem enriquecida por tecnologias .....	152
4.3.3 Educação a distância .....	154
4.3.4 Educação <i>online</i> .....	159
4.3.5 <i>E-learning</i> .....	162
4.3.6 Outras tendências e conceitos emergentes.....	168
4.3.7 <i>Blended learning</i> : contexto diacrónico.....	174
4.3.7.1 Da concepção dual a um modelo de espaços múltiplos? .....	185
4.3.7.2 Uma questão percentual? .....	187
4.3.8 Contributo da definição de conceitos para a regulamentação da qualidade .....	190
4.3.9 <i>Blended learning</i> : um domínio de especialidade? .....	194
<b>CAPÍTULO V – <i>Blended learning</i>: Proposta de definição .....</b>	<b>197</b>
5.1 Sobre a <i>definição</i> de definição .....	199
5.1.1 Intensão e extensão.....	208
5.2 Contexto definitório, descrição e explicação.....	211
5.3 Construção da definição em Terminologia.....	214
5.4 Característica essencial e característica accidental .....	216
5.5 Harmonização ao serviço da precisão conceptual .....	219
5.6 <i>Blended learning</i> : análise empírica .....	223
5.6.1 Classificação das fontes orais .....	225
5.6.2 Classificação das fontes escritas .....	226
5.6.3 Análise de candidatos a características essenciais .....	231
5.6.3.1 Análise das fontes orais.....	234
5.6.3.2 Análise das fontes escritas .....	244
5.6.3.2.1 Descrições e definições de autor.....	245
5.6.3.2.2 Descrições e definições institucionais .....	256
5.6.4 Balanço crítico.....	263
5.7 Proposta de definição intensional e de descrição .....	269
5.8 Proposta de descrição de < <i>blended learning</i> > .....	272
5.8.1 Validação da proposta de definição .....	272
5.8.1.1 <i>Focus group</i> .....	273
5.8.1.2 Validação pós- <i>focus group</i> .....	276
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>279</b>

<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>287</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS.....</b>	<b>316</b>
<b>ÍNDICE DE MAPAS.....</b>	<b>317</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>318</b>
<b>ÍNDICE DE EXEMPLOS .....</b>	<b>320</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>I</b>
A) INTERACÇÃO ENTRE TERMINOLÓGICO E ESPECIALISTA DE DOMÍNIO – ETAPA EXPLORATÓRIA .....	III
Apêndice 1 - Texto de apresentação do trabalho ao grupo de especialistas .....	III
Apêndice 2 - Carta de apresentação .....	V
Apêndice 3 - Entrevista exploratória Guião I.....	VI
Apêndice 4 - Transcrição das entrevistas exploratórias .....	VII
4.1 Excerto da entrevista exploratória [EE2AD].....	VII
4.2 Excerto de transcrição de entrevista exploratória [EE3NP].....	X
Apêndice 5 - Exemplos de mapeamento de entrevista exploratória .....	XIII
Exemplo 1 - EE1PP [MI] .....	XIII
Exemplo 2 - EE2PS [MI] .....	XIV
Apêndice 6 - Questionário a docentes - etapa exploratória.....	XV
Exemplo 1.....	XV
Exemplo 2.....	XVI
B) INTERACÇÃO ENTRE TERMINOLOGO E TEXTO DE ESPECIALIDADE .....	XVIII
Apêndice 7 - Corpora de explicações e definições de < <i>blended learning</i> > .....	XVIII
7.1 Análise empírica [DDAEN].....	XVIII
7.2 Análise empírica [DDAPT] .....	XXII
7.3 Análise empírica [DDCIEN].....	XXVI
Apêndice 8 - Exemplos de extracção terminológica.....	XXXIII
8.1 Resultados <i>Termostat Web</i> - Lista de formas.....	XXXIII
8.2 Resultados <i>Termostat Web</i> – análise de colocações gramaticais.....	XXXIV
8.3 Resultados <i>Termostat Web</i> – Lista de ocorrências.....	XXXV
8.4 Resultados <i>Wordsmith tools 6.0</i> - Concordâncias .....	XXXVI
8.5 Resultados <i>Wordsmith tools 6.0</i> - Concordâncias .....	XXXVII
8.6 Resultados <i>Wordsmith tools 6.0</i> - Concordâncias .....	XXXVIII
C) INTERACÇÃO ENTRE TERMINOLÓGICO E ESPECIALISTA DE DOMÍNIO – ETAPA DE VALIDAÇÃO .....	XXXIX
Apêndice 9 - Validação das características - Excerto do Guião II.....	XXXIX
9.1 Análise preliminar das propostas de definição - Excerto do Guião II.....	XLI
Apêndice 10 - Excertos de interacção com especialistas internacionais .....	XLII
Apêndice 11 - Contacto de especialistas <i>focus group</i> .....	XLIV
Apêndice 12 - Guião III - Processo de validação da definição ( <i>focus group</i> ).....	XLV
Apêndice 13 - Fundamentação bibliográfica – <i>Focus group</i> .....	XLVII
Apêndice 14 - Excerto dos diapositivos de apoio ao <i>focus group</i> síncrono .....	XLVIII
Apêndice 15 - Grelha síntese das percepções do <i>focus group</i> .....	L
Apêndice 16 - Síntese entrevistas individuais <i>follow-up</i> validação .....	LI
16.1 [EPFG1].....	LI

Apêndice 17 - Evolução cronológica das propostas de definição de <i>blended learning</i>	LIII
<b>ANEXOS</b>	<b>LV</b>
Anexo 1 - <i>E-learning, online learning e distance learning environments</i>	LV
Anexo 2 – Exemplos de multimodalidade	LVI

## LISTA DE ABREVIATURAS

[AC]	Aprendizagem colaborativa	[IFP]	Instituto de Formação Profissional
[AET]	Aprendizagem enriquecida por tecnologias	[IPL]	Instituto Politécnico de Leiria
[AL]	Acesso livre	[IPP]	Instituto Politécnico do Porto
[ALV]	Aprendizagem ao longo da vida	[ISCE]	Instituto Superior de Ciências da Educação
[BL]	<i>Blended Learning</i>	[ISO]	<i>International Standards Organization</i>
[C]	Característica	[LMS]	<i>Learning Management System</i>
[CC]	Candidata a característica	[MF]	Material formal
[DDA]	Descrições e definições de autor	[MI]	Material informal
[DDAEN]	Descrições e definições de autor (Inglês)	[MI]	Muito importante
[DDAPT]	Descrições e definições de autor (Português)	[MM]	Multimodal
[DDCIEN]	Descrições e definições colectivas e institucionais (Inglês)	[MOOC]	<i>Massive open online courses</i>
[DDCIPT]	Descrições e definições colectivas e institucionais (Português)	[MRC]	Muito representativo do conceito
[E]	Entrevistado	[MTL]	Multilingue
[E1]	Exemplo	[NP]	Norma Portuguesa
[EA]	Educação a distância	[NRC]	Não representativo do conceito
[EE]	Especialista entrevistado	[OSPI]	<i>Office of Superintendent of Public Instruction</i>
[EP]	Educação presencial	[PD]	Proposta de definição
[EFG]	Especialista do <i>focus group</i>	[PFG]	<i>Pós-focus group</i>
[EI1]	Especialista internacional 1	[R1]	Respondente 1
[EN1]	Especialista nacional 1	[SPOC]	<i>Small private online courses</i>
[EPFG1]	Especialista <i>pós-focus group</i>	[SRC]	Satisfatoriamente representativo do conceito
[ESTSL]	Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	[T&P]	Teorias e Práticas
[FCSH-UNL]	Faculdade de Ciência Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa	[T]	Terminólogo
[FMD-UL]	Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa	[TEL]	<i>Technology enhanced learning</i>
[GDSLE]	<i>Glossary for Designing Smarter Learning Experiences</i>	[UA]	Universidade de Aveiro
[HEFCE]	<i>Higher Education Funding Council for England</i>	[UC]	Universidade Católica
[I]	Importante	[UL]	Universidade de Lisboa
[I-A]	Investigação-acção	[UP]	Universidade do Porto
[IES]	Instituições do Ensino Superior		
[IESFF]	Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais		

## CONVENÇÕES GRÁFICAS

- a) As representações gráficas deste trabalho subdividem-se em mapas conceptuais designados com a legenda de *mapa*. São designados como *figuras*, os restantes tipos de representações diagramáticas.
- b) O sinal diacrítico < > assinala um conceito.
- c) O sinal diacrítico “ “ assinala um termo.

## 0. INTRODUÇÃO

*/.../ o cientista deve preocupar-se em compreender o mundo e ampliar a precisão e o alcance da ordem que lhe foi imposta. Esse compromisso, por sua vez, deve levá-lo a perscrutar com grande minúcia empírica (por si mesmo ou através de colegas) algum aspecto da natureza.*

(Kuhn, [1962] 2000, p. 65)

### 0.1 Contextualização e delimitação da problemática

As palavras de Kuhn concretizam o objectivo geral que deve presidir a qualquer investigação: *compreender e perscrutar com minúcia empírica* um determinado aspecto da realidade. Tornam-se, no entanto, particularmente oportunas no contexto de enquadramento deste trabalho, ao fazerem referência à importância da busca da **precisão** e da **ordem**. Inscrita no macrocosmos dessa busca, a Terminologia<sup>3</sup> - tanto na sua dimensão teórica, como na sua qualidade de conjunto de práticas - constitui uma disciplina no interior da qual convergem um conjunto de heranças (linguística, filosófica e ontológica, entre outras), que oferecem um instrumental teórico e metodológico privilegiado para o estudo do papel da língua no plano epistémico e na **organização** do conhecimento científico e técnico. A precisão e a ordem, do ponto de vista da sua expressão linguística, passam inelutavelmente pelos actos de **definir**, **descrever** e **representar**, os quais ocupam assumida centralidade na agenda de investigação da Terminologia (Rey, 1995, p. 40).

Olhando ainda as palavras de Kuhn: a possibilidade de o investigador não trabalhar isoladamente, procurando *através de colegas* contributos para a resposta às suas inquietudes, afigura-se igualmente importante no contexto desta investigação. A alternância entre momentos de isolamento e de reflexão individual e momentos dialógicos de reflexão co-construída parece ser um caminho promissor para alcançar a

---

<sup>3</sup> Optou-se por grafar com maiúscula o termo *Terminologia*, quando visamos como referente a área científica; o correspondente homónimo grafado em caracteres minúsculos reportar-se-á ao conjunto de termos e de relações que entre eles se estabelecem.

simbiose entre qualidade linguística e precisão conceptual, desiderato de qualquer terminólogo.

O presente trabalho, intitulado: *Definição do conceito de Blended Learning. Proposta metodológica no quadro da Terminologia de base conceptual*, situa-se nesse espaço de busca da precisão e da ordem, partindo globalmente do pressuposto utilitarista<sup>4</sup> de que a Terminologia apresenta, no quadro actual, como uma disciplina indispensável à designada *Sociedade do Conhecimento*<sup>5</sup>, no interior da qual a actividade científica e tecnológica se têm intensificado exponencialmente, provocando efeitos indeléveis nos planos conceptual e discursivo/textual inerentes às línguas naturais e tornando prementes as necessidades de representação e de organização do conhecimento numa lógica de funcionamento em *rede*<sup>6</sup>. É hoje reconhecido face ao quadro societal descrito que a Terminologia oferece um contributo inestimável para toda a actividade profissional que envolva competência discursiva, difusão e transferência de conhecimento (Costa & Roche, 2012a), tornando-se também tendência crescente o aporte desta área no âmbito da *Representação do Conhecimento*<sup>7</sup>, área disciplinar formalmente integrada no espaço de inquirição da Inteligência Artificial. Recordemos, no entanto que */.../ concepts are elements of the structure of knowledge* (Sager, 1990, p. 14), afirmação que posiciona, por direito próprio, a Terminologia no âmago da agenda de investigação que se propõe contribuir

---

<sup>4</sup> Não na sua acepção filosófica de doutrina moral, mas no seu sentido corrente de *necessário*.

<sup>5</sup> Um conceito de difícil definição, como refere Burch (2006, p. 1): *Content emerges from usage within a specific social context, which in turn influences perceptions and expectations, since each term brings with it a past and a meaning (or meanings), with its respective ideological baggage. It was therefore to be expected that any term used to designate the society in which we live, or to which we aspire, be the focal point of a dispute over meanings, backed by the varied opposing projects of society.*

<sup>6</sup> De acordo com Compiègne (2011, p. 7): *Si la notion de société numérique ne bénéficie pas aujourd'hui d'une forte légitimité conceptuelle, son usage, néanmoins, s'est largement répandu conjointement à l'essor des technologies de l'information et de la communication et des réseaux numériques, lui conférant ainsi une résonance de plus en plus familière. Présente dans des articles de presse grand public et spécialisée, dans des ouvrages émanant de l'univers des sciences sociales et humaines, elle semble souvent se substituer à des expressions jusqu'ici consacrées telles que société de l'information ou société en réseaux, comme si elle leur succédait.*

<sup>7</sup> A *Representação do Conhecimento (Knowledge Representation)* é perspectivada como domínio da Inteligência Artificial: *Knowledge Representation and Reasoning is at the heart of the great challenge of Artificial Intelligence: to understand the nature of intelligence and cognition so well that computers can be made to exhibit human-like abilities* (Hendler et al, 2008, p. 3), todavia, a importância que a língua natural pode assumir, neste contexto, nas etapas de modelização e enquanto estágio de representação semi-formal de um dado domínio começa a ser visível nos panoramas de investigação nacional e internacional. Um claro exemplo deste reconhecimento é o trabalho interdisciplinar que - no quadro europeu - tem vindo a ser desenvolvido em particular pelos investigadores supra-citados (Costa & Roche, 2007), materializando-se nas conferências e *workshops* internacionais TOTH (Terminology & Ontology: Theory and Application, (<http://www.porphyre.org/toth/>), assim, como nos grupos de investigação: *Équipe de Condillac* (<http://www.condillac.org>) e CLUNL (<http://www.fcsh.unl.pt/clunl>).

para dilucidar o problema (interdisciplinar) da representação e da organização das estruturas conceptuais. Do ponto de vista de Sager, o acesso ao **conceito** - *unit of knowledge created by a unique combination of characteristics* (ISO 1087 1- 2000, p. 2), implica inelutavelmente a mediação de um sistema semiótico, pelo que as **línguas naturais** emergem como sistemas privilegiados de representação do conhecimento, granjeando um espaço de investigação próprio, fortemente enriquecido pelo diálogo interdisciplinar.

Porém, no espaço interno da Terminologia, o enfoque na centralidade do conceito e nas relações conceptuais<sup>8</sup> (correspondentes ao conjunto de abstrações de natureza genérica, partitiva, coordenada ou associativa, utilizadas para modelizar um sistema conceptual (ISO 704: 2009, p. 5) no âmbito do trabalho terminológico, constitui uma das possíveis orientações teórico-metodológicas, por vezes descrita através do epíteto *clássica*. Será, no entanto, preferível descrevê-la como **conceptual**, na esteira de L'homme (2004), Slodzian (2006) e Costa & Roche (2012a), uma vez que conjuga uma herança dita clássica com uma visão actual e interdisciplinar, revitalizando o legado doutrinário do racionalismo wüsteriano e de determinadas dimensões do movimento filosófico inerente ao ideário positivista do Círculo de Viena (1929), protagonizadas por Schlick (*Cf.* Zilhão, 2007, p. 27-31), por outro lado, propõe - com ímpeto inovador e criativo - um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos impulsionados pelas oportunidades oferecidas pela concepção científica e tecnológica do mundo em que vivemos. Destacam-se, entre outros, os múltiplos caminhos de operacionalização que foram abertos pela *Web 2.0*, em particular, no que toca à investigação transdisciplinar, no domínio da construção de recursos linguísticos e conceptuais de ordem vária.

Neste trabalho, optamos pela designação **Terminologia (de base) conceptual** para declaradamente assumir uma posição moderada, que advoga um papel de relevo à língua, enquanto sistema simbólico, *for sake of understanding* (Goodman, 1968, p. 258), recorrendo a uma abordagem metodológica mista quem vem sendo defendida consistentemente por Costa (2006, 2012, 2013), e que combina a perspectiva semasiológica radicada na análise de dados linguísticos extraídos do texto de especialidade - enquanto espaço privilegiado de manifestação e de representação do

---

<sup>8</sup> Como é defendido na norma: *Concepts do not exist as isolated units of thought but always in relation to each other. Our thought processes constantly create and refine the relations between concepts, whether these relations are formally acknowledged or not* (ISO/FDIS 704, 2000, p. 6).



conhecimento especializado - e uma orientação onomasiológica no interior da qual a *elicitação* de conhecimento tácito ao especialista de domínio se assume como estratégia determinante para aceder à precisão e à ordem.

Se a experimentação das potencialidades deste quadro teórico-metodológico constitui um desafio estimulante, não menos interessante, do nosso ponto de vista, é a escolha do domínio, objecto de análise empírica: o *<blended learning>*, um cenário potencialmente dominante - no Ensino Superior Pós-Bolonha - com fortes desafios linguísticos e conceptuais, dados os indícios de entendimentos não necessariamente convergentes quanto à delimitação das suas características essenciais. Vislumbrou-se, deste modo, sem desprimor para a indiscutível qualidade da vasta produção académica nacional e internacional, a necessidade de dar um contributo que se espera válido para uma mais precisa compreensão do conceito, através de uma harmonização da **definição** do conceito de *<blended learning>* adequadas ao contexto do Ensino Superior actual.

No contexto norte-americano, o *<blended learning>* vem sendo considerado *the new normal in higher education* (Norberg *et al.*, 2011). E no contexto português, poderá já ser aplicada esta mesma constatação? Como encaram os diversos actores esta tendência do Ensino Superior Pós-Bolonha? Existe um pensamento estratégico, uma visão? Será o “*blended learning*” mais do que um rótulo no catálogo da oferta formativa? Estará em causa uma teoria ou um mero conjunto de práticas flexíveis e adaptáveis a necessidades e a gostos idiossincráticos? E a comunidade de especialistas? Comunga de consensos ou vive clivagens?

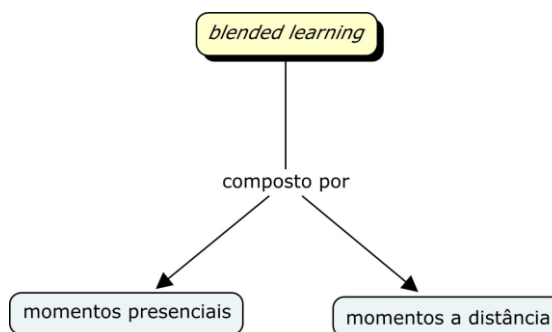
Num estudo empírico recente que lança um olhar norte-americano sob o contexto europeu, os investigadores detectam uma certa reserva no discurso europeu sobre o *<blended learning>*, pelo que se questionam: *Do European educational researchers risk missing something important if the perspective that “blended” stands for is not used? We would answer, “Yes, maybe.”* (Norberg & Jahnke, 2014, p. 262). Acrescentam ainda que o conceito de *<blended learning>* é visto de forma genérica como:

*/.../ a negotiable third way between the traditional education practices and something new, unknown, techno-driven, and extreme, and points at possible,*

*gradual, generic change instead of disruptive change*<sup>9</sup>.

Fica claro que no domínio de especialidade escolhido o processo de conceptualização assume uma importância crucial, pois a necessidade de uniformização do sistema educativo do Ensino Superior Europeu, formalizada no já claramente consolidado processo de Bolonha, a par das dimensões sociais, tecnológicas e económicas que lhe terão estado subjacentes, contribuiu para a emergência de uma **tendência progressiva e natural** de combinar metodologias de educação presencial e recursos tecnológicos. Com efeito, ao emergir como *negotiable third way* o *<blended learning>* implica uma reflexão própria.

Como explicita a Norma ISO 704 (2009: vi)<sup>10</sup>, a definição deve *representar, delimitar e descrever* um conceito. Observemos o seguinte exemplo que figura no glossário de duas relevantes Instituições de Ensino Superior Português: *Blended learning é um sistema de ensino que combina e-learning com horas de contacto presenciais*<sup>11</sup>. Trata-se de uma proposta interessante, mas será efectivamente descritiva e delimitadora do conceito? Do ponto de vista conceptual, o *<blended learning>* é descrito como uma combinatória entre *e-learning* e momentos presenciais:



**Mapa 1: Representação minimalista do conceito <blended learning>.**

<sup>9</sup> Sublinhado nosso. Ana Paula Serra - vice-presidente da *Porto Business School* - alerta para o facto de nenhuma instituição estar imune a esta nova realidade independentemente do seu grau de reputação, sendo importante encarar a mudança numa perspectiva de melhoria contínua e gradual. *Verifica-se que são cada vez mais os programas de formação com metodologias de blended learning, que incluem, ainda que muitas vezes com carácter supletivo, uma vertente de ensino à distância, com componentes de autoestudo, discussão, feedback e auto-avaliação online* (Serra, 2013, p. 2), (<http://www.ionline.pt/iopiniao/novo-paradigma-ensino-aprendizagem/pag/2>, consultado a 14 de Setembro de 2014).

<sup>10</sup> *Define, represent or describe*, no texto original.

<sup>11</sup> Patente nos glossários *online* de duas relevantes instituições de Ensino Superior Português.

Esta concepção *minimalista e dualista* de *<blended learning>*, com enfoque no **tempo** e no **espaço** é naturalmente um ponto de partida. Corresponde, no entanto, a um modelo mental que pode não deixar absolutamente claras as implicações pedagógicas, técnicas e organizacionais da convergência entre *aqui e agora* e *em qualquer altura e em qualquer lado*. São múltiplas as questões que se podem colocar em torno dos traços pertinentes de representação deste conceito. Por exemplo, a expansão do tempo e do espaço abre oportunidades de **flexibilidade** de aprendizagem as quais são decorrentes de uma conjugação complexa de factores: sociais, culturais económicos e políticos, como afirmou Graham (2006, p. 9), tão diversos quanto a captação de novos públicos, a optimização de custos, ou a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Assumindo o protagonismo deste último aspecto será necessário aferir se está em causa um **redesenho pedagógico** e se o conceito de *<blended learning>* é ou não tributário de uma *pedagogy before technology* (Beetham & Sharpe, 2013, p. 3).

Muito embora, como será fundamentado no Capítulo IV, as dimensões pedagógica e organizacional do *<blended learning>* sejam parte integrante da génese do conceito (Graham, 2006, p.11) terá havido evoluções significativas que cumpre analisar. Há uma década, Garrison & Kanuka (2004, p. 96) faziam referência à tendência emergente de integrar a *text-based asynchronous Internet technology with face-to-face learning*. Considerava-se, por isso, que o *<blended learning>* era uma estratégia organizacional de risco relativamente baixo, não implicando um infraestrutura tecnológica complexa. Neste momento, a comunicação **síncrona** terá um papel fundamental que parece abrir novas conceptualizações do elemento **distância**.

As observações feitas ditam claramente a necessidade de uma análise criteriosa de dois contextos complementares: o anglo-saxónico e o português. No contexto anglo-saxónico, sob égide do termo “*blended learning*” (*b-learning* ou *hybrid learning*), está materializado um número tendencialmente crescente de publicações científicas e académicas que gravitam *grosso modo* em torno da partilha de estudos de caso, os quais manifestam enfoque preferencial nos aspectos organizacionais e de gestão (Halverson *et al*, 2013, p. 19) . Uma parcela todavia menos expressiva dessa produção científica reflecte a preocupação de discutir o conceito do ponto de vista

teórico (Drysdale *et al.*, 2013, p. 18)<sup>12</sup>. Os investigadores consideraram haver uma similaridade com o percurso da investigação no âmbito da Educação a Distância: *a disconnection between the empirical part of the research and the theoretical*<sup>13</sup>. Moore (2004, p. 127). Uma década mais tarde, Picciano *et al.* (2014, p. 3) acrescentam ainda que:

*There is no accepted definition of blended learning. There are many forms of blended but a generally accepted taxonomy does not exist. One school's "blended" is another school's "hybrid", or another school's "mixed mode". The issue is not one of labels, but the lack of agreement among scholars and practitioners on a broad versus a narrow definition. Without a clear definition, blended learning is perceived some nebulous combination of online and face-to-face instruction*<sup>14</sup>.

No contexto português, um olhar analítico sobre a produção científica disponível é revelador, como será demonstrado, de resultados similares aos anteriormente referidos, fazendo emergir o fundamento concreto que justifica a pertinência de estudar o conceito de *<blended learning>*: partimos da hipótese de que existe uma instabilidade que pode ser reduzida com base na proposta de uma definição que venha a colher aceitação junto de diferentes actores ligados às Instituições de Ensino Superior. Neste sentido, será demonstrado que pelo papel primordial e estruturante que o *<blended learning>* passou a ocupar nas práticas pedagógicas, organizacionais e de gestão do Ensino Superior torna-se imperativo o trabalho em torno da sua representação, nos planos linguístico e conceptual<sup>15</sup>.

Na verdade, na revisão bibliográfica foram identificados conceitos e perspectivas defendidas e praticadas, as quais parecem ser algo diferenciadas, o que nos leva de imediato à necessidade de perceber em que medida precisa o conceito de *<blended learning>* engloba elementos de inovação e de distinção em relação a outras

---

<sup>12</sup> O estudo de Drysdale *et al.* (2013, p. 18), intitulado: *An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning* (no qual Graham também participou) e que teve por intuito analisar tendências demográficas, graus de satisfação, desenvolvimentos teóricos, métodos e práticas, nos Estados Unidos revela um **aumento assinalável da investigação no domínio do *<blended learning>***, prevalecendo no entanto uma desproporção entre as práticas e a reflexão teórica, com clara disparidade para esta última.

<sup>13</sup> Um estudo recente que se pode consultar em Picciano *et al.* (2014), intitulado *Are you working in the kitchen? European Perspectives on Blended Learning*.

<sup>14</sup> Sublinhado nosso.

<sup>15</sup> Na reunião de trabalho que teve lugar no ISCTE a 19 de Julho de 2013, no âmbito do estudo *Panorama e-learning Portugal, Governação & Práticas* foi enfatizada por diversos oradores a importância de adoptar uma definição tanto quanto possível consensual dos conceitos de *<e-learning>* e de *<blended learning>*, entendendo-se que a existência de uma definição satisfatória e consensual é um ponto de partida fundamental para a regulamentação da qualidade.

modalidades de utilização das tecnologias na educação, bem como identificar de que modo apresenta um potencial acrescido em relação a essas mesmas modalidades.

Em suma, do ponto de vista linguístico e terminológico, configura-se, a nosso ver, um conjunto de questões apriorísticas ao trabalho de representação e que não cremos terem sido, até ao momento, objecto de investigação formal: (1) Será possível identificar com precisão e delimitar o conceito de *<blended learning>* face a outros conceitos que hoje integram o cenário educativo do Ensino Superior? (2) Poderão as definições e descrições de *<blended learning>* já existentes ser melhoradas no que respeita à sua expressão linguística e precisão conceptual? Acreditamos que olhar para este conceito do ponto de vista da Terminologia poderá trazer um contributo válido materializado num resultado útil e reutilizável: uma proposta de definição e de descrição.

## 0.2 Pertinência do estudo

No contexto da Terminologia, esta investigação sustenta-se numa opção de base conceptual, visando configurar um fluxo de trabalho, no âmbito do qual o terminológico concilia a componente autónoma e individual de investigação com uma componente de interacção colaborativa. Ao avançar com uma proposta de itinerário que congrega uma abordagem predominantemente qualitativa, sustentada numa combinação de pressupostos metodológicos da Terminologia (análise onomasiológica e semasiológica), com a adaptação de pressupostos das Ciências Sociais e Humanas (nomeadamente da *grounded theory* e da investigação-acção), julgamos trazer um elemento de inovação que poderá ser aplicado a quadros similares em que o terminólogo necessita de compreender exhaustivamente um dado conceito, com vista a desenvolver trabalho de harmonização no âmbito da **definição**, tendo como objectivo último a estabilização da relação entre o conceito definido e termo que o designa: “*blended learning*”.

No contexto do domínio-objecto de análise, o interesse em contribuir para o estudo do conceito de *<blended learning>* justifica-se globalmente pelo quadro conjuntural internacional que se vive actualmente no Ensino Superior (Vanderlinden, 2014, p. 76):

*The pressures on higher education in 2014 are perhaps greater than in any other time period. The strategic adoption of blended learning is interconnected to all the issues that are front of mind for decision makers such as accessibility, affordability, limited resources, and competition, not to mention perhaps the greatest interconnected concern— student learning<sup>16</sup>.*

Estando de algum modo em causa a credibilidade e a sustentabilidade do sistema educativo do Ensino Superior, num momento em que os recursos financeiros internacionais e nacionais escasseiam e se vislumbram reformas porventura apressadas, é necessário continuar a acreditar que - por herança secular - as instituições de Ensino Superior continuam a ser um dos espaços privilegiados para o exercício da reflexão crítica e do debate de ideias. Contribuir para a precisão linguística e conceptual de conceitos que estão na *ordem do dia* torna-se neste quadro uma tarefa prioritária. Como salienta Snart (2010, p. 146): *Knowledgeable and informed discussion will be an absolute must if blended learning is to flourish as a truly innovative opportunity for teaching and learning.*

Neste enquadramento, Vandellinden (2014, p. 83) defende a importância do conceito de <*blended learning*> como estratégia<sup>17</sup> institucional. Falar em **opção estratégica** e em **inovação** parecerá no contexto actual um lugar comum, mas é por certo fundamental que o <*blended learning*> seja mais do que um simples rótulo no catálogo de oferta formativa das instituições. O investigador acrescenta ainda que a inexistência de uma definição *institucional* tem um impacto negativo, dado que mina a qualidade pedagógica (*Idem*, 2014, p. 75):

*When colleges and universities fail to define blended learning at an institutional level, however, it is then reduced to the broadest understanding and open to interpretation regarding the ratio of face-to-face time and online interaction and activities. The absence of a precise definition undermines the important distinctions made by Garrison and Vaughan (2008) that blended learning is a transformational redesign of teaching and learning.*

No contexto mais estreito de um enquadramento Pós-Bolonha assume-se como relevante melhorar a compreensão, a delimitação e a representação do conceito de <*blended learning*>, partindo da premissa de que uma definição harmonizada poderá

---

<sup>16</sup> Sublinhado nosso.

<sup>17</sup> Um pensamento estratégico implica, como sustenta Morrill (2007), a clarificação de objectivos e de prioridades, a mobilização de recursos e de motivação e a definição clara de linhas de acção futura.

enriquecer a reflexão teórica. Na verdade, como sustenta Peres (2011, p. 8), não são ainda claros os pressupostos metodológicos inerentes aos processos de integração da tecnologia no Ensino Presencial:

*A maioria das universidades utiliza um modelo de b-learning (misto). A aprendizagem mista pode ser vista como um estágio na adoção de e-Learning que é menos ameaçador e menos arriscada do que um movimento inteiramente online (Clark & Mayer, 2008). No entanto, nesse processo de mudança, de acordo com Nova e Alves (2003), a maioria dos processos de integração da tecnologia Web está a ser implementada com base em metodologia do ensino presencial.*

Em nosso entender, o facto de em português as opções denominativas preferenciais para designação do conceito em estudo corresponderem aos **empréstimos** “*blended learning*” (ou “*b-learning*”), indiscutivelmente consagrados pelo uso linguístico, merece naturalmente algumas considerações. Foram meritórias, sobretudo na fase inicial de implantação do conceito e do respectivo termo, as diferentes iniciativas de tradução, ou de criação de uma designação em língua portuguesa, em particular por parte de Pimenta (2003), Cardoso (2004), Carvalho (2006), Miranda (2009), entre outros investigadores. *Formação combinada, ensino semi-presencial, ensino combinado, formação mista, metodologia de formação mista, aprendizagem híbrida, modelo combinado*, constituíram exemplos de propostas designativas, as quais – por razões que justificariam uma análise que não cabe no âmbito deste trabalho – acabaram por perecer. Com efeito, a diminuição da variação denominativa é sempre uma meta desejável no contexto da comunicação de especialidade.

No caso do <*blended learning*>, acabou por ocorrer uma *harmonização natural* da designação, seriam por isso tardias e irrelevantes quaisquer tentativas de intervenção para fazer vingar uma designação portuguesa. No entanto, não é, em todo o caso, tardio actuar no plano da definição, intervindo, na esfera do possível, em defesa da Língua Portuguesa enquanto língua de comunicação científica. Será necessário enfatizar o princípio de que a existência de recursos terminológicos em Português significa, em primeira instância, poder educar Portugal e os Portugueses em Língua Portuguesa. Em segundo lugar, significa também poder formar cientificamente países de língua oficial portuguesa, com particular enfoque nos países africanos de expressão portuguesa. Como sustenta Cabré (1993, p. 18) /.../ *a language that cannot*

*be used in all types of communication is doomed to disappear, and a language cannot be used in all situations unless it has the necessary terminology.*

É pelas questões evocadas que o produto resultante deste trabalho se destina a investigadores do domínio das Tecnologias Educativas, a docentes do Ensino Superior e a entidades decisoras (gestores de Instituições de Ensino Superior e decisores políticos em matérias de educação), entendendo-se que estes grupos de actores receberão como mais-valia a delimitação e representação do conceito - sustentada na expressão linguística materna.

### **0.3 Opção metodológica**

Apreender com a **acuidade** possível o **conhecimento explícito e tácito** relativo ao conceito de *<blended learning>*, representando-o através de uma definição implicou, em primeira instância, a avaliação da adequação do instrumental teórico-metodológico aos objectivos estabelecidos, tendo sempre em mente que a operacionalização de determinada metodologia deverá ser sempre correlata das questões sob investigação (Yin, 1994) e directamente dependente do conjunto de objectivos pré-estabelecidos pelo investigador. No âmbito da Terminologia, o desenvolvimento de processos relacionais e ordenados com o intuito de chegar a um determinado fim não se limita ao formalismo inerente ao trabalho académico; assume-se como uma tarefa central sempre que o terminólogo tem em mãos um determinado projecto.

Comecemos por esclarecer este aspecto: Um projecto terminológico é definido, no âmbito da Norma ISO 10006 (2003, 3.5) como: */.../ a unique process, consisting of a set of coordinated and controlled activities with start and finish dates, undertaken to achieve an objective conforming to specific requirements, including the constraints of time, cost and resource.* A Norma ISO 15188 (*Project management guidelines for terminology standardization*) acrescenta ainda que um projecto terminológico visa: */.../ collecting, developing, analyzing and recording the terminology of one or more subject fields* (2001, 3.1), sendo intuito principal de tal processo a normalização. *Stricto sensu* poder-se-á questionar a utilização do termo projecto quando aplicada a este trabalho, dado que não emana de qualquer solicitação externa enformada por condicionantes do tipo das enumeradas. No entanto, considera-se, tendo em linha de conta uma definição



menos constritiva de *projecto*, que também aqui se visou levar a cabo um conjunto de actividades exploratórias, intencionais e sistemáticas subordinadas à **resolução de um problema**: melhorar - através de uma proposta de definição e de descrição - a precisão do conceito de *<blended learning>*. Para tal, foi naturalmente necessário desenhar uma metodologia passível de permitir alcançar esse resultado.

Não é, do nosso ponto de vista, monolítico o percurso metodológico que o terminólogo deve traçar na condução do trabalho de campo. Existem naturalmente diferentes propostas, mas a adequação do desenho às questões de investigação constitui um exercício individual não isento de especificidades criativas.

O processo de análise e síntese do conhecimento explícito e tácito sobre o conceito de *<blended learning>* com vista à proposta de uma definição foi enformado por uma **abordagem mista** – semasiológica e onomasiológica<sup>18</sup> – Costa (2012), de tipo qualitativo<sup>19</sup>, implicou uma análise conceptual sistemática, de natureza interpretativa e hermenêutica (Picht & Draskau, 1985) e Nuopponen (2010a, 2010b, 2011). Como mais à frente será explicado, utilizaram-se em complementaridade estratégias inspiradas e importadas de outras áreas das Ciências Sociais e Humanas, como é o caso da *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967), combinadas com pressupostos que revelam uma aproximação ao fluxo metodológico inerente à investigação-acção (Stringer, 2007).

O entrosamento de opções acima referidas confere à metodologia um cariz assumidamente **interpretativo e interventivo**, permitindo beneficiar de dois aportes, em nosso entender complementares: o **texto de especialidade** e o **discurso do especialista de domínio**. O texto de especialidade surge como uma das mais imediatas

---

<sup>18</sup> Entre a Terminologia e a Semântica há diferenças no entendimento do que se entende por semasiologia e onomasiologia. Em Terminologia qualquer das abordagens visa chegar ao conceito. A distinção entre semasiologia e onomasiologia é parte integrante da tradição da Semântica Estruturalista, sendo pouco conhecida na tradição anglo-saxónica. Baldinger (1977, p. 268) distingue claramente estas perspectivas da seguinte forma: *La Semasiología [...] considera la palabra aislada en el desenvolvimiento de su significación, mientras que la Onomasiología encara las designaciones de un concepto particular, es decir, una multiplicidad de expresiones que forman un conjunto*. Ou como explica Silva (2010, p. 28-29): no contexto da Semântica Cognitiva: */.../ a semasiologia toma como ponto de partida a palavra para analisar os diferentes sentidos nela associados, ao passo que a onomasiologia toma o conceito como ponto de partida e investiga as diferentes palavras ou outras expressões que o designam*.

<sup>19</sup> Como mais à frente se justificará, entende-se que uma opção de natureza qualitativa é a escolha mais adequada para o desenho desta investigação, dado que os processos de conceptualização que radicam numa alternância entre os momentos de trabalho isolado e introspectivo do terminólogo e os momentos de interação continuada e iterativa entre terminólogo e especialista de domínio caracterizam as três macro-etapas previstas: (1) familiarização, (2) análise onomasiológica (3) modelização e validação de uma definição do conceito de *<blended learning>*.

entidades empíricas de manifestação do conhecimento especializado, logo, um instrumento de trabalho de observação e análise fundamental para o terminólogo.

Na esteira de uma abordagem de base conceptual, o **texto de especialidade** assume-se metodologicamente como um instrumento de mediação entre o terminológico e o especialista de domínio, *i.e.*, aquele que detém um corpo de saberes teóricos e práticos da área científica em estudo. Do nosso ponto de vista, a dinâmica relacional que se pode estabelecer entre esta díade foi, no entanto, até ao momento insuficientemente estudada, com excepção dos contributos de Costa (2010, 2012a e 2012b) e o recente no trabalho de Silva (2014) e Costa & Silva (2014). Neste trabalho, valoriza-se nas diferentes etapas metodológicas a dinâmica de interacção com este actor social, tendo conseguido recriar o que Costa (2010, p. 5) caracteriza como o contexto de trabalho mais desejável para o terminólogo:

*Pouvoir travailler avec un expert est la situation la plus souhaitable pour tout terminologue. Mais habituellement, l'expert ne peut pas dédier tout son temps au travail terminologique. Il faut donc au terminologue savoir gérer son temps le mieux possible et soumettre à l'expert des propositions de systématisation conceptuelle et dénomminative, qu'il doit actualiser pour chaque nouvelle rencontre.*

Este contexto foi enformado por um processo *errático*, iterativo e cíclico de reflexão e de intervenção plasmado nas etapas que mais à frente enunciaremos, não circunscrevendo o contributo do especialista à etapa estanque e final de verificação e de validação dos resultados obtidos, tendo-o implicado nos diferentes estádios conducentes à construção de uma definição. Com efeito, capturar a **constância do conceito, através da definição** (Rickert, [1888], 2000) e modelizar um sistema conceptual são, na perspectiva da Norma ISO (704, 2009, p. 21), processos que implicam uma certa ciclicidade:

*The steps involved in modelling concept systems and defining concepts are closely related. Definitions shall reflect the concept system. If appropriate definitions already exist, the relations within the system should be established primarily by analysing the characteristics of each concept included in its respective definition. Consequently, modelling and illustrating the structure of a concept system, and writing definitions for the concepts treated in that system are **reiterative processes** that often **require review and repetition of some operations**<sup>20</sup>.*

---

<sup>20</sup> Sublinhado nosso.

A Norma assume, por conseguinte, a pertinência dos traços de reiteração, revisão e repetição como elementos caracterizadores de um fluxo de trabalho que envolva modelização do conhecimento.

#### **0.4 Objectivos de investigação**

Pretendeu-se com este trabalho de investigação atingir os seguintes objectivos:

- (1) enquadrar o <*blended learning*> no seu contexto de emergência anglo-saxónico;
- (2) situar o <*blended learning*> no contexto das modalidades de ensino e aprendizagem do Ensino Superior Pós-Bolonha;
- (3) propor representações conceptuais para os conceitos que integram o *continuum* presença-distância;
- (4) desenhar uma proposta metodológica que permita levar a cabo o estudo sistemático do conceito de <*blended learning*>;
- (5) identificar as características essenciais do conceito de <*blended learning*>;
- (6) produzir uma definição integradora e consensual de <*blended learning*> e uma descrição;
- (7) melhorar a percepção do conceito de <*blended learning*>.

#### **0.5 Estrutura interna da dissertação**

Como último ponto deste texto introdutório, descrevemos em síntese a organização da estrutura expositiva-argumentativa do trabalho. No primeiro capítulo, intitulado *Terminologia: Enquadramento e delimitação* são coligidos e discutidos diferentes posicionamentos face a questões relacionadas com a autonomia e a identidade da Terminologia. Uma breve incursão diacrónica na natureza interdisciplinar desta disciplina justifica provavelmente as duas grandes macro orientações que se perfilam no panorama actual da investigação desta área (Roche, 2012). São por isso passados em revista argumentos que fundamentam a nossa opção por uma metodologia de base conceptual, ancorada nas investigações de Costa (2006, 2008, 2012, 2013 *et passim*). Justifica-se o facto de a presente investigação constituir

uma proposta de organização do conhecimento especializado que incidirá fundamentalmente no contributo do trabalho empírico em torno da definição e da descrição, o qual poderá - numa perspectiva de trabalho futuro - vir a converter-se numa proposta de operacionalização computacional que sirva objectivos mais latos de disseminação, reutilização e partilha.

Num segundo capítulo (*A praxis do terminólogo numa opção de base conceptual*) reflectimos sobre o papel do terminólogo, do especialista de domínio e do texto de especialidade no trabalho terminológico de base conceptual, procurando identificar e delimitar o lugar que cada uma destas entidades teve no âmbito da metodologia traçada. Defende-se a importância da construção de um processo de trabalho iterativo e cíclico, no âmbito do qual a construção do conhecimento se fez por mecanismos de identificação de zonas de confluência e de dissenso (Shaw & Gaines, 2006), apreendidas tanto a partir de indicadores textuais como de evidências *elicitadas* por entrevista. Reflectimos sobre o contributo da **análise de textos para fins onomasiológicos** para a construção de definições e discutimos o papel deste procedimento preliminar na gestão do debate entre especialista de domínio e terminólogo. Este percurso permite ponderar sobre a relação dialéctica entre a realidade e o conhecimento produzido acerca da realidade – com particular destaque para o conhecimento científico – uma vez que é na relação entre a dimensão conceptual e a dimensão linguística que reside a essência da investigação em Terminologia.

No terceiro capítulo (*Desenho de uma metodologia de base conceptual*) é justificada a selecção e configuração das opções metodológicas inerentes ao desenho do fluxo de trabalho e são, naturalmente, correlatas da questão de investigação (Yin, 1998). Justificamos a opção por um estudo de natureza qualitativa, sustentado numa concepção fenomenológica e indutiva e orientada para o processo. Fundamentamos igualmente uma opção pessoal por princípios importados de outras áreas das Ciências Sociais e Humanas (Sociologia e Ciências da Educação), que nos parecem apoiar o estabelecimento de percursos e de fluxos de trabalho com potencialidades para facilitar a planificação da interacção do terminólogo com o texto e os especialistas de domínio, no âmbito de uma perspectiva conceptual da Terminologia. Num segundo momento, são descritas as diferentes perspectivas da arquitectura do desenho

metodológico que sustenta a proposta de uma definição e de uma descrição de *<blended learning>*.

Os capítulos IV e V constituem um desdobramento explicativo da metodologia e uma descrição e análise dos resultados obtidos em cada etapa delineada. No Capítulo IV (*Blended learning: enquadramento do domínio-objecto*) desenvolve-se a etapa de familiarização com o domínio em estudo, tendo sido apresentadas diferentes interpretações da realidade observada, escoradas no resultado da interação entre as entrevistas exploratórias e da revisão preliminar da literatura. Perspectivam-se duas ideias fundamentais: (1) no contexto de Ensino Superior Pós-Bolonha desenha-se um cenário pedagógico entre presença e distância caracterizado por um *continuum* de conceitos que apresentam relações de contiguidade e aparentes sobreposições com o *<blended learning>*. Como resultado da triangulação das fontes de consulta, são propostas representações para os principais conceitos identificados; (2) *<o blended learning>* é um conceito ainda *difuso* do ponto de vista da sua delimitação teórica, como se sustenta a partir de uma análise diacrónica.

No capítulo V (*Blended learning – proposta de definição*) são explicitadas as inferências que resultaram da análise de um conjunto de contextos (definições e descrições) existentes e é defendido o interesse de propor uma **definição intensional** que se assuma como herdeira de um património, contemplando o conhecimento extraído, mas sintetizando e hierarquizando a informação conceptual por via de uma representação linguística que se pretende de maior rigor e precisão do que as já existentes. São sistematizados os resultados obtidos através da realização de entrevistas exploratórias individuais a especialistas do domínio. É apresentada uma proposta de definição intensional e de descrição de *blended learning*. *A captura da constância do conceito*, através de uma definição intensional sujeita a escrutínio, através de um processo de validação, sendo descritas as apreciações críticas conclusivas e os resultados dos diferentes procedimentos de validação empreendidos. Este crivo visa testar a isenção dos julgamentos efectuados e por à prova o grau de consensualidade quanto à organização interna da definição. São ainda discutidas as *mais-valias* do percurso metodológico proposto neste trabalho, expondo procedimentos alternativos que poderão resultar na sua melhoria, em trabalho futuro congénere.

Os materiais apensos a este trabalho constituem provas documentais das diferentes etapas do estudo, ilustrando o processo decisório subjacente à progressão do percurso metodológico descrito em corpo de texto. A secção de apêndices encontra-se, por isso, dividida em três partes: **a)** interacção entre terminólogo e especialista de domínio (etapa exploratória); **b)** interacção entre terminólogo e texto de especialidade; **c)** interacção entre terminólogo e especialista e domínio (etapa de validação).

## CAPÍTULO I-TERMINOLOGIA: ENQUADRAMENTO E DELIMITAÇÃO

*.../ the object of terminology has been changed in such a way that it has become orientated to man, who is considered to be the creator of the terms. The theory of the term has also changed – terminology comes close to a philosophical view of its role in the process of world cognition. Terminology starts to concern itself with such questions as in what way is man connected with the world, how does he feel the reality of science?*

(Alexeeva, 2003, p. 65)

A tomada de opções teórico-metodológicas é – como antecipado na introdução – um momento difícil de qualquer percurso de investigação, dada a complexidade decisória que pressupõe. *As teorias são estradas, as metodologias são meios de transporte*, diz Fonseca (1992, p. 47). A metáfora agrada-nos particularmente, porque na evocação de *viagem* fica a evidência de que chegar ao destino traçado é importante, mas a escolha do meio e a fruição do itinerário são também parte relevante do processo.

Visando este capítulo constituir um enquadramento expositivo-argumentativo que fundamente a **opção teórico-metodológica de base conceptual** que nos propomos testar, a partir do trabalho de campo focalizado no conceito de *<blended learning>*, pretendemos justificar por que razões, do nosso ponto de vista, a construção de uma **definição intensional** de um objecto cultural e dinâmico e a sua representação conceptual implicam um percurso de trabalho de campo que transcende a esfera da abordagem probabilística ao texto de especialidade e coloca a tónica numa opção de tipo qualitativo, escorada numa estreita **dinâmica interaccional** entre **terminólogo**, **texto de especialidade** e **especialista de domínio**.

Não pretendendo reincidir numa estrutura de incursão descritiva que terá já sido sobejamente desenvolvida em trabalhos de investigação publicados até à data, prevalece imperativo enquadrar, em primeiro lugar, algumas das dimensões de toda uma herança *transdisciplinar* que se continua a manifestar no *código genético* da Terminologia<sup>21</sup>,

---

<sup>21</sup> Atribuímos a *disciplina* o sentido de *actividade de investigação*. Tal como explicita Pombo (1994, p. 93): *O termo disciplina pode ser usado no mesmo sentido que o de «ciência», ainda que inclua a noção de «ensinar uma ciência». Há uma diferença entre a ciência como actividade de investigação e a disciplina como actividade de ensino; no entanto, a ciência é ciência porque os resultados da investigação são, necessariamente, comunicados publicamente. A comunicação (ou ensino) é uma parte*

constituindo, em nosso entender, a razão directa da coexistência de teorias e métodos escorados em diferentes pressupostos epistemológicos. Se tal diversidade se instituiu, por um lado, como incontestável factor de enriquecimento diacrónico, parece também continuar a acarretar, por outro lado, obstáculos à construção de uma identidade científica, como sustentam Humbley (1997), Alexeeva (2003), Roche (2009) e Costa (2012), entre outros.

É neste contexto que se torna interessante convocar para a presente reflexão a revitalização de alguns argumentos em torno da necessidade de distinguir Terminologia de Lexicologia de Especialidade, no passado já dissecados por Humbley (1997). Numa leitura mais actual, defenderemos, na senda de Costa (2013), não se tratar de uma verdadeira dicotomia, mas antes de um *continuum*, com imbricações que se torna imperativo reconhecer e valorizar. Defenderemos, em consequência, a concepção de que a Terminologia radica em dois tipos de sistemas relacionados, mas separados, na esteira do modelo integrador proposto por Roche & Costa (2012). Será discutido o postulado de que a **estrutura conceptual** subjacente a um domínio e a **estrutura lexical** que permite falar sobre ele **não se sobrepõem** ou **não são equivalentes**, pois tal pressuposto constitui a base teórica fundamental das opções do nosso trabalho.

A Terminologia partilha com várias disciplinas científicas um conjunto de questões seculares relacionadas com o **papel da língua no plano epistémico** e no **desenvolvimento do conhecimento científico**. Desta partilha resulta um quadro complexo de teorias e metodologias condicionado por diferentes percepções do objecto de estudo hoje tendencialmente perspectivado como dinâmico. Alexeeva (2003), ao advogar a natureza construtivista do conceito e do termo considera que o termo não se esgota na sua dimensão designativa do conhecimento de especialidade, mas constitui, nas suas palavras, um *modelo idealizado de conhecimento* que organiza o que os sujeitos cognoscentes percebem como realidade.

Será, pelo exposto, cientificamente audacioso e arrogante pretender sistematizar neste capítulo introdutório a complexidade diacrónica e sincrónica das questões de identidade e de autonomia subjacentes à evolução da Terminologia; todavia, para levar a cabo uma investigação terminológica coerente afigura-se imperativo empreender uma revisão crítica de argumentos de autoridade. Tal tarefa não será de valor despiciendo,



pois, como sustenta Budin (2003, p. 72), à semelhança de qualquer disciplina científica, a progressão da Terminologia não é isenta de aporias e de paradoxos.

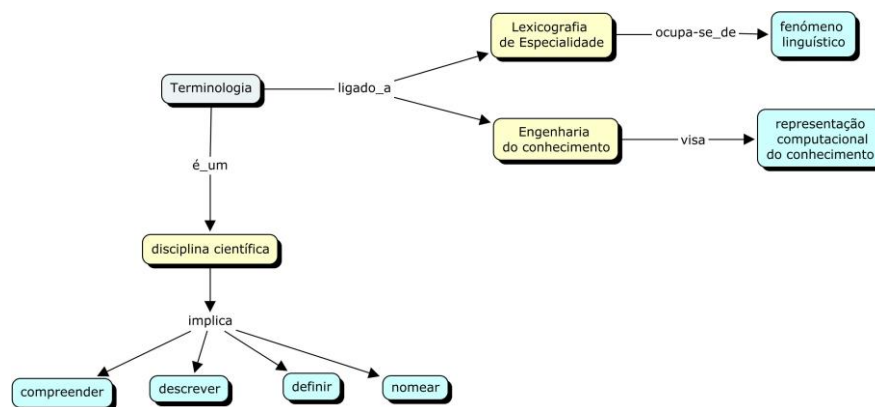
### **1.1 Questões de identidade e de autonomia**

A necessidade de delimitar e reequacionar premissas e princípios basilares em Terminologia prende-se, de acordo com Roche (2012) e Costa (2013), com o alargamento notável da plêiade de comunidades que trabalham hoje em Terminologia, pois se, tradicionalmente, uma percentagem significativa de investigações se materializava em produtos que primordialmente se destinavam a fins comunicativos, é crucial constatar uma evolução para esferas de actividade que transcendem largamente a lexicografia e a comunicação especializada e o espectro das aplicações mais tradicionais desta área: redacção e tradução técnico-científica. É hoje tendência inequívoca a emergência de trabalhos interdisciplinares cujo enfoque se sustenta mais na organização conceptual do que na componente linguística propriamente dita.

No plano regulamentar, saliente-se, há uma clara consciência das alterações diacrónicas subjacentes ao quadro descrito, uma vez que os princípios e os métodos do trabalho terminológico postulados pela Norma ISO 704: 2009 se encontram, actualmente, em discussão e em revisão. Na óptica de Nuopponen (2013), há – entre outros aspectos a reconceptualizar - uma indesejável circularidade nas definições propostas. Para Roche (2012), a actualização da norma pressupõe integrar novas práticas e as respectivas premissas teóricas e metodológicas que emergem muito em particular da relação desta disciplina com a Lógica e Epistemologia e as Ciências Computacionais.

Pelo exposto, incidir sobre algumas dimensões da questão da autonomia e da identidade da Terminologia constitui um ponto de partida com verdadeira utilidade prática no âmbito do nosso trabalho, dado que as opções teóricas e metodológicas que assumimos como fundamentação do trabalho de campo decorrem substancialmente das estimulantes oportunidades de investigação que se abrem através de uma nova e alargada visão da Terminologia, entendida como disciplina que tem por objectivo

compreender os objectos<sup>22</sup> observáveis na realidade extralinguística, descrevê-los e encontrar as palavras adequadas para falar sobre eles (Roche, 2012, p. 17):



**Mapa 2: Representação da Terminologia (baseado em Roche, 2012, p. 17).**

As questões de autonomia e de identidade da Terminologia continuam hoje no centro da agenda desta investigação desta área, como se pode ler em diferentes ensaios académicos recentemente publicados, dos quais os de Costa (2013) e Roche (2012) são exemplo. Na verdade, se a dualidade constitutiva da Terminologia – **uma teoria e um conjunto de práticas** – é uma premissa globalmente reconhecida pela comunidade académica, tanto do ponto de vista diacrónico, como no quadro de investigação actual já o assentimento no que concerne aos princípios basilares para construção de uma identidade - com particular enfoque para a delimitação do objecto de estudo e para a explicitação dos pressupostos do corpo teórico e dos conceitos que regulam as práticas - não se tem revelado generalizado. Não obstante, a existência de dissidências tem, a nosso ver, como vantagem fazer reemergir contributos para o debate epistemológico em torno desta disciplina, o qual surge inequivocamente revitalizado, nos últimos tempos, e constitui, em nosso entender, um exercício de reflexão imperativo para o futuro da Terminologia.

<sup>22</sup> Como explicam Wright and Budin (1997, p. 80), o conceito de objecto, em Terminologia, pressupõe tudo o que pode ser conceptualizado: *The word object must be understood in its broadest sense: it is anything that can be conceptualised. It thus includes all material things, phenomena, properties, actions, and states that are associated with a structured field of human activity.*

## 1.2 A herança interdisciplinar

É consensualmente reconhecido que a Terminologia, enquanto disciplina, tem mobilizado - desde a sua gênese - e continua – talvez, mais do que nunca - a mobilizar um conjunto de teorias e de práticas que relevam de áreas tão distintas quanto a Linguística, a Epistemologia, a Filosofia, as Línguas de Especialidade, a Inteligência Artificial e as Ciências da Informação, entre outras. O traço de transdisciplinaridade, de interdisciplinaridade ou de multidisciplinaridade é, por consequência, característica quase sempre patente nas definições de Terminologia, quer enquanto disciplina teórica, quer enquanto conjunto de práticas. Recordemos essa explicitação na definição de Felber (1984, p. 1): *Domaine du savoir **interdisciplinaire** et **transdisciplinaire**<sup>23</sup> ayant trait aux **notions** et à leurs **représentations**.*

Também no corpo textual da Norma **ISO 704: 2009** se pode ler a referência explícita à multidisciplinaridade do trabalho terminológico, sendo aí advogado que o estudo dos conceitos e da sua representação através da língua implica, necessariamente, a observação e a combinação de diferentes abordagens teóricas instanciadas na plêiade de disciplinas que se ocupa da descrição, da organização e da transferência de conhecimento (ISO 704: 2009, p.v):

*Terminology work is **multidisciplinary** and draws support from a number of disciplines (e.g. logic, epistemology, philosophy of science, linguistics, translation studies, information science and cognitive sciences) in its study of concepts and their representations in special language and general language. It combines elements from many theoretical approaches that deal with the **description, ordering and transfer of knowledge**.<sup>24</sup>*

Mas se a manifestação de existência de uma relação estreita e até imperativa com outras disciplinas é um traço patente no discurso acadêmico sobre Terminologia observamos, porém, que a enumeração e a hierarquização das áreas evocadas nem sempre é absolutamente convergente. Na verdade, se por um lado é aceite que o conjunto de fenómenos observáveis e passíveis de constituírem objecto de interesse para a Terminologia é partilhado por um grupo de disciplinas que também incluem na sua agenda de investigação a ambição de compreender a realidade, de descrevê-la e, se

---

<sup>23</sup> Sublinhado nosso.

<sup>24</sup> Sublinhado nosso.

possível, de ordená-la; por outro lado, o peso e o contributo que, muito em particular, a Epistemologia, a Filosofia, a Lógica e a Linguística poderão ter para a teorização e para o desenvolvimento do trabalho terminológico é alvo de algum dissenso (Calberg-Challot *et al.*, 2009, p. 38):

*La terminologie, science des termes, est une pratique et une discipline scientifique et autonome dont le principal objet est de comprendre le monde et de trouver les mots justes pour en parler. Elle requiert pour son étude de puiser à l'épistémologie, la logique et la linguistique.*

Não será pois por acaso que, no texto citado, a Linguística surge referenciada em terceiro lugar: o posicionamento teórico protagonizado pela *Équipe de Condillac* tem manifestado algumas reservas em aceitar que a Terminologia constitua parte integrante das Ciências da Linguagem (Roche, 2007a, p. 1):

*Que la linguistique puisse être mobilisée pour l'étude de la terminologie, c'est une évidence. Ce qui ne veut pas dire que la terminologie relève des sciences du langage.*

Tais reservas são, no entendimento de Prandi (2011, p. 13), excessivas, dado que não há evidências empíricas que justifiquem a negação de uma relação de contiguidade entre termo e palavra:

*Dans le cas d'un terme, ce qui fonde cette même relation est le partage par un groupe d'experts, qui d'une part ne forme qu'une partie d'une communauté linguistique et, de l'autre, idéalement, en intercepte plusieurs. Cette différence, lourde de conséquences tant théoriques qu'empiriques, est suffisante pour justifier l'autonomie de la terminologie comme discipline scientifique **mais pas pour effacer la continuité de son objet avec l'objet de la linguistique**<sup>25</sup>, et notamment de la lexicologie et de la lexicographie.*

A mera existência de debate, em grande medida fortalecido pela dimensão transdisciplinar, é inequivocamente sinal da vitalidade da Terminologia; porém, tal como é sustentado por Costa (2013, p. 1), de algum modo - e paradoxalmente - institui-se em simultâneo como uma fragilidade e um possível óbice ao desenvolvimento de uma identidade própria:

*Within a specialised context, Terminology is **undoubtedly at the core of knowledge construction and organization, and acts of communication**. It is instrumental for designing, building and feeding linguistic, terminological and semantic resources –*

---

<sup>25</sup> Sublinhado nosso.

*whether computational or not – that ensue from the activities performed by the several scientific and professional communities. This fact reveals the actual value of Terminology, whether understood as science or nomenclature*<sup>26</sup>.

No entender da investigadora, tal diversidade no plano teórico, a par do facto de a Terminologia se constituir, para lá da sua dimensão teórica, uma prática que visa **dar resposta a diferentes necessidades sociais** - normalmente subjugadas os objectivos políticos ou comerciais – pode, efectivamente dificultar o estabelecimento claro e a delimitação de um corpo teórico identitário (Costa, 2013, p. 1):

*Although rich, however, such diversity may cause a certain level of **dispersal** that constitutes a **disruption of the development of its identity as a scientific discipline** since its theoretical and methodological assumptions tend to merge with those of the disciplines or sciences that adopt it*<sup>27</sup>.

Ora, a transdisciplinaridade não implica tão somente que as disciplinas colaborem entre si, pressupondo também a existência de um pensamento organizador que a transcenda. Como o prefixo <trans> indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* e *além* de qualquer disciplina. Tal como é sustentado no texto da *Carta da transdisciplinaridade* (Freitas et al. 1994, p. 2):<sup>28</sup>

*O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela **pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar**, sobre a relatividade das noções de definição e objetividade.*

Será então legítimo perguntar: que nível de integração teórica, de métodos e de instrumentos de análise existe em Terminologia? Tal como sustenta Roche (2012, p. 18), não obstante o reconhecimento formal da *multidisciplinaridade* da Terminologia, parece ainda haver muito trabalho a levar a cabo:

*Nevertheless **a lot a work remains to be done** in order to really take into account the lessons learnt from these disciplines. Furthermore, some current thinking and practices in the field of terminology must be integrated into a reviewed version of*

---

<sup>26</sup> Sublinhado nosso.

<sup>27</sup> Sublinhado nosso.

<sup>28</sup> *I Congresso Internacional da Transdisciplinaridade* (que curiosamente teve lugar em Portugal, há quase duas décadas, no Convento da Arrábida). Recorde-se, sucintamente, que o conceito de *transdisciplinaridade* emergiu na década de setenta do século XX, tendo sido proposto por Jean Piaget em *L'interdisciplinarité - Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (1972). O objecto *transdisciplinar* é multidimensional, isto é, diz respeito à existência de diversas dimensões da realidade para um mesmo fenómeno ou entidade.

*the ISO 704 standard, in particular to take the notion of ontology for terminology into consideration*<sup>29</sup>.

Passemos sucintamente em revista algumas dimensões da vastidão das relações interdisciplinares que a Terminologia cultivou diacronicamente com áreas que contribuíram para a sua dimensão *politeórica* e *polimetodológica*, nas palavras de Wright & Budin (1997).

### 1.3 Relações interdisciplinares com a Filosofia e a Ontologia

Pelo facto de o nosso objecto de estudo se centrar na problemática da **definição**, justifica-se, em primeiro lugar, de entre as relações interdisciplinares, reiterar a estreita relação da Terminologia com a **Filosofia**, como sustenta Alexeeva (2003, p. 62):

*From its birth until the present **terminology has been conditioned in large part by philosophy and logic**<sup>30</sup>, whose claim was that universal and general definitions of truth were applicable to all languages (including special ones). /.../ Ancient philosophers established a tradition of metaphysical speculation. They concerned themselves with the categories of things existing. The tradition continues through the Middle Ages. With the works of René Descartes the focus of philosophical concern changed from the issue of what things are to how we know, in other words, to epistemological questions.*

Na verdade, a teoria da Terminologia tem incluído na sua agenda de investigação questões fundamentais debatidas quer pela Filosofia, em geral, quer pela Filosofia da Linguagem, em particular, constituindo denominador comum de tais questões a complexidade da relação entre linguagem e conhecimento, como salienta Budin (2003, p. 72):

*After all, it is **Terminology theory that has asked for some of the most basic questions of the humankind**<sup>31</sup>, questions that not only philosophers have been trying to answer for thousands of years, but that have also become the starting points for various scientific disciplines and their research agendas.*

A indagação do que é o conhecimento e de que forma este é representado na

---

<sup>29</sup> Sublinhado nosso.

<sup>30</sup> Sublinhado nosso.

<sup>31</sup> Sublinhado nosso

comunicação, a discussão do papel da linguagem e, em particular da língua, no progresso epistémico e no desenvolvimento do conhecimento científico, assim como a análise da estrutura das teorias científicas, do conhecimento científico e da terminologia científica, constituem exemplos de percursos de inquirição partilhados pelas duas disciplinas, tornando-se imperativo salientar que a Terminologia desenvolveu, ao longo do seu percurso diacrónico, um conjunto de modelos, de hipóteses e de postulados teóricos, em simultâneo com investigação empírica sustentada em estudos de caso, com vista a contribuir para dilucidar tais questões. Torna-se, então, possível asseverar, de acordo com Budin (2003, p. 72-73), que **o progresso epistémico** se sustenta, fundamentalmente, numa relação dialéctica entre teorias e conceitos: conceitos novos geram teorias novas e teorias novas necessitam de conceitos novos. O pensamento do terminólogo, aproxima-se, assim, do de Hempel (1965, p. 87), quando o filósofo afirma que: *Theory formation and term formation go hand in hand, neither can be carried out in isolation.*

Um olhar diacrónico revela o contributo permanente do pensamento filosófico na construção dos fundamentos epistemológicos desta disciplina, desde a sua constituição. Recorde-se, muito em particular o impacto evidente da abordagem neopositivista do Círculo de Viena na construção dos fundamentos teóricos da doutrina de Wüster, sobre o qual reflectiremos mais à frente, neste trabalho. Ademais, quando observamos as diferentes manifestações contemporâneas da Terminologia, torna-se clara a revitalização da herança filosófica clássica de que a Lógica Aristotélica e a representação arborescente de Porfírio são exemplo, revelando que a interdisciplinaridade com esta área estará longe de ser parte do passado (Budin, 2003, p. 74):

*We may dare to conclude that in a hypothetical way that all philosophy and epistemology contributes, more often than not inadvertently, but often unavoidably, to terminology theory in providing ideas and partial and temporary answers to fundamental questions of terminology.*

Com efeito, na perspectiva de Prandi (2011, p. 12), grande parte da complexidade do debate contemporâneo em torno de questões de autonomia e de identidade da Terminologia pode ser explicado pela influência de diferentes correntes do pensamento filosófico na construção dos quadros teóricos da disciplina. Por exemplo, a tradição analítica em Filosofia, ao assumir o reconhecimento de que a

experiência humana é inseparável da mediação linguística promoveu o postulado de que uma análise filosófica da linguagem poderá conduzir a uma explicação filosófica do pensamento. Compreensivelmente, tal teve, por certo, uma forte influência na evolução diacrónica da Terminologia.

A título exemplificativo, como também salienta Prandi (2011, p. 14-15), a viragem no pensamento filosófico instigada por Frege (1848-1925), marcou profundamente a **Linguística** e a Terminologia com um pressuposto verdadeiro, porém quase tautológico: **a expressão linguística é uma via de acesso privilegiado à estrutura do pensamento**. A perigosidade desta ideia reside, na óptica do linguista, no facto de ter alimentado, até ao presente, uma inferência não só falsa como prolífica em consequências nefastas: a subsequente ilação de que o pensamento será uma massa amorfa se não existir suporte linguístico e, como tal, não haverá conceitos independentes do significado linguístico Prandi (2011, p. 15):

*Mais tout cela est faux. Tout d'abord, l'idée d'une mise en forme linguistique de la pensée n'implique pas que la pensée est dépourvue d'une structure autonome et partagée. En plus, séparée d'une conscience aiguë de l'indépendance des concepts partagés, le tournant linguistique mène à un aplatissement des concepts sur les signifiés linguistiques qui ne fait que reproduire dans le sens invers l'aplatissement traditionnel des signifiés sur les concepts. Entre concepts et signifiés il y a une riche interaction, qui connaît une infinité de points d'équilibres dont l'identification s'ouvre à la recherche empirique.*

A verdade é que esta perspectiva foi fortemente reforçada pelos estruturalistas, pois recordemos que, tanto para Saussure ([1916]: 1971), como para Hjelmslev ([1943], 1968), sem linguagem o pensamento tende a ser uma massa amorfa e nebulosa. Não há, portanto, conceitos independentes do significado linguístico (Saussure [1916], 1971, p. 190):

*Psicologicamente, abstraindo da sua expressão por meio de palavras, o pensamento é uma massa amorfa e indistinta. Filósofos e linguistas estiveram sempre de acordo sobre a nossa incapacidade de distinguir duas ideias de forma clara e constante, sem o apoio dos signos. Tomado em si próprio, o pensamento é como uma nebulosa em que nada é necessariamente delimitado. Não há ideias preestabelecidas e nada é distinto antes da aparição da língua.*

Para a Terminologia, as implicações teóricas e metodológicas desta visão são inúmeras, pois a não existência de conceitos independentes do significado linguístico constitui o postulado fundamental que sustenta a **Lexicologia de Especialidade** e que a



demarca, no entender de vários investigadores, da Terminologia (como será discutido na secção 1.4.1 deste capítulo).

Um outro aspecto que nos parece pertinente referir é que os problemas do **conhecimento** e da sua relação com a **linguagem** têm sido uma constante na história do pensamento filosófico e científico. Será a língua, enquanto manifestação privilegiada da faculdade de linguagem, um sistema de representação capaz de reflectir as propriedades essenciais da realidade? Na verdade, como sustenta Budin (1999), foram inúmeras as tentativas de erradicar a **língua natural** das ciências, por se considerar que esta enferma de problemas lógicos, como a ambiguidade e a *vaguidade*, não permitindo que represente em plenitude o pensamento científico. Muito em particular, o **Positivismo Lógico do Círculo de Viena** (1920-1940), protagonizado por Carnap (1891-1970), tendo constituído um forte empreendimento anti-metafísico, empirista e positivista (Zilhão, 2007, p. 27-31). Um dos ensaios mais emblemáticos deste movimento foi publicado por Carnap, em 1932, e intitula-se *A eliminação da metafísica através da análise lógica da linguagem*.

O que se torna curioso é o facto, de acordo com Budin (1999, s./p.), a viragem linguística na Filosofia ter acabado por redundar, paradoxalmente, num construtivismo radical que postula que nada existe fora do discurso e que a ciência mais não é do que acção linguística:

*This contradiction became more virulent due to the 'linguistic turn' of philosophy that sometimes ended in a radical-constructivist pan-linguisticism, according to which the whole world is nothing but discourse and science is nothing but linguistic action, while on the other hand the 'de-verbalization' of communication in the natural and technological sciences led to an increase in visualizations and multimedia representations of scientific knowledge<sup>32</sup>, together with the consistent algorithmization of scientific theories.*

Esta polarização simplificadora terá instituído duas culturas (positivismo e pós-modernismo), provocando um abismo epistemológico indesejável<sup>33</sup>. No contexto português, ainda que fora do âmbito da Terminologia, o debate epistemológico entre positivismo e pós-modernismo, a que Budin faz alusão, ficou corporizado na conhecida

---

<sup>32</sup> Sublinhado nosso.

<sup>33</sup> Na verdade, a posição positivista foi, sobretudo, posta em causa a partir da década de 70 do século XX, decorrente do impacto causado pelo trabalho de Kuhn, publicado em 1962, sobre a estrutura das revoluções científicas, sendo reconhecidas as influências de Polanyi (1958) A partir desta altura, a Sociologia da Ciência passa a ter como objecto de interesse não somente as dimensões estruturais e normativas da ciência, mas o conteúdo do próprio conhecimento.

polémica entre o físico António Manuel Baptista e o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2002), tendo tal polarização resultado de duas visões profundamente antagónicas. Baptista defende a extrema premência das dimensões objectiva, explicativa e nomotética, escoradas nos pressupostos de invariância e de causalidade, subjacentes à concepção clássica de ciência: *Ciência é o empreendimento sistemático organizado que recolhe o conhecimento acerca do mundo e condensa o conhecimento em leis e princípios testáveis* (Baptista, 2002, p. 102-03). Advoga, de igual modo, a profunda relevância da relação entre conhecimento científico e *sentido comum* (*Idem*, 2002, p. 83):

*Com efeito, o conhecimento científico que vamos adquirindo, aperfeiçoando e desenvolvendo, vai corrigindo, quando isso se torna necessário, o conhecimento alcançado pelo sentido comum. Esta educação do sentido comum de todos é uma das tarefas mais importantes da empresa científica /.../*

Nos antípodas desta visão está a crença de que estaríamos (à data da publicação da lição de sapiência de Santos), no fim de um ciclo de hegemonia da ciência, vislumbrando-se uma nova ordem científica emergente, que se traduz na perspectivização do conhecimento como intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de objectivo, explicativo e nomotético (Santos, 1987, p. 52):

*...a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia.*

O sociólogo refuta liminarmente a ideia, a seu ver, inaceitavelmente simplista, de **ordem** e de **estabilidade** do mundo, que leva a um determinismo mecanicista.<sup>34</sup> Não subscrevemos esta refutação radical pós-moderna, nem vemos utilidade numa excessiva polarização entre Positivismo e Pós-modernismo, muito embora se compreenda que no âmbito das Ciências Sociais e Humanas o conhecimento objectivo, explicativo e nomotético é um ideal difícil de alcançar. No caso particular do objecto de estudo deste trabalho, não se tratando o *<blended learning>* de um objecto material, as opções teórico-metodológicas que se abrem apontam necessariamente para o conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo.

---

<sup>34</sup> Santos (1987, p. 5), acrescenta que: */.../ o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.*

Na contemplação das ligações interdisciplinares da Terminologia com outras áreas destaca-se com grande saliência a que estabelece com a **Ontologia**. O termo suscita, hoje, uma ambivalência significativa que não constituía diacronicamente seu apanágio, todavia, para além da sua ancestral ligação à Filosofia e à Lógica, a investigação ontológica passou a fazer parte do campo de interesses de áreas científicas, tais como a Terminologia, a Lexicografia, a Terminologia, a Biblioteconomia, a Inteligência Artificial e a Linguística Computacional.

De acordo com Nef (2010), podem distinguir-se três grandes etapas na história da ontologia: a primeira, ligada à metafísica clássica, sendo curioso observar, tal como sustenta o investigador, que a emergência do termo *ontologia* é muito mais tardia do que o conceito (*Ibidem*, p. 10).

*On peut remarquer que le terme 'ontologie' est beaucoup plus tardif que l'ontologie! On peut parler d'ontologie dès le chapitre 2 des Catégories d'Aristote, 2000 ans avant l'émergence lexicale du terme! Aristote utilise le terme 'philosophie première' qui est le terme le plus proche de notre ontologie'.*

A segunda etapa data dos anos 70 do século XX e coincide com o renascimento das lógicas modais e da epistemologia geral; a terceira caracteriza-se por um interesse renovado pela ontologia clássica que terá sido catalisado pelo desenvolvimento do paradigma informacional. Neste âmbito, a importância de uma abordagem interdisciplinar é claramente reconhecida por investigadores paradigmáticos da área (Guarino, 1998, p. 3):

*On the methodological side, the main peculiarity is the fundamental adoption of a highly interdisciplinary approach, where **philosophy** and **linguistics** play a fundamental role in **analyzing the structure of a given reality at a high level of generality** and in formulating a clear and rigorous way<sup>35</sup>.*

No contexto do paradigma informacional, a definição de ontologia como uma *especificação explícita de uma conceptualização*, proposta por Gruber (1993, p. 1) conquistou, talvez pela sua síntese, um estatuto quase axiomático:

*An ontology is an explicit specification of a conceptualization<sup>36</sup>. The term is borrowed from philosophy, where an ontology is a systematic account of Existence. For AI systems, what "exists" is that which can be represented.*

---

<sup>35</sup> Sublinhado nosso.

<sup>36</sup> Sublinhado nosso.

A evocar o renascimento do interesse pela ontologia enquanto sistema de representação, a perspectiva da Inteligência Artificial reitera a premissa de que *existe aquilo que é passível de representação*. *Especificação e conceptualização* passaram a constituir o cerne do debate em torno da definição de Gruber, como explica Borst, (1997, p. 12): *A lot of debate has been going about what is the best definition of an ontology. Most researchers generally agree on the definition of Gruber, but find it too broad*. Borst (*Ibidem*, p. 12) propôs-se, por isso, aumentar a precisão da definição inicialmente proposta por Gruber, acrescentando-lhe dois atributos: *Ontologies are defined as a **formal** specification of a **shared** conceptualization*<sup>37</sup>.

É neste contexto que emerge, na esteira de Guarino (1998), o conceito de ontologia formal - axiomática e sistemática – e de *compromisso ontológico* - aspectos que, na óptica de Nef (2010, p. 17), encerram algumas contradições: por um lado, advoga-se que a ontologia seja independente do espírito, por outro, sustenta-se a sua construção em distinções conceptuais<sup>38</sup>:

*Un auteur comme Guarino semble s'appuyer sur la définition husserlienne de l'ontologie formelle pour donner une interprétation purement épistémique de la forme des objets, qui finalement se confondra avec les concepts formels des objets.*

Na perspectiva da Terminologia, as ontologias constituem recursos conceptuais que permitem representar um determinado domínio, delimitando os conceitos que dele fazem parte e as relações que entre si se estabelecem: *Ontologies are systems which permit **knowledge modeling** by taking into account the **existing relations between concepts*** (Costa, 2006, p. 6)<sup>39</sup>. Este trabalho não se posiciona no plano da representação formal do conhecimento. O conhecimento não pode ser formalizado sem que haja todo um trabalho prévio de organização, delimitação e estabelecimento de relações no interior de um determinado domínio de especialidade. As representações em formato de mapa conceptual que iremos propor poderão, naturalmente, numa etapa posterior vir constituir-se representações semi-formais, a utilizar num projecto mais vasto. Por agora,

---

<sup>37</sup> Sublinhado nosso.

<sup>38</sup> Do ponto de vista de Nef (2013, p. 8), os métodos **mnemotécnicos** renascentistas que estabeleciam uma ligação entre a memória, a visualização e a representação do conhecimento não tem sido relacionados com a ontologia: *Les travaux récents cités ici à deux reprises n'ont pas insisté sur une filiation qui me semble évidente: celle entre les représentations diagrammatiques des connaissances dans les méthodes mnémotechniques de la Renaissance.*

<sup>39</sup> Sublinhado nosso.

terão apenas o objectivo de contribuir para *compreender, descrever e definir* o objecto de análise.

#### **1.4 Relações interdisciplinares com a Linguística**

Não deixa de ser curioso observar que o interesse da **Linguística** pela Terminologia haja sido algo tardio, tendo germinado – sobretudo – a partir da década de 1950 do Séc. XX. Com efeito, durante a primeira metade daquele século, os profissionais da Terminologia foram fundamentalmente especialistas de domínio e não terminólogos. À medida que a dimensão normalizadora da Terminologia deixou de ocupar uma posição nuclear, passou a assistir-se à valorização do seu papel no âmbito da comunicação de especialidade. Depecker (2002, p. 13) salienta que há uma forte ligação de parentesco entre a Linguística e a Terminologia */.../ même si la seconde s'est développée en marge de la première*. Do seu ponto de vista, ambas as áreas beneficiam com o estabelecimento de relação dialéctica que poderá contribuir para a progressão teórica mútua. No que respeita ao aporte da Terminologia, o trabalho terminológico evidencia – para o investigador – aspectos respeitantes à relação entre língua e pensamento e língua e realidade, aos quais nem sempre tem sido dada a devida atenção, na perspectiva da Linguística, nomeadamente a premissa de que */.../ il y a un ordre de la langue et un ordre de la pensée* (*Ibidem*, p. 13)<sup>40</sup>. Com efeito, a Terminologia, pela sua tradição de trabalho associado à Tradução, postula a existência de elementos comuns às línguas, mas também a existência de elementos independentes das línguas.

A questão da relação entre Linguística e Terminologia é também perspectivada por Humbley (1996) e retomada por Costa (2006; 2013). Ambos os investigadores identificam contingências diacrónicas, geográficas e geopolíticas que poderão ter contribuído para dificultar a construção de uma identidade própria por parte da segunda. Neste sentido, abordaremos em particular a problemática da distinção entre Terminologia e Lexicologia de Especialidade.

##### **1.4.1 Terminologia e Lexicologia de Especialidade**

---

<sup>40</sup> Sublinhado nosso.

No entendimento de Costa (2006, p. 1), nos países europeus de línguas românicas, a Terminologia é perspectivada como uma disciplina autónoma, compreendendo uma pluralidade de teorias e de metodologias, sendo, no entanto, a abordagem linguística a mais prevalente. Tal orientação justifica-se pela influência diacrónica da Lexicologia e da Lexicografia. O debate teórico e metodológico sobre a proximidade e as dissemelhanças entre Terminologia e Lexicologia de Especialidade é, como sustenta mais tarde Costa (2013, p. 1), uma questão – dada a evolução da Terminologia para outras esferas de actividade, além da Lexicografia e da Comunicação Especializada que justifica uma reavaliação do estado de coisas – o qual se manifesta crescentemente complexo e multifacetado. Na verdade, as comunidades que trabalham *com e em* Terminologia são inúmeras e não raro advogam enquadramentos epistemológicos singulares, que se revelam controversos, até mesmo no cerne de cada área científica.

Recorde-se que foi na década de 70 de século XX, com os estudos de Quemada (1971), Guilbert (1973) Rey (1979), que emergiu o interesse pelo **termo**, com incidência na análise semântica e numa abordagem metodológica de carácter semasiológico. O debate deste período inicial focalizou-se substancialmente na definição do estatuto da Terminologia enquanto área de estudo das unidades de conhecimento especializado, o que acabou por ter como resultado a perspectivação das terminologias como nomenclaturas. E esta foi uma etapa fulcral, dado que dela nasceu uma disciplina: a **Lexicologia de Especialidade**, a qual, no pensamento de Costa (2006, p. 2) é, não raro, confundida com a Terminologia, não obstante ter objectivos claramente distintos:

*This dichotomy still exists today. Many linguists assume that, by analyzing and describing the terminological units that occur in specialized texts, they are doing terminology<sup>41</sup>. This ambiguity is however understandable, since for the majority of linguists the terminological unit remains the main object of study, whatever their linguistic theoretical framework may be. Although understandable, this ambiguity, however, can no longer be maintained in the current state of affairs<sup>42</sup>.*

Calberg-Challot *et al.* (2009) acrescentam que a **definição de termo** proposta por Kocourek (1991) terá contribuído para que este fosse considerado idêntico a uma

---

<sup>41</sup> Sublinhado nosso.

<sup>42</sup> Sublinhado nosso.

palavra comum, validando uma perspectiva exclusivamente linguística da Terminologia e fomentando a confusão entre esta área e a Lexicologia de Especialidade:

*La définition de Kocourek fait du terme un mot "presque" comme les autres. Partant de cette vue uniquement linguistique de la terminologie est apparue une terminologie qui se confond avec une lexicographie de spécialité.*

Ancorado numa outra premissa argumentativa, mas concorrendo para a mesma conclusão, Depecker (2002, p. 17) demarca-se de alguns dos posicionamentos diacronicamente assumidos pelo Comité Técnico 37, da ISO (*Terminology and other language content resources*<sup>43</sup>) - nomeadamente da concepção excessivamente **instrumental** da língua. A seu ver, na esteira de uma abordagem normalizadora criou-se uma tendência para um certo **nominalismo**, por si entendido como a redução do real à organização de conjunto de denominações. A consequência indesejável materializou-se na percepção dos termos como meras **etiquetas**.

Poder-se-ia pensar que, actualmente, a questão identitária estaria ultrapassada, mas o debate prevalece com notável intensidade. Na perspectiva de Roche (2012), a **autonomia** da Terminologia continua fortemente ameaçada: por um lado, pela Lexicografia de Especialidade; por outro lado, pela designada *Engenharia do Conhecimento* (Roche, 2012, p. 17):

*Nowadays, terminology, as an independent discipline, risks being absorbed into specialised lexicography or knowledge engineering; the former reducing it to a study of linguistic phenomena and the latter, to an issue of computational knowledge representation. Nevertheless, terminology as a scientific discipline is crucial if we consider that its primary aim is to understand the world, describe the objects that populate it and find the right words to talk about them.*

Em nosso entender, num dos seus trabalhos mais recentes, Costa (2013, p. 3), problematiza muito pertinentemente esta **questão da identidade**: a pluralidade de perspectivas representativas de pressupostos linguísticos e epistemológicos

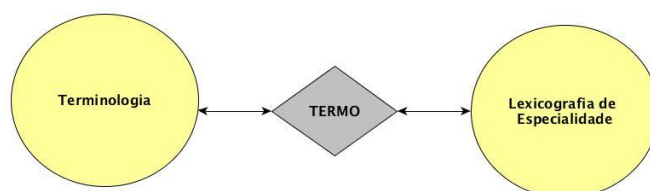
---

<sup>43</sup> A missão deste comité é claramente explicitada no sítio da Infoterm: *ISO/TC 37's mission is to provide standards and guidelines to standardization experts, language professionals in all institutions and organizations creating and handling terminology, language and other content resources (including ISO itself, other international organizations, national standards bodies, national government services, companies, non-governmental organizations, etc.) in order to enable them to prepare high-quality language resources and tools for a wide variety of applications in professional and scholarly information and communication, education, industry, trade, etc.* ([www.infoterm.info/standardization/iso\\_tc\\_37.php](http://www.infoterm.info/standardization/iso_tc_37.php), consultado a 21 de Abril de 2013).

diferenciados, no panorama de investigação actual em Terminologia não contribui, com seria desejável, para o fomento da autonomia desta área científica:

*In Terminology **there are several theoretical perspectives** – some clearly opposed to others – that coexist and represent distinct epistemological and linguistic assumptions /.../ The perspectives are communicative, socio-cognitive, cognitive, and many of them, in our opinion, fail to focus on what characterizes Terminology as an autonomous discipline and enables its distinction from other related areas<sup>44</sup>.*

Como já foi referido, a Terminologia mantém relações de interdependência com várias disciplinas da esfera das ciências sociais e humanas e das ciências computacionais. É, por conseguinte, normal que com elas partilhe alguns dos seus conceitos mais nucleares de que **termo, conceito, definição, característica**, entre outros, são exemplo. De entre as várias relações de interdependência, a relação que estabelece com a Lexicografia de Especialidade parece, no entendimento de muitos, ser a mais ameaçadora à sua autonomia. Efectivamente, a Terminologia e a Lexicografia de Especialidade são dois domínios que partilham o mesmo objecto de estudo, o **termo** (Costa, 2013, p. 1), como ilustra a representação proposta:



**Figura 1: Terminologia e Lexicografia de Especialidade.**

Porém, o **lexicógrafo de especialidade** olhará para o termo de uma perspectiva distinta da do **terminólogo orientado para o conceito**. O primeiro terá em linha de conta componentes de ordem gramatical, semântica e pragmática, enquanto o segundo transcenderá o nível linguístico para entrar no nível conceptual, no interior do qual se jogam questões *topográficas*, ou, por outras palavras, questões relacionadas com a delimitação de fronteiras de um determinado sistema conceptual e a sua organização interna em termos de conceitos e das suas inter-relações. Tomando como exemplo uma perspectiva possível de materialização do nosso trabalho que implicaria metodologias,

---

<sup>44</sup> Sublinhado nosso.



construção de recursos e resposta a necessidades sociais distintas: um enfoque na componente denominativa do termo implicaria, por exemplo, o estudo das diferentes alternativas de designação de <*blended learning*> em Português, estando fundamentalmente orientado para a questão discursiva e, por conseguinte, para a Lexicografia de Especialidade.

Por outro lado, o enfoque na representação e na delimitação do espaço conceptual do conceito de <*blended learning*>, face, por exemplo, ao conceito de <*e-learning*> ou de outros conceitos que viremos a considerar integrados no *continuum* presença-distância que se desenha no cenário educativo do Ensino Superior, transcende a análise de componentes discursivas, dado estarem em causa elementos que pertencem à esfera conceptual. Como afirma com veemência Roche (2012, p.72): *Il convient de se rappeler que tout travail terminologique devrait être fondé sur les notions et non sur les termes.*

### 1.5 Dualidade constitutiva: o objecto de estudo

Perspectivadas as diferenças entre Lexicologia de Especialidade e Terminologia, terá de ficar claro que trabalhar em Terminologia implica perspectivar o termo na sua interacção com o conceito, pelo que, na óptica de Costa (2013), o estatuto de autonomia desta disciplina só pode ser mantido a partir da observação e da aceitação plenas da **dualidade constitutiva** do seu objecto de estudo: termo e conceito, assim como das relações que se estabelecem entre uma e outra dimensão.

Neste ponto da nossa reflexão, torna-se imperativo recordar que esta dupla dimensão esquematicamente representada na figura está presente desde a génese e do reconhecimento da Terminologia enquanto disciplina. Ainda na esteira de Costa (2013, p. 32-33), é crucial compreender que tal dualidade decorre de duas das principais as premissas do pensamento wüsteriano:

- (1) os conceitos são o ponto de partida do trabalho terminológico;
- (2) o trabalho terminológico tem como objecto o léxico.

Desafortunadamente, a primeira premissa terá levado os *terminólogos não-linguistas* a ignorarem, de algum modo, a **designação** e a perspectivarem o **termo** como uma **etiqueta** ou um mero **descriptor**. A segunda premissa terá legitimado o

posicionamento de que a Terminologia é uma disciplina do âmbito da Linguística e, por conseguinte, apenas uma questão de língua. Como consequência deste pressuposto, o conceito é relegado para um plano subsidiário, uma vez que é a designação que se institui como ponto de partida.

## 1.6 A herança wüsteriana

Com efeito, a perspectiva de Wüster (1959) apresentada no emblemático texto *Das Worten der Welt, schaubildlich und terminologisch dargestellt*<sup>45</sup> - traduzido para inglês por Sager (2003) - apresenta a Terminologia como um instrumento de trabalho prático, que almejou a neutralizar a ambiguidade na comunicação técnico-científica. Terá sido, aliás, com esse pressuposto de auxiliar a resolução de problemas linguísticos e de comunicação que o seu trabalho deu um grande incentivo à criação de organismos normalizadores, como é o caso do já referido Comité Técnico 37.

É relevante no contexto em referência evocar sucintamente os contornos do trabalho terminográfico do fundador da Terminologia, dado que foi a partir dele que Wüster elaborou os fundamentos da Terminologia como disciplina. Sendo engenheiro de formação, tomou como ponto de partida o conhecimento especializado que detinha para estabelecer um sistema de conceitos aos quais foi atribuindo denominações. Considerou, por isso, que o método de trabalho canónico para a Terminografia seria ter o **conceito como ponto de partida**. Deste modo se justificam, de acordo com Cabré (2003, p. 175), os princípios linguísticos gerais que nortearam o seu trabalho, entre os quais: a prioridade conferida ao conceito, a monossemia e univocidade do termo, assim como a prioridade do registo escrito e do tratamento sincrónico.

---

<sup>45</sup> À data, o editor do *Sprachforum* efectuou o seguinte comentário: (...) *If, here, Eugen Wüster, the pioneer of technical language standardisation, whose writings go far beyond technical language, presents a picture of how this process of 'wording' or naming of the exterior world presents itself from his many and diverse viewpoints gained from the natural sciences and linguistics as well as from psychology and logic, then this is particularly noteworthy and a significant contribution to the complex and still much debated questions of this problematic field. (1959-1960) — Zeitschrift für Angewandte Sprachwissenschaft zur überfachlichen Erörterung gemeinwichtiger Sprachfragen aller Lebensgebiete (Journal of Applied Linguistics for the interdisciplinary discussion of generally relevant questions about language in all spheres of life), 3 (3/4): 183–204. (Traduzido por Sager em 2003).*

Previsivelmente, as concepções de Wüster não foram bem acolhidas por grande parte dos linguistas seus contemporâneos, em particular pelos estruturalistas que se consideravam avessos ao prescritivismo inerente à ideia de erradicar a ambiguidade da comunicação. Todavia, a leitura do prescritivismo das premissas de Wüster não é um dado consensual. Recorde-se que, por exemplo, na perspectiva de Cabré (2003, p. 177):

*I hold the view that a theory can never be prescriptive because a theory is a unit of coherently integrated axioms or essential which permit the description of an object, its properties, its relations and operations within a specific framework. The **theory of Wüster is not prescriptive** but rather descriptive, even though the data he described were not representative of the full range of terminology and hence the theory he inferred from these data was biased<sup>46</sup>.*

Por outro lado, como também foi salientado por Humbley (2004, p. 48), as percepções dos postulados filosóficos de Wüster apontam, muitas vezes, para a convicção de que a representação do conhecimento que desenvolveu é puramente paradigmática (no sentido saussuriano), tendo sido posta de parte a componente sintagmática. Humbley considera que talvez não seja totalmente verdade:

*/.../ la théorie de Wüster est perçue comme une entrave à une approche de la terminologie qui prend comme point de départ l'analyse d'un corpus textuel relativement important. Compte tenu de l'importance que Wüster attachait à la documentation, témoignée par la richesse des Archives tenues à l'Université de Vienne, **on est en droit de se demander si les deux attitudes sont vraiment antinomiques**<sup>47</sup>.*

Com efeito, as dúvidas interpretativas que ainda hoje se colocam ditam, como defende Roche (2012, p. 17), a necessidade de uma reavaliação das premissas teóricas fundamentais que regem a Terminologia. Nas suas palavras: *If terminology is to continue to exist as an **independent scientific discipline, it needs to re-examine its Terminology Principles***<sup>48</sup>.

Subscrevemos estas orientações, muito embora seja pertinente recordar que, não obstante a clara necessidade de rever e *re-examinar os princípios*, parecem estar já longe as críticas postuladas por Cabré (2003, p. 168-169), há cerca de uma década:

*I believe that until now terminology has not benefited from the natural development of most other disciplines. Science progresses by confrontation and interaction, by contrasting hypotheses with empirical objects, by suggesting models and alternative theories, and finally by evaluating the plausibility of these theories.*

---

<sup>46</sup> Sublinhado nosso.

<sup>47</sup> Sublinhado nosso.

<sup>48</sup> Sublinhado nosso.

Na verdade, se a progressão de uma área científica necessita de confronto ideológico e de interacção, assim como de modelos e de teorias alternativas, o quadro actual da Terminologia beneficia já dessa conjuntura, como será demonstrado na secção subsequente.

## 1.7 Perspectiva textual e perspectiva conceptual

Por que razão entendemos que se afigura tão relevante avaliar questões de identidade da Terminologia? Dada a multiplicidade *politeórica e polimetodológica* que até agora terá ficado clara, cremos não poder partir para um trabalho prático sem que fique claro qual o enquadramento teórico que subscrevemos. Poder-se-ia esperar que, volvidas décadas de debate teórico e de discussão de posicionamentos metodológicos, a preocupação de identificar e de delimitar *escolas* em Terminologia se houvesse esgotado. Assim, questionamo-nos se seria produtivo reduzir a complexidade de uma realidade polifacetada à dualidade implicada no título desta secção.

A proposta de Slodizian (2006) aponta para uma **vertente textual** e uma **vertente conceptual** em Terminologia, sustentando-se esta distinção dual no princípio de que a diferença se estabelecerá com base na concepção da noção de conceito. Também para (Roche, 2012, p. 1), o enfoque no conceito<sup>49</sup> determina dois tipos de abordagens em Terminologia: uma de natureza conceptual e uma outra de natureza textual. Do seu ponto de vista, a Terminologia orientada para a dimensão conceptual postula que o conceito se posiciona no cerne do trabalho terminológico e constitui o ponto de partida para esse trabalho, Sustenta-se, portanto, nos fundamentos da Terminologia dita clássica e nos princípios terminológicos enunciados pelas Normas ISO, como explica Roche (2012, p. 1):

*La terminologie conceptuelle, à travers la définition formelle et computationnelle de concepts, offre aujourd'hui une des perspectives les plus intéressantes pour la Terminologie. Elle permet de rendre opérationnelles les terminologies à des fins de traitement d'information, mais aussi, si on ne confond pas terme et concept, de préserver la diversité langagière et de prendre en compte le multilinguisme.*

---

<sup>49</sup> Réperes (2012, p. 1-2).

Por seu turno, a Terminologia orientada para a **componente textual** posiciona o texto, enquanto constructo discursivo no cerne da investigação terminológica, ao considerá-lo o espaço privilegiado de existência e de ocorrência dos termos, um veículo de conhecimento sobre um domínio de especialidade – logo, o ponto de partida do trabalho terminológico. Assume, assim, uma perspectiva tendencialmente descritiva (Conceição, 2005b, p. 247):

*A terminologia ocupa-se do estudo e da descrição de vocabulários técnicos e científicos, considerados como subconjuntos de unidades lexicais de um sistema linguístico usados em situações de interacção comunicativa, no âmbito de um determinado domínio do saber ou de uma esfera de actividade humana.*

A Terminologia dita textual sustenta-se numa abordagem semasiológica - que parte da palavra para o sentido -, sendo o seu objecto de estudo de natureza empírica. Neste enquadramento particular, o termo constitui-se como uma unidade lexical de especialidade, correspondendo à manifestação linguística de um conceito e o seu estudo deve ter lugar dentro de situações comunicativas. É no ambiente discursivo que o terminólogo procede à observação e análise de conceitos. O valor de um conceito vai sendo construído e circunscrito através da análise linguística. A Terminologia que parte da perspectiva semasiológica estuda o conhecimento na sua relação directa com a verbalização.

A orientação textual convoca o conforto de possibilitar o trabalho com dados objectivos. Contrariamente aos conceitos, as palavras que constituem os textos são elementos materiais. Ao postular que existe uma conexão entre as expressões linguísticas, a sua forma, as relações que estabelecem entre si e aquilo que designam, torna-se possível analisar o texto recorrendo a métodos científicos, de natureza quantitativa, recorrendo, por exemplo, a extractores terminológicos para análise de relações lexicais, ou à semântica distribucional. A adopção desta metodologia pressupõe que os resultados obtidos possam ser apresentados sob diferentes formas: lista de candidatos a termos, colocações, entre outras possibilidades potenciadas pelo facto de se ter vindo a dispor, desde há algumas décadas de acesso facilitado a *corpora* electrónicos, passíveis de serem trabalhados através de ferramentas de processamento automático e semi-automático de língua natural.

A crítica a uma abordagem exclusivamente textual, merece do nosso ponto de vista uma consideração detalhada. Se o entendimento subjacente implicar que o **texto**

constitui um **reflexo directo** do **plano conceptual**, tal não é o nosso ponto de vista. O conhecimento especializado não se esgota nos produtos textuais, logo, se o texto constituir o único instrumento de trabalho do terminólogo os resultados obtidos serão por certo questionáveis, como explica Roche (2012, s./p.):

*Bien que l'extraction d'informations à partir des textes soit une source d'informations utiles sur les termes, leurs usages et leurs relations linguistiques, le risque est grand de confondre le discours sur la connaissance avec la connaissance elle-même: **les choses ne sont pas telles qu'elles sont dites**<sup>50</sup>.*

Roche avança, por isso, com a indispensabilidade de convocar o especialista do domínio para participar no trabalho de análise terminológica (*Idem*, s./p.):

*Le choix de termes est délicat dans sa mesure où toute lexie de spécialité n'est pas nécessairement un terme; **le recours aux experts du domaine est indispensable**. Il reste à définir les termes retenus<sup>51</sup>.*

Ainda no entender do investigador (2009), um dos méritos da Terminologia dita clássica terá sido a insistência na importância de uma expressão extralinguística dos conceitos. A combinação e a *factorização* de propriedades não é a única forma de definir o conceito; a pesquisa de atributos dados pela experiência, a identificação de propriedades essenciais, a definição de funções com valor predicativo são abordagens que correspondem a princípios epistemológicos. Tal implica duas opções ideológicas: o empirismo metafísico ou o positivismo lógico, as quais vão condicionar a construção do sistema conceptual. A Terminologia dependerá assim, directamente, da teoria do conceito que lhe subjaz.

Teremos de concordar que a falta de unanimidade face ao que se entende por **termo** traz claros problemas de delimitação teórica que se reflectem na componente de operacionalização. Na perspectiva de Depecker (2002, p. 20), o termo é constituído por uma designação (também entendida como denominação<sup>52</sup>) e por um conceito. Compreende-se assim que o trabalho terminológico possa incidir sobre a designação ou

---

<sup>50</sup> Sublinhado nosso.

<sup>51</sup> Sublinhado nosso.

<sup>52</sup> Sendo a opção **denominação** controversa e tida como inadequada por Depecker (2002, p. 12), por reduzir a visão de termo à categoria gramatical nome, ocultando, do seu ponto de vista a sua categoria mais geral de signo linguístico especializado, um elemento *activo e reactivo*.

A Norma ISO 704 (2009, p. 22) opta por *designação*, entendendo que: *Both the designation and the definition represent the concept, which is to say that the concept, the designation and the definition all refer to the same object(s) making up the extension. A **designation** is a succinct way of referencing the concept.* (Sublinhado nosso).

sobre o conceito. No entanto, não raro, o termo é reduzido à sua componente designativa.

Em suma, estamos de acordo com a necessidade de erradicar a perspectiva isomórfica entre *discurso sobre o conhecimento* com o *conhecimento per se*. A importância de compreender que estão em causa dimensões distintas - em Terminologia - parece-nos, efectivamente crucial, como bem explicam Calberg-Challot *et al.* (2009, p. 33):

*/.../ à savoir la dimension conceptuelle d'une part, et la dimension linguistique d'autre part. Ceci nous conduira à différencier définitions formelles et définitions en langue comportant chacune, comme toute définition scientifique, des informations sur ce qu'est la chose - sa nature - la perception que l'on en a - sa description - et l'usage que l'on peut en faire - sa fonction.*

A nosso ver, a assunção desta distinção traz consequências extremadas, das quais nos demarcamos: tais como a de infirmar a possibilidade de um trabalho combinado e de negar as vantagens de integrar no trabalho terminológico os contributos da componente linguística. Calberg-Challot *et al.* (2009, p. 36) refutam, por exemplo, o contributo dos *estudos lexicométricos*:

*La terminologie n'est pas une lexicologie des discours plus ou moins spécialisés telle qu'elle peut être réalisée dans des études lexicométriques à l'aide de "patrons linguistiques".*

Na sequência desta constatação defendem a necessidade de distinguir claramente dois tipos de investigação no âmbito da Terminologia (*Ibidem*, p. 36):

*On comprend alors les deux types d'activités qui découlent naturellement de la terminologie. La première activité centre son travail sur les mots et le vocabulaire de spécialité et opterait pour une démarche plutôt **sémasiologique** tandis que la seconde se concentre davantage, au travers d'une démarche **onomasiologique**, sur les concepts et les termes les dénotant. **Ces deux activités complémentaires et indissociables gagneraient à se distinguer pour mieux restituer l'ensemble des travaux du domaine de la terminologie.**<sup>53</sup>*

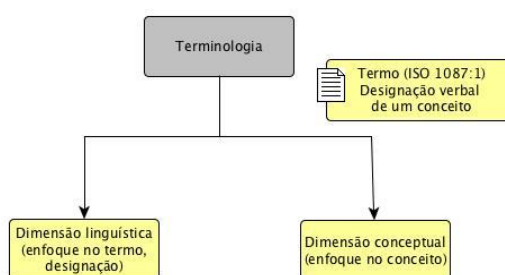
Como já afirmado, esta é, no nosso entender, uma via radical que parece reduzir excessivamente o escopo do trabalho terminológico. Mais interessante e produtiva se

---

<sup>53</sup> Sublinhado nosso.

nos afigura a valorização - nas mais recentes tendências de investigação - da etapa de *conceptualização*, entendida como base fundamental do trabalho terminológico, pois, ao limite, sem conhecimento especializado não há Terminologia. Para Roche *et al.* (2009, p. 3): *The main goal of terminology is first to **understand and conceptualise** the world and then to **name it**.*

O mesmo será dizer que a concepção científica do mundo e a estrutura lexical não se sobrepõem. Como tal, a Terminologia radica em dois tipos de sistemas relacionados, mas independentes. A estrutura lexical está directamente relacionada com a evidência textual e o sistema conceptual está ligado ao domínio do conhecimento. Reconhecemos o contributo de Costa (2006, 2011, 2012 *et passim*) na conciliação de uma perspectiva mais moderada, plasmada numa visão da Terminologia que constitui, do nosso ponto de vista, um modelo teórico integrador, dado que reconhece explicitamente a existência de uma dupla dimensão e admite as vantagens de uma interacção:



**Figura 2: Dupla dimensão da Terminologia (Costa & Roche, 2012, p. 2).**

Como ficou explícito, subscrevemos a necessidade de *distinguir*, mas não de *separar* em absoluto. A combinação entre uma e outra dimensão parece-nos, como se tem vindo a defender, a perspectiva que mais salvaguarda tanto a identidade da Terminologia enquanto disciplina teórica, como a qualidade de resultados no âmbito da *praxis* terminológica.

A verdade é que a adopção de um posicionamento de base conceptual que convoque a integração do texto como ferramenta de trabalho terminológico exige uma atitude teórica com fundamentação refinada, pois como já ficou sobejamente descrito se, durante algumas décadas, os procedimentos metodológicos para a realização de um trabalho terminológico foram mais ou menos consensuais, entendendo-se que seria



indispensável a constituição formal de um *corpus* de especialidade para a validação do trabalho terminologia<sup>54</sup>. No quadro actual, o papel do *corpus* e do texto não é, de modo algum, uma questão pacífica (Costa, 2010, p. 3):

*Au sein de la communauté des terminologues qui englobent les professionnels avec des formations aussi diverses que les linguistes, les ingénieurs de la connaissance, les informaticiens, les mathématiciens et les experts des domaines étudiés, les textes sont des ressources utiles et utilisées et sont en même temps objet de désaccord. Comment les traiter ? À quelles fins, à quel moment, avec quelle finalité ?*

A reflexão sobre as questões salientadas a negrito exige que comecemos por delimitar o conceito de texto/discurso, apresentando de seguida algumas definições de texto de especialidade, com vista a discutir, agora com maior detalhe, o papel do texto de especialidade no trabalho terminológico de base conceptual.

### 1.7.1 O texto de especialidade

Como mais à frente se descreverá, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, o recurso a fontes documentais relacionadas com o domínio em estudo é uma estratégia básica, tal como sustenta Yin (2009, p. 103): */.../ the most important use of documents is to corroborate and augment evidence from other sources*. Em Terminologia, o texto de especialidade é o principal **ambiente discursivo** e **comunicativo** ao dispor do terminólogo, constituindo-se naturalmente, um elemento fundamental de observação e de análise. Nesse *território* são procurados **indícios** de existência de conceitos, de **denominações**, que são de **pontos de acesso ao conceito**. Neste último caso, estar-se-á a levar a cabo uma **análise de texto para fins onomasiológicos**. Como explica Nuopponen (1996, p. 3):

*Texts that describe a material or immaterial object and its relationships to other objects on a general level often contain more of the kind of information that a terminologist is looking for.*

---

<sup>54</sup> Talvez por essa razão, a Terminologia textual (Bourigault & Slodizian, 1999) grajeou forte aceitação, constituindo, durante algum tempo, uma perspectiva teórica e metodológica inovadora face aos fundamentos da doutrina wusteriana.

Sendo o discurso especializado um espaço privilegiado da comunicação e da partilha de conhecimento, é, naturalmente, através do discurso oral e escrito que o especialista transmite a sua visão do mundo; é também, por conseguinte, através das manifestações discursivas escritas, isto é, do texto, que o especialista representa uma conceptualização do conhecimento que visa partilhar, por via da expressão linguística. O texto é, na perspectiva de Rastier (2001, p. 21), uma materialização do discurso, o resultado de uma prática social, fixada num determinado suporte, constituindo um espaço onde se reúne de forma estável uma parte dos resultados decorrentes dos processos cognitivos complexos, representativos de um conhecimento partilhado por uma determinada comunidade. O texto torna-se *texto de especialidade* quando, como salienta Costa (2010, p. 2):

*/.../ les connaissances qui y sont représentées sont de la responsabilité des auteurs experts reconnus au sein de leurs communautés. Les intervenants – les auteurs et les récepteurs – partagent des connaissances et des savoir-faire, même si l'entendement qu'ils ont de la chose énoncée n'est pas nécessairement consensuel. Il s'instaure une **relation de complicité scientifique et professionnelle entre les auteurs et les récepteurs** qui est amplifiée par la présence des implicites et des non-dits sur lesquels se construisent les énoncés (Costa & Silva, 2008: 6) auxquels les non-experts, par manque de connaissances, ne peuvent accéder<sup>55</sup>.*

O texto de especialidade constitui, deste modo, uma representação linguisticamente codificada, não formalizada, do conhecimento (Costa, 2010, p. 3), na qual se encontram denominados conceitos e, dentro da qual se estabelecem relações lexicais e semânticas que reflectem parcialmente relações conceptuais resultantes de processos cognitivos. O seu papel na construção, divulgação e reformulação do discurso científico é, por certo, indiscutível (Costa, 2006, p. 6):

*It is through the specialized text that the specialist decisively contributes to the evolution of knowledge. Specialists use specialized texts both to transmit knowledge and have access to it. But the text is also the place for debate, consequently it is where we can see a lack of consensus among the members of a specialized community, and where polysemy, ambiguity, synonymy, and voluntary and involuntary imprecision thrive. It is there that variation is created and perceived in texts as well.*

No entanto, o conhecimento que define um determinado domínio de especialidade e a representação discursiva desse conhecimento não são necessariamente

---

<sup>55</sup> Sublinhado nosso.

coincidentes. Também Prandi (2011, p. 15) reconhece que os textos constituem uma via de acesso incontornável ao conceito, mas tal evidência não infirma a existência de um sistema de conceitos autónomo face à realidade textual:

*Cela n'est pas un cercle vicieux – la langue et les textes fournissent une voie d'accès incontournable aux concepts, mais en même temps ils dépendent pour leur fonctionnement d'un système de concepts indépendant – mais un cercle vertueux*<sup>56</sup>.

É, efectivamente, através do texto de especialidade que um grupo de investigadores perpetua a **memória científica** da sua área de especialização. É, todavia, necessário salientar que a estrutura do texto procura constituir uma apropriação da lógica subjacente a uma determinada conceptualização. É por essa razão que, no entendimento de Costa (2010, p. 2), o texto, enquanto objecto de análise, é frequentemente entendido não como **uma representação do conhecimento**, mas como o **conhecimento per se**. Para além disso, as denominações, as colocações terminológicas e as combinatórias lexicais, entre outros instrumentos inerentes à produção textual, são elementos necessários ao processo de construção discursiva, mas não necessariamente ao processo de representação formal de conhecimento. Será por tais razões que a investigadora (2010, p. 3), considera que:

*Le recours aux textes entraîne des difficultés. Beaucoup d'obstacles associés à l'utilisation de corpus pour un travail terminologique à base conceptuel. Parce que souvent **on trouve dans les textes ce que l'on veut y voir** et non pas ce qui y est*<sup>57</sup>.

Tal não significa que a investigadora menospreze o valor da evidência proporcionada pelos *corpora* textuais; estes desempenham, por certo, um papel relevante nas metodologias do trabalho terminológico. Todavia, quando o enfoque desse trabalho é o conceito, a utilização exclusiva de uma base textual tenderá a ser um equívoco metodológico. O terminólogo utilizará o *corpus* textual em diferentes etapas do seu percurso metodológico, mas só a delimitação dos objectivos do seu trabalho permitirá aferir o papel que este recurso empírico representa. Enquanto linguísta-terminóloga, Costa sustenta que a sistematização das denominações é fundamental, dada

---

<sup>56</sup> Sublinhado nosso.

<sup>57</sup> Sublinhado nosso.

a sua correlação com o sistema conceptual que representa, porém, não poderá ser tomada como adquirida uma relação apriorística de isomorfismo (Costa, 2010, p. 4):

*C'est justement parce que nous défendons une **terminologie qui a le concept au centre de sa démarche**<sup>58</sup>, que nous pensons que les textes peuvent être d'une grande utilité à **condition de les manipuler avec précaution**.*

Na metodologia de trabalho terminológico que a investigadora propõe, o texto de especialidade tem primariamente o papel de familiarizar o terminólogo com o domínio que este se propõe estudar. Para tal, deverão ser tidos em conta critérios classificatórios. Na fase de recolha e classificação documental, a leitura permitirá aceder às representações do conhecimento de determinado grupo profissional. Por conseguinte, o texto tem também o papel de permitir que o terminólogo se familiarize com as práticas discursivas da área, estabelecendo-se como mote para a colocação de questões ao especialista, como espaço de consenso e de divergência. Em suma, o texto de especialidade é, deste modo, **um elemento mediador** entre o terminólogo e o especialista (Costa, 2006, p. 9):

*We start off with the text, in order to, through it, **process, organize and represent knowledge**, that is to say that we distance ourselves from the text, so as to come back to it later on in our workflow<sup>59</sup>.*

Numa perspectiva mais extremada, porque sustentada em fundamentos logicistas, Roche (2007b, p. 5) advoga que construir uma ontologia a partir de um texto pressupõe a assunção de que (1) o especialista consegue vazar o conhecimento ontológico no texto; (2) e que o processo reverso é possível; isto é, seria possível chegar ao conhecimento ontológico a partir do texto. Para tal se constituir como verdade, um nome terá de denotar um conceito e uma relação hiponímica terá de ser correlata de uma relação de subsunção. Em suma, a utilização de *corpora* para a construção de uma ontologia implica a aceitação da hipótese de que a estrutura conceptual corresponde à estrutura lexical e que a primeira é passível de ser inferida a partir da segunda. Todavia, Roche (2007b, p. 6) objecta liminarmente à existência de tal isomorfismo com dados empíricos, postulando que:

*/.../ ontology built from text in general does not satisfy our expectations in terms of sharing, reusability, consensus and soundness. The problems we encounter are*

---

<sup>58</sup> Sublinhado nosso.

<sup>59</sup> Sublinhado nosso.

*mainly due to the fact that these hypotheses are too strong and not always true, even if we use constrained languages for writing technical document. In reality, ontology building from text is the concern of textual linguistics. One of the latter's principles is the incompleteness of text. This implies that understanding text, and then understanding the meaning of terms, requires extra-linguistic knowledge which by definition is not included in the corpus.*

O investigador advoga que o texto de especialidade é produzido em função de uma determinada intenção comunicativa e que os seus pressupostos de redacção têm por base uma construção retórica sustentada em figuras como a metáfora, a metonímia e a sinédoque. Estas figuras pressupõem que especialista e leitor partilhem uma conceptualização pré-existente do mundo, necessária à compreensão do texto. Este conhecimento pré-existente é, para Roche, a ontologia do domínio e não se encontra incluído nos textos, logo não poderá, naturalmente ser deles extraído (2007b, p. 6):

*Natural language is not a suitable language for specifying conceptualization: it is not its aim; as well as the main goal of writing text is not to define ontology. Knowledge acquisition from text corresponds to a semasiologic approach where we first find terms (mainly nouns) and then define them in a given context. Such an approach is concerned with linguistics and more precisely with lexical semantics [14] whose main objective is word meaning.*

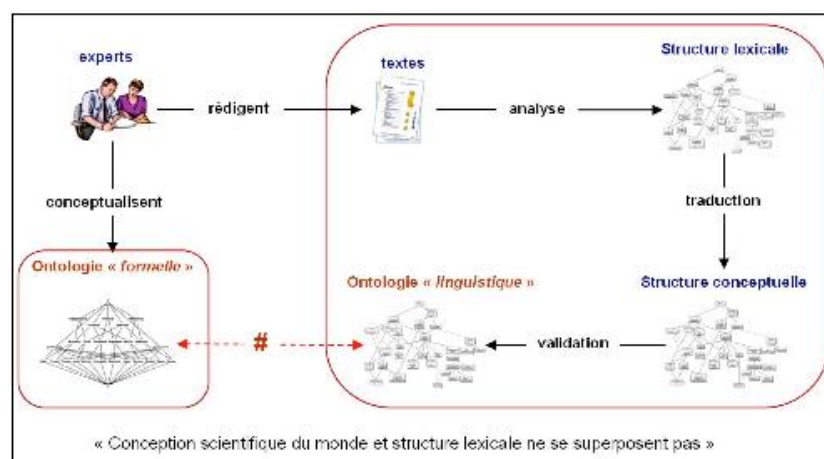
Uma ontologia construída a partir do texto será, pois, do seu ponto de vista, sempre dependente e condicionada ao *corpus*, dado que mesmo quando diferentes comunidades de especialistas partilham a mesma realidade, os termos utilizados poderão não ser os mesmos. Daqui resulta a necessidade de solicitar aos especialistas que definam a sua conceptualização independentemente dos seus termos de uso (2007b, p. 9).

*Since we can consider that technical and scientific documents convey some domain knowledge, ontology building can rely on knowledge acquisition from texts. But such a conceptualization is corpus-dependent and does not offer the main properties we expect from ontology, e.g. reusability and soundness. Furthermore, ontology extracted from text in general does not match ontology defined by expert using a formal language.*

As reservas apontadas não impedem o investigador de admitir que há muita informação útil que poderá ser extraída do texto. Do seu ponto de vista, o resultado que se pode obter com uma metodologia textual é uma rede de termos de uso interligados por relações linguísticas. Afirma, pois, categoricamente, que não há conceito no texto:

*There is no concept in text, and the lexical structure does not match with the domain conceptualization*<sup>60</sup> (2007b, p. 9). A alternativa metodológica é, no quadro por si proposto, o recurso a linguagens formais, dado que só estas se aproximam da neutralidade epistemológica necessária à construção de uma ontologia de domínio (Roche, 2007b, p. 1):

*We claim that the conceptual modelling built from text is rarely an ontology. Such a conceptualization is corpus-dependent and does not offer the main properties we expect from ontology, e.g. reusability and soundness. Furthermore, ontology extracted from text in general does not match ontology defined by expert using a formal language. Such a result is not surprising since ontology is an extra-linguistic conceptualization whereas knowledge extracted from text is the concern of textual linguistics. Incompleteness of text and using rhetorical figures, like synecdoche, deeply modify the perception of the conceptualization we may have*<sup>61</sup>.



**Figura 3: Dire n'est pas concevoir (Roche, 2007, p. 158).**

Também em Calberg-Challot et al. (2009, p. 37) é reforçado o postulado de que o saber especializado raramente se encontra definido no texto:

*/.../ ce qui en fait un terme, c'est un savoir spécialisé rarement défini dans le texte, toujours présumé dans la culture partagée par les professionnels du domaine. Les mots en situation textuelle ou discursive ne peuvent avoir que de façon aléatoire un statut de termes au sens de l'ISO 1087-1. Souvent le concept est confondu avec le mot qui en parle.*

Parece-nos, de facto, evidente que o texto, pela sua natureza, não foi construído para servir directamente a formalização de dados terminológicos, mas será plausível que

<sup>60</sup> Sublinhado nosso.

<sup>61</sup> Sublinhado nosso.

contenha manifestações linguísticas de conhecimento que contribuam para a organização formal de um determinado domínio de especialidade. Do nosso ponto de vista, é também excessivo rejeitar a dimensão cognitiva do texto, enquanto meio de acesso à representação de conhecimento. Santos (2010, p. 205) sustenta que o texto enquanto recurso central da metodologia de trabalho terminológico, pode tanto constituir-se tanto como um forte aliado da representação do conhecimento, como um obstáculo à consecução dessa representação:

*/.../ o texto tanto pode surgir como um elemento operacional e colaborativo extremamente útil e facilitador do processo de representação do conhecimento, como constituir-se como um elemento perturbador e causador de ruído.*

Todavia, ao fazer o balanço de conclusões decorrentes do seu projecto terminológico, a investigadora considera que quando os textos apresentam *um elevado grau de confiança* é possível representar relações de complexidade, a partir da sua análise (Santos, 2010, p. 211):

*É nossa convicção de que o recurso ao texto de especialidade na construção de ontologias deve obedecer não só a critérios rigorosos e supervisionados de selecção do corpus, como também ao pressuposto de que um texto de especialidade pode não reflectir um conhecimento organizado de um domínio. Por se encontrar de alguma forma cativo da orientação cognitiva do autor, os termos e as relações entre termos ficam dependentes de estruturas léxico-semânticas que podem divergir da orientação conceptual expectável. Simultaneamente, a presença de conhecimento implícito é fortemente sentida.*

Em suma, parece tornar-se claro que a Terminologia, no seu estado actual, não deve limitar o seu escopo de observação empírica ao texto. Porém, apesar de todas as reservas aqui explanadas, através da **análise de texto** torna-se possível aceder ao processo de construção de conhecimento em discurso, trilhando um percurso do plano lexical para o conceptual. Os indicadores linguísticos e as relações semânticas que se estabelecem na esfera do texto permitem clarificar aspectos de determinada conceptualização, activando quer a dimensão linguística quer a dimensão conceptual (Prandi, 2011, p. 12):

*Il me semble qu'en terminologie le problème n'est pas d'opposer une approche linguistique et une approche conceptuelle, mais bien de se demander si une approche linguistique peut se passer de la mise au point d'un système de concepts indépendants.*

Revemo-nos em pleno na perspectiva de Prandi (2011), entendendo que uma filiação à Terminologia de base conceptual não infirma o recurso e a valorização do texto de especialidade, que, aliás, fará parte integrante do desenho metodológico.

Em face de tal posicionamento tomado perante o texto de especialidade fica claro que se recorrerá às fontes textuais com intuito de operar um processo de transposição dos elementos de natureza linguística, com um progressivo depuramento que os torne, tanto quanto possível, elementos de ordem conceptual. Tratar-se-á de um processo de *triagem* das estruturas linguísticas que encerrem conteúdo conceptual.

### **1.8 Em suma, porquê um trabalho de base conceptual?**

Se tal como afirmam Barros *et al.* (2011, p. 2), a Terminologia tem como objecto de estudo o conceito, porquanto constitui uma disciplina diacrónica e sincronicamente ligada ao conhecimento: *Terminology is a **knowledge-related discipline** whose object of study is the concept<sup>62</sup>*, será também verdade que, para além do conceito, fazem parte do objecto de estudo a denominação, assim como as relações que se estabelecem no interior dos sistemas conceptuais e dos sistemas denominativos, no seio de determinada área de especialidade. A dimensão conceptual da Terminologia visa a representação formal do conhecimento de uma dada área de especialidade, de modo a defini-la e circunscrevê-la face a áreas do saber conexas. A dimensão linguístico-comunicativa da Terminologia, por seu turno, visa a representação linguística e a descrição sócio-pragmática dos termos sustentando-se numa descrição textual. Um trabalho terminológico será sempre coerente conquanto descreve explicitamente o nível de análise em que se propõe observar e manipular os dados empíricos.

Como sustenta Popper (1959, p. 66): *Theories are nets cast to catch what we call 'the world': to rationalize, to explain, and to master it. We endeavour to make the mesh ever finer and finer.* Qualquer disciplina procura captar a realidade complexa do domínio que estuda, visando compreender, reconstituir e criar modelos que permitam prever fenómenos relacionados. Apesar do reconhecimento da importância das teorias e das *escolas* de Terminologia para a construção de uma identidade, a revisão crítica da

---

<sup>62</sup> Sublinhado nosso.



complexidade argumentativa patente na literatura subjacente a este capítulo leva-nos a subscrever as percepções de Wright & Budin (1997, p. 3), conquanto os investigadores optam por assumir uma perspectiva *politeórica* e *polimetodológica*, revelando-se adversos à designação de *escolas*. Do seu ponto de vista:

*.../ such enumeration tend to perpetuate theoretical, linguistic and cultural biases that contribute to divide positions. Our approach to the problem has been consistently holistic, reflecting our **desire to cull the best of all quarters**, drawing on experts in a variety of subfields and geographical areas<sup>63</sup>.*

O exposto dá corpo a uma visão integradora da Terminologia: *.../ a philosophical view of terminology considers it to be an **open and integrative science** because it may be presented as a **complex of theories**<sup>64</sup> (Alexeeva, 2003, p. 67). Dentro desse complexo, procuraremos seguir os aportes orientados para a utilização do sistema linguístico na sua vertente da *langue d'intellection*, o que não tem como consequência ignorar a *langue d'usage*, mas utilizá-la como um meio para apreender a dimensão conceptual e não como um fim em si mesmo<sup>65</sup>.*

Com efeito, é imperativo reforçar que enveredar por um **enquadramento teórico-metodológico de base conceptual** implica, em nosso entender, valorizar o papel da língua enquanto instrumento organizador do pensamento. Recordemos a este propósito as palavras de Lavoisier (1787, p. 356), na óptica de alguns, o grande precursor da Terminologia moderna<sup>66</sup>:

---

<sup>63</sup> Sublinhado nosso.

<sup>64</sup> Sublinhado nosso.

<sup>65</sup> Designações de Roche (2012, p. 20).

<sup>66</sup> Em colaboração íntima com vários químicos e colegas da Academia Real das Ciências de Paris, Lavoisier levou a cabo, em 1787, uma das maiores rupturas com a tradição, a reforma da linguagem química [Méthode de Nomenclature Chimique] (1787). Trata-se de uma obra emblemática da história da química, no âmbito da qual o papel da língua/palavra na ciência foi claramente reconhecido - **são as palavras que guardam as ideias e que as transmitem**: *.../ comme ce sont des mots qui conservent les idées et qui les transmettent, il en résulte qu'il serait impossible de perfectionner la science si on n'en perfectionnait la langue, et que, quelque vrais que fussent les faits, quelque justes que fussent les idées qu'ils auraient fait naître, ils ne transmettraient encore que des impressions fausses sin on n'avait pas des expressions exactes pour les rendre.*

Traduzido pela primeira vez para português, no âmbito das comemorações do Ano Internacional da Química, em 2011, por Fontes da Costa, o *Manifesto para uma Nova Química - O Discurso Preliminar do Traité Élémentaires de Chimie de Lavoisier* constituiu-se um documento emblemático em prol de uma nova forma de ensinar, de compreender de e praticar esta disciplina. De acordo com Fontes da Costa (2011, p. 30-31): *É também nas palavras que reside a dificuldade de implantação da química como ciência autónoma. A linguagem obscura, alegórica e não uniforme dificulta a comunicação e os processos de entendimento. O mesmo nome podia ser utilizado na designação de substâncias distintas e nomes diferentes na denominação da mesma substância. À medida que começa a aumentar o número de substâncias conhecidas, passa a sentir-se uma crescente necessidade de uma reforma na terminologia*

*Les langues n'ont pas seulement pour object, comme on le croit communément, d'exprimer par de signes des idées et des images; ce sont, de plus, de véritables méthodes analytiques, à l'aide desquelles nous procédons du connu à l'inconnu*<sup>67</sup>.

Em boa verdade, é esse o nosso posicionamento: perspectivamos a **língua como um método analítico**, tendo, neste contexto, um forte valor **instrumental**, não na dimensão que Depecker (2002, p. 14) lhe atribui, mas dada a sua componente cognoscitiva, *facilitadora das operações do espírito*, a qual permite ao sujeito investigador passar do familiar ao ignoto (Lavoisier, 1787, p. 357):

*Mais si les langues sont de véritables instruments que les hommes se sont formés pour faciliter les opérations de leur esprit, il est important que ces instruments soient des meilleurs qu'il est possible, et c'est travailler véritablement à l'avancement des sciences que de s'attacher à les perfectionner*<sup>68</sup>.

A nossa opção residirá em valorizar a **vertente conceptual**, por entender que as manifestações linguísticas no plano do texto, *per se*, são relevantes, mas se tomadas isoladamente, insuficientes para capturar e representar a complexidade de um objecto cultural e dinâmico como se afigura ser o nosso objecto de análise: <o *blended learning*>. Como advertem Costa *et al.* (2012, p. 13): *The need for a conceptual organization has to do with the indispensability of moving away from linguistic manifestations to better encompass the concepts that exist regardless of language*<sup>69</sup>. Na esteira deste pressuposto, perguntar-se-á: Estaremos a negligenciar o **termo**, enquanto parte integrante do objecto de estudo da Terminologia? Não sendo - numa lógica de cortesia conversacional - muito curial responder a uma pergunta com uma outra pergunta, o registo académico permite fazê-lo: O que se define então em Terminologia? O termo ou o conceito? Vézina sistematiza o ponto de vista que neste trabalho subscrevemos (2009, p. 6):

*Ce serait oublier que le mot terme ne renvoie pas uniquement à une unité formelle, à une dénomination. Du moment de sa création, un terme acquiert une*

---

utilizada.

<sup>67</sup> Sublinhado nosso.

<sup>68</sup> Sublinhado nosso.

<sup>69</sup> Sublinhado nosso.

*signification, il s'attache à un concept dans un domaine particulier. Par conséquent, **le terme est inséparable du concept qu'il désigne***<sup>70</sup>.

Incidiremos, como tal, na vertente conceptual do termo, convicta do valor da relação que este sustém com a designação que o materializa linguisticamente.

---

<sup>70</sup> Sublinhado nosso.



## CAPÍTULO II - A PRAXIS DO TERMINÓLOGO NUMA OPÇÃO DE BASE CONCEPTUAL

*Specialised communication, whether monolingual or multilingual, is not solely a matter of language, it is also a matter of knowledge. Knowledge understood as what is known about a field, but also about the way in which that knowledge is conveyed by language. The lexical networks correspond to the structuring of the knowledge conveyed by language without overlap with the conceptual systems which have a different nature.*

(Costa, 2013, p. 40)

No capítulo anterior ficou explícito que a Terminologia de base conceptual objecta à possibilidade de ser possível encontrar directamente no objecto *texto* o reflexo isomórfico de uma determinada organização conceptual. Defende, no entanto, a relevância da análise de texto para fins onomasiológicos (Costa & Roche, 2012), sendo um postulado aceite que a precisão e o rigor do discurso de especialidade dependem da relação entre a organização lexical e a organização do conhecimento.

Neste enquadramento, a delimitação da moldura teórica efectuada obriga a encontrar outras **alternativas de acesso ao conhecimento especializado** para além do texto. A relação do terminólogo com o conhecimento especializado será por isso objecto central deste capítulo. Assume-se que nesta relação há duas vertentes fundamentais: a natureza da sua interacção com o texto de especialidade e os contornos do fluxo de trabalho com o especialista de domínio. A dinâmica interaccional destas vertentes poderá variar substancialmente, de acordo com a filiação teórica, com as necessidades sociais ou com os intuitos de investigação aos quais o trabalho desenvolvido pretenda dar resposta.

Na esteira dos pressupostos apresentados, consideraremos, em primeiro lugar, aspectos da relação diacrónica da Terminologia com a comunicação especializada - questão que tem reflexo directo no alargamento do espectro de trabalho do terminólogo. Tornar-se-á, assim, possível circunscrever o seu âmbito de intervenção, no seio da opção metodológica de base conceptual a desenhar no momento subsequente.

Pelo exposto, será, em primeiro lugar, explanado o pressuposto de que a comunicação especializada envolve, *urbi et orbi*, transferência de conhecimento e, de que o conhecimento implica representação. Serão, por isso, alvo de escrutínio aspectos críticos associados à amplitude e à polivalência dos conceitos de **conhecimento** e de **representação**, conferindo-se particular destaque à questão do papel da língua enquanto **entidade organizadora do pensamento**, *i.e.*, enquanto manifestação sensível (sensorial) e externa de uma dada representação interna (Aroux *et al.*, 2004, p. 23).

Em segundo lugar, será retomada a problemática em torno do texto de especialidade, pois - tal como o enquadramento teórico do capítulo anterior terá deixado vislumbrar - subscrevemos reservas à sua (não raro tomada como adquirida), neutralidade epistemológica, interpelando sobre até que ponto este tipo de produto comunicativo permitirá, efectivamente, acesso ao *conceito* (Roche, 2012). Discutiremos o papel da **análise de texto para fins onomasiológicos** combinada com a interacção com os **especialistas de domínio**. Advogar-se-á o contributo da análise de texto para fins onomasiológicos, na esteira de Costa (2013), subscrevendo-se o seu **papel contextualizador** e de apoio à **gestão da dinâmica interaccional** entre terminólogo e especialista de domínio. Será ainda discutido o aporte que o texto de especialidade poderá trazer na construção e negociação de definições.

Dado que - na sequência das opções teóricas descritas - o **especialista de domínio** assume clara relevância, no âmbito do desenho metodológico e do fluxo de trabalho advogado, será discutido o peso do seu contributo para o cumprimento das *condições de felicidade* de um processo de conceptualização. A construção de uma definição de *<blended learning>* será, assim, empreendida por intermédio de uma combinação entre análise textual e procedimentos de entrevista, com vista a identificar de zonas de confluência e de dissenso (Shaw & Gaines, 2006).

## 2.1 Terminologia e comunicação especializada

Se a discussão do âmbito do conceito de comunicação *lato sensu* está, por razões óbvias, fora do escopo deste trabalho, tal exclusão não é, de todo, extensível ao conceito de **comunicação especializada** - da nossa perspectiva entendido como

interacção verbal<sup>71</sup> de carácter técnico, científico e profissional resultante da actividade mental em torno de um determinado domínio do conhecimento – o qual terá, naturalmente, de ser trazido a debate pelas relações que se vislumbram com a Terminologia e com a *praxis* do terminólogo. Como salienta Costa (2013, p. 40), no excerto escolhido para epígrafe, a comunicação especializada, seja de carácter monolíngue ou multilíngue, é uma **questão de língua**, mas também é uma **questão de conhecimento**. O conceito de domínio, entendido como - *field of special knowledge* (ISO 1087-1:2000 (E/F)<sup>72</sup>; ISO /TR 22134: 2007 (E):1; -, encerra como consequência tanto dimensões linguísticas como dimensões conceptuais inerentes a um dado *território* técnico-científico, ou profissional (UNESCO, 2005, p. 3):

*Domain communication is used for specialized – i.e. scientific-technical, or professional communication – in a domain, which in the pragmatic sense includes scientific-technical subject-fields as well as other fields of expertise.*

Inelutavelmente, a manifestação de um conhecimento especializado, organizado e compartimentado está, pois, como foi constatado por Rey (1979, p. 75), directamente dependente da existência de terminologia. Aspectos como a divisão social do trabalho e a cientificização do saber implicam a compartimentalização dos conhecimentos e das competências, daí decorrendo a necessidade de reconhecer, manipular e nomear parcelas do real.

Com efeito, desde uma primeira etapa que pode ser entendida como correspondente ao delinear da sua base científica, a Terminologia teve como objectivo contribuir para a organização dos *loci* discursivos e conceptuais que compõem a cartografia da ciência e da técnica Borges (2003, p. 653):

*As leis físicas indiciam que toda a organização é uma negação da entropia. A afirmação do logos ou ordem, à qual os Gregos contrapunham o caos ou a desordem, está na base do processo racional. Isto significa que quando visualizamos o mundo o tendemos a depurar ou filtrar por processos racionais<sup>73</sup>.*

---

<sup>71</sup> Na sua componente interaccional, este tipo de comunicação particulariza-se, em nosso entender, por três dimensões fundamentais: pelo estatuto especializado de pelo menos um dos interlocutores/interactantes, pela especificidade dos referentes e das mensagens produzidas e pelo contexto situacional que a enforma.

<sup>72</sup> É incluída a seguinte nota: *The borderlines of a subject field are defined from a purpose-related point of view.*

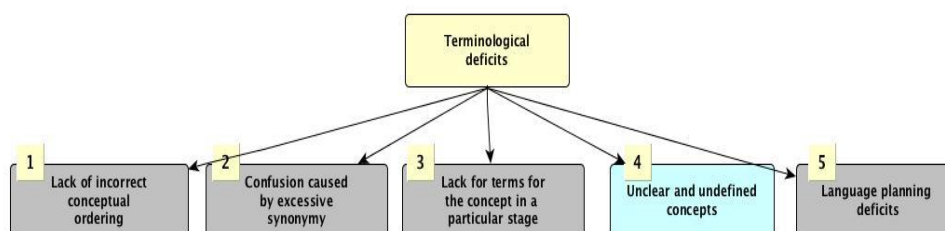
<sup>73</sup> Sublinhado nosso.

Ora, se, como indicia a observação empírica, na comunicação *lato sensu*, os objectivos do *homo loquens* (Benveniste, 1966, p. 259) são tendencialmente difusos e a entropia é uma inevitabilidade, no caso da comunicação especializada, **a busca do logos** implica, como sugerem Galinski & Picht (1997, p. 43), uma **transferência planificada de conhecimento**, que, por sua vez, requer **mecanismos de representação**, sejam eles de carácter verbal ou não verbal:

*Specialized communication always involves **knowledge transfer**, which in turn requires **knowledge representation**. In this sense, we can speak of both verbal and nonverbal knowledge representation (including all types of intermediate and mixed forms)<sup>74</sup>.*

Se foi, desde sempre, pacífico o facto de a comunicação especializada envolver necessariamente transferência de conhecimento, menos pacífica e consensual será a identificação e delimitação dos contributos da Terminologia para esse processo de transferência. Impõe-se - em primeiro lugar – mitigar uma certa clivagem e reconhecer a co-existência tranquila de uma diversidade de contributos, a qual está plasmada no crescimento inquestionável do espectro do trabalho de investigação que hoje é levado a cabo em Terminologia. Em nosso entender, tal co-existência resulta, sobretudo, de um percurso diacrónico que gradualmente se desenhou, relativamente ao desenvolvimento da relação desta disciplina com a comunicação especializada.

Como afirma Picht (2011, p. 7): *Generally speaking the need for terminology has existed for as long as we are able to find evidence of professional communication.* O investigador elenca um conjunto de lacunas recolhidas a partir de uma análise diacrónica reveladoras das classes de problemas às quais a Terminologia tem vindo a dar resposta:



**Figura 4: Representação de problemas da comunicação especializada (Picht, 2011: p.7).**

<sup>74</sup> Sublinhado nosso.



Os problemas identificados apresentam uma quase correspondência com a descrição da actividade terminológica que a Norma ISO 704 (2009, p. v) faz. Destaca-se aqui, naturalmente, o problema quatro: *unclear and undefined concepts* que enquadra o âmbito a que pretendemos dar resposta na componente prática deste trabalho: *unclear and undefined concepts*. Em face da tradição de resolução dos problemas identificados, assiste-se, no momento presente, a uma **valorização crescente da actividade terminológica**, que não é – do nosso ponto de vista – um modismo, mas antes uma consequência clara de necessidades reais relacionadas com a complexidade actual de uma sociedade dita em rede, com a expansão do universo técnico-científico, com a polifonia inerente ao diálogo interdisciplinar e com a perspectivização do conhecimento como um valor económico, entre outros aspectos.

Como referido, na secção 1.6 do primeiro capítulo, a Terminologia herdou, desde a sua génese, a lógica conceptual inerente ao ideário universalista da filosofia neopositivista, instituindo como objectivo maior a resolução de problemas relacionados com a necessidade de **desambiguar** a comunicação científica e técnica, ou por outras palavras, de superar **obstáculos** inerentes à comunicação especializada, provocados pela **imprecisão**, **diversidade denominativa** e **polissemia**, que inelutavelmente caracterizam as línguas naturais. Neste contexto, a intervenção da Terminologia sobre a comunicação especializada teria um **intuito normalizador**, tributário da percepção da **língua como sistema taxonómico e classificatório**.

A partir dos anos 60 e 70 do século XX, começou a desenhar-se uma percepção da comunicação especializada orientada para a **política de língua** e para a **planificação linguística**. Neste contexto, a organização terminológica das áreas técnicas e científicas passou a assumir um papel central. Num cenário complexo de comunicação especializada e multilingue, o fomento de criação de bases de dados terminológicas passou a constituir uma questão estratégica, relacionada com a sobrevivência das línguas, muito em particular, das consideradas minoritárias. A actividade terminológica assumiu, assim, durante décadas um pendor fundamentalmente normativo; todavia, a partir dos anos 90 do século XX, assistiu-se a uma clara viragem: a orientação de **pendor descritivo**, directamente associada a questões de tratamento automático da língua, e - como se torna evidente - o recurso sistemático a *corpora* textuais mudou claramente o rumo do trabalho terminológico,

como é explicado por Leitchik (1993, p. 94):

*/.../ it should be noted that, of six main directions of terminological activity developed hitherto (dictionary, compilation, regulation, standardization, translation of terms, term banks, terminological editing) five (all except the last) have tried to fix terms. Meanwhile, the sphere of fixation for the terms now proves to be secondary. So there is no doubt that the study of real terms used in texts will help us to find new essential regularities in their creation and use<sup>75</sup>.*

A **gestão terminológica descritiva** passou a ganhar uma progressiva visibilidade, tendo como principal intuito identificar e documentar que termos designam os conceitos de uma dada disciplina, como sustentam Wright & Budin (1997, p. 13):

*The objective of descriptive terminology management is to document all terms used to designate the concepts treated in a single discipline, usually in the social sciences. It is not the purpose of this kind of terminology to prescribe usage, but rather to document all terms that occur or are suggested for a concept.*

A **gestão terminológica** é, de acordo com os autores um conceito de carácter mais geral do que os conceitos de **trabalho terminológico** e de **trabalho terminográfico**, dado que cobre as práticas levadas a cabo por representantes de distintas áreas disciplinares, na busca constante de uma expressão linguística precisa e não ambígua, plasmada na criação de conceitos que permitam trabalhar ao nível conceptual e de termos que satisfaçam as situações comunicativas; compreende também o registo sistemático de informação em diferentes formatos de tipo dicionário, bases de dados terminológicas e ainda os produtos/ recursos *ad hoc* de apoio às actividades de tradução, interpretação e de comunicação técnica.

A emergência do conceito de **gestão do conhecimento**, o qual ganhou visibilidade, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, alargou o espectro do trabalho terminológico, o qual foi enriquecido por contornos adicionais (Costa, 2006, p. 4):

*In fact, if one wants to access the concepts of a subject field in a systematic way, one needs to determine the specific characteristics of a concept, so as (1) to distinguish it and to separate it from the other concepts, and (2) to place it in a conceptual system. This procedure is the cornerstone of every computational*

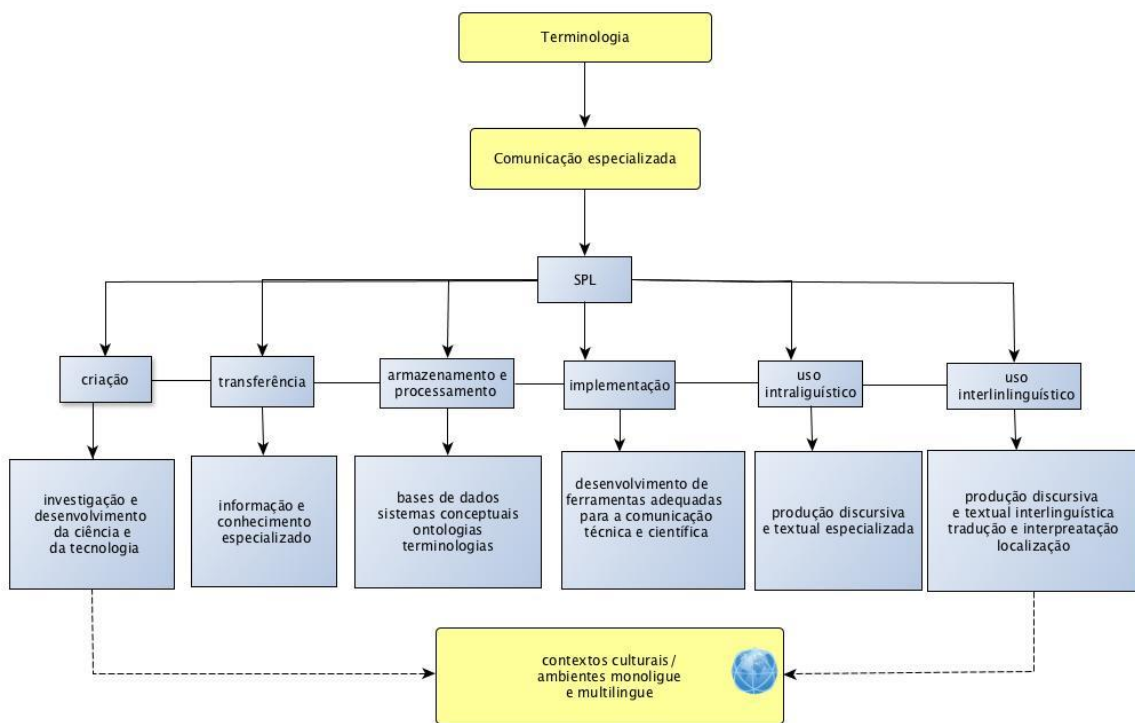
---

<sup>75</sup> Sublinhado nosso.

*system whose purpose is knowledge management*<sup>76</sup>.

O trabalho terminológico na diversidade de tarefas que pressupõe torna-se, assim, - seja pela via da prescrição, da descrição ou da harmonização de conceitos, de termos e de definições - um contributo para a afirmação de qualquer área técnica ou científica, fundamental para assegurar a melhoria da qualidade da comunicação especializada tanto na sua dimensão linguística, quanto conceptual.

Tendo como ponto de partida a directiva da UNESCO (2005, p. 5), sistematiza-se o espectro de intervenção do trabalho terminológico no âmbito da comunicação especializada do seguinte modo:



**Figura 5: Relação entre a actividade terminológica e a comunicação especializada**<sup>77</sup>.

A observação da representação esquemática proposta permite compreender que a profissão de terminólogo abarca hoje uma multiplicidade compósita de vertentes de

<sup>76</sup> Sublinhado nosso.

<sup>77</sup> SPL = *Specilized Languages* ou *Special Purpose Languages*, de acordo com o documento em referência. O conceito é definido do seguinte modo: **Special purpose language** (SPL or specialized language) means the language used by expert communities with a greater or smaller share of terminology and domain-specific linguistic conventions. SPL deviates to varying extents from **general-purpose language** (GPL or everyday language), which means the language used largely for everyday purposes by any language community. (Unesco, 2005, p. 3).

intervenção entre as dimensões linguística e conceptual que procuraremos a seguir dilucidar.

## 2.2 Terminólogo: discípulo de Saussure ou de Aristóteles?

Um olhar sobre a diversidade da *praxis* em Terminologia impõe a pergunta de partida que enforma o título desta secção<sup>78</sup>. Em face do exposto, no que respeita à relação entre comunicação especializada e Terminologia, poder-se-á aceitar tranquilamente a premissa de que um tradutor, um documentalista, um especialista de domínio, ou um redactor técnico detêm o perfil de competências necessário para se instituírem como terminólogo?

O entendimento do que é um terminólogo implica tanto a observação detalhada de um conjunto de variáveis diacrónica, geográfica e culturalmente condicionadas, assim como a contemplação de posicionamentos epistemológicos diferenciados. Estamos já, por certo, longe da concepção relativamente linear inerente ao contexto histórico moderno, em que a actividade científica internacional despoletou a necessidade de fixação e de divulgação do saber técnico-científico através de nomenclaturas, valorizando fundamentalmente a dimensão prescritiva e unificadora dos termos, plasmada em trabalhos paradigmáticos como o de Lavoisier (1743-1794).

O terminólogo – ainda que nascido no mais insigne seio da ciência - não está hoje exclusivamente ao serviço desta última, dado que a sua matriz de intervenção passou a incorporar também **valores estratégicos**, sejam eles decorrentes das necessidades de uma economia capitalista – comunicação especializada inerente ao **mercado global** de bens e serviços – sejam eles decorrentes de projectos de natureza social e política vinculados ao princípio da valorização das identidades culturais e materializados em intervenções linguísticas e conceptuais ao serviço de **políticas linguísticas**.

---

<sup>78</sup> Com esta pergunta recuperamos a reflexão oral de Depecker (TOTh, 2013), no âmbito da *Disputatio subordinada ao tema* « Le concept et la langue. Pourquoi revenir aux fondements de la pensée de Ferdinand de Saussure quand on fait de la terminologie ? (<http://www.porphyre.org/toth/toth-2013-en/disputatio>, consultado a 2 de Fevereiro de 2014).

Independentemente da **esfera de acção social** em que é enquadrado, o trabalho do terminólogo poderá ser orientado tanto para a investigação teórica como para a investigação aplicada, ao mesmo tempo que poderá assumir uma orientação mais descritiva ou mais prescritiva. O já citado texto recomendativo *Guidelines For Terminology Policies*, publicado pela UNESCO (2005, p. 12), postula que a gestão terminológica envolve essencialmente dois estádios: (1) documentar a diversidade linguística, disciplinar, cultural e (2) reduzir esta complexidade, através da normalização ou da harmonização terminológicas. No entendimento de Costa, o terminólogo pode circunscrever o seu trabalho apenas ao primeiro estádio ou passar para uma segunda etapa (prescritiva), se essa necessidade social se justificar (2006, p. 11):

*The first perspective, description, can be an aim in itself; it is self-sufficing. Prescription, on the other hand, increasingly uses description to be able to be carried out fully and to be accepted by those to whom it addresses itself.*

Numa perspectiva mais restritiva, a ISO 704 (2009, p. 5), entende o trabalho terminológico como: */.../ a clarification and standardization of concepts and terminology for communication between humans*<sup>79</sup>. Em todo o caso, será necessário não esquecer que a perspectiva prescritiva - inerente à normalização<sup>80</sup> - para além de servir necessidades sociais, é impulsionada por necessidades tecnológicas (Costa, 2006, p. 7):

*This plurality of technological and social needs and functions leads us, in this context, to consider normalization essential, particularly, concerning the construction of computational systems. These are based on ontologies and other terminology resources, which have a cultural dimension, however, and serve a specific purpose*<sup>81</sup>.

Compreende-se que independentemente de necessidades concretas do foro tecnológico ou social, a normalização prevaleça como um objectivo *apetecível* no

---

<sup>79</sup> Sublinhado nosso.

<sup>80</sup> Como se encontra explicitado na ISO 704 (2009, p. 35), a normalização é um processo complexo que implica como função primária prescrever o termo preferencial para designar determinado conceito, elencar os termos admitidos e determinar que termos são desaconselhados: *One primary function of a standardized terminology shall be to indicate preferred, admitted, and deprecated terms. A term recommended by a technical committee shall be considered a preferred term whereas an admitted term shall represent an acceptable synonym for a preferred term. Deprecated terms are terms that have been rejected.* (Sublinhado nosso).

<sup>81</sup> Sublinhado nosso.

ideário de todos os que necessitam – para o correcto desenvolvimento da sua esfera de acção – de conceitos e termos não ambíguos, Riggs *et al.* (1997, p. 185):

*Often, however, research is carried out in areas **where concepts are not well established** and the pertinent terms are ambiguous. Terminologists can help authors working in such fields-which include virtually all of the human, social and behavioral sciences - to clarify the key concepts required for their work and to develop a vocabulary that can be used **unambiguously** to express their ideas **succinctly and clearly**<sup>82</sup>.*

Na perspectiva de Romualdo (2010, p. 8), o terminólogo é, por natureza, um *harmonizador linguístico e social*. Ao organizar o conhecimento especializado e ao descrever o vocabulário técnico e científico de uma determinada área de conhecimento, contribui para a compreensão interpares, mas também para a divulgação do conhecimento e das suas manifestações linguísticas e discursivas, facilitando a sua circulação em contextos comunicativos e sociais heterogéneos. O autor advoga, também, por isso, a necessidade de uma perspectiva normativa/prescritiva da prática terminológica<sup>83</sup>:

*É essencial que qualquer terminólogo tenha a formação linguística necessária para que possa assegurar não apenas a produção de terminologias precisas do ponto de vista da organização e representação dos conceitos, mas também correctas do ponto de vista da linguagem usada. Deste modo, associada à **intervenção terminológica** de que temos vindo a falar, consideramos existir sempre uma **intervenção linguística**: ao normativizar ou normalizar terminologias e ao cunhar ou propor neologismos terminológicos adequados, o terminólogo está também, se o fizer com conhecimento, a contribuir para a defesa e o desenvolvimento da(s) língua(s) com que trabalha<sup>84</sup>.*

Articulando as dimensões referidas com os aspectos diacrónicos sinteticamente elencados na reflexão da secção anterior e com o carácter transdisciplinar da Terminologia (já discutido no capítulo I), verificamos uma repercussão clara e inequívoca: perspectivam-se, no cenário actual, possibilidades múltiplas de trabalho resultantes da actual dinâmica social de renovação contínua, as quais implicam – por

---

<sup>82</sup> Sublinhado nosso.

<sup>83</sup> Refira-se, a título complementar que no estudo a que aludimos em corpo de texto, que se sustentou na investigação de campo, no âmbito de empresas luso-polacas, Romualdo (2010, p. 5) salientou também que as funções de harmonização linguística e de tratamento de vocabulários específicos/especializados, que deveriam ser atribuídas a um terminólogo são, não raro, incorporadas silenciosamente e indiscriminadamente nas actividades de tradução e de documentação das empresas. Na opinião do investigador, nos contextos observados, a profissão de terminólogo não existe formalmente.

<sup>84</sup> Sublinhado nosso.

sua vez - a necessidade de uma **abertura crescente ao diálogo interdisciplinar** e ao cruzamento de olhares - também eles múltiplos - sobre conhecimento, língua, cognição e comunicação. Todo este contexto justifica a necessidade de alargamento do perfil de competências do terminólogo (Romualdo, 2010, p. 1):

*Os contextos de trabalho, já antes especializados, caracterizam-se agora por serem também **multiformes e dinâmicos**, e, por isso, difíceis de rotular ou de modelizar, reflectindo a diversidade e a velocidade das sociedades, hoje globalizadas. As profissões das línguas enfrentam, pois, constantes desafios de renovação e de adaptação, nomeadamente as que estão ligadas ao sector empresarial, como é o caso das actividades ligadas à terminologia, de tal forma que as empresas cada vez mais se vêem forçadas a serem competitivas e inovadoras, expandindo os seus negócios e investindo em mercados internacionais.*<sup>85</sup>

O reflexo do quadro teórico, societal, económico e cultural ao qual se tem vindo a aludir manifesta-se, ainda, como salienta Costa (2010), num outro aspecto: na **estrutura compósita** que hoje caracteriza a comunidade de terminólogos que (tal como a de linguistas), engloba, crescentemente, um vasto espectro de profissionais com formação académica diversificada (das ciências sociais e humanas às ciências exactas). O facto de passarem a integrar o leque de terminólogos profissionais e académicos provindos de âmbitos tão diferenciados como engenharia, informática, matemática, assim como especialistas dos diferentes domínios de análise<sup>86</sup>, não significa, contudo, que o diálogo interdisciplinar - no âmbito das práticas terminológicas - seja sempre plenamente conseguido.<sup>87</sup>

Do ponto de vista de Costa (2010, p. 2), a orientação do trabalho terminológico - ainda tendencialmente centrada no termo - pode assumir opções teóricas e

---

<sup>85</sup> Sublinhado nosso.

<sup>86</sup> O terminólogo de hoje tem necessariamente de ser portador de um perfil multifacetado de competências, que partem - claro está - de sólido conhecimento em Linguística mas que se alargam também à lógica, à teoria da informação e à documentação. Dominar pressupostos teóricos, técnicas e metodologias são condições essenciais para a criação de produtos e recursos terminológicos monolíngues, bilíngues e multilíngues, no âmbito do domínio em que trabalha. Tais pressupostos, técnicas e metodologias estão hoje ligados ao crescimento exponencial de tecnologias necessárias à gestão de ambientes *online* semioticamente ricos e tendencialmente colaborativos, respeitantes aos domínios especializados cada vez mais complexos e às premissas da comunicação globalizada. Em muitos contextos comerciais, empresariais, governamentais e institucionais, os terminólogos são responsáveis pela criação, manutenção e actualização de recursos terminológicos (linguísticos e conceptuais), como glossários, memórias de tradução, bases de dados e bases de conhecimento.

<sup>87</sup> Do nosso ponto de vista, a imersão em equipas multidisciplinares é uma experiência rica e fortemente potenciadora da reconceptualização de quadros mentais, constituindo um forte desafio à intercompreensão.

metodológicas distintas. A formação académica de base do terminólogo poderá condicionar a propensão para incidir mais sobre a expressão linguística do conceito (denominação), ou para optar pela análise da entidade denominada, o conceito (Costa, 2011, p. 4):

*Le terminologue ingénieur dira que les schémas sont plus proches des connaissances, parce que la représentation est plus formelle donc moins ambiguë. Et puis surtout, ils n'ont pas à gérer l'ambiguïté des discours. Quant au terminologue linguiste, il préfère gérer les discours malgré leurs ambiguïtés, car de par sa formation il a les outils nécessaires à la réduction, voire à l'annulation de ces ambiguïtés. La réflexion théorique sur le passage du discours à la langue, du dictionnaire au discours fait qu'il soit bien formé **au passage d'un niveau d'abstraction à un autre**. Le besoin de recourir à un métalangage dans sa discipline lui permet de comprendre le concept de métadonnées tellement nécessaire à l'organisation des connaissances.<sup>88</sup>*

Se a focalização for exclusivamente na dimensão linguística da Terminologia, justifica-se - por força das reservas teóricas já discutidas no Capítulo I - a perspetivação de uma distinção entre linguista-lexicógrafo e terminólogo. Com efeito, ambos se interessam pela denominação, mas enquanto o linguista-lexicógrafo se atém no aspecto *nominativo* da denominação, o terminólogo focaliza-se primariamente na determinação e classificação do conceito e, subsequentemente, nas relações que este estabelece com outros conceitos, dentro de um mesmo sistema conceptual (Costa, 2006, p. 3). Na esteira do pensamento de Rey (1979), a investigadora diverge de Cabré (2001), quanto à centralidade do termo como objecto de estudo, advogando que o objectivo último do terminólogo pode não ser necessariamente o termo, mas o estabelecimento de relações dentro de um determinado sistema conceptual (Costa, 2006, p. 4):

*If it is true that a terminologist must always take into account terminological units, because they are denominative, **they may not always be the ultimate goal**. The ultimate goal of the terminologist can be, for instance, the establishment of the relations and/or links between two or more concepts within the same concept system<sup>89</sup>.*

Todavia, a capacidade de reflectir sobre o estatuto do texto especializado não estará nunca fora do âmbito das competências do terminólogo (*Ibidem*, p. 7):

---

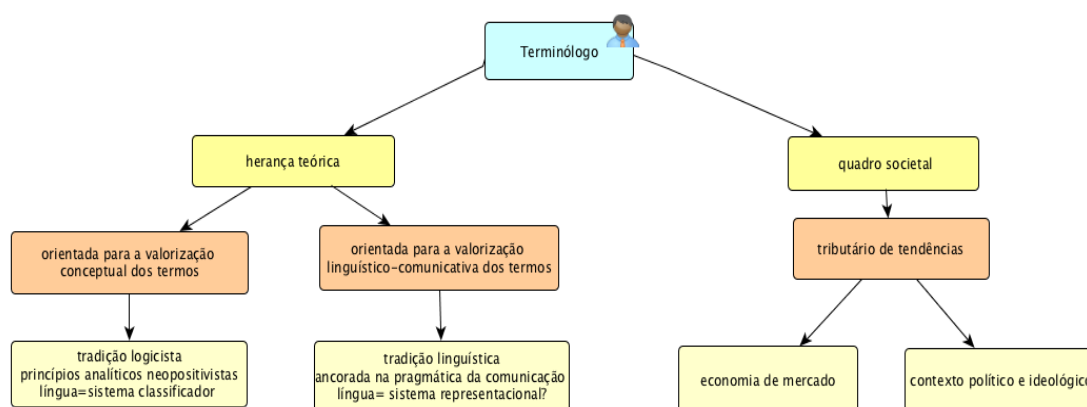
<sup>88</sup> Sublinhado nosso.

<sup>89</sup> Sublinhado nosso.



*Terminologists are then required to possess another additional competence to their existing ones: **to ponder over the specialized text**, without forgetting to reflect on the status of those involved – author and speaker – as well as on the context of production and reception<sup>90</sup>.*

Conscientes de que representar esquematicamente a diversidade do trabalho de terminólogo poderá incorrer em simplismo, entendemos que, globalmente, as suas diferentes esferas de intervenção continuam a ser tributárias de duas grandes dimensões: (1) herança teórica e (2) tendências ditadas pelo quadro societal:



**Figura 6: Perspectiva das esferas de intervenção do terminólogo.**

Será, do nosso ponto de vista, ideal que o terminólogo esteja teórica e pragmaticamente apto a intervir na esfera das actividades especializadas que envolvem tanto dimensões discursivas e textuais como dimensões relativas à organização e transferência de conhecimento. Por outras palavras, que seja capaz de assumir um papel central na gestão de equipas multidisciplinares, planificando e participando tanto em tarefas de carácter estritamente linguístico como em tarefas de representação de sistemas conceptuais (Costa & Roche, 2012, p. 1): *Les terminologues jouent donc un rôle central dans toute activité professionnelle où les **compétences discursives**, le **transfert** e l'**organisation de connaissances** sont requis.*<sup>91</sup>

Naturalmente que os ambientes sociolinguísticos concretos em que o terminólogo irá actuar ditarão funções e graus de intervenção diferenciados e adaptados à especificidade situacional. O trabalho do terminólogo, tal como o

<sup>90</sup> Sublinhado nosso.

<sup>91</sup> Sublinhado nosso.

entenderemos no contexto desta tese, é **orientado para questões de conceptualização, organização e transferência de conhecimento**; logo, aproximamô-lo das perspectivas de Costa (2010) e de Nuopponen (2010a.), concebendo este actor como um **conceptualizador**, um **mediador** entre o conhecimento especializado e o especialista de domínio e um **interventor**, tendo por função principal **propor e operacionalizar uma metodologia**, instanciada num desenho criterioso, que permita tomar partido do objecto texto para potenciar uma interacção produtiva com especialista de domínio. Auxiliar o especialista a activar e exprimir o seu conhecimento não é, como se verá, uma tarefa isenta de dificuldades, implicando conceber estratégias para conduzir uma análise terminológica conceptual - tanto quanto possível - expurgada de ambiguidade.

Subscrevemos, neste sentido, dois princípios (1) a relevância de o terminólogo ser capaz de organizar toda a complexa teia inerente a um **fluxo de trabalho** e (2) a imperativa necessidade de um **trabalho interdisciplinar** em todas as etapas de investigação, perspectiva essa que implica a presença de o terminólogo trabalhar em cooperação muito estreita com os especialistas da área que investiga e, dentro desse quadro, assumir um perfil - de certo modo - de mediador, não no sentido clássico de resolução de litigâncias, mas no sentido de conceber uma metodologia e operacionalizá-la, actuando como **moderador-facilitador**, mas também como **conceptualizador**, intérprete e avaliador; aproximando - de algum modo - a sua intervenção a um trabalho de natureza exegética (Costa, 2010, p. 3).<sup>92</sup>

*Le travail en terminologie est idéalement mené par des équipes pluridisciplinaires et transdisciplinaires. Au sein de ces équipes se trouve le terminologue qui n'est pas spécialiste du domaine, mais qui est **un médiateur** entre les membres de l'équipe et dont l'une des tâches est de proposer une méthodologie.*<sup>93</sup>

Circunscrevendo com maior precisão o campo de actuação do terminólogo, no pressuposto de que este poderá tanto integrar como gerir um trabalho de equipa, ou ainda incorporar na sua *praxis* momentos de interacção com outros actores (como o

---

<sup>92</sup> Sendo objectivo geral da exegese bíblica o de interpretar e proporcionar uma explicação textual canónica, não pretendemos com este atributo implicar que o trabalho do terminólogo vise chegar à interpretação una. Entendemos sim, que existirá o objectivo conduzir um processo investigação e de interpelação que aspira a capturar o nível conceptual.

<sup>93</sup> Sublinhado nosso.

especialista do domínio em causa, o redactor técnico, o engenheiro de ontologias), entende-se que de entre as suas principais funções se poderão destacar:

- (1) Identificar, seleccionar e categorizar recursos terminológicos, (lexicográficos, textuais, taxonómicos, conceptuais e ontológicos), reconhecidos e valorizados no âmbito do domínio de especialidade estudado, os quais sustentem o processo de negociação do conhecimento;
- (2) Planificar, propor ou determinar percursos metodológicos, tomando parte de diferentes etapas do processo decisório subjacente a investigação teórica e/ou investigação aplicada;
- (3) Representar propostas de sistematização conceptual e denominativa;
- (4) Gerir o processo de *elicitação* e de negociação do conhecimento entre especialistas (criar protocolos dialogais, moderar o processo discursivo, promover o consenso);
- (5) Sistematizar e/ou propor definições para o sistema de conceitos em estudo.

Retomaremos uma avaliação das funções elencadas, no capítulo subsequente, as quais constituem naturalmente um recorte condicionado tanto pela opção teórica de base conceptual como pelos objectivos de investigação.

### 2.3 Conhecimento especializado

Sendo redundante salientar que a comunicação especializada implica conhecimento especializado e que este último é matéria fundamental da *praxis* do terminólogo, será oportuno reforçar - apesar das contingências que temos vindo a reconhecer - que a representação de tal conhecimento é largamente potenciada pela língua. Para Zarnikhi (2005, p. 293): *./.../ language is the main tool to represent knowledge and also knowledge develops in language, in the process of communication*<sup>94</sup>. Tal afirmação leva-nos a acreditar que a **construção de conhecimento** implica uma representação sócio-cognitiva e interaccional que se faz inevitavelmente **através da língua**.

---

<sup>94</sup> Sublinhado nosso.

Qualquer abordagem ao conceito de conhecimento incorrerá no risco do simplismo, da incompletude e da ausência de unicidade, pois como afirmam Dam *et al.* (2005, p. 1) /.../ *there appears to exist no general agreement on what we mean by the term knowledge.*

Apesar de tudo - afirmam Branquinho & Murcho (2001, p. 167-172) - entre os filósofos modernos e contemporâneos, o carácter dualista do conhecimento é reconhecido com alguma consensualidade, entendendo-se ser este constituído quer por dados dos sentidos quer por esquemas formais organizadores da multiplicidade e da diversidade desses dados. Deste modo, o **conhecimento** corresponderá à soma das representações mentais abstractas que o sujeito cognoscente possui sobre um determinado aspecto da realidade, não se esperando – no entanto – um isomorfismo com a realidade externa. Ao ter origem na percepção sensorial, o conhecimento pressupõe uma relação entre o indivíduo e um determinado objecto, implicando uma representação interna (que se produz na consciência do sujeito e que permite evocar o objecto em ausência). Numa perspectiva fenomenológica, implica pois, necessariamente, um sujeito cognoscente, um objecto cognoscível e uma representação (Braquinho & Murcho, 2000). A representação do objecto cognoscível decorre assim da necessidade primordial de segmentar, classificar e organizar (Sousa Santos, 1987, p. 5):

*O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. **Conhecer** significa **dividir** e **classificar** para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.*<sup>95</sup>

A *praxis* do terminólogo está amplamente ligada, como explicado na Norma ISO 704 (2009, p. 3), à representação do conhecimento e dos seus *elementos constitutivos*, os conceitos. Estes podem ser representados em língua natural, através de **termos**, **definições** e **descrições**, não obstante existirem outras possibilidades semióticas de representação, tais como algoritmos, fórmulas, gráficos, diagramas:

*The concepts contextualized in the special language of the subject field can be represented in the various forms of human communication according to the system used. In natural language, concepts can be represented by terms, appellations, definitions or other linguistic forms; they may also be represented by symbols; in artificial language, they can be represented by codes or formulae,*

---

<sup>95</sup> Sublinhado nosso.

*while in multimedia they can be represented by icons, pictures, diagrams, graphics, sound clips, video or other multimedia representations.*

Tradicionalmente, o conhecimento *conceptual*, nas palavras de Galinski & Picht, (1997, p. 43), é descrito através de dispositivos verbais, tais como a definição e a explicação:

*For our purposes, it is meaningful to distinguish between conceptual knowledge and propositional knowledge, whereby the former involves knowledge pertaining to a single concept in the terminological sense, and the latter relate to all forms of knowledge that are based on propositions, in which at least two concepts are placed in relation to one another so that they make a meaningful statement.*

À margem da Filosofia e da Gnoseologia, a **valorização material do conhecimento**, no quadro societal em que nos movemos, promove a sua evocação prolífica, com incidência particular nos contextos económico, político e tecnológico. É hoje *communis opinio* que o conhecimento constitui uma meta desejável, tanto para o indivíduo quanto para os sujeitos *corporativos*: */.../ knowledge is an essential asset that has become more important than land, labor or capital in today's economy.* (Uriarte, 2008, p. 4). É neste sentido que o mesmo autor afirma peremptoriamente o seu valor *material*. (*Ibidem*, p. 4):

*Explicit knowledge may therefore be stored or imbedded in facilities, products, processes, services and systems. Both types of knowledge can be produced as a result of interactions or innovations. They can be the outcome of relationships or alliances.*

É neste quadro que a valorização do conhecimento passa a promover as já referidas necessidades de **descrição, organização e transferência** (ISO 704 2009, p. 5). Com efeito, duas das mais emblemáticas obras que terão contribuído para a visão contemporânea do conhecimento são *Personal Knowledge*, de Polanyi (1958) e *The Structure of Scientific Revolutions*, de Kuhn (1962), ao afirmarem que o conhecimento científico não é o resultado de uma pesquisa objectiva, instrumental ou mecanicista, mas o produto de um conjunto de **circunstâncias históricas** e de uma **comunicação intersubjectiva**. O carácter social e histórico do conhecimento foi fortemente evidenciado por Kuhn [1962], 2000, p. 242):

*Talvez “conhecimento” seja uma palavra inadequada, mas há muitas razões para empregá-la. Aquilo que constitui um processo neurológico que transforma estímulos em sensações possui as seguintes características: foi transmitido pela educação; demonstrou ser, através de tentativas, mais efetivo que os seus competidores históricos num meio ambiente de um grupo; e, finalmente, **está sujeito a modificações tanto através da educação posterior como pela descoberta de desajustamentos com a natureza**<sup>96</sup>.*

A Terminologia interessa-se pela vertente especializada do conhecimento – técnico e científico – ou seja, pela sua vertente comunitária: */.../ l’ensemble de choses qui sont sues et connues par un **individu en tant que membre d’une communauté de spécialité***<sup>97</sup> Costa & Silva (2008: 5), ideia fortemente reforçada e difundida no trabalho de (Kuhn [1962] 2000, p. 275):

*O conhecimento científico, como a linguagem, é intrinsecamente a **propriedade comum de um grupo** ou então não é nada. Para entendê-lo precisamos conhecer as características essenciais dos grupos que os criam e o utilizam*<sup>98</sup>.

A Ciência é, de acordo com Caraça (2001, p. 57), dotada de uma identidade processual e tem um objecto global e único, todavia, aparece, fruto da evolução diacrónica, com um corpo vastíssimo de disciplinas, subdisciplinas e especialidades. Estabelecer ligação entre **conhecimento** e **comunidade científica** é pois essencial (Caraça, [1996] 2001, p. 116):

*O conhecimento aparece como o resultado da comunicação com êxito, com o mundo exterior; o conhecimento refere-se a **representações da realidade organizadas** como um repositório das relações em que o indivíduo se vê envolvido na sua actividade.*

O conhecimento deve ser intersubjectivo, descritivo e compreensivo, ou objectivo, explicativo e nomotético? Como afirma Sanitt (2000, p. 9) */.../ na ciência, o conceito de uma verdade objectiva, uma verdade inefável, sempre foi um objectivo quimérico*. Em todo o caso, qualquer que seja o posicionamento epistemológico, a difusão do conhecimento necessitará sempre de terminologia que viabilize uma mais eficiente comunicação intra e interlinguística (Caraça, 2001, p. 71):

---

<sup>96</sup> Sublinhado nosso.

<sup>97</sup> Sublinhado nosso.

<sup>98</sup> Sublinhado nosso.

*A ciência é o conjunto dos repositórios de conhecimentos validados respeitantes às diversas disciplinas (e subdisciplinas) em que se organiza a sua actividade, no contexto de uma dada sociedade.*

A ciência é sobretudo um dispositivo cognitivo, retórico e comunitário (*Ibidem*, p. 11)<sup>99</sup>. Devê-la-emos considerar um conjunto de conhecimentos validados que dizem respeito às disciplinas cujo objecto radica na interacção com o mundo real? Deveremos antes considerá-la como o conhecimento que circula e é partilhado pela comunidade científica no decurso da sua actividade profissional? Ou deveremos considerá-la uma alavanca do progresso material da sociedade contemporânea? Na perspectiva do autor, todas estas dimensões são válidas. Como também afirma Ziman ([1978] 1996, p. 11):

*Since science is more than personal knowledge, it can consist only of what can be communicated from person to person. The available media of human communication determine the forms and to some extents the contents, of messages that make up scientific knowledge./.../to achieve the ultimate goal of **consensuality** science must be capable of **expression in an unambiguous public language**<sup>100</sup>.*

Em suma, na sua *praxis*, o terminólogo que envereda por um trabalho de base conceptual posiciona-se em prol da melhoria do processo *comunitário* inerente à ciência, trabalhando para a conceptualização, assim como para a expressão linguística não ambígua e *pública*, pois a ciência, etimologicamente *scientia* (saber) – que os gregos designaram *episthvmh* (*epistêmê* - conhecimento) – afirma-se por oposição à *dovxa* (*doxa* - opinião).

### 2.3.1 Conhecimento explícito e conhecimento tácito

Consideremos agora algumas perspectivas sobre o conhecimento tácito e explícito, as quais, muito embora fora do âmbito da Terminologia, trazem aportes válidos para a *praxis* do terminólogo, no âmbito da sua interacção com o especialista

---

<sup>99</sup> A ciência, na sua dimensão de **saber argumentativo**, despoletou um considerável dispositivo comunicacional, marcado por inúmeras tipologias de carácter oral e escrito. O conhecimento científico circula com base em meios de comunicação especializados (revistas científicas, seminários, *workshops*, relatórios, pré-publicações). Assim, o conhecimento científico deve ter um carácter público sendo o processo básico comunicacional não de troca, mas uma partilha.

<sup>100</sup> Sublinhado nosso.

de domínio. Como é esperado qualquer uma das duas vertentes terá lugar na componente prática do nosso trabalho.

A descrição e a organização de uma determinada área do saber pressupõem que sejam consideradas tanto a **dimensão explícita** do conhecimento quanto a **dimensão tácita**, pois, tal como salientam Dam *et al.* (2005, p. 1), o conhecimento é simultaneamente um constructo consciente e inconsciente. Entendemos ser pertinente incidir sobre esta dualidade pelo facto de se defender que uma metodologia de base conceptual implica integrar no trabalho de inquirição do terminólogo a componente tácita do conhecimento da área de saber em estudo. Uriarte (2008, p. 4) distingue conhecimento tácito de conhecimento explícito do seguinte modo:

*In general, there are two types of knowledge: tacit knowledge and explicit knowledge. Tacit knowledge is that stored in the brain of a person. Explicit knowledge is that contained in documents or other forms of storage other than the human brain.*

De que forma é possível explicitar estruturas de conhecimento que, muito embora existam, dentro de uma determinada comunidade de especialistas, não se encontram linguisticamente materializadas? Na verdade, a identificação sistemática de manifestações do conhecimento explícito de uma determinada área – por parte do terminólogo – será um empreendimento relativamente linear (ainda que trabalhoso), pois o texto de especialidade constitui - por excelência - o meio mais imediato de acesso a representações desse tipo de conhecimento e as metodologias de trabalho terminológico ancoradas em organização de *corpora* e na extracção terminológica constituem procedimentos fixados. Porém, não se poderá esperar o mesmo tipo de certezas e de resultados quando o investigador se propõe enveredar pela *aventura* de capturar conhecimento tácito, por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, porque este último (ao contrário do conhecimento explícito e sistematizado que se encontra materializado e formalizado em formatos textuais, pictóricos e diagramáticos) está mais ligado à individualidade e idiosincrasia do sujeito cognoscente, não sendo pois tão facilmente apreensível e mensurável. Esta constatação constitui aliás uma das bases fundamentais do quadro teórico de Novak *et al.* (2003, p. 213):

*/.../ knowledge consists largely of a very personal, difficultly articulable and partly unconscious component, usually referred to as implicit or tacit knowledge. Accordingly, a key to the communication and shared use knowledge, lies in the transformation of implicit knowledge and hidden assumptions to explicit*



*structures perceivable and usable by others*<sup>101</sup>.

Em segundo lugar, porque as metodologias para um trabalho terminológico ancorado em recolha de conhecimento tácito, assim como os procedimentos que sustentam a representação de conhecimento desta índole não se encontram ainda tão explicitamente delineados quanto se possa esperar. No caso português, merece destaque o recente trabalho de Silva (2014), por constituir uma reflexão ancorada numa vasta experimentação prática de metodologias sobre trabalho colaborativo com especialistas de domínio, com vista à validação. Mas deixaremos a exploração detalhada deste tema para o capítulo subsequente.

Refira-se, em todo o caso, num outro quadrante disciplinar que, como reconhece Schreiber (2008, p. 970), no *Handbook of Knowledge Representation*, há uma certa insuficiência de reflexão no que respeita à forma como as representações do conhecimento são obtidas:

*Although this entire Handbook is devoted to the formal and symbolic representation of knowledge, very few if any of its chapters are concerned with how such representations are actually obtained. Many techniques have been developed to help elicit knowledge from an expert. These are referred to as knowledge elicitation or knowledge acquisition (KA) techniques. The term “KA techniques” is commonly used.*

As propriedades que singularizam o conhecimento tácito, muito em particular, a sua dimensão inescapavelmente subjectiva, o seu carácter contextualmente-dependente, a sua componente intuitiva e conjectural, assim como a previsível dificuldade de o capturar, registar e divulgar, justificam – a nosso ver – a necessidade de contribuir para o aprofundamento da investigação deste tema (Uriarte, 2008, p. 5):

*Tacit knowledge, therefore, is context-specific. It is difficult to formalize, record, or articulate. It includes subjective insights, intuitions and conjectures. As intuitive knowledge, it is difficult to communicate and articulate. Since tacit knowledge is highly individualized, the degree and facility by which it can be shared depends to a great extent on the ability and willingness of the person possessing it to convey it to others.*

---

<sup>101</sup> Sublinhado nosso.

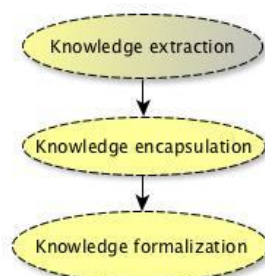
Todavia, os dois tipos de conhecimento em foco evidenciam uma complementaridade mútua (*Ibidem*, p. 5):

*.../ unless we try to convert tacit knowledge to explicit knowledge, we cannot reflect upon it, study and discuss it, and share it within the organization – since it will remain hidden and inaccessible inside the head of the person that has it.*

Como evidencia Silva (2014, p. 80), no processo de interação com especialistas, a selecção, organização e o tratamento de textos que estes reconhecem como *fontes de autoridade* é relativamente confortável; todavia, a passagem para uma abordagem conceptual por via da discussão de conceptualizações, através do qual se analisa e discute um conceito e se converte conhecimento tácito em conhecimento explícito, exige uma forte preparação prévia da parte do terminólogo e a planificação clara de um percurso metodológico. Parece, pois, ser consensual que a **elicitación de conhecimento** constitui um processo não isento de dificuldades, dado que pressupõe encontrar estratégias adequadas para aceder a **representações internas dos especialistas** de um determinado domínio, transformando-as em produtos apreensíveis aos sentidos e organizados de um modo preciso, claro e reutilizável (Vásquez-Bravo *et al.*, 2013, p. 374). A **elicitación** implica, por isso:

*.../ acquiring and transferring the knowledge of human beings (as such it exists in the minds of experts in a specific domain), to an abstract and effective representation, to organize it, to model it and finally to express this knowledge in an understandable and reusable format through a formal representation<sup>102</sup>.*

De acordo com Vásquez-Bravo *et al.* (2013, p. 375), o processo de conversão pressupõe três etapas:



**Figura 7: Processo de *elicitación* do conhecimento (baseado em Vásquez-Bravo *et al.*, 2013, p. 375).**

---

<sup>102</sup> Sublinhado nosso.

Cada uma das etapas pode ser levada a cabo a partir de diferentes métodos e técnicas, seleccionados em função do quadro concreto de trabalho. Como sustenta Roche (2012, p. 28), o conhecimento tácito raramente se encontrará descrito em textos, o que convoca a inevitabilidade da participação de especialistas:

*.../ creating the concept system is challenging. Especially because **knowledge which is often tacit and rarely described in scientific and technical documents, needs to be explained, making experts' participation in and contribution to work on terminology absolutely essential** /.../.*<sup>103</sup>

Para Coffey *et al.* (2002, p. 214), a *elicitação* do conhecimento pode assumir diversas formas, as quais têm uma relação de subsunção com duas grandes categorias: (1) a **elicitação directa**, que pressupõe a colaboração com o especialista de domínio; (2) a **elicitação indirecta**, que é efectuada através da identificação e do estudo de fontes de conhecimento:

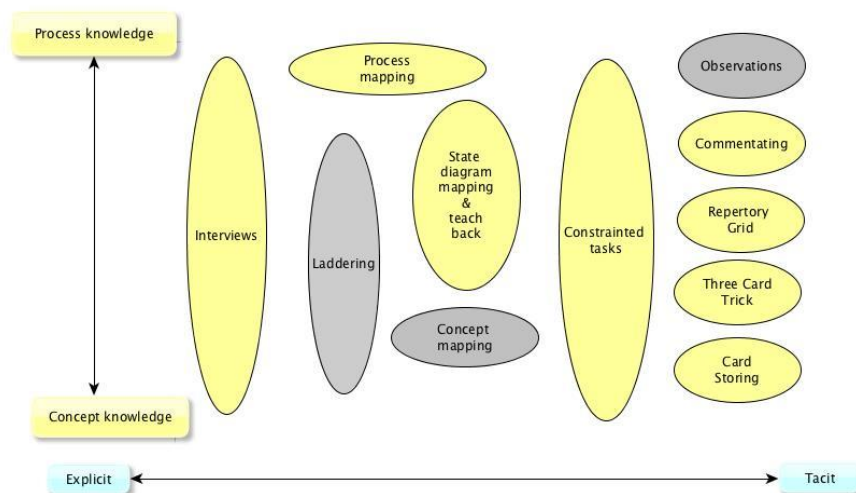
*Direct methods of knowledge elicitation are chosen from a variety of techniques based upon **interviews, analysis of familiar tasks, and so-called contrived (or experiment-like) techniques***<sup>104</sup>.

Em Terminologia, tal corresponderá à interacção com especialistas e à análise textual, respectivamente, o que tem como consequência que a *praxis* do terminólogo se constitua com dois tipos de ordem distinta: uma conceptual e uma outra linguística. Como ficou já claro, a nossa opção metodológica passará tanto por uma como por outra via. Por agora importa reter que a *elicitação directa* convoca – necessariamente – um nível de interacção elevado e explicitamente estruturado com especialistas do domínio em estudo. Na perspectiva de Schreiber (2008), podem ser usadas diferentes técnicas de *elicitação* para **capturar, analisar e modelizar** conhecimento. Algumas delas pressupõem uma utilização mais directa do discurso outras implicam o recurso gráfico a grelhas, diagramas e mapeamentos:

---

<sup>103</sup> Sublinhado nosso.

<sup>104</sup> Sublinhado nosso.



**Figura 8: Técnicas de eliciação (Schrieber, 2008, p. 943).**

Essa combinação entre uma **eliciação indirecta sustentada no texto** e uma colaboração directa com especialistas, com vista à análise de um determinado processo de conceptualização e de representação de conhecimento exige um entendimento mais detalhado da natureza das interacções que o terminólogo pretende estabelecer em prol dos objectivos do trabalho.

## 2.4 Trabalho terminológico e especialista de domínio

Concretizem-se ainda algumas visões e orientações teóricas sobre o trabalho do terminólogo. Wright & Budin (1997, p. 87) salientam a importância do desenvolvimento de uma simbiose entre os dois tipos de actores:

*A Terminology research team should not be composed exclusively of either terminologists or domain experts. A kind of symbiosis must develop between these two kinds of specialists. The terminologist's work attests to the linguistic validity of the data; the domain expert's knowledge guarantees that the research stays in line with subject-field reality.*

Com efeito, a defesa de um método de trabalho em equipa granjeia um forte consenso, sendo a importância da integração de especialistas de domínio no âmbito do trabalho terminológico uma opção teórico-metodológica explicitamente valorizada na

literatura (Lerat, 1995, p. 152-153<sup>105</sup>, Wright & Budin, 1997, p. 87; Roche, 2007<sup>a</sup>, p. 2; Costa *et al.*, 2012, p. 1; e Silva, 2014, p. 34), entre outros.

Se o trabalho terminológico deve ser fundamentalmente ancorado na conceptualização, a *elicitação* de conhecimento tácito por via do especialista de domínio torna-se uma estratégia prioritária (Calberg-Challot *et al.*, 2009, p. 14): *La terminologie doit être un vocabulaire normalisé le moins ambigu possible et pour cela doit s'ancrer dans la **conceptualization** du domaine*<sup>106</sup>.

Questionada a possibilidade de o texto permitir o acesso directo à conceptualização de um determinado domínio, torna-se imperativo posicionar no cerne do trabalho terminológico os sujeitos, agentes da conceptualização - os especialistas de domínio - membros de uma determinada comunidade científica. Discutiremos, por isso, nesta secção, o entendimento que temos sobre o perfil e o contributo do especialista no âmbito de uma opção de base conceptual, com particular enfoque para a dinâmica interaccional entre este e o terminólogo. Como será de esperar, o estabelecimento bem sucedido dessa relação dialógica não é isento de dificuldades (Costa, 2005, p. 2):

*A **organização** e a **hierarquização** da estrutura conceptual são factores essenciais na apropriação de conhecimentos em qualquer área de especialidade, o que evidencia que a identificação e a delimitação de conceitos pressupõem um julgamento por parte do especialista, tarefa que não é isenta de dificuldades.*

Entende-se por **especialista de domínio** um conceptualizador (Roche, 2009, p. 3), um sujeito que detém tácita e explicitamente um conjunto de conceptualizações relativas a uma determinada área de saber técnico ou científico. Nas palavras de Wright & Budin (1997, p. 87):

*Domain experts, as they are sometimes called, should be competent professionals, recognized as authorities in their fields. **They provide the oral counterpart** that completes and vitalizes written contexts*<sup>107</sup>.

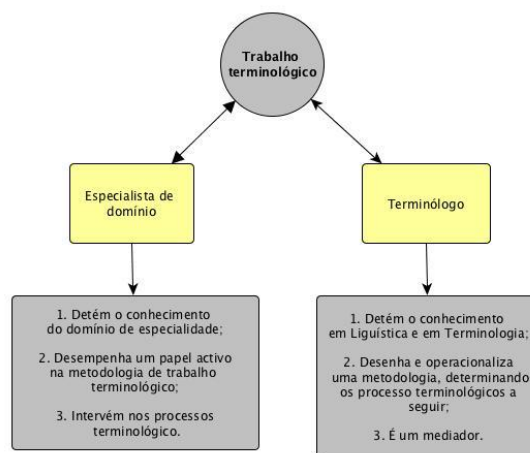
---

<sup>105</sup> Lerat (1995, p. 152-153) advoga a constituição de uma equipa vastamente multidisciplinar: */.../ l'élaboration de réseaux notionnels suppose donc idéalement la collaboration de linguistes, d'informaticiens et d'experts des domaines de connaissances considérés.*

<sup>106</sup> Sublinhado nosso.

<sup>107</sup> Sublinhado nosso.

Silva & Costa (2011, 2012, 2014, *et passim*) têm realizado um trabalho empírico em diferentes domínios de especialidade, em particular no âmbito da administração pública, experiência que lhes tem proporcionado diferentes interacções com especialistas do domínio. Do ponto de vista das investigadoras, terminólogo e especialista desempenham funções complementares:



**Figura 9: Perspectivação do trabalho terminológico (baseado em Silva & Costa, 2014, p. 9).**

Como se pode inferir, havendo, por um lado, uma delimitação teórica de funções atribuídas a cada um dos actores, depende-se a existência de uma forte interacção que pode implicar tarefas tão diferenciadas quanto discutir as fronteiras da definição de um dado conceito; identificar relações entre conceito e designação, propor ou avaliar o conteúdo das relações estabelecidas no interior de um sistema conceptual, ou muitas outras sub-tarefas inerentes à **organização** e a **hierarquização da estrutura conceptual**, pois estes últimos são factores essenciais na apropriação de conhecimento em qualquer área de especialidade.

Como mais à frente ficará explícito, aquando da fundamentação da configuração metodológica deste trabalho, descrever de modo explícito modelos mentais que poderão ser mais ou menos idiossincráticos poderá não ser tarefa fácil, dado que cada especialista tenderá a possuir uma *representação mental própria*. Porém, Costa (2013, p. 38), apesar das possíveis dificuldades, advoga a colaboração do especialista, logo nas primeiras etapas do trabalho terminológico:

*Before the actual elaboration of the conceptual system, the expert, and from the start, plays an important role in clearing doubts that arise when trying to differentiate between concepts. The identification of the characteristics of the concepts and/or the relationships established between them will be specified by*

*the experts, based on questions that are methodically prepared by the group of terminologists<sup>108</sup>.*

Roche (2012, p. 18) insiste na necessidade de uma distinção que nos parece relevante: compreender a realidade e organizar os objectos que a povoam são duas operações mentais de ordem distinta. Em todo caso, o contributo dos sujeitos especializados é útil em qualquer das tarefas:

*“Producing a terminology requires an **understanding of the conceptualization**”. It means on one hand, **understanding the “reality”** and on the other, **organizing the objects that populate it** - two different mind operations that are all too often confused<sup>109</sup>.*

No entender de Roche (2007a, p. 2), em muitas das práticas terminológicas actuais, mesmo quando os especialistas de domínio são convidados a participar num projecto terminológico, o seu contributo reside mais em validar dimensões linguísticas do que em discutir questões de conceptualização e de representação de objectos dentro de um dado domínio. Esta afirmação sustenta a nossa convicção de que talvez não haja, do ponto de vista teórico, consensualidade no que respeita às funções que o especialista de domínio deve desempenhar.

Qualquer que seja o ponto de vista, **o reconhecimento de um padrão intersubjectivo** é condição essencial do conhecimento especializado e por consequência uma meta de trabalho do terminólogo: */.../ intersubjective pattern recognition is a fundamental element in the creation of all scientific knowledge.* (Ziman, [1978] 1996, p. 44).

Será importante recordar que o especialista é também autor e receptor de discursos e de textos de especialidade, sendo-lhe reconhecida toda a legitimidade para debater premissas, modelos e, ao limite, os paradigmas da área científica a que pertence. Ser especialista implica ter **conhecimento declarativo e operacional** sobre um determinado objecto, assumindo compromissos colectivos que se relacionam com a sua integração numa determinada comunidade científica (Costa, 2001, p. 200):

*O especialista produz textos com diferentes graus de dificuldade, ao nível do conhecimento, para veicular e difundir o seu saber, sendo, no entanto, no texto de especialidade que ele dá o maior contributo para a evolução do conhecimento no seio da comunidade científica a que pertence.*

---

<sup>108</sup> Sublinhado nosso.

<sup>109</sup> Sublinhado nosso.

A **interacção entre especialista e terminólogo** depende claramente do método e do fluxo de trabalho que o terminólogo define, sendo que o seu contributo será fundamental no esclarecimento de dúvidas inerentes à diferenciação de conceitos e de representação de objectos dentro de um determinado domínio (Costa *et al.*, 2011, p. 14):

*./.../ the expert ./.../ plays an important role in clearing doubts that arise when trying to differentiate concepts. The identification of characteristics of the concepts and/or the relationships established between them will be specified by the experts, based on the questions that are methodically prepared by the group of terminologists.*

As investigadoras defendem a relevância desta interacção potenciadora da reflexão conjunta, em prol da qualidade e do rigor do discurso de especialidade, a qual é directamente dependente da relação entre a organização lexical e a organização do conhecimento (Costa *et al.*, 2011, p. 12):

*The terminologist and his team has to design the type of approach that will work more effectively with the experts in that specific field, given that research in Terminology needs this interaction to reach a harmonized terminology that results from consensus.*

No diálogo com especialistas será necessário ter em conta que todo o conhecimento que irá ser explicitado resulta da relação que se estabelece entre os sujeitos cognoscentes (terminólogo e especialista de domínio) e o objecto (domínio) do conhecimento em análise.

Dado que assumimos como ponto de partida desta reflexão que o especialista deve interagir, desde a fase inicial de um projecto terminológico, com o terminólogo, não se entenderá o especialista de domínio apenas como um interventor na etapa final de validação de resultados, mas como uma **entidade activa** no processo de análise, descrição e organização do conhecimento. É pelas razões enunciadas que as técnicas de entrevista e de sessões de grupo nos parecem uma metodologia mais adequada do que a extracção de dados textuais para aceder a uma conceptualização.

O papel do especialista é fundamental na conceptualização e na representação dos objectos de um domínio. A *elicitação* e a discussão desse conhecimento pressupõe



chegar a um certo consenso como, explica Calberg-Challot *et al.* (2009, p. 45):

*Il faudra arriver à ce que les experts témoignent de la **conceptualisation** et de la représentation des objets de leur domaine et non de la dimension linguistique de leur activité pour tenter de trouver un consensus entre les experts<sup>110</sup>.*

Thoiron *et al.* (1996, p. 513) reconhecem que a *introspecção* - através da observação do comportamento discursivo dos termos - é uma opção menos rica do que a inquirição de especialistas e vão ainda mais longe, considerando que esta última opção pode substituir em absoluto a *instrospecção*:

*En terminologie, l'accès à l'ensemble des traits constitutifs d'un concept se fait par d'autres moyens: **l'interrogation de spécialistes du domaine** peut remplacer l'introspection /.../ mais l'observation des comportements discursifs des termes est moins riche d'enseignements que pour la langue générale. /.../ l'interrogation des spécialistes du domaine peut remplacer l'introspection.*

Roche *et al.* (2009, p. 1) referem ter sido observado que, muito embora os especialistas de uma determinada comunidade de investigação partilhem a mesma conceptualização de um determinado domínio, tendem a não concordar na definição dos termos em língua natural.

#### **2.4.1 Elicitação do conhecimento: limitações e oportunidades**

As reflexões decorrentes da experiência de trabalho com especialistas revelam alguns aspectos metodológicos que devem ser tidos em consideração. Um ponto fundamental será o cuidado de elaboração de trabalho preparatório de sistematização conceptual e denominativa (Costa, 2010, p. 5):

*Pouvoir travailler avec un expert est la situation la plus souhaitable pour tout terminologue. Mais habituellement, l'expert ne peut pas dédier tout son temps au travail terminologique. Il faut donc au terminologue savoir gérer son temps le mieux possible et soumettre à l'expert des propositions de systématisation conceptuelle et dénominative, qu'il doit actualiser pour chaque nouvelle rencontre.*

As definições em língua natural são, na óptica de Roche *et al.* (2009, p. 5), um problema, pois tendem a não granjear consensualidade entre especialistas. A qualidade

---

<sup>110</sup> Sublinhado nosso.

das conceptualizações obtidas dependerá em grande escala do consenso já estabelecido entre comunidades:

*Experts require terminology which clearly defines terms in relation to the domain conceptualisation. Even if term definitions written in natural language are useful, they are not always consensual unlike domain conceptualisation. Experts also require a terminology which is able to manage and preserve the diversity of language, for instance the capability to use different words to denote the same concept.*

Por último, não poderemos deixar de abordar **o problema da elicitación do conhecimento a diferentes especialistas**. A *polifonia de vozes*, decorrente do discurso de especialidade replicado em primeira pessoa, coloca desafios fortes ao terminólogo, que tem de encontrar uma supra-estrutura, um nível de abstracção que se demarca de percepções idiossincráticas. Shaw & Gaines (2006, p. 1) alertam para as diferentes assimetrias entre termo e conceito que o terminólogo poderá encontrar:

*One problem of eliciting knowledge from several experts is that experts may share only parts of their terminologies and conceptual systems. Experts may use the same term for different concepts, use different terms for the same concept, use the same term for the same concept, or use different terms and have different concepts.*

De acordo com Shaw & Gaines (2006, p. 1), se o processo de *elicitación* individual de conhecimento ao especialista pode colocar inúmeros problemas, o recurso a diferentes actores multiplicará as dificuldades; todavia, o resultado final será, por certo, muito mais fiável. Nos domínios científicos mais estáveis, é esperado que exista um **consenso** considerável entre especialistas, que se aproxime de um conhecimento objectivo, no sentido de Popper (1959). Criar momentos de reflexão e de discussão conjunta, através de técnicas como o *brainstorming*, implica, de acordo com Shaw & Gaines (2006, p. 22), a criação real de condições para potenciar a emergência de um **espaço conceptual intersubjectivo**:

*The methodology promotes the full exploration of the conceptual framework of a domain of expertise by encouraging experts to operate in a “brain-storming” mode as a group, using differing viewpoints to develop a rich framework. It reduces social pressures forcing an invalid consensus by providing objective analysis of separately elicited conceptual systems.*

Deixaremos a questão metodológica propriamente dita para o capítulo seguinte; por agora, tenhamos apenas em conta que, no caso dos domínios que ainda não atingiram estabilidade conceptual absoluta, os investigadores advogam a importância de comparar estruturas: *When multiple experts are available for a domain where a consensus has not yet been reached, it is important to be able to compare their conceptual structures (Ibidem: 1).*<sup>111</sup> Com efeito, a probabilidade de encontrar diferenças de percepção sobre o mesmo domínio é, como ilustram os autores, grande:

		Terminology	
		Same	Different
Attributes	Same	<p><b>Consensus</b></p> <p>Experts use terminology and concepts in the same way</p>	<p><b>Correspondence</b></p> <p>Experts use different terminology for the same concepts</p>
	Different	<p><b>Conflict</b></p> <p>Experts use same terminology for different concepts</p>	<p><b>Contrast</b></p> <p>Experts differ in terminology and concepts</p>

**Figura 10: Matriz de interação entre especialistas (Shaw & Gaines, 2006, p. 2).**

Qualquer uma destas quatro situações: (1) consenso, (2) correspondência, (3) conflito e (4) contraste é de suma importância: o reconhecimento de representações consensuais e de representações correspondentes é relevante porque materializa um **espaço intersubjectivo**; a identificação de zonas de contraste e de zonas conflituais delimita um **espaço idiossincrático** que adverte para a necessidade prosseguimento da pesquisa.

## 2.5 Sobre a conceptualização enquanto processo

Ficou, até ao momento, claro que a tarefa de **conceptualização** ocupa clara centralidade na *praxis* do terminólogo. Impõe-se, assim, delimitar do ponto de vista teórico, de que forma entendemos este conceito, no âmbito do nosso trabalho. Entendemos que **conceptualização**, no contexto de uma abordagem conceptual,

<sup>111</sup> Sublinhado nosso.

corresponde a um processo dinâmico e complexo de apreensão, organização e negociação de representações mentais abstractas e genéricas relativas a um determinado domínio de especialidade.

Deste modo, estabelece-se uma forte relação entre conceptualização e representação, sendo a representação de um *corpo* de conhecimento sustentada na *especificação* de uma conceptualização. Trata-se, indiscutivelmente de uma tarefa árdua, como explica Roche (2012, p. 1), pois implica uma metodologia própria e um processo complexo criteriosamente ***pensado e construído***. Nas suas palavras:

*La conceptualisation d'un domaine est une tâche difficile. Elle requiert l'aide des experts et mobilise des méthodes appropriées relevant principalement de la théorie de la connaissance. Le concept, para nature extralinguistique, ne se donne pas: il est pensée et construit.*

Trata-se igualmente de um processo ancorado na identificação da ***differentia***, Roche (2007, p. 8), fundamento da construção de uma qualquer conceptualização:

*/.../ a conceptualization as a system of concepts organized according to their differences more than factoring attributes shared by objects: a concept is defined from a previously existing one by adding a specific difference. The difference is then the main principle of the ontology building process on which identifying and structuring concepts rely on<sup>112</sup>.*

Nesta complexo tarefa de construção, Silva *et al.* (2012, p. 3) distinguem processos de conceptualização ditos **individuais** de processos de conceptualização **colaborativos**:

*/.../ a conceptualization process is, for an individual, a collection of ordered cognitive activities that has as inputs information and knowledge internally or externally accessible to the individual, and as the output an internal or external conceptual representation, and a “collaborative conceptualisation process” is a conceptualization process that involves more than one individual process which involves social activities that include the negotiation of meaning and practical management activities for the collaborative process.*

Para obter uma conceptualização partilhada será necessário estabelecer aprioristicamente uma metodologia e um conjunto de princípios que sustentem o percurso de negociação do trabalho desenvolvido, como sustenta (Silva, 2012, p. 40),

---

<sup>112</sup> Sublinhado nosso.

sendo particularmente útil a utilização de ferramentas que apoiem não só o processo comunicativo *per se*, mas também a sua gestão e monitorização colaboração (comunicação, cooperação e coordenação), baseadas, por exemplo, no recurso à visualização gráfica dos conteúdos propostos para a conceptualização partilhada durante o processo de análise e de negociação do conhecimento do domínio.

Não menos importante é o reconhecimento de que, como defendem Barros *et al.* (2012, p. 1), a actividade de conceptualização envolve uma forte interacção entre Terminologia e Representação do conhecimento:

*.../ tasks involving conceptualization call for interplay between terminology and knowledge representation capable of rendering intuitive and operational the notions of term and concept without blurring the theoretical distinction between the different levels of analysis triggered by them<sup>113</sup>.*

O desenvolvimento de um processo de conceptualização implica um conjunto de fases. No nosso trabalho, a conceptualização será entendida como um processo faseado, progressivo, cíclico e iterativo de análise de conhecimento tácito e explícito, no qual se integram de forma alternada momentos de trabalho isolado e introspectivo, momentos de cooperação e momentos de colaboração. Por outras palavras, entendemos que a conceptualização pode ter um carácter individual, ou ser resultante de um processo social de carácter cooperativo ou ainda colaborativo.

## 2.6 Sobre a representação do conhecimento especializado

A **representação** simbólica do conhecimento tácito será uma etapa que aqui merece aqui reflexão, pelas incertezas e dificuldades que levanta, dada a sua natureza subjectiva (Schrieber 2008, p.10) Na verdade, o conceito de representação coloca problemas similares ao conceito de conhecimento. Como referido anteriormente, a

---

<sup>113</sup> Neste contexto, a ferramenta *concept ME* (<http://www.conceptme.pt/>) merece aqui particular destaque por congregar uma *filosofia* de interacção entre as duas áreas supra-referidas: *conceptME is a web based platform for conceptual models development by group editing, discussion and negotiation. It enables teams including domain specialists, knowledge engineers and terminologists, to build together a conceptual representation of a domain* Consultado a 14 de Junho de 2014. A ferramenta tem potencialidades muito interessantes, do ponto de vista do trabalho colaborativo, por exemplo, permitindo a organização e gestão de grupos, criando espaços colaborativos *online* para a construção de modelos e auxiliando a construção de consensos, permitido *fundir* ou filtrar dois modelos distintos. A ferramenta permite também a organização de *corpora* textuais.

representação relaciona-se, em primeira instância, com a interacção entre o sujeito e o conhecimento do mundo e dos objectos que dele fazem parte (Marques, 2001, p. 624):

*A noção mais intuitiva de representação liga-se à faculdade subjectiva de um sujeito tomar conhecimento do mundo ou dos objectos que o rodeiam. Apenas num sentido derivado transitamos para uma representação no sentido semiótico: a) representa b) para um sujeito c).*

Toda a representação será, necessariamente, uma imagem imperfeita do objecto que visa representar, na medida em que é mediada por um sujeito, como defende (Focault, [1966] 2002, p. 123):

*/.../ é necessário, por um lado, que haja nas coisas representadas o murmúrio insistente da semelhança, e, por outro lado, que haja na representação o recesso sempre possível da imaginação.*

Talvez pela existência deste recesso - no contexto da filosofia contemporânea da linguagem - a representação foi de algum modo desqualificada, dado ser-lhe associada uma carga de subjectividade e de mentalismo (Marques, 2001, p. 635):

*/.../ no caso da representação, ou existe sempre uma desadequação, mesmo que mínima, da representação relativamente ao representado, ou como se referiu, a adequação é total e, nesse caso não haverá diferença entre a representação e o representado, o que contraria o próprio conceito de representação.*

No contexto filosófico tende a haver uma radicalização da oposição entre pensamento e representação (Marques, 2001, p. 635), atribuindo-se ao primeiro um estatuto público e impessoal e à segunda um estatuto privado e pessoal, que culmina na supremacia do pensamento sobre a representação. Em Terminologia não é necessariamente esta a visão. Ao reivindicar como objecto de trabalho a representação de conceitos, de sistemas de conceitos e de relações conceptuais o acto de representação assume uma dimensão partilhada de imperiosa utilidade para todos os que necessitam de adquirir conhecimento especializado numa determinada área, como salientam Wright & Budin (1997, p. 105):

*It is extremely useful for anyone acquiring subject-field knowledge to have access to a representation of the concept system. In effect such a representation can be seen as a conceptual “map” of the subject field.*

A solução para obviar ao problema da subjectividade será, por isso, procurar a intersubjectividade validada das representações conceptuais propostas; tal justifica as opções metodológicas que mais à frente apresentaremos. Não poderá pois ser esquecido que as representações não são conhecimento em si mesmo, mas sim um *mapa que descreve um território*. (Santos, 2010, p. 52). Também Remígio (2010, p. 25) e Silva (2012) alertam para o facto de o processo de representação do conhecimento não constituir uma tarefa simples, dado que, o acto de conhecer determinada faceta do real e de proceder à sua organização e sistematização, implica que o sujeito cognoscente reconheça tanto a sua própria subjectividade quanto à entropia do mundo que o rodeia. Por outro lado, implica ainda ter consciência de que, não obstante a estruturação do conhecimento se escorar - em grande medida - num consenso por parte da comunidade de especialistas que o produz, a sua dimensão colectiva também não o iliba da vertente subjectiva.

No contexto do nosso trabalho, entendemos **representação** como uma exteriorização de uma conceptualização. Estamos, no entanto em sintonia com Silva (2012, p. 51), quando este sustenta que a representação conceptual de um domínio de especialidade tem um carácter evolutivo, não podendo ser entendida como um sistema totalmente fechado e estático, uma vez que o conhecimento especializado se constitui como uma parcela do nosso sistema de conhecimento geral, sujeito à lei da temporalidade. Na verdade, constituindo a realidade e o conhecimento sobre a realidade dois planos distintos, a representação de um determinado objecto será sempre passível de modificação.

## **2.7 Numa palavra**

Neste capítulo, procurámos apresentar e assumir um posicionamento crítico face a algumas perspectivas teóricas sobre a evolução diacrónica e societal da *praxis* do terminólogo, enquadrando a sua actividade no contexto lato de uma relação dinâmica com a comunicação especializada e com a noção de conhecimento especializado que lhe é inerente. Esta *cenarização* permitiu-nos posicionar o enfoque no perfil dos actores terminólogo e especialista de domínio, tendo em consideração as especificidades de uma opção de base conceptual. Tal implicou delimitar com a clareza possível o entendimento teórico dos conceitos que a partir deste momento

passarão a ser perspectivados num outro plano - o da operacionalização concreta do objecto de estudo - o conceito de *<blended learning>* e o desenho metodológico para construção da sua definição.



### CAPÍTULO III - DESENHO DE UMA METODOLOGIA DE BASE CONCEPTUAL

*Nenhuma investigação, seja sobre o mundo natural, seja sobre o ser humano, pode avançar numa base conceptual confusa e radicalmente afastada dos dados empíricos.*

Sokal & Bricmont (1999, p. 219)

Reconhecendo a verdade da advertência de Sokal & Bricmont (1999), admitimos que uma investigação deve expurgar a *confusão* e a *desordem*, gizando com o rigor prospectivo possível, um plano de acção detalhado, com vista a atingir um objectivo pré-estabelecido. A verdade é que - como explica Nuopponen (2010b, p. 6) - na esteira de Bechhofer (1974, p. 73), a linearidade e a sequencialidade metodológicas nem sempre acontecem. Muitas vezes, um processo de investigação aproxima-se, nas palavras da investigadora, de uma: *.../ messy interaction between the conceptual and the empirical world, deduction and induction occurring at the same time.*

O desenho e a operacionalização de uma metodologia são, pelo evocado, um desafio não isento de dificuldades. De acordo com Grawitz (1995, p. 301-302), um procedimento metodológico constitui um conjunto de princípios normativos que permitem ao investigador seleccionar as técnicas ou procedimentos operatórios adequados para conduzir uma determinada investigação, em função de um objectivo pré-determinado. Com efeito, o desenho de uma metodologia implica delinear, a partir de um recorte teórico, um caminho metódico com vista a validação ou infirmação de determinada hipótese. Para Auroux & Weil (1991, p. 324), a **ordem** é um elemento fundamental neste processo: *L'idée de méthode se lie à seul d'un ordre, d'une démonstration qui garanti la vérité d'une démarche scientifique.*

Na sua acepção filosófica, um método é um procedimento lógico, constituído por um conjunto de operações intelectuais através das quais uma determinada disciplina ou área científica procura aproximar-se do conceito de verdade, escorando-se num percurso de demonstração e de verificação. Tal procedimento é autónomo face a qualquer investigação ou conteúdo particular. Simultaneamente, o método pode

constituir uma atitude concreta em relação a um determinado objecto de investigação, materializando-se num plano de organização das etapas investigativas. Ao pensar em **desenho metodológico**, assume-se uma certa individuação do percurso proposto, podendo aquele ser ou não replicável.

Sendo a selecção e a configuração das opções metodológicas correlata das questões sob investigação (Yin, 1988), cumpre neste capítulo **(1)** apresentar e justificar os **fundamentos teóricos** que enformam o desenho metodológico e **(2) explicitar o desenho da metodologia** para proposta de uma definição intensional de *<blended learning>*. Com efeito, a primeira grande opção diz respeito ao enquadramento teórico-metodológico que foi já explanado no primeiro e segundo capítulos deste trabalho, no âmbito dos quais se justifica por que razão a Terminologia de base conceptual se afigura em nosso entender mais adequada para os estudos terminológicos que privilegiam o conceito. Também já ficaram descritas as dimensões teóricas relativas ao perfil do terminólogo e do especialista de domínio. Será agora concretamente justificada a opção por uma **metodologia mista**, num estudo de base conceptual, discutindo o papel da análise de texto para fins onomasiológicos, da extracção terminológica semi-automática e da análise manual de contextos ricos em informação conceptual.

Para além desta opção de fundo, refinar a arquitectura do desenho de investigação pressupõe outras escolhas que transcendem o domínio estrito da Terminologia. Justificar-se-á a opção de natureza qualitativa, sustentada numa concepção fenomenológica, indutiva e orientada para o processo, ainda que, naturalmente, não negligenciando o resultado. O mesmo será admitir que o cerne do trabalho não se esgota nas representações de *<blended learning>*, em formato de descrição e definição, sendo igualmente relevante todo o processo que se trilhou para chegar a esses resultados. Fundamentar-se-á, neste contexto, a opção de um desenho sustentado em princípios inspirados em conceitos e pressupostos metodológicos fora do âmbito da Terminologia, tais como a investigação-acção. Por último, explicitar-se-ão as técnicas e procedimentos seleccionados, com particular destaque para a utilização de *contextos ricos em informação conceptual*, o mapa conceptual, a entrevista exploratória semi-estruturada e o *focus group* (sessão de grupo), enquanto estratégias de apoio a análise, construção e criação de conhecimento Litosseliti (2013).

Na segunda parte do capítulo, que pressupõe a explicitação do desenho da metodologia, serão clarificadas as etapas que nos propomos desenvolver.

### 3.1 Análise terminológica conceptual

Para Skuce & Meyer (1990, p. 56), a análise terminológica conceptual, também designada por Nuopponen (2010a, 2010b, 2011) análise conceptual sistemática, constitui-se como um dos caminhos mais adequados para chegar à **construção de definições**:

*Concept analysis involves 1) the description of concept; through an enumeration of their characteristics, or properties, and 2) the description of relations that hold within systems of concepts. It is generally agreed, and particularly stressed by the Vienna School of Terminology (Wüster 1985), that concept analysis is the central concern of terminology, essential to delimiting and partitioning nomenclatures, constructing definitions /.../*<sup>114</sup>

A análise conceptual pressupõe o acto de descrição de um conceito, através da enumeração das suas características, assim como a descrição das relações que esse conceito estabelece com outros, no interior de um sistema conceptual. Na sequência do cumprimento destas tarefas, supõe-se um conjunto de passos de investigação, que partem da clarificação de objectivos e da delimitação do trabalho, à qual se segue a apreensão global do domínio através da discussão preliminar e da revisão da literatura na área de investigação, o aprofundamento da compilação de evidência empírica e assim sucessivamente, como se pode aferir a partir da figura:

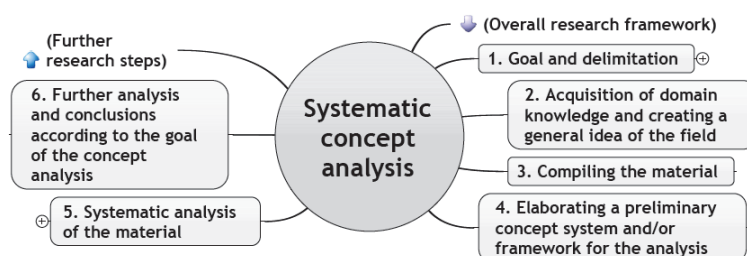


Figura 11: An outline for systematic concept analysis (Nuopponen, 2010b, p. 6).

<sup>114</sup> Sublinhado nosso.

Nuopponen (2010b, p. 13) salienta que os resultados da análise conceptual podem ser de tipo descritivo, interpretativo, construtivo e normativo. Porém, no seu entender, uma análise de tipo interpretativo implica um trabalho mais aprofundado do que um a análise meramente descritiva:

*Interpretative analysis describes the concepts and their use, but also tries to find out the reasoning behind the conceptual structures of the field /.../ interpretative research aims to enhance and to understand a concept /.../ focus on interpreting definitions that are given in different sources and relating the concepts to each other. The result /.../ could be a fruitful interpretation from a new unexplored angle. An interpretative analysis goes deeper into the concepts than a descriptive analysis.*

Todavia, chegar a um resultado interpretativo satisfatório implica um caminho árduo, pois, como advertem Skuce & Meyer (1990, p. 56), o conhecimento - seja ele *elicitado* por via oral ou por via textual – raramente se apresenta com o nível de organização que o terminólogo gostaria de ter como ponto de partida:

*/.../ any person faced with the task of systematically organizing expert knowledge. This knowledge, **whether obtained verbally or textually**, is rarely presented as precisely as terminologists would like: **conceptual and terminological confusion** are the rule rather than the exception.*

Como consequência, o terminólogo – seja ele neófito ou experiente – terá de estar preparado para prever um nível de entropia inicial bastante elevado. Terá sido em face destas percepções que percebemos que não obstante o desejo de linearidade e de sequencialidade - sobretudo da parte do neófito – no que respeita aos passos metodológicos, o trabalho de análise conceptual, pela complexa dinâmica que pressupõe, sustentada em interacções **iterativas** que envolvem o texto de especialidade, o terminólogo e o especialista de domínio, poderá beneficiar da aplicação de pressupostos metodológicos e de modelos que prevejam – logo como ponto de partida – a **ciclicidade** e a **recursividade** dos **processos terminológicos**:

Process phases	Parties
domain understanding	terminologist
identification of sources	terminologist with expert validation
collect specialized texts	terminologist
construction of a textual typology	terminologist with expert validation
extraction of terminology	terminologist
selection of candidate terms	terminologist with expert validation
maps of concepts	terminologist with expert validation
writing definitions	terminologist with expert validation
terminology management	terminologist

**Quadro 1: Descrição do processo terminológico (Costa *et al*, 2012, p. 7).**

Cada uma das fases descrita poderá necessitar de atitude de uma acção-reflexão-acção, pelo que defendemos a integração de contributos que, em nosso entender, poderão melhorar a transparência da planificação do trabalho tornando mais explícita a sua natureza não absolutamente linear. Defendemos, assim, que a *triangulação metodológica*, de algum modo já avançada por Costa (2006, 2011, 2013 *et passim*), no âmbito da sua posição em prol de uma abordagem que, **não deixando de ser de base conceptual**, se sustenta numa atitude **metodológica mista** (semasiológica e onomasiológica), a qual, ao permitir combinações *inter-metodológicas*, poderá reforçar a qualidade dos resultados. Procuraremos acrescentar alguns contributos a esta ideia, a partir de um conjunto de opções de base qualitativa, as quais - pela sua natureza fenomenológica<sup>115</sup> e indutiva - parecem ajustar-se às necessidades reais da análise de conceitos pertencentes a domínios ainda não absolutamente estabilizados, como é o caso do *<blended learning>*.

---

<sup>115</sup>Uma abordagem fenomenológica pressupõe a recollecção de diferentes visões sobre um determinado âmbito a investigar: *In both phenomenology and grounded theory we collect the views of a number of participants. However, instead of theorizing from these views and generating a theoretical model, phenomenologists describe what all participants have in common as they experience a phenomenon.* (Creswell *et al*, 2007, p. 252).

### 3.2 Investigação quantitativa e qualitativa

No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, existe alguma controvérsia em torno da problemática metodológica, dado que, tradicionalmente, as investigações quantitativas e qualitativas estão associadas a paradigmas diferentes (Reichardt & Cook, 1979, p. 9) que se escoram, sobretudo na natureza dos dados recolhidos. Os **métodos quantitativos de investigação** evocam o paradigma positivista já anteriormente referido neste trabalho, sendo, por definição hipotético-dedutivos e orientados para o resultado. A utilização deste tipo de métodos está associada à investigação de carácter experimental, pressupondo a formulação de hipóteses explicativas de fenómenos susceptíveis de aplicação de modelos matemáticos e estatísticos. A generalização dos resultados obtidos e o estabelecimento de nexos de causalidade e de previsibilidade de fenómenos são objectivos a alcançar.

Por seu lado, a denominação **investigação qualitativa** caracteriza genericamente um conjunto de formatos sustentados numa concepção fenomenológica e indutiva (Denzin & Lincoln, 1994, p. 4). Verifica-se um enfoque nos processos e nos significados que não são mensuráveis em termos de quantidade, de frequência ou de intensidade, tal como acontece com a perspectiva naturalista, os estudos de caso, as perspectivas etnometodológica, heurística, hermenêutica, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa, entre outras abordagens (Patton, 2001, p. 88). Com efeito, qualquer das opções mencionadas poderá inelutavelmente ficar conotada com o estigma da ambiguidade, o que leva Creswell (1994, p. 8-9) a afirmar que:

*[...] qualitative design is one in which the “rules” and procedures are not fixed, but rather are open and emerging [...] [and] calls for an individual who is willing to take the risks inherent in an ambiguous procedure.*

A nosso ver, o estigma da ausência de regras e procedimentos não será tão verdade. Diríamos até que alguns modelos são pautados por uma forte directividade e regulação de procedimentos, como é o caso do método *delphi*, a que mais frente faremos alusão. Em todo o caso, a recolha de evidências baseada num paradigma qualitativo afasta-se do pressuposto objectivista da realidade, sendo a possibilidade de os factos existirem independentemente do investigador descartada. Para Hamel *et al.*

(1993) fica, de algum modo, inviabilizado todo um processo de predição de controlo e de generalização. No entender dos investigadores, o carácter **interpretativista** e **naturalista** pressupõe que as inferências qualitativas sejam contextuais e potencialmente não generalizáveis e não replicáveis.

Defendendo claramente a existência de uma polarização, Stake & Savolainen (1995, p. 84), sustentam que as perspectivas qualitativa e quantitativa da investigação tendem a singularizar-se sobretudo por três aspectos: **i)** a distinção entre explicação e compreensão; **ii)** a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; **iii)** a distinção entre conhecimento descoberto e conhecimento construído. Talvez pelo enunciado, a utilização conjunta das duas abordagens foi durante muito tempo vista como uma opção discutível, dado entender-se que tal traria implicações de natureza teórica para a investigação, uma vez que – naturalmente – os métodos quantitativos são fundamentados em pressupostos epistemológicos diferentes dos qualitativos.

A verdade é que se desenvolveu em paralelo uma corrente que aceita e legitima a combinação dos dois tipos de método. Não obstante a polémica à data, Reichardt & Cook (1979) desenvolveram um vasto trabalho em prol dessa possibilidade e a progressão diacrónica mitigou - de algum modo - o problema. A integração das duas abordagens é uma tendência patente em trabalhos de investigação provindos de diferentes quadrantes, como afirmam Brannen (1995, p. 80) e Littoseliti (2013, p. 2). O recurso às duas abordagens, no âmbito da mesma investigação, pode constituir até uma mais-valia para o trabalho, como defendem Yin (1993, 2005) e Flick (2009). A ideia de integração ou de combinação *inter-metodológica* é também defendida por Patton (2001), que considera que a **triangulação**, *i.e.*, a combinação de abordagens metodológicas, pode permitir identificar diferentes aspectos da realidade empírica e, por consequência, melhorar a compreensão de um determinado fenómeno.

Como já referido, o desenho da investigação determina, em parte, a natureza das fontes de evidência seleccionadas. A vantagem mais importante da **utilização de fontes múltiplas de evidência** é o estabelecimento de um processo de triangulação de dados (Yin, 2005). A desvantagem, do nosso ponto de vista, poderá ser um ecletismo de evidência empírica não necessariamente fácil de organizar.

No caso de um estudo qualitativo, a nosso ver, a triangulação afigura-se imperativa, dado que constitui uma estratégia de validação, ao potenciar a combinação de metodologias, no âmbito de investigação de um mesmo fenómeno Flick (2009). Ao

confrontar duas ou mais fontes de informação, a convergência de respostas significará que os dados foram triangulados com sucesso. Como já foi referido, em Terminologia, a possibilidade de optar por uma **metodologia mista de trabalho terminológico**, traduz-se em combinar **análise textual** e **discursiva** com **análise conceptual**, o que significa assegurar uma triangulação dos resultados obtidos. Acrescente-se ainda que em qualquer dos tipos de análise, a abordagem pode ser quantitativa, qualitativa, ou ambas.

Com efeito, quer um quer outro procedimento - ou ainda os dois - são utilizados, em função dos objectivos e do âmbito do trabalho terminológico (Nuopponen, 2010b, p.5). O recurso a **fundamentos quantitativos** sustenta, naturalmente, toda uma componente da **abordagem textual** ancorada em *corpora* e em ferramentas de extracção terminológica semi-automática e automática, no âmbito das quais a análise e os resultados dessa análise se sustentam numa avaliação de dados estatísticos, baseados em critérios de **frequência** e de **co-ocorrência** de formas (L'Homme, 2004 e Slodizian 2006, entre outros).

### 3.2.1 Abordagem quantitativa e extracção terminológica

No plano da obtenção de evidências linguísticas de ordem quantitativa e percentual existem diferentes ferramentas passíveis de sustentar a análise terminológica. Neste âmbito, salientam-se as ferramentas de análise lexical *Wordsmith Tools 6.0* e o *Termostat Web 3.0*, dado que - neste trabalho - são utilizadas como teste complementar na etapa inicial de análise de definições e de descrições do conceito de *<blended learning>*. Ferramentas desta índole, permitem ao linguista e ao terminólogo trabalhar com *corpora textuais* de elevada extensão, podendo filtrar diferentes tipos de dados, obtendo registos quantitativos de ocorrência e de co-ocorrência de termos, de sequências combinatórias e da sua distribuição.

No caso concreto do nosso trabalho em torno da definição, não se pretendendo trabalhar um *corpus* extenso, e tendo como premissa basilar a não existência directa de conceitos no texto de especialidade, a observação quantitativa ficará confinada a uma observação de frequências de ocorrência, com vista a obter uma panorâmica geral de possíveis candidatos a características.



Tendo em conta os objectivos, o contexto e as opções teóricas do nosso trabalho: a **circunscrição da análise terminológica a um conceito** (muito embora tal implique a investigação de conceitos congéneres e de relações conceptuais), e a **valorização do exercício dialógico e heurístico com o especialista**, as metodologias qualitativas – etnográficas – emergem como preferenciais, ao facultarem acesso privilegiado às estruturas que prevaleceriam a um nível implícito, se não fosse efectuado um procedimento de *elicitação* do conhecimento através das técnicas que descreveremos.

### 3.2.2 Posicionamento do terminólogo enquanto sujeito-investigador

O **terminólogo**, ao enveredar por opções de tipo qualitativo terá de estar consciente da sua relação enquanto **sujeito-investigador** com o objecto de investigação: numa opção metodológica desta índole não se afigura, do nosso ponto de vista absolutamente possível subscrever os postulados positivistas de um observador neutro, totalmente distanciado do objecto de investigação. Haverá momentos em que a condição de observador permitirá maior neutralidade, mas haverá igualmente momentos em que uma atitude interventiva terá de ter lugar e, neste último caso, o terminólogo passa a ficar inelutavelmente implicado com o seu objecto de pesquisa, constituindo-se a realidade subjectiva uma dimensão até certo ponto inescapável. Por outras palavras, mesmo que se reconheça que no papel de mediador, como defende Silva (2014, p. 72), o terminólogo deve posicionar-se como *neutro* face ao processo *negociativo*, incidindo a sua intervenção mais no plano da monitorização e da gestão de consensos, a progressão do trabalho - sobretudo nas etapas mais conclusivas - exige a assunção de posicionamentos. Se burilarmos um pouco mais a questão, estão em causa dois tipos de observação: **participante** e **não participante**. A primeira constitui-se como um método interactivo de recolha de informação que pressupõe um envolvimento do investigador nos acontecimentos e nos fenómenos em observação. Como evidencia Flick (2009, p. 85) a observação participante é um dos procedimentos de observação mais utilizados na investigação qualitativa. O sujeito-investigador observa a partir da assunção de uma perspectiva de um membro participante, mas também pode **influenciar** o que observa devido à sua participação. Em nosso entender, o **trabalho do terminólogo**, tal como o desenhamos e experimentamos neste

percurso, é um trabalho que implica maioritariamente uma atitude de **observação participante**, dada a necessidade de intervir em determinadas etapas do processo. Como se poderá antever, coloca-se uma dualidade que poderá não ser fácil de gerir: proximidade da realidade estudada poderá ser uma mais-valia, mas também um óbice à neutralidade dos resultados de investigação. Malgrado essa possibilidade de enviesamento, somos de opinião que a **participação activa do terminólogo** no processo poderá acarretar vantagens não despiciendas: a possibilidade de - nas etapas mais avançadas de trabalho com o especialista de domínio - influenciar e deixar-se influenciar contribuirá, em nosso entender para um resultado final mais simbiótico e harmonioso.

### 3.3 Sobre a *grounded analysis*

Num contexto fundamentalmente qualitativo, consideraremos agora alguns aportes teórico-metodológicos que inspiraram opções do nosso desenho. Desenvolvida numa primeira etapa por Glaser & Strauss (1967), no âmbito da Sociologia<sup>116</sup>, a *grounded analysis* é parte integrante do conceito de *grounded theory*. Entendemos ser pertinente tecer breves considerações face a esta teoria e ao método que dela emana, pelo facto de se tornarem visíveis alguns pontos de contacto com a análise conceptual levada a cabo em Terminologia, e em particular com o percurso metodológico que desenhámos para a primeira etapa de conceptualização (1. *Caracterização e delimitação do domínio*). Com efeito, o enfoque desta teoria nos procedimentos de conceptualização e no estabelecimento de relações plausíveis entre conceitos e conjuntos de conceitos (Fernandes & Maia, 2001, p. 54), foi um dos aspectos que suscitou a nossa atenção. A seguinte citação despertou particularmente o nosso interesse (Allan, 2003, p. 1):

*Grounded Theory is a powerful research method for collecting and analysing research data/.../ A fundamental part of the analysis method in GT is the derivation of codes, **concepts** and categories<sup>117</sup>.*

---

<sup>116</sup> Radicada num estudo levado a cabo em contexto hospitalar, subordinado ao contexto de análise de doentes terminais. Esta primeira etapa era assumidamente marcada por uma epistemologia positivista (Fernandes & Maia, 2001) Houve, posteriormente, uma dissidência teórica, revelando os trabalhos posteriores de cada um dos investigadores perspectivas não convergentes, sendo a orientação mais tarde desenvolvida por Strauss & Corbin (1990) muito mais prescritiva e epistemologicamente orientada para o construtivismo (Fernandes & Maia, 2001).

<sup>117</sup> Sublinhado nosso.

Sob pena de incorrer numa descrição demasiadamente simplista, mas globalmente caracterizadora da *grounded theory*, refira-se que se trata de um posicionamento teórico que visa, num primeiro momento, responder a questões marcadas pela complexidade social, assumindo explicitamente a responsabilidade interpretativa do investigador e reconhecendo a importância da integração polifónica das vozes estudadas e consultadas, pelo que, advertem Glaser & Strauss (1967, p. 169): *use any material bearing in the area*<sup>118</sup>. Este posicionamento materializa-se em procedimentos metodológicos que implicam da parte do investigador uma interacção e uma reanálise continuadas do objecto de investigação, a partir da codificação de categorias que vão emergindo como relevantes (Allan, 2003), na recolha de evidência teórica e empírica. Silverman (2011, p. 292) define *grounded theory* como: *a method of qualitative*<sup>119</sup> *inquiry in which researchers develop inductive theoretical analyses from their collected data and subsequently gather further data to check these analyses.*

Na sua versão mais extremada este método é algo subversivo, no sentido em que infirma o pressuposto de iniciar uma investigação com uma hipótese de partida (Glaser & Strauss, 1967). Na esteira de Allan (2003), não subscrevemos tal premissa que aponta para: *no preconceived ideas*” *when collecting and analysing data*, pois - do nosso ponto de vista - definir um conjunto de princípios gerais que norteiem o trabalho facilita e delimita a recolha teórica e a recolha empírica.

Não obstante este ponto de afastamento face à nossa visão, identifica-se na proposta da *grounded analysis* um paralelismo interessante com a **análise de texto para fins onomasiológicos**. Em ambos os casos, há uma preocupação de depurar a informação linguística para aceder à informação conceptual. A *grounded analysis* pressupõe a construção de uma amostra teórica, seguindo um conjunto de procedimentos denominados **codificação**, sustentados numa análise comparativa escorada num processo indutivo e que implica uma progressão gradual, a qual vai permitindo uma focalização mais nítida do objecto de análise. Há, assim, um pressuposto quase *errático*, *i.e.*, de deambulação (Allan, 2003, p. 1):

*Grounded theory coding is a form of content analysis to find and conceptualise the underlying issues amongst the ‘noise’ of the data. During the analysis of an*

---

<sup>118</sup> Sublinhado nosso.

<sup>119</sup> Como sustentam Fernandes & Maia (2001, p.55), sendo fundamentalmente um procedimento qualitativo, pode incorporar igualmente dimensões quantitativas.

*interview, the researcher will become aware that the interviewee is using words and phrases that highlight an issue of importance or interest to the research. This is noted and described in a short phrase. This issue may be mentioned again in the same or similar words and is again noted<sup>120</sup>.*

A título de exemplo, como se pode observar, há uma extracção de contextos linguísticos que são depurados com vista a apreender conteúdo conceptual:

Interview Text	Codes
From my perspective	Personal view
the main challenge is	Assertion
in changes in technology	Changes in technology
or the product improvement	Changes in product
done by the COTS supplier.	Assertion Changes by Supplier
You	Pronoun shift
can never guarantee that	Assertion Uncertainty
if you are buying several,	Procurement
they will all be the same.	Product consistency Necessary condition
Yes,	Affirmation
when you come to buying PCs	Procurement of hardware
a lot of our products now are delivered with the software already loaded on the PCs	Integrated products Hardware Software
that causes you to go through an inspection.	Extra work Costs in human effort Costs in time
We weren't happy,	Dissatisfaction
it was costing us extra money.	Costs in money
Last year this part of Company Y organised a forum workshop seminar on COTS,	Extra work Action due to COTS shortfall
and as part of that we did a survey of a number of our projects on problems and issues with using COTS	Extra work Implementation difficulty
the short time that components become obsolete.	Short time to obsolescence

**Quadro 2: Exemplo de codificação por micro-análise (Allan, 2003, p. 2).**

A **codificação**<sup>121</sup> nas palavras de Strauss & Corbin (1990, p. 57) */.../ represents the operations by which data are broken down, conceptualised, and put back together in new ways*<sup>122</sup>. Com efeito, um dos pontos de contacto que encontramos com o nosso trabalho é o facto de iniciarmos a investigação teórica sobre o conceito de *<blended learning>* cruzando, fundamentalmente, duas técnicas de recolha: realização de entrevistas exploratórias e a revisão da literatura, alternando momentos de recolha

<sup>120</sup> Sublinhado nosso.

<sup>121</sup> Codificação aberta, codificação axial, codificação selectiva (*cf.* Fernandes & Maia, 2001).

<sup>122</sup> Os procedimentos de codificação e identificação de categorias são parte integrante do que se designa por análise qualitativa de conteúdo pressupõe: */.../all sort of recorded communication (transcripts of interviews, discourses, protocols of observations, video tapes, documents).* (Mayring, 2000, p. 2).

Por outro lado, será relevante referir que existe um vasto leque de ferramentas informáticas de apoio à análise de conteúdo de tipo quantitativo, que podem auxiliar o investigador, numa escala sem precedentes a organizar, transcrever, ordenar e categorizar os dados, permitindo análises multiformes. *Nvivo* e *Nud\*ist* são exemplos de ferramentas dessa índole. Apesar da panóplia técnica e da instrumentação metodológica, prevalece sempre imperativo, em qualquer caso, o olhar do observador criterioso, crítico e inquisitivo.

teórica e de recolha empírica. Circunscrevendo a questão à temporalidade da nossa investigação, na primeira etapa, que mais adiante designaremos como exploratória e que, no domínio interno das propostas de Nuopponen (2011, p. 12) e de Costa (2012), é designada como *etapa de familiarização com o domínio em estudo*, percebemos, a título exemplificativo, que a compreensão do conceito de <blended learning> implicava o estabelecimento de inter-relações com <e-learning>, mas só a evolução cronológica inerente ao cruzamento da revisão da literatura com as entrevistas exploratórias, permitiu compreender que havia todo um cenário de conceitos a considerar: educação a distância, educação presencial, educação *online*, aprendizagem enriquecida por tecnologias e ainda outras modalidades emergentes.

### 3.4 Sobre a investigação-acção

Consideremos uma outra *zona de influência* no desenho a propor: o aporte teórico-metodológico da investigação-acção. Como se procurará demonstrar, alguns dos pressupostos desta teorização poderão auxiliar particularmente a planificação e estruturação de percursos de validação do trabalho terminológico, no âmbito da definição.

A **investigação-acção** é um movimento social e ideológico complexo, estando sobretudo associada, na sua génese, ao domínio da educação. Constitui-se por uma miríade micro-fragmentada de perspectivas que só recentemente começam a revelar alguma convergência (Máximo-Esteves, 2008, p. 118<sup>123</sup>). Em todo o caso, é consensual a assunção de que o referencial teórico que enforma este movimento se sustenta no designado paradigma sócio-crítico, o qual pressupõe uma perspectiva **interpretativa, múltipla e holística** da realidade e surge como resposta ao objectivismo das teorias positivistas. Nas palavras de Stringer (2007, p. 19):

*Fundamentally, action research is grounded in a qualitative research paradigm whose purpose is to gain greater clarity and understanding of a question, problem, or issue. Unlike quantitative research (sometimes referred to as experimental or positivistic research) that is based on the precise definition, measurement, and analysis of the relationship between a carefully defined set of variables, action research commences with a question, problem, or issue that is*

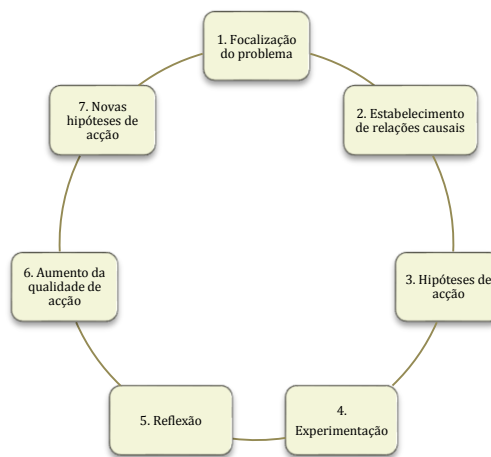
---

<sup>123</sup> Como muito claramente explica a investigadora, a panorama da investigação-acção apresenta uma elevada complexidade pelo seu contexto histórico, pelos contextos geográficos e culturais distintos em que se desenvolveu, pela multiplicidade de modelos e pela construção e afirmação da sua legitimidade científica (Máximo-Esteves, 2008).

*rather broadly defined.*

Com efeito, ao enquadrar-se num paradigma interpretativo, a investigação-acção define-se, em termos gerais, como um processo que visa **produzir conhecimento** e modificar a realidade, ou **promover a mudança**, transformando os actores que dela tomam parte. Tende a assumir, por isso, um carácter **situacional, colaborativo e participativo**. Máximo-Esteves (2008, p. 120) assinala, por isso, aproximações epistemológicas fortes ao construtivismo.

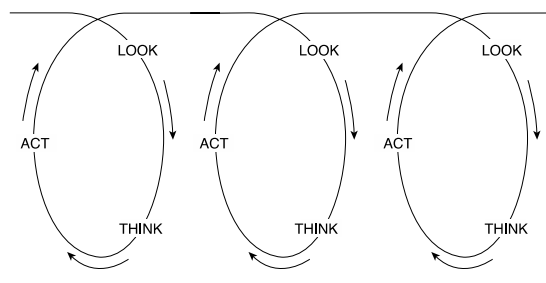
Segundo Popkewitz (1988), conhecer e compreender a realidade, associando **teoria e prática, conhecimento e acção** são princípios gerais caracterizadores deste modelo. De acordo com Simões (1990, p. 47), a investigação-acção consiste num conjunto de procedimentos que visa dar resposta a um determinado problema social, através da **planificação e da operacionalização** de um processo **cíclico, reflexivo e crítico**, no âmbito do qual o grupo-alvo terá de assumir a aceitação de determinadas mudanças e envolver-se activamente em todo o processo. A relação dialéctica entre investigar e agir é o principal elemento caracterizador desta proposta:



**Figura 12: Proposta de representação do processo de I-A. (Simões, 1990, p. 39).**

No cômputo geral, o que nos parece particularmente interessante na *filosofia* da investigação-acção é a perspectivação geral do processo metodológico. Acreditamos que, em Terminologia, a **ciclicidade** entre investigar e intervir define a actuação do terminólogo. A investigação-acção, ao pressupor uma **espiral dialéctica** entre **acção** e

**reflexão**, uma **recursividade**, com o objectivo de operar uma mudança, ou de proceder à melhoria do resultado, descreve, em nosso entender, o papel de **mediador** do terminólogo, mas também o seu papel de **decisor** e de **interventor**:



**Figura 13: Espiral interactiva de I-A (Stringer, 2007, p. 11).**

**Gizar de um plano de acção** é, como sustenta Costa (2012), uma das atribuições do terminólogo. Neste trabalho de investigação pretende-se, por isso, desenhar e experimentar um processo de acção-reflexão enformado por uma linha temporal, atitude que implica - como se procurará demonstrar - uma visão simultaneamente **prospectiva** e **retrospectiva** que a ideia de ciclo concretiza, e que julgamos ser inerente a diferentes tipos de trabalho terminológico e não apenas ao que aqui se desenha.

No enquadramento concreto do nosso trabalho, na **etapa de validação** da definição de *<blended learning>* propor-se-á - na explicitação do desenho metodológico - um procedimento em ciclos de **acção > observação (avaliação) > reflexão > reformulação** que permita repensar, submetendo a escrutínio e, se possível, melhorar sucessivamente a proposta de definição do conceito de *<blended learning>*.

### **3.5 Para lá do texto de especialidade: recolha de evidência**

Nos capítulos anteriores, definimos com precisão a relevância e o papel do texto de especialidade no contexto deste trabalho, entendendo-se que a sua **análise para fins onomasiológicos** consiste em partir da observação de contextos ricos em informação conceptual, neles procurando indícios de candidatos a características, no

nosso caso concreto), os quais triangulados com outras fontes de evidência poderão ou não ser considerados válidos para integrar a definição de <*blended learning*>. Fica assim claro que a combinação do texto com a interação com especialistas de domínio implica integrar instrumentos de recolha empírica que, muito embora sejam igualmente enformados pela língua, poderão estar mais próximos do **plano conceptual**, como se procurará defender.

No plano qualitativo, são múltiplos os formatos ao alcance do investigador para coligir evidência. De entre tais instrumentos, destaca-se uma multiplicidade de opções que se escoram na dimensão verbal como sistema semiótico mediador desse processo: o diário, o questionário, a entrevista individual e o *focus group* (sessão de grupo). Em função do desenho de investigação que se irá propor circunscreveremos esta breve contextualização à **entrevista** e ao *focus group*.

### 3.5.1 Ambientes discursivos de acesso ao plano conceptual

A **entrevista**, enquanto instrumento de *elicitação* de conhecimento, constitui uma das técnicas mais utilizadas para obtenção de evidência sobre uma determinada realidade empírica (Yin, 2009, p. 106). De acordo com Fontana & Frey (1994), trata-se de instrumento de validade sobejamente demonstrada para capturar a diversidade de descrições, percepções e interpretações que os sujeitos têm sobre determinada faceta da realidade envolvente. Torna-se, no entanto, crucial assinalar que, ao abrir um **espaço dialógico** - no interior do qual o sujeito-investigador e o entrevistado se constituem como **vozes em interação** - passam a ser convocadas para a investigação todas as contigências inerentes ao *discurso* (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 78):

*O discurso é um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso implica de contradições, incoerências e lacunas. O discurso é a palavra em acto... Em toda a comunicação (entrevista não directiva), a produção da palavra ordena-se a partir de três pólos: o locutor, os seus objectos de referência e o terceiro, que põe a pergunta-problema.*

Tais contingências serão, do nosso ponto de vista, menores do que as do texto de especialidade escrito. Será pois pertinente perguntar, no âmbito do trabalho terminológico, que vantagens oferece ao terminológico e à qualidade da investigação o recurso ao procedimento de entrevista? O facto de o terminólogo poder colocar ao



especialista um **conjunto intencional de perguntas**, fá-lo, em nosso entender, aproximar-se do plano conceptual. A possibilidade de reformulação, de repetição, de directividade, torna-a, para nós, um contexto rico em informação conceptual – mais valorizável, em alguns aspectos, do que o texto de especialidade.

No entanto, será necessário admitir que se, por um lado, esta opção poderá permitir ao terminólogo perscrutar o inaudível – aceder a conhecimento tácito - abre também espaço a um conjunto de fragilidades que têm de ser, em primeira instância, reconhecidas para poderem ser, posteriormente, debeladas. A conversão do terminólogo em *entrevistador, mediador, facilitador e moderador* implica uma preparação prévia com uma consistência muito maior do que se possa pensar.

Como sustentam Quivy & Campenhoudt (1992, p. 193), a entrevista é um processo comunicativo **diádico** de elevada complexidade, pautado pela **alteridade**, pelas contingências das coordenadas espaço-temporais e por outros condicionamentos internos e externos. Dado que a objectividade - tal como é definida pelo paradigma positivista - é um ideal impossível de alcançar, deverá procurar-se, na perspectiva dos autores, uma **subjectividade disciplinada**<sup>124</sup>.

### 3.5.1.1 Entrevista semi-estruturada ou semi-directiva

No que diz respeito aos graus de estruturação e de directividade, as entrevistas variam num *continuum*, envolvendo diferentes tipos de preparação, de conceptualização e de instrumentação: das estruturadas ou directivas às não estruturadas não-directivas. Nos pontos intermédios da directividade encontrar-se-ão as entrevistas **semi-estruturadas**, durante as quais o entrevistador procura obter resposta a um conjunto intencional de perguntas. Tal implicará a realização prévia de um protocolo, o qual é utilizado no decurso da entrevista com o intuito de auxiliar a

---

<sup>124</sup> Uma entrevista demasiadamente dirigida e com respostas controladas na sua extensão discursiva pode condicionar o êxito dos resultados obtidos. A sua extensão está naturalmente determinada pelo fim a que se destina e pelos meios de produção que a sustentam. Poder-se-á falar de *territorialidade interaccional*, na óptica de Goffman (1967), dado que a entrevista tem uma sequencialidade dialogal-conversacional com condições pragmaticamente concretas que implicam um difícil gestão da face, nas palavras Goffman.

monotorização e a condução da **interacção dialógica** (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 185):

*./../ trata-se de levar a pessoa interrogada a exprimir-se de forma muito livre acerca dos temas sugeridos por um número restrito de perguntas relativamente amplas, para deixar campo aberto a respostas diferentes das que o investigador teria podido explicitamente prever no seu trabalho de construção.*

Na etapa exploratória do nosso trabalho, optou-se por um formato **semi-estruturado**, no âmbito do qual se introduz um determinado tópico, guiando a interacção e colocando questões que, na sua totalidade, deverão cobrir a questão de investigação. A existência de um guião regulador da interacção não implica que o entrevistador abdique de fazer a gestão da sequencialidade comunicativa da forma que entender mais pertinente (Flick, 1998, p. 94), uma vez que o guião visa fundamentalmente assegurar uma atitude sistemática, de delimitação prévia da orientação discursiva da entrevista, de modo a potenciar a comparação dos dados obtidos. De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992, p. 194), poderão coexistir questões com maior directividade e questões de natureza mais exploratória:

*A entrevista semidirectiva ou semidirigida é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.*

Tal significa que a heterogeneidade tipológica das perguntas do guião poderá ser justificável pelos objectivos que as enformam, tornando-se imperativo não esquecer que - enquanto instrumento flexível de recolha e *elicitação* de dados - a **entrevista semi-estruturada** constitui uma das principais bases metodológicas da investigação qualitativa, logo, a formulação do **guião de questões** tem como subjacente o princípio de que estas devem permitir ao sujeito-entrevistado materializar as suas conceptualizações sobre o objecto inquirido, sem excessivos condicionamentos.

Na fase inicial de um trabalho de investigação, é muitas vezes utilizada a **entrevista exploratória**, a par das leituras para definição da problemática. Este tipo de trabalho tem uma função heurística, podendo ser directiva e não directiva. Há também métodos exploratórios complementares, como por exemplo, a observação de documentos (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 87):

*As entrevistas exploratórias completam utilmente as leituras. Permitem ao investigador tomar consciência de aspectos da questão para os quais a sua própria experiência e as suas leituras, por si só, não o teriam sensibilizado. As entrevistas exploratórias só podem preencher essa função se forem pouco directivas, dado que o objectivo não consiste em validar as ideias pré-concebidas do investigador<sup>125</sup>.*

Revemo-nos em absoluto neste excerto, ao perspectivar as entrevistas exploratórias em interacção e em simultaneidade com a revisão da literatura. Como será demonstrado na fase de análise, trata-se de um procedimento de grande utilidade para contextualizar, categorizar e hierarquizar o conhecimento apreendendo numa primeira etapa.

### **3.5.1.2 Focus group**

Para Litosseliti (2013, p. 166), existem fortes similaridades entre o procedimento de entrevista e o procedimento do *focus group*, sendo a diferença mais evidente o carácter diádico da primeira face ao carácter grupal da segunda:

*/.../ interviews and focus groups are seen as closely related. Some researchers maintain that they are similar but nevertheless distinctive (see Dörnyei, 2007), whereas others tend to treat one (i.e. focus groups) as a subcategory of the other (e.g., as in the phrase 'focus group interviews'). To us, they are best thought of as two related forms of practice that often overlap or bleed into each other<sup>126</sup>.*

A dimensão colectiva do *focus group* visa minimizar a influência do observador sobre os observados, uma vez que há uma **interacção grupal** entre vários interlocutores, sendo que se espera que as intervenções sejam produzidas com mais naturalidade do que numa entrevista estruturada. Na opinião de Flick (2004), as vantagens principais das entrevistas de grupo é serem ricas em dados, pois vão para além da interacção diádica das entrevistas individuais, estimulando uma dinâmica interaccional com mais sinergias. Desta forma, a *entidade* grupo converte-se numa *ferramenta* para construir a **negociação** de ideias entre os intervenientes, útil para comparar, debater e replicar diferentes opiniões. Nesta situação, os elementos do

---

<sup>125</sup> Sublinhado nosso.

<sup>126</sup> Sublinhado nosso.

grupo poder-se-ão sentir mais à vontade, uma vez que não estão isolados nem se sentem objecto de avaliação directa.

Este tipo de opção é, de acordo com Litosseliti (2013, p. 168), particularmente adequado para a etapa conclusiva de um estudo. Produz uma visão múltipla, plural sobre determinado assunto, numa etapa em que o investigador já trilhou um percurso consistente, pelo que estará mais apto a filtrar as dimensões verdadeiramente relevantes da evidência obtida e a descartar outras. No entanto, será importante contar com a hipótese de o grupo ter colectivamente uma resposta mais forte do que cada um dos elementos teria individualmente:

*/.../ we re-specify the **focus group**<sup>127</sup> as a **locus of knowledge creation or construction** – rather than as a **means of data collection** – then the presence and impact of the moderator (on the data) becomes more a matter of academic interest than a ‘concern’ that has to be acknowledged and ‘allowed for’. As mentioned above, it is assumed that the moderator is another participant whose presence, contributions, perceived background, etc. influence the group discussion<sup>128</sup>.*

Subscrevemos o entendimento da investigadora, razão pela qual o recurso ao *focus group* é apenas concretizado na etapa de validação da definição de *blended learning*. Revemo-nos em absoluto na ideia de que este procedimento se constitui mais como um *locus* de construção e criação de conhecimento, do que propriamente um meio de recolha de evidência.

Em suma, em função do exposto, consideramos que **entrevista** e **texto de especialidade** constituem dois ambientes discursivos distintos e complementares para o trabalho do terminólogo, razão pela qual serão dois instrumentos de recolha de evidências a incluir no desenho de uma metodologia conceptual.

### 3.6 Opções do desenho metodológico

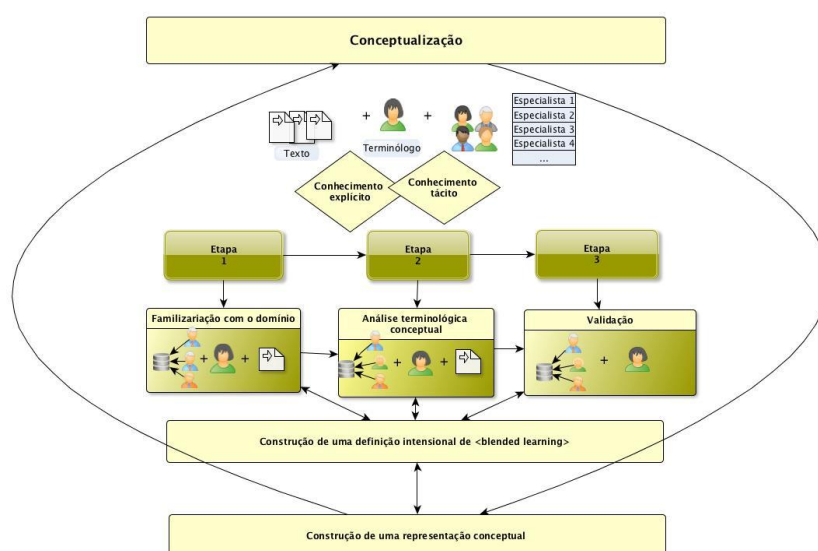
Descrito o enquadramento teórico-metodológico que enformou as opções do desenho traçado, apresentaremos agora a sua *arquitectura* geral, utilizando um procedimento *top-down*. Como ficou claro, entendemos, na esteira de Patton (2001), que os modelos devem constituir sugestões de procedimentos e não directrizes

---

<sup>127</sup> Sublinhado nosso.

<sup>128</sup> Sublinhado nosso.

normativas castradoras da criatividade do investigador. Como tal, a criação e o planeamento de uma estratégia para análise e proposta de uma definição de *<blended learning>* sustenta-se, como já fundamentado nos capítulos anteriores, na configuração de um procedimento de interacção **estreita** e **cíclica** do terminólogo com o texto de especialidade e com especialista de domínio, como se pretende representar através do seguinte esquema:



**Figura 14: Arquitectura geral do desenho metodológico.**

Como se pode visualizar, o nosso entendimento é de que o **processo de conceptualização** inerente à construção de uma proposta de definição de *<blended learning>* implica a planificação, a preparação e a gestão de um conjunto de tarefas complexas de ordem linguística e conceptual, lideradas pelo terminólogo, as quais se dividem em **actividades de natureza introspectiva e individual** e **actividades de ordem social (diádica e grupal)**, no âmbito das quais o terminólogo irá: (1) coligir e *elicitar* o conhecimento explícito e tácito sobre o domínio; (2) compreender, descrever e analisar a evidência empírica desse conhecimento, (3) sistematizar e ordenar; (4) representar e propor; (5) discutir, negociar, reconceptualizar, rever, reformular; e (6) apresentar um produto final, como será detalhadamente explicado na descrição das etapas do percurso.

Numa perspectiva geral, o desenho é caracterizado por um conjunto de traços

que combinam opções disponíveis no domínio interno da Terminologia com opções que revelam *zonas de influência* de outras áreas das Ciências Sociais e Humanas (Sociologia e Ciências da Educação), como antecipado no enquadramento desenvolvido nas secções anteriores:

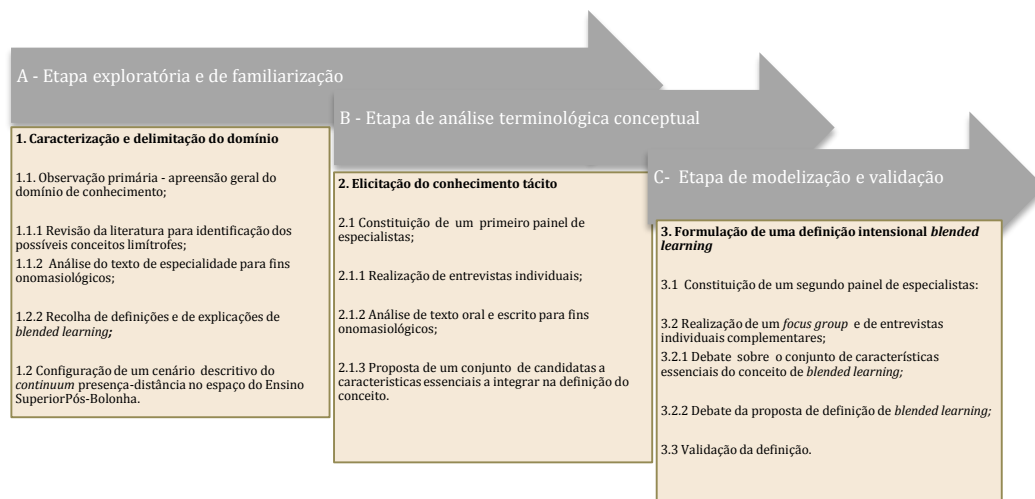


**Figura 15: Características gerais do desenho.**

A convergência destas opções materializou-se num fluxo de trabalho, que muito embora se configure globalmente através de um percurso sequencial, patente na concepção de três etapas, prevê, no interior de cada uma delas, a necessidade de procedimentos cíclicos, iterativos e *erráticos* que permitirão reflectir, reavaliar e voltar a reconfigurar o processo de conceptualização em curso, visando melhorá-lo e depurá-lo progressivamente, até à obtenção de um resultado satisfatório: uma definição de *<blended learning>* que represente a sua herança diacrónica e simultaneamente melhore a acuidade de percepção conceito.

### **3.7 Explicação do fluxo de trabalho: processo de conceptualização**

O fluxo de trabalho corresponde à totalidade do processo de conceptualização, que se configura como subdividido em três etapas: **a)** uma etapa exploratória e de familiarização; **b)** uma etapa de análise terminológica conceptual e **c)** uma etapa de modelização e validação da definição do conceito de *<blended learning>*:



**Figura 16: Síntese das etapas do fluxo de trabalho.**

A figura pretende salientar que as etapas não têm um carácter absolutamente estanque, mas recursivo. O mesmo será dizer que, sobretudo a partir da terceira etapa se prevê a possibilidade de voltar a reflectir, observar, reavaliar e reformular as percepções e as representações obtidas sobre o conceito de *<blended learning>*.

### 3.7.1 Etapa exploratória e de familiarização

Naturalmente entendida como ponto de partida, esta etapa foi designada como exploratória, porque visou identificar diferentes tipos de evidência passíveis de sustentar a caracterização e a delimitação do conceito de *<blended learning>*, partindo de uma *descodificação primária* da realidade, isto é, de uma aferição do conhecimento explícito e tácito, obtido tanto por via da *elicitação* indirecta - texto de especialidade – como por via da *elicitação* directa - entrevista - Dam & Engeberg (2005, p. 1). Pretendeu-se, nesta fase, obter evidência para validação da hipótese de partida do trabalho: o carácter difuso do conceito de *<blended learning>*.

Num primeiro momento, foram alvo do nosso interesse a recolha de percepções sobre o cenário de oferta formativa do Ensino Superior Pós-Bolonha e a perspectivação do conceito de *<blended learning>* por parte de docentes do Ensino Superior, pelo que foi realizado um questionário, o qual não tendo sido objecto de tratamento sistemático, se revelou produtivo no âmbito de uma apreensão *primária* de perspectivas sobre o domínio em estudo. Partimos de algumas questões gerais tais

como: **a)** Que modalidades do cenário educativo do Ensino Superior são hoje identificadas? **b)** Quais dessas modalidades são perspectivadas como dominantes no âmbito da aprendizagem formal? **c)** Que posicionamento tem o docente face à sua preparação técnica, pedagógica e tecnológica para desenhar combinar estratégias de Educação presencial com estratégias de Educação a distância? **d)** Que distinções são estabelecidas entre <*e-learning*> e <*blended learning*> e <*blended learning*> e <educação presencial>? As reflexões recolhidas foram usadas para alargamento do horizonte de expectativas iniciais (cf. exemplos do Apêndice 6).

**Questionário a docentes - Etapa exploratória**

\* Required

1. Como se posiciona face aos seguintes conceitos?

	Já ouvi falar	Nunca ouvi falar	Tenho conhecimento teórico	Tenho conhecimento operativo
1.1 e-learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2 blended learning (b-learning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3 MOOC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4 mobile learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5 educação online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6 aprendizagem enriquecida por tecnologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. De entre as modalidades referidas quais considera que tenderão a tornar-se dominantes, em contexto de aprendizagem formal do Ensino Superior? \*

2.1 e-learning

2.2 blended learning (b-learning)

2.3 MOOC

2.4 mobile learning

2.5 educação online

2.6 aprendizagem enriquecida por tecnologia

3. Já participou em experiências de leccionação em alguma das modalidades acima referida? \*

**Figura 17: Questionário a docentes - etapa exploratória<sup>129</sup>.**

<sup>129</sup> As três primeiras questões - (1) *Como se posiciona face aos conceitos de e-learning, blended learning, MOOC, mobile learning, educação online, aprendizagem enriquecida por tecnologias?*; (2) *De entre as modalidades referidas quais considera que tenderão a tornar-se dominantes, em contexto de aprendizagem formal do Ensino Superior?* e (3) *Já participou em experiências de leccionação em alguma das modalidades acima referida?* - implicaram respostas de carácter fechado. As restantes três previram a possibilidade de uma resposta aberta. (3.1) *Se sim, descreva sucintamente os contextos das experiências*; (4) *Como auto-avalia o seu grau de preparação técnica, pedagógica e tecnológica para desenhar combinar estratégias de Educação presencial com estratégias de Educação a distância?* (5) *Que características distinguem, do seu ponto de vista, o e-learning do b-learning?* (6) *Que características distinguem, do seu ponto de vista, o b-learning da educação presencial?*



Em todo o caso, nesta primeira etapa, a **exploração textual** constituiu um procedimento aturado de análise e de síntese de perspectivas, potenciando a identificação de *zonas de consenso* e de *zonas de dissenso*. O primeiro passo de tal exploração consistiu em identificar as denominações susceptíveis de representarem o conceito de *<blended learning>*. Deste modo, foram traçadas as seguintes sub-etapas:

- a) Passar em revista artigos e comunicações académicos de impacto nacional e internacional indexadas entre 2002 e 2014;
- b) Analisar publicações em formato de livro e de tese de impacto nacional e internacional publicadas entre 2002 e 2014;
- c) Passar em revista páginas de Instituições de Ensino Superior Portuguesas;
- d) Recolher documentos normativos e recomendativos (relatórios e referenciais de qualidade no âmbito das teorias e práticas de *<blended learning>*).

Os objectivos da **revisão de literatura** visaram delimitar o *<blended learning>* face a conceitos *limítrofes* no âmbito da *<Educação a distância>*, enquadrando o primeiro conceito no que viemos a descobrir ser um cenário caracterizado por um *continuum* entre presença e distância. O percurso permitiu avançar com a proposta de representação conceptual dos conceitos que considerámos parte integrante desse *continuum*. A realização desta tarefa permitiu encetar em simultâneo a recolha de um *corpus* textual de definições e de descrições de *<blended learning>*, em inglês e em português - do conceito de *<blended learning>* em contexto de Ensino Superior, representativas de um lapso temporal entre 2002 e 2014, à luz de uma dupla perspectiva: a de autor e a institucional, com o intuito de, numa etapa posterior, identificar regularidades passíveis de distinguir características essenciais de características acidentais.

### 3.7.1.1 Objectivos da revisão de literatura

Em qualquer trabalho académico, a revisão da literatura cumpre o objectivo geral de fundamentar a relevância do problema de investigação, apresentando uma selecção bibliográfica sustentada por uma apreciação crítica de contributos teóricos em torno de um determinado tema. No caso do trabalho terminológico, a revisão de

literatura constitui, como é sustentado por Nuopponen (2010b, p. 9), um processo que é parte integrante da **fase preliminar** da análise conceptual sistemática.

Partindo da premissa de que o conhecimento tem um carácter cumulativo pretendeu-se reunir, a partir de uma recolha bibliográfica orientada para o recorte temporal já explicitado, um conjunto de dados factuais e de argumentos passíveis de (1) estabelecer correlações explícitas entre o conceito de <*blended learning*> e o cenário educativo do Ensino Superior Pós-Bolonha; (2) Identificar os principais conceitos integrantes do *continuum* presença-distância, procurando situar o <*blended learning*> no interior desse espaço; (3) Contextualizar o conceito de <*blended learning*> numa linha diacrónica que parte da sua génese até ao presente; (4) Analisar alguns eixos de possível caracterização do conceito, tais como a sua perspectivação dual e/ou multidimensional; (5) Discutir o contributo da definição do conceito para a regulamentação da qualidade da oferta formativa do Ensino Superior. O cumprimento destes objectivos sustentou-se na construção de uma reflexão *polifónica*, dando voz a diferentes investigadores, cotejando uma pluralidade de pontos de vista e tornando patente a existência de posicionamentos não necessariamente convergentes. Valorizou-se tanto uma dimensão diacrónica e transnacional quanto uma dimensão mais local.

### 3.7.2 Etapa de análise terminológica conceptual

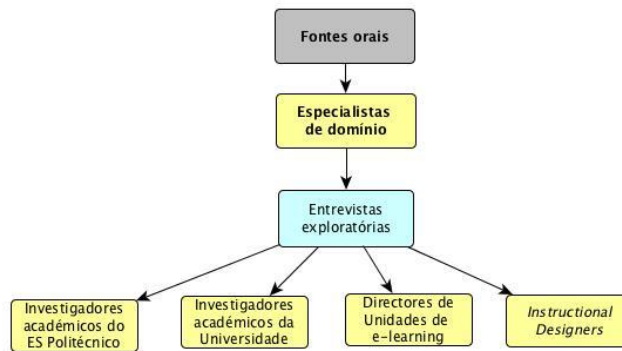
Esta etapa, para além de pressupor a sistematização e a organização de evidência textual empreendida na fase exploratória, implicou a ampliação das fontes de *elicitação* do conhecimento a considerar. Foi deste modo constituído um primeiro painel de especialistas para realização de **entrevistas exploratórias individuais**. Em presença dos dois tipos de evidência, procedeu-se à análise onomasiológica de contextos ricos em informação conceptual com o objectivo concreto de elencar um conjunto de candidatas a características do conceito de <*blended learning*>. A preparação de uma lista de características do conceito, sustentada nos dados evidenciados pela recolha prévia de definições, a análise da sua relevância e a sua organização por ordem de importância constituíram tarefas fundamentais no decurso da análise de texto para fins onomasiológicos.

### 3.7.2.1 Constituição do primeiro painel de especialistas

Pretendeu-se na concepção do fluxo de trabalho integrar activamente a participação de especialistas, prevendo o seu contributo em todo o processo de conceptualização da definição, ainda que a intervenção explícita destes actores tenha ocorrido na etapa exploratória e na etapa de validação. Os especialistas entrevistados foram seleccionados em função de um conjunto de critérios inclusivos, de entre os quais se destacam:

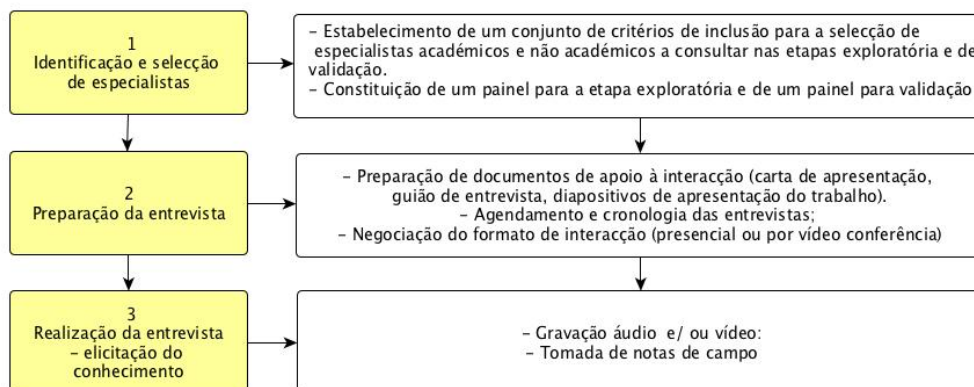
- (1) A sua relação com o Ensino Superior Português;
- (2) A sua visibilidade na rede, no âmbito da comunidade de investigação deste domínio das Tecnologias Educativas;
- (3) O seu contributo académico para a reflexão teórica sobre novos cenários de aprendizagem que combinam <Educação presencial> e <Educação a distância>;
- (4) A sua experiência e envolvimento em experiências de operacionalização de oferta formativa em <blended learning>, fundamentalmente orientada para o Ensino Superior.

Em suma, esta etapa pressupôs reunir um conjunto de especialistas da área das Tecnologias Educativas com o intuito de *elicitar* o conhecimento não apreensível a partir do texto de especialidade. Pretendeu-se também validar ou infirmar as inferências retiradas da análise textual. A triangulação dos dados obtidos resulta do cruzamento da revisão da literatura com os métodos empíricos, permitindo uma análise comparativa dados elementos textuais e das percepções e posicionamentos teóricos de representantes da comunidade de especialistas da área. Pretendeu-se que estes últimos se enquadrassem num perfil conciliador de uma ou mais características descritas na figura:



**Figura 18: Caracterização das fontes orais consultadas.**

O processo geral de preparação da interacção com especialistas foi delineado nesta fase, prevendo-se um conjunto de tarefas multidimensionais para optimização da sua participação nos diferentes momentos do itinerário de trabalho terminológico:



**Figura 19: Preparação do processo de interacção com especialistas.**

Após o estabelecimento de critérios de inclusão, foi necessário constituir dois painéis e preparar um conjunto de documentos e materiais de apoio (formais e informais) à componente social e académica da interacção. Previu-se igualmente a relevância da gravação e da transcrição autorizadas das interacções, constituindo este procedimento uma tarefa fundamental para operar a **transição entre a recolha e a análise** (Patton, 2003). No âmbito do primeiro painel foram entrevistados setes especialistas com perfil maioritariamente orientado para o Ensino Superior:

Designação	Instituição	Departamento/ secção	Cargo
EE1PP	Universidade do Minho	Departamento de Sistemas de Informação	Professor Auxiliar
EE2AD	TecMinho	Centro de <i>e-learning</i>	Director
EE3NO	Universidade de Lisboa	Instituto de Educação; ( <i>Curriculum</i> , Formação de professores e Tecnologia)	Professor Auxiliar
EE4BG	Universidade Fernando Pessoa – Porto	Faculdade de Ciência e Tecnologia (Tecnologias, redes e sociedade)	Professor Associado com agregação
EE5PS	Académica da Força Aérea	(Pedagogia – <i>e-learning</i> )	<i>e-formador</i>
EE6GM	Universidade de Lisboa	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Professora Auxiliar
EE7RC	Instituto Politécnico de Leiria	Escola Superior de Educação (Multimédia em Educação)	Professor Adjunto

Quadro 3: Especialistas participantes na etapa exploratória.

### 3.7.2.2 Objectivos da entrevista exploratória

Perspectivada com uma **função heurística** e concebida com uma **intencionalidade não directiva**, a entrevista exploratória teve como objectivos gerais: **a)** apreender um conjunto de percepções individuais sobre diferentes dimensões do conceito de *<blended learning>*; **(2)** tomar consciência de pontos de convergência e das assimetrias entre as representações encontradas no texto de especialidade e as representações discursivas dos entrevistados; **(3)** encontrar indícios de um espaço intersubjectivo de entendimento, no que respeita às características mais representativas do conceito. Com efeito, a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas visou alargar horizontes de leitura, tomando consciência de dimensões do problema não identificadas na etapa de revisão da literatura. As entrevistas foram realizadas entre 2012 e 2014, tendo tido um formato quer presencial quer síncrono (via *Skype* e *Google hangout*): Foram gravadas em registo áudio e vídeo (áudio-gravação), transcritas e mapeadas, procurando-se materializar o pensamento individual de cada especialista. Este último procedimento foi utilizado apenas como suporte à sistematização e análise do conteúdo na etapa de análise para fins onomasiológicos.

### 3.7.2.3 Desenvolvimento de um guião

Não esquecendo que o guião é um instrumento de *elicitação* de conhecimento, foi desenvolvido um conjunto de oito perguntas, com o intuito de auxiliar a monitorização e a condução da interacção dialógica, mas também com a intenção de permitir a cada especialista entrevistado exprimir-se livremente acerca dos temas convocados. As perguntas formuladas pretenderam ser suficientemente amplas para se tornar possível apreender diferentes conceptualizações, sem excessivos condicionamentos. O guião compreendeu as seguintes questões (*vide* Apêndice 3):

- (1) *Em que é o <blended learning> se distingue do <e-learning>?*
- (2) *Qual é para si a melhor definição lata de < blended learning>?*
- (3) *O conceito de <blended learning> apresenta alguma variável quando se aplica ao Ensino Superior?*
- (4) *Formação é diferente de ensino?*
- (5) *Onde situamos o <blended learning> do ponto de vista epistemológico?*
- (6) *Para além das variáveis presencial/distância, que outras componentes poderão contribuir para singularizar este conceito?*
- (7) *Enquanto conceito, o <blended learning> é estático ou evolutivo?*
- (8) *Cronologicamente, acha que já se identificam alterações do conceito?*

Como esperado, muito embora se tenha procurado seguir a ordem das questões enunciadas o rumo discursivo e argumentativo dos sujeitos entrevistados levou, em alguns casos, à necessidade ajustes na interacção.

### 3.7.2.4 Objectivos da análise de contextos ricos em informação conceptual

A identificação de contextos ricos em informação conceptual (Meyer, 2001, p. 282), parte integrante da análise de texto para fins onomasiológicos, teve como principal função encontrar definições e descrições do conceito de *<blended learning>*, com vista a analisar o grau de adequação das propostas existentes face aos objectivos deste trabalho. Possibilitou, ainda, conjuntamente com o cruzamento com outras fontes, a proposta de uma lista provisória de características descritivas do conceito. Numa segunda fase, potenciou a sistematização e análise comparativa de indicadores

de características, com vista à avaliação do valor distintivo das características identificadas, de forma a aferir da relevância da sua inclusão ou exclusão na definição a propor.

### **3.7.3 Etapa de modelização e validação da definição**

Durante esta etapa, pretendeu-se produzir uma definição intensional submetendo este produto a discussão e validação, o que implicou um conjunto de procedimentos cíclicos e iterativos em torno de **aspectos conceptuais e redaccionais** da definição, procurando-se progredir gradualmente de um processo individual (em que o terminólogo é actor único), para um processo diádico (terminólogo e especialista principal), até atingir um nível de interacção multidimensional (terminólogo e grupo). Alcançada a estabilidade linguística e conceptual de uma primeira proposta, abriu-se o espaço de discussão do processo de validação, a partir da constituição de um segundo painel de especialistas divididos entre um *focus group* e duas entrevistas individuais, a realização do *focus group*, sendo objectivo de todo este processo de mediação e negociação ter uma perspectiva do **grau de consenso colhido pela proposta**, avaliando e efectuando reajustes entendidos como pertinentes, até atingir um resultado conclusivo. O processo de discussão assumiu o formato de debate através de um *focus group* constituído por especialistas de perfis diferenciados, o que permitiu uma construção colaborativa e partilhada de sentido.

#### **3.7.3.1 Constituição do segundo painel de especialistas**

A constituição do segundo painel de especialistas teve como princípio estruturante a importância de procurar envolver um grupo de investigadores distinto dos participantes na etapa exploratória do processo de conceptualização. A importância desta **etapa de validação** é irrefutável, sendo imperativo recordar que o trabalho do terminólogo estará sempre incompleto sem o crivo e a experiência daqueles que trabalham com o domínio de especialidade. O segundo painel integrou três especialistas internacionais e seis especialistas nacionais; destes últimos, quatro

participaram no *focus group* e dois tomaram parte nas entrevistas individuais que sucederam ao *focus group*<sup>130</sup>:

<b>Designação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Departamento/secção</b>	<b>Cargo</b>
<b>EI1CG</b>	Brigham Young University	Instructional Psychology & Technology	Associate Professor; Associate Dean
<b>EI2RG</b>	University of Calgary	Faculty of Education	Associate Professor
<b>EI3PS</b>	PS Associates Limited	Educational Technology; Blended Learning Consultant	Director of Training; University Lecturer
<b>EFG1</b>	Universidade de Coimbra	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Professor auxiliar
<b>EFG2</b>	Universidade do Porto	Reitoria - Universidade Digital - Tecnologias Educativa	Coordenador de projectos multimédia
<b>EFG3</b>	Universidade de Coimbra	Ciências da Educação	Professor Catedrático
<b>EFG4</b>	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Unidade de Multimédia e Tecnologia Educativa	Gestor do serviço de <i>e-Learning</i>
<b>EPFG1</b>	Universidade de Évora/ Universidade Aberta	Escola Superior de Educação	Professor Coordenador com Agregação
<b>EPFG2</b>	Instituto Politécnico de Tomar	Área Interdepartamental de Tecnologias de Informação e Comunicação	Professor Adjunto

**Quadro 4: Especialistas participantes na etapa de validação.**

Creemos que a diversidade geográfica e o perfil dos participantes neste painel contribuiu para uma progressão notável, no que respeita à co-reflexão e co-avaliação das características a considerar na definição.

<sup>130</sup> O painel de especialistas contactado foi superior ao número de entrevistados. Foram contactados cinco especialistas internacionais e dez especialistas nacionais. Apesar de incompatibilidades de agenda, obtivemos da parte de quatro dos especialistas que não tiveram oportunidade de participar sugestões bibliográficas e comentários de receptividade em relação à pertinência do trabalho em torno da definição de *< blended learning >*.



### 3.7.3.2 Sequência dos ciclos de acção-reflexiva da validação

Os ciclos de acção-reflexiva para validação da definição implicaram um processo continuado que partiu da apresentação da proposta, seguindo-se um conjunto de interacções que implicaram reflexão e reformulação da proposta e assim sucessivamente até à obtenção de resultado satisfatório:

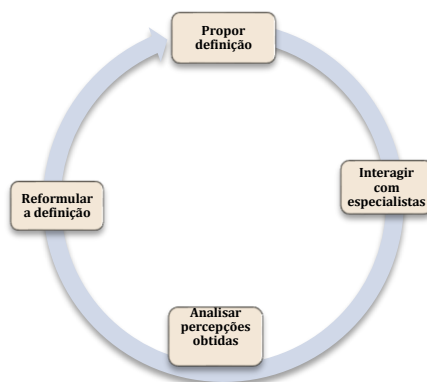


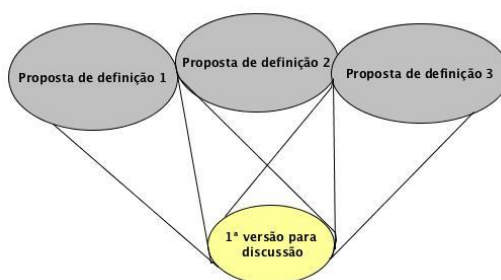
Figura 20: Sequência de acção-reflexão.

Como se pode ler, a exposição da proposta foi evoluindo num crescendo, em função de um aumento progressivo da participação de especialistas:

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	4º ciclo
[1+1] >	[1+1] +... >	[1+ grupo] >	[1+1]+ .>
<b>(Terminólogo+ Especialista nacional)</b>	<b>(Terminólogo + Especialista internacional)</b>	<b>(Terminólogo + grupo de especialistas académicos )</b>	<b>Terminólogo + +Especialista PFG</b>
Co-análise de três propostas de definição > Subsunção a uma proposta de definição > Reavaliação da essencialidade das características integrantes da definição> Reescrita da definição >Preparação do guião de validação para o <i>focus group</i>	>Apresentação de uma tradução da definição em esboço> Co-reflexão sobre a denominação características > Co-reflexão sobre o conteúdo conceptual das características>Avaliação das sugestões de alteração >Reescrita da definição >	>Avaliação do grau de concordância geral com a definição> avaliação da pertinência individual de cada uma das características propostas> exclusão de características> Reescrita da definição>	>Avaliação do grau de concordância geral com a definição> avaliação da pertinência individual de cada uma das características propostas> apresentação da proposta final.

Quadro 5: Descrição do fluxo de acção dos ciclos de validação.

Concluída a análise e identificado o género próximo do conceito superordenado de *<blended learning>* procedeu-se a um exercício comparativo e a uma avaliação crítica dos indicadores de candidatos a características, procurando identificar os espaços de consenso e de dissonância no que respeita às características a integrar na definição. O primeiro ciclo do processo implicou a reavaliação da formulação de três propostas discutidas pelo especialista principal em interacção com o terminólogo.



**Figura 21: Subsunção das propostas de definição.**

Esta etapa permitiu progredir para a integração de percepções de especialistas internacionais, a quem foi colocado um conjunto de questões via correio electrónico, as quais potenciaram uma co-reflexão sobre o valor distintivo e identitário da definição. Esta, por sua vez, potenciou *um voltar atrás* para reconceptualizar e redefinir o conceito. Os ciclos subsequentes promoveram a continuação deste processo iterativo e errático.

### **3.7.3.3 Desenvolvimento de um guião de validação**

O guião de validação da definição (*vide* Apêndice 9) foi enviado previamente (via correio electrónico), à totalidade dos especialistas convidados a participar no painel previsto para o *focus group*, assim como aos especialistas que participaram individualmente na re-análise efectuada no quarto ciclo. Nesta última etapa, o guião sofreu uma actualização, tendo sido acrescentada a proposta final de reformulação da definição. Os especialistas participantes no quarto ciclo tiveram também acesso à grelha de tomada de notas de campo e de análise de resultados do terceiro ciclo. Em qualquer dos ciclos entendeu-se que uma possibilidade de avaliação prévia do conteúdo da proposta de definição melhoraria a qualidade das intervenções, permitindo uma fundamentação mais consistente dos julgamentos de qualidade a tecer

pelos sujeitos-entrevistados. O guião foi estruturado em três partes: **(1)** Explicitação da proposta de definição, **(2)** Contextualização dos fundamentos da propostas **(3)** Descrição sucinta de cada uma das características integrantes da definição em análise. Deste modo, entenderam-se como objectivos principais do guião: **a)** Apresentar e submeter a discussão a definição de <*blended learning*>; **b)** potenciar o debate com os especialistas, no que respeita ao conjunto de características identificado, **c)** registar propostas de alteração e de melhoria.

### **3.7.3.4 Desenvolvimento de uma grelha de análise de resultados**

Por contingências de disponibilidade de participação dos sujeitos-entrevistados, todas as interacções desta etapa foram realizadas em modo síncrono, mediadas por ferramentas de vídeo-conferência e por outras ferramentas de comunicação assíncrona. O *focus group* e as entrevistas individuais foram objecto de registo através de gravação áudio e vídeo. Nesta etapa não se procedeu ao seu registo escrito via transcrição – como sucedeu no caso das entrevistas exploratórias – pelo facto de a interacção desta etapa ser passível de apreensão por intermédio de uma grelha de registo e análise de resultados.

A estrutura da grelha de análise (*vide* Apêndice 15) fundamentou-se na estrutura do guião de validação incluindo um conjunto de campos de resposta fechada que partiram de uma concepção geral para uma perspectiva de análise e validação micro-estrutural das características. Foram também registadas as sugestões de reformulação. Foi, deste modo, tarefa relativamente linear o cotejar de resultados de validação no que respeita ao: **a)** Grau de concordância com a definição; **(2)** Validação do género próximo e **(3)** Aferição da pertinência das características propostas.

Em suma, o fluxo de trabalho inerente à proposta que neste capítulo se descreveu, decorreu de toda uma reflexão teórica prévia que terá condicionado as escolhas metodológicas, posicionando-nos num caminho com *paragens* convergentes, mas ao mesmo tempo alternativo ao traçado por Silva (2014: 80). A investigadora sustenta que o modo como decorre a conceptualização e a definição dos intervenientes no processo de mediação determina os métodos e estratégias a seleccionar<sup>131</sup>. Este é

---

<sup>131</sup> Dado o trabalho de quase dez anos de experiência de terreno em gestão terminológica, a investigadora detém naturalmente uma visão profundamente fundamentada pela prática em contexto empresarial.

um posicionamento naturalmente condicionado por um percurso da prática para a teoria. Cremos, contudo, que o caminho da teoria para a prática poderá igualmente redundar no alcance de resultados bem sucedidos, como procurarão demonstrar os capítulos subsequentes.

## CAPÍTULO IV – *BLENDED LEARNING*: ENQUADRAMENTO DO DOMÍNIO-OBJECTO

*Resistance is futile. Your life as it has been is over.*

*(Star Trek, 1990)*<sup>132</sup>

*/.../ when two cans of different colored paints are mixed, the new paint will look different from either of the original colors. In fact, if the new paint is mixed well, neither of the original colors will continue to exist.*

*(Picciano et al., 2014, p. 4)*

O contexto societal em que actualmente nos movemos tem sido alvo de múltiplas denominações, de entre as quais *sociedade da informação*, *sociedade em rede*, *sociedade da aprendizagem*, *sociedade do conhecimento* e *sociedade cognitiva* (Monteiro & Moreira, 2013, p. 33). Não obstante a singularidade de cada uma das visões enunciadas, vislumbra-se um denominador comum: a valorização das tecnologias nos processos de *edificação* do conhecimento, crença que pode oscilar entre uma atitude moderada e um *fundamentalismo tecnológico*, nas palavras Paraskeva & Oliveira (2008)<sup>133</sup>. Independentemente da diversidade de percepções que possa existir, as tecnologias passaram a ter um papel de tal modo fundamental na existência do indivíduo - tanto enquanto sujeito cognoscente, como enquanto ser social - que a reconceptualização dos processos de ensino e aprendizagem emerge como uma necessidade inescapável.

Para Paulo Dias (2014)<sup>134</sup>, no contexto de educação superior, o desafio do

---

<sup>132</sup> Máxima popularizada o primeiro episódio da série da emblemática ficção científica *Star Trek, The Next Generation* (1990).

<sup>133</sup> Paraskeva (2009, p. 1) assume um posicionamento fortemente crítico face às tecnologias educativas, advogando que se têm vindo a impor como uma nova forma de colonialismo.

<sup>134</sup> Percepções recolhidas na Sessão de Abertura da conferência eL@ies'14, *IV Encontro das Instituições e Unidades de e-learning do Ensino Superior*, a qual teve lugar no Porto, na Faculdade de Medicina, a 26 de Novembro de 2014. Paulo Dias - Reitor da Universidade Aberta. No âmbito desta intervenção, é interessante salientar que o referência à dimensão linguística e conceptual: o investigador

modelo em rede não será tanto tecnológico, mas antes pedagógico. Do seu ponto de vista, atravessamos um momento que convida à reflexão, à escolha de arquiteturas e ao redesenho global da cultura organizacional do Ensino Superior. A aprendizagem tornou-se fluída, havendo uma *liquefacção* das fronteiras entre presencial e distância. Torna-se assim necessário conceber um modelo *plástico* de intervenção que abarque a flexibilidade que hoje é potenciada pela sociedade em rede. Ao Ensino Superior caberá construir práticas de inclusão e a tecnologia tem a grande vantagem de ser uma ferramenta facilitadora desse objectivo. Para, tal, na perspectiva do autor, é premente trabalhar no sentido de **cenarizar a mudança**, em particular, ser capaz de cenarizar os contornos da inovação pedagógica desejada. O Ensino Superior terá de definir concretamente quais são os novos cenários de educação que pretende oferecer à sociedade em rede.

A nível internacional, os cenários e os estádios de evolução diacrónica deste processo transformativo têm assumido ritmos e contornos próprios, sendo a realidade norte-americana claramente distinta da europeia, e tendo qualquer das duas um carácter multiforme (Norberg & Jahke, 2014, p. 251). Não obstante, parece lícito salientar um denominador comum: o movimento em direcção à incorporação tecnológica no ensino está perpassado de fortes motivações político-económicas, em particular impulsionadas pela necessidade de extensão do capitalismo a uma cultura digital sustentada no conhecimento (Hamilton & Feenberg, 2005, p. 97<sup>135</sup>). Face às contingências do novo cenário, e apesar do facto de *qualquer inovação ameaça[r] o equilíbrio da organização existente* (McLuhan, 1963, p. 281), o Ensino Superior Português tem vindo a responder positivamente, apresentando iniciativas reformadoras que propõem novos esquemas de funcionamento (Monteiro & Moreira, 2013, p. 33). Do ponto de vista institucional, tudo parece assim convergir para que o desenho pedagógico da oferta educativa e formativa venha progressivamente a tornar-se **multidimensional** e **flexível**, albergando **formalmente** uma diversidade de formatos que acabarão por deixar longínqua a polarização rígida e – até um passado recente – facilmente dilucidável entre oferta presencial e a distância. É neste espaço que

---

reiterou que o facto de os novos cenários para o desenvolvimento de aprendizagens serem alvo de múltiplas designações significa claramente que não são ainda estáveis.

<sup>135</sup> Como sustentam os autores: *The other side presents a socio-political account of the dynamics of corporate power in the contemporary university. Online education is seen as a lever of neoliberal reform, an extension to the university of a capitalism that is now digital, global, and knowledge-based.* (Hamilton & Feenberg, 2005, p. 97).

progressivamente se afirma o <*blended learning*>.

Até a um passado relativamente recente, a grande maioria de cursos de Ensino Superior explicitamente publicitados com o rótulo de *blended learning*, diziam sobretudo respeito ao segundo ciclo de estudos (Balula Dias, 2010, p. 315-316):

*/.../ ainda são relativamente poucos os EES que avançam com propostas de cursos (que conferem grau académico) assumidamente ministrados em regime de bLearning, e ainda em menor quantidade quando se trata de eLearning. Para além disto, também ao nível do ciclo de estudos se conclui que a grande maioria de cursos oferecidos em regime de bLearning são cursos de 2º ciclo.*

O estudo recente intitulado *Governança & Práticas de e-learning em Portugal*, concluído no ano de 2014 - o qual abrangeu Instituições de Ensino Superior e Entidades Formadoras – reitera, a partir dos resultados de observação empírica, um aumento geral de práticas que se enquadram na educação e formação a distância, sendo claramente reconhecida a sua ausência de regulação (Dias, 2014, p. 1-2):

*/.../ uma parte significativa das organizações em Portugal usam plataformas e-learning e outras ferramentas pedagógicas web para apoio à aprendizagem presencial e em alguns casos menos frequentes para desenvolver ofertas de educação/formação a distância. A análise realizada apresenta indícios de uma tendência crescente nas práticas de formação a distância, e-learning ou b-learning, no entanto ainda não se pode falar de uma realidade enraizada e normalizada institucionalmente.*

Sob um outro prisma, no discurso interno da comunidade de investigação em Didáctica e Tecnologias Educativas é reconhecida a premente necessidade de clarificar aspectos de carácter conceptual e linguístico no que a este domínio diz respeito. Gomes (2005), Sharpe *et al.* (2006), Miranda (2009), Monteiro & Moreira (2012), Peres & Pimenta (2011), Peres (2013) e Dias (2014) são exemplos de investigadores particularmente sensíveis a esta dimensão do problema. Peres & Pimenta (2011, p. 13) alertam para duas dimensões que tocam directamente o espectro de inquirição da Terminologia: a proliferação de termos e o seu grau de clareza: *A rede terminológica dos conceitos relacionados com os sistemas de aprendizagem mediados pelas tecnologias Internet (Web) é imensa e nem sempre muito clara.* Também Gomes (2005, p. 230) faz referência à questão linguística e conceptual, identificando os problemas de desfasamento e incomensurabilidade entre termos e conceitos:

*A necessidade de clarificar os aspectos terminológicos decorre de estes estarem associados também a aspectos conceptuais. Não se trata apenas de se identificar formulações diferentes de expressões como “educação a distância”, “e-learning”, “on-line learning” entre outros, mas sim de identificar as diferenças conceptuais significativas que por vezes ficam camufladas por trás da utilização de um mesmo termo ou expressão.*

A investigadora vai ainda mais longe, perspectivando as consequências destas dissimetrias na construção do discurso de especialidade e na partilha do conhecimento (*ibidem*):

*Estas diferenças, no domínio da educação e das concepções pedagógicas, podem ser muito significativas, levando a que por vezes o diálogo entre autores e leitores, professores e produtores de materiais de ensino, entre outros, seja apenas aparente, decorrente da utilização da mesma terminologia, não correspondendo de forma efectiva a uma partilha de perspectivas conceptuais.*

Ainda no quadro português, considerando a questão da qualidade do ensino e da integração das tecnologias de informação e comunicação, foram efectuados, recentemente, estudos que se propuseram aferir critérios para a avaliação da *aprendizagem potenciada pela tecnologia* no Ensino Superior, em particular sobre a qualidade dos designados *ambientes*<sup>136</sup> *e-learning* e *blended learning*. Destacam-se as investigações de Balula Dias (2010), Peres *et al.* (2013, 2014) e Dias (2014), no âmbito das quais se reconhece, de modo mais directo ou indirecto, que consensualizar conceitos, termos e definições constitui uma base essencial para a elaboração de referenciais teóricos basilares à implementação de sistemas promotores da qualidade. Subscrevemos naturalmente esta vontade, sendo desejável que os contornos da inovação pedagógica em curso se tornem progressivamente mais nítidos e consistentes, afastando-se de uma *easy take-way solution* (Norberg & Jahnke, 2014, p. 251).

Acrescenta-se um outro argumento: os resultados preliminares do trabalho empírico levado a cabo no âmbito desta investigação - sustentado num conjunto de

---

<sup>136</sup> Norberg & Jahnke (2014, p. 260) publicam um estudo singularmente interessante, ao qual serão feitas várias alusões neste capítulo. Os dois investigadores lançam o seu olhar norte-americano sob o panorama europeu, no domínio do *blended learning*. *Are you working in the kitchen? European Perspectives on Blended Learning* é o título do seu texto. Uma das percepções avançadas, talvez certa, é que o *blended learning* é discutido, no contexto europeu, com uma certa reserva, plasmada em expressões como *blended learning arrangements*, ou *blended learning scenarios*. (sublinhado nosso).



entrevistas semi-estruturadas a especialistas no domínio das Tecnologias Educativas, realizadas entre 2012 e 2014 (*vide* Capítulo V) – permitem, neste enquadramento introdutório, validar o argumento de que o grupo inquirido na etapa exploratória manifesta, efectivamente, na sua construção discursiva, entendimentos não absolutamente convergentes quanto à delimitação do conceito de *<blended learning>*, em particular face à relação que este estabelece com género próximo ou conceito genérico; para uns será o *<e-learning>*, para outros a *<educação a distância>* e, para outros ainda, a *<educação/formação online>*.

Se transpusermos ainda a nossa observação para um outro espaço ocupado pelos diversos actores envolvidos numa componente mais performativa, relacionada com as dimensões de gestão, organização e leccionação, ao perguntar em que diverge uma oferta formativa puramente presencial, de uma oferta suportada e/ou enriquecida por tecnologias, de uma oferta em regime de *blended learning*, de *e-learning* ou ainda de outras tendências emergentes, de entre os quais *m-learning*, *Mooc (massive open online courses)* ou de *Spoc (small private online courses)*, esperar-se-ia a obtenção de respostas consistentes; todavia, a realidade apreensível pelo discurso revela entendimentos algo diferenciados dos conceitos referidos. A título exemplificativo, numa tentativa informal de conhecer percepções, colocámos um conjunto de questões a um grupo de docentes do Ensino Superior sobre cenários de educação a distância e estabelecimento de relações entre conceitos passíveis de integrar este domínio. Destacamos apenas algumas das perguntas e respostas obtidas. À questão [4]: *Como auto-avalia o seu grau de preparação técnica, pedagógica e tecnológica para desenhar e combinar estratégias de Educação presencial com estratégias de Educação a distância?* (*cf.* Apêndice 6 - *questionário exploratório docentes*<sup>137</sup>), obtivemos fundamentalmente respostas que identificam a necessidade de mais formação teórica e prática, ainda que mais do que um dos respondentes se questione se justificará o investimento individual, face à ausência de reconhecimento institucional:

---

<sup>137</sup> Consideramos este questionário um procedimento preliminar informal, dado termos usado a evidência recolhida apenas como um ponto de partida para reflexão. O questionário foi enviado ao conjunto de docentes que assistiu a uma conferência realizada no *Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto*, intitulada *Wikis y blended-learning en la enseñanza superior. Un ejemplo con la didáctica de lenguas*, a qual foi proferida pela Professora Imaculada Mas Álvarez (Universidade de Santiago de Compostela).

<b>Questão 4</b>	[R1] <i>Não muito teórica. Preparação através da experiência, de "trial and error".</i>
	[R2] <i>Já o fiz, mas considero que <b>necessito de mais formação</b>.</i>
	[R3] <i>Não tenho lecionado em cursos com essa configuração, embora tenha aplicado, a <b>nível experimental</b>, por convicção.</i>
	[R4] <i>Realizo cursos para completar la preparación tecnológica y pedagógica. La universidad organiza estos cursos, pero creo que mi preparación todavía es <b>insuficiente</b></i>
	[R5] <i>/.../ estas prácticas docentes no me sirven de nada en la promoción laboral, <b>ni son tenidas en cuenta como elementos esenciales</b> de mi dedicación docente<sup>138</sup>.</i>

**Quadro 6: Exemplo de percepções face à questão 4.**

À questão [5] - *Que características distinguem, do seu ponto de vista, o e-learning do blended learning?* Obtivemos percepções bastante precisas, no que respeita à identificação da característica de *presencialidade* como traço essencial de distinção entre os dois conceitos:

<b>Questão 5</b>	[R1] <i>/.../ O b-learning <b>não dispensa o contacto humano</b>, as aulas presenciais.</i>
	[R2] <i>O e-learning é mais <b>impessoal</b>, porque carece da intervenção directa física do docente. O b-learning congrega <b>uma atmosfera híbrida</b>, em que há a considerar a parte presencial e a parte virtual da aprendizagem.</i>
	[R3] <i>O b-learning <b>permite manter um contacto pessoal</b>, mesmo que <b>reduzido</b>, que penso ser praticamente indispensável, mais ou menos, segundo os temas e os alunos.</i>
	[R4] <i>En el e-learning el aprendizaje está <b>mediado completamente por el ordenador</b>, mientras en el b-learning todavía <b>no es total</b> y se combina con otros metodos pedagógicos fundamentados en la presencialidad.</i>
	[R5] <i>En el e-learning todo el proceso de aprendizaje se canaliza <b>a través de TIC</b>, de manera que no hay contacto presencial entre entre los participantes en un curso, ni profesorado con alumnado ni alumnado entre sí. En el b-learning <b>hay siempre un porcentaje variado</b> (entre 30-60%, diría yo) <b>de presencialidad</b> en el mismo espacio y al mismo tiempo, no mediado por una videoconferencia.<sup>139</sup></i>

**Quadro 7: Percepções sobre a distinção entre <e-learning> e <blended learning>.**

No que respeita à Questão [6] - *Que características distinguem, do seu ponto de vista, o blended learning da educação presencial?* Como se pode ler, são feitas inferências discutíveis, tais como associar o <blended learning> apenas à comunicação assíncrona ou relacioná-lo directamente com a utilização de uma plataforma de aprendizagem.

<sup>138</sup> Sublinhado nosso.

<sup>139</sup> Sublinhado nosso.

<b>Questão 6</b>	<b>[R1]</b> <i>O b learning é assíncrono. Mais colaborativo. Avaliação mais diversificada no b learning .Exige mais capacidade de auto-gestão por parte dos alunos. Também mais exigente para o professor.</i>
	<b>[R2]</b> <i>O b learning vai obrigar o discente a cumprir melhor, a todos os níveis, dado que as plataformas não possibilitam flexibilidade que a educação presencial dá.</i>
	<b>[R3]</b> <i>Mantendo o contacto presencial, o b-learning permite facilitar, agilizar a aprendizagem e possibilitar o acesso a documentos, sobretudo autênticos, a um maior número de alunos, sobretudo se estiverem geograficamente afastados.</i>
	<b>[R4]</b> <i>En la educación presencial la tecnología se mantiene como un complemento y no tiene implicaciones para la innovación educativa.</i>
	<b>[R5]</b> <i>En el b-learning hay una serie de tareas y actividades de aprendizaje que se llevan a cabo a través de TIC, mientras que en la educación presencial no está previsto ni programado delegar en TIC ningún aspecto del aprendizaje (independientemente de que el alumnado recurra a estas herramientas).</i>

**Quadro 8: Percepções sobre a distinção entre <blended learning> e <educação presencial>.**

Efectuando algumas generalizações, identifica-se que um conjunto de zonas cinzentas que merece um aprofundamento de reflexão:

- (1) Há uma necessidade reconhecida adquirir competências que implicam domínio operacional de estratégias pedagógicas que combinem as componentes *presencial* e *a distância*.
- (2) É assinalável a heterogeneidade de percepções, no que respeita às categorias que compõem o espaço mediado entre *presença* e *a distância*;
- (3) A educação presencial complementada pela utilização de uma plataforma de aprendizagem usada como repositório de materiais corresponde à percepção mais comum do conceito de <*blended learning*>;
- (4) A proliferação de conceitos e de denominações no domínio das modalidades de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias tende a criar realidades, até certo ponto, incomensuráveis.

Partindo do mote de que *não há conhecimento sem terminologia*<sup>140</sup>, torna-se evidente que a clareza conceptual e o rigor denominativo são duas faces fundamentais de qualquer domínio que se pretenda de especialidade. Sendo, desde um primeiro momento, evidente que a nossa linha argumentativa confere primazia ao *blended learning*, cumpre esclarecer que este termo e o respectivo conceito constituirão o principal objecto de indagação deste trabalho, porque há, naturalmente, um conjunto

<sup>140</sup> Mote da *Termnet – International Network for Terminology*.

de factores sociológicos, políticos e económicos que fazem emergir, nas palavras de Monteiro *et al.* (2012, p. 13) como:

*.../ a mais fulgurante metodologia de ensino e aprendizagem<sup>141</sup> em todos os níveis de ensino e especialmente no Ensino Superior, pela flexibilidade, exclusiva deste grau, porque permite que o docente, em cada situação concreta, possa propor as adaptações mais vantajosas para os seus discentes /.../.*

A adicionar à conjuntura político-económica a que já se aludiu, os perfis populacionais que hoje frequentam o Ensino Superior tendem a apresentar uma menor apetência e disponibilidade para soluções de educação *puramente* presencial. Em nosso entender, como sublinha Coutinho (2013, p. 7), uma visão estratégica do Ensino Superior passa em grande medida por reconhecer que este quadro conjuntural conduzirá o *blended learning* a ascender, progressivamente, a modelo pedagógico e organizacional dominante:

*.../ Se ao potencial da tecnologia associarmos a riqueza das interações face a face, típicas de uma sala de aula tradicional, que podem ser geridas pelo professor em função das necessidades dos estudantes e do programa de ensino, estaremos perante um poderosa ferramenta de aprendizagem que **não é um modismo**<sup>142</sup>, mas um dever que assiste a todos quantos trabalhamos no ensino.*

É, no entanto, imperativo reconhecer que enveredar pela via da combinação, fusão ou integração consciente e planeada de metodologias de educação presencial e de metodologias de educação *online* constitui um processo/metamorfose longe de ser mecânico e trivial, dadas a diversidade de perspectivas teóricas, as inúmeras variedades de desenho pedagógico e as possibilidades de aplicação a contextos diferenciados (Garrison & Kanuka, 2004), inerentes a tal combinação, fusão ou integração. Não se trata tão somente, como alguns ainda acreditarão, de utilizar uma determinada plataforma de aprendizagem como repositório de materiais, mas de redesenhar criativamente cursos e unidades curriculares, de modo a criar ambientes de aprendizagem adaptados ao contexto social actual. Tendo em vista tais transformações, a discussão estruturada dos pressupostos teóricos e dos princípios operatórios que enformam o modelo é, como salienta Snart (2010, p. 146), crucial *.../ if blended learning is to flourish as a truly innovative opportunity for teaching and*

---

<sup>141</sup> Sublinhado nosso.

<sup>142</sup> Sublinhado nosso.

*learning*. A qualidade desta discussão dependerá largamente de um entendimento comum de conceitos, termos e definições: /.../ *learning technology and its associated fields continue to evolve, practitioners and researchers have yet to agree on common definitions and terminologies*. (Moore *et al.*, 2011, p. 129-135).

Pretendendo-se, como foi já explicitado, gerar a partir da nossa investigação dois produtos: (1) uma proposta de definição intensional e (2) uma descrição do conceito de *<blended learning>*, acreditamos que qualquer das duas tarefas não terá sido até ao momento realizada, nos moldes e com o enquadramento que lhe propomos dar. Há destinatários relevantes que carecem deste conhecimento clarificador: investigadores, órgãos decisores e docentes de Ensino Superior, entendendo-se que estes grupos de actores constituem, respectivamente, membros de uma comunidades no interior das quais a delimitação, harmonização e reutilização do conhecimento são cruciais.

Como etapa preliminar, neste capítulo, será traçado um percurso de enquadramento do conceito de *<blended learning>*, enquanto domínio-objecto, que parte da discussão da relação entre o *<blended learning>* e o Ensino Superior Pós-Bolonha, para, de seguida, discutir o seu enquadramento no quadro geral da Didáctica e das Tecnologias Educativas. Procurar-se-á delimitar os conceitos de *<educação presencial>*, *<educação a distância>* e *<educação online>*, *<e-learning>* e *<blended learning>*, assim como outras tendências e conceitos emergentes, no panorama da aprendizagem enriquecida/potenciada/ suportada<sup>143</sup> por tecnologia.

Em terceiro lugar, serão resgatados aspectos fundamentais da emergência do *<blended learning>* no contexto anglo-saxónico, procurando também dar conta da diversidade de perspectivas no panorama nacional. Em quarto lugar, será abordada a problemática da regulamentação, a qual se prende directamente com questões de qualidade pedagógica da oferta educativa e formativa do Ensino Superior. Em Portugal, a necessidade de regulamentação de teorias e de práticas de *<e-learning>* e de *<blended learning>* é claramente reconhecida quer por entidades formadoras, quer pela comunidade académica. Neste ponto, a delimitação de conceitos e de definições no âmbito de um projecto de implementação de qualidade é, como foi atrás referido,

---

<sup>143</sup> São três designações que co-ocorrem e que em nosso entender não são absolutamente sinónimas.

uma etapa basilar que, não sendo bem executada, compromete a pertinência e validade de todas as outras fases.

Como nota conclusiva deste capítulo, o percurso de síntese e de reflexão crítica traçado permitirá problematizar se, do ponto de vista do quadro conceptual da Terminologia, é legítimo considerar o *blended learning* um domínio de especialidade.

#### 4.1 *Blended Learning* e Ensino Superior Pós-Bolonha

O lapso temporal que decorre entre os primeiros passos encetados para instauração do **Processo de Bolonha** (Declaração de Sorbonne (1998<sup>144</sup>) e Declaração de Bolonha (1999<sup>145</sup>)) e o momento presente é já suficientemente longo para possibilitar uma perspectiva crítica das transformações efectivamente ocorridas no Ensino Superior, sendo ingénuo não admitir, como ponto de partida, uma articulação inescapável entre todo este processo e a crise genérica do paradigma sociocultural e económico da modernidade (Magalhães, 2004, p. 109). Não obstante a influência de um contexto global (Lazarinis *et al.*, 2011, p. 236), as mudanças estruturais ocorridas, nas duas últimas décadas, permitem estabelecer um nexos directo de causalidade entre a expansão do conceito de *<blended learning>* e a instauração do Processo de Bolonha:

*./.../ No doubt that **the growth of blended learning** has been favored by the changes higher education is experiencing. To begin with, structural changes of great significance in Europe are being carried out **to implement the Bologna process**<sup>146</sup>; but then, on a wider scale, changes are also occurring in the traditional way of teaching and learning all around the world.*

Independentemente da índole das motivações reais para implantação de um Espaço Europeu de Ensino Superior<sup>147</sup>, o cerne de tal desafio pareceu, desde início,

---

<sup>144</sup> Que apresentou as premissas para harmonização do sistema europeu de Ensino Superior.

<sup>145</sup> Que definiu o conjunto de estratégias necessárias a levar a cabo para fomentar a transparência das Instituições do Ensino Superior com vista à criação de um espaço europeu *coesivo, harmónico, competitivo e atractivo*.

<sup>146</sup> Sublinhado nosso.

<sup>147</sup> No ano de 2000, um grupo de Instituições do Ensino Superior aceitou colectivamente o objectivo proposto por Bolonha e elaborou o *Tuning - sintonizar as estruturas educativas da Europa*, um projecto piloto que se materializou em várias linhas de acção acordadas em Bolonha, em particular na adopção de um sistema de *títulos reconhecíveis e comparáveis*, a na adopção de um sistema sustentado em ciclos.

dizer fundamentalmente respeito à necessidade de desenvolvimento de metodologias adequadas à concretização de um modelo de ensino inovador e disruptivo preconizado desde as primeiras declarações. No contexto português, essa visão é reiterada pela linha argumentativa já muito citada e patente no Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, promulgado pelo então Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Mariano Gago:

*Questão central no Processo de Bolonha é o da **mudança do paradigma de ensino**<sup>148</sup> de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante.*

Fica claro que se assistiu, desde um primeiro momento, à divulgação de uma construção retórica oficial em prol da qualidade e da transparência processual e curricular<sup>149</sup>, que para além da harmonização de aspectos formais implicaria, assumidamente, levar a bom porto, alterações profundas no âmbito pedagógico (Monteiro, 2011, p. 25):

*/.../ em prol de uma **nova didáctica**<sup>150</sup> que visa a promoção da autonomia, de uma maior integração social e da concretização de igualdade de oportunidades a partir da cooperação em comunidades de aprendizagem.*

Face a tal desafio, a grande maioria das Instituições de Ensino Superior tem promovido medidas que visam a transformação dos processos de ensino e aprendizagem, sendo uma das principais opções estratégicas o recurso a plataformas de aprendizagem perspectivadas, fundamentalmente, como um complemento às sessões presenciais (Peres, 2011, p. 8):

*Uma análise global das actuais práticas de e-Learning no ensino superior público, revela uma preocupação crescente das instituições que procuram disponibilizar uma plataforma -e-Learning para ser utilizada tanto pelos professores como pelos alunos.*

Sendo a integração gradual de tecnologias uma premissa fundamental na senda

---

<sup>148</sup> Sublinhado nosso.

<sup>149</sup> Graus académicos passíveis de serem comparados no interior do espaço europeu.

<sup>150</sup> Sublinhado nosso.

do que se designou uma *Pedagogia 2.0* (McLoughlin & Lee, 2008, p. 2), (Peres, 2011, p. 11-12), ou de uma *didáctica nova ou renovada* (Monteiro & Moreira, 2013, p. 39), perguntar-se-á então: em que medida os ambientes de aprendizagem que integrem tecnologias digitais se coadunam com o paradigma de ensino-aprendizagem para o qual aponta o Processo de Bolonha? A resposta à questão implica inevitavelmente resgatar alguns dos marcos diacrónicos fundamentais de instauração europeia do processo, assim como algumas premissas da linha argumentativa patente no discurso oficial do Estado português. Recorde-se que programa do XVII governo português estabeleceu como objectivo crucial da sua política para o Ensino Superior assegurar qualificação dos cidadãos portugueses no espaço europeu, concretizando, deste modo, o Processo de Bolonha no período compreendido entre 2005 e 2009, comprometendo-se, em particular, a melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e promover a internacionalização das formações.

O compromisso de harmonização de um espaço europeu de Ensino Superior teve naturalmente reflexo na regulamentação que passou a vigorar, em Portugal, desde há quase uma década. Os Decretos-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro e nº 49/2005, de 30 de Agosto<sup>151</sup>, relativos à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo consagraram as conhecidas proposições: (1) modificação das condições de acesso ao Ensino Superior, de modo a que todos possam ter acesso à designada aprendizagem ao longo da vida; (2) criação de um modelo organizativo constituído por três ciclos; (3) estabelecimento de um sistema de ensino ancorado no desenvolvimento de competências (concretizado nos descritores de Dublin<sup>152</sup>); e (4) introdução de um sistema flexível e facilitador da mobilidade e promotor da empregabilidade, através do sistema europeu de transferência e de acumulação de créditos (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*), aferido com base no trabalho dos estudantes.

Em 2009, na reunião Ministerial de Lovaina teve como propósito central analisar a evolução da concretização das metas estabelecidas. No relatório recomendativo resultante desta etapa - *The Bologna Process 2020 - The European*

---

<sup>151</sup> Artigo 13º (*Organização da formação, reconhecimento e mobilidade*).

<sup>152</sup> Desenvolvidos pelo *Joint Quality Initiative Informal Group (JQI)*, que congregou membros pertencentes a diferentes entidades de avaliação e de acreditação. Os descritores visam facilitar a análise comparativa de ciclos de formação à escala europeia.



*Higher Education Area in the New Decade* (S./A., 2009, p. 1) <sup>153</sup> – ficou acordado um alargamento do prazo para implementação de mudanças de 2012 para 2020:

*In the decade up to 2020 European higher education has a vital contribution to make in realising a Europe of knowledge that is highly creative and innovative. Faced with the challenge of an ageing population Europe can only succeed in this endeavour if it maximises the talents and capacities of all its citizens and fully engages in lifelong learning as well as in widening participation in higher education.*

De entre o elenco de boas práticas definido desde a primeira declaração (**equidade, mobilidade, inovação, internacionalização, empregabilidade e formação ao longo da vida**, entre outros), no ponto 14, lê-se claramente a ênfase da visão pedagógica preconizada para o espaço europeu (S./A., 2009, p. 3):

*/.../ new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles. Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths.*

A reiteração sucessiva da importância de uma **nova pedagogia** impulsionadora de uma reforma curricular revela que para lá do processo de implantação institucional (já concluído), está ainda em curso o processo de mudança de paradigma educativo. Será por isso importante referir que na *Estratégia Europa 2020*<sup>154</sup> foram reequacionados cinco objetivos maiores, de entre os quais se destaca o âmbito da educação, voltando a ser asseverada a importância de promover o conceito de aprendizagem ao longo da vida e a qualidade dos sistemas de ensino, aumentando o número de inscritos no Ensino Superior<sup>155</sup>.

Tendo em conta a cronologia sucintamente descrita, é reconhecido o esforço por parte das instituições de Ensino Superior português espelharem a filosofia de Bolonha (Balula Dias, 2010), diversificando a oferta formativa de forma a cativarem,

---

<sup>153</sup> O documento em referência está disponível em:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven\\_louvain-la-neuve\\_communic%C3%A9\\_april\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communic%C3%A9_april_2009.pdf) (consultado a 2 de Setembro de 2014).

<sup>154</sup> Sendo os restantes respeitantes ao emprego, inovação, educação, inclusão social e clima/energia. ([http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_pt.htm)), consultado a 12 de Novembro de 2014.

<sup>155</sup> Do ponto de vista nacional, Portugal propôs um aumento percentual no que respeita aos cidadãos diplomados pelo Ensino Superior, na faixa etária compreendida entre os 30 e 34 anos; a percentagem almejada situa-se na ordem dos 40%. (Dados quantitativos patentes na tabela oficial da *Objectivos da estratégia Europa 2020* - [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_pt.pdf)).

pelo desenho curricular, públicos que, de outro modo, não teriam acesso ou não se sentiriam atraídos por uma educação superior (Balula Dias, 2010: 318):

*/.../ não se pode deixar de referir que já se reconhece um esforço por parte de todos os EES<sup>156</sup> incluídos neste estudo, no sentido de procurar garantir que os futuros profissionais tenham literacia digital (outro dos mais importantes pressupostos do Processo de Bolonha) – mais não seja pela escolha e aplicação do bLearning como modalidade de ensino.*

Verifica-se, assim, que o cumprimento das boas práticas emanadas de Bolonha faz emergir a integração gradual de tecnologias e a **diversificação da oferta formativa**. É neste contexto que o *blended learning* se passa paulatinamente a afirmar como cenário pedagógico promissor, nas palavras de McLoughlin & Lee (2008, p. 2):

*Social software tools can be effectively integrated into both face-to-face and online environments; the most promising settings for a pedagogy that capitalizes on the capabilities of these tools are fully online or blended so that students can engage with peers, instructors, and the community in creating and sharing ideas.*

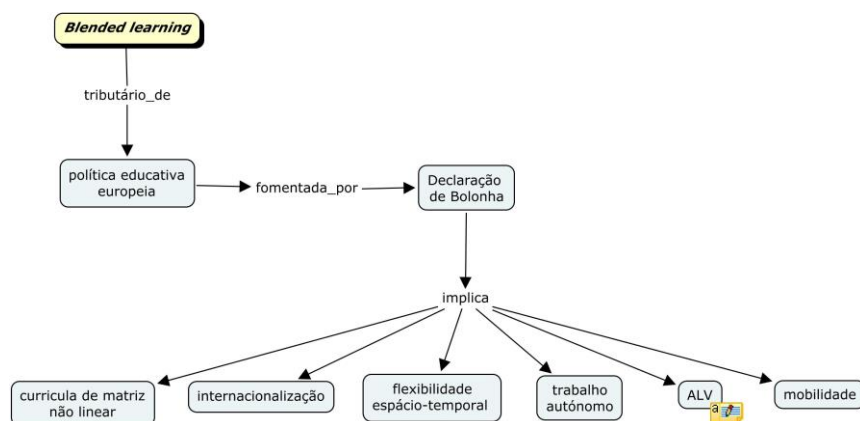
Em particular no que respeita à oferta formativa, no âmbito de cursos de mestrado e de doutoramento, a opção estratégica pela modalidade de *blended learning* tem claro impacto na **mobilidade** e na **internacionalização** (Balula Dias, 2010, p. 319):

*/.../ não se pode deixar de salientar que fica claro que a opção por um regime de bLearning promove a mobilidade de alunos, /.../acredita-se que este regime de ensino (bLearning) poderá também vir a cativar alunos provenientes de países da União Europeia em edições futuras dos cursos.*

Leite *et al.* (2009) sustentam que o Processo de Bolonha incita a um *modelo de trabalho pedagógico* escorado no **reforço da comunicação**, destacando a importância de serem encontradas soluções criativas para distender a interação comunicativa com os estudantes, para além do contacto presencial. E é neste contexto que é reconhecida a vantagem estratégica e pedagógica do *<blended learning>*.

---

<sup>156</sup> Estabelecimentos de Ensino Superior.



Mapa 3: <Blended learning> e processo de Bolonha.

A **flexibilidade espaço-temporal** e a **flexibilização da aprendizagem** passaram a estar plasmadas nos planos curriculares, através do desdobramento da sua estrutura por unidades de crédito que se baseiam não só nas horas de contacto lectivas, mas também na redução dos ciclos de estudo, com conseqüente diminuição de horas de contacto presencial. Estas alterações convidam, naturalmente à busca de alternativas de comunicação pedagógica complementares, mas também à criação de estratégias de contabilização do tempo e do esforço despendido pelo estudante no desempenho da totalidade das tarefas inerentes ao seu processo de aprendizagem. Assim, no que diz respeito à visão da **organização curricular** que emana de Bolonha, o incentivo à modelação por via de uma **matriz não-linear e não-sequencial** reforça o papel da integração das tecnologias digitais, também potenciada pela alteração dos padrões cognitivos em larga medida provocada pela **hipertextualidade** e pela **conectividade relacional** (Vidigal da Silva, 2005, p. 43). Com efeito, compreende-se que o redesenho dos planos de estudo penda para uma lógica construtivista sustentada na concretização de resultados de aprendizagem e no alinhamento de objectivos (Peres, 2011, p. 8):

*As tecnologias digitais revolucionaram as formas como aprendemos /.../ cada vez mais a aprendizagem informal e ao longo da vida tem o seu espaço. Os hábitos e os costumes dos alunos alteram-se e as escolas não podem ignorar tamanha revolução. Necessitam de acompanhar o progresso para se tornarem num lugar de interesse e motivação para os alunos.*

O reconhecimento da mudança dos padrões sociológicos aqui subjacente é visível na forma como os estudantes hoje se percebem a si mesmos, enquanto

estudantes de Ensino Superior. A alteração da idade *tradicional* para ingressar ou reingressar neste tipo de ensino, assim como a condição de trabalhador-estudante ou de estudante internacional parecem convergir para a afirmação de um modelo que potencie alguma flexibilidade espaço-temporal.

A Declaração de Bolonha, o mercado de trabalho resultante da globalização neoliberal das economias e a emergência de recursos tecnológicos e de modelos de comunicação que fomentam a flexibilidade espaço-temporal parecem apresentar como incontestável a absoluta necessidade de articulação da **tecnologia** com o **currículo**. No entanto, é necessário referir que o debate em torno da reforma ou da reestruturação do Ensino Superior (Hamilton & Feenberg, 2005, p. 97) tem assumido posicionamentos diferenciados: por um lado, é advogada a inevitabilidade da incorporação da tecnologia, vista como **alavanca da reforma neoliberal**, conducente a avanços pedagógicos e a novas formas de gestão e administração. Por outro lado, numa posição mais radical estará um certo **humanismo anti-tecnicista** que encara com cepticismo o entrosamento do domínio empresarial com o Ensino Superior e a consequente tendência para uma diluição entre educação e formação (Reboul, 2000, p. 18-19). Para alguns, a identidade do Ensino Superior<sup>157</sup> poderá estar em causa, encontrando-se em articulação com uma crise mais genérica do paradigma sociocultural e económico da modernidade (Magalhães, 2004, p. 19).

A ideia de Ensino Superior *empreendedor* ou empresarialista (*Ibidem*, p. 109), trouxe consigo um conjunto de noções de planeamento estratégico (estando aí incluídas a declaração explícita de uma missão, objectivos, planos de acção e indicadores de desempenho, entre outras dimensões) o que, no seu entender, poderá reduzir a autonomia desta instituição milenar. Também, de acordo com Harker (1995, p. 38), se as Instituições de Ensino Superior não conseguirem restaurar a autonomia que tradicionalmente detinham, o seu fim, enquanto instituições liberais, estará fatidicamente próximo: *A dissolução da grande metanarrativa legitimadora da Razão resultou na subjugação das universidades ao princípio da performatividade /.../*.

Demarcamo-nos deste cenário menos positivo, acreditando que o princípio da *performatividade*, podendo constituir uma ameaça, tráz consigo a oportunidade para o

---

<sup>157</sup> Teoricamente, de acordo com uma certa historicidade, os sistemas universitário e politécnico perseguem objetivos distintos; todavia, na prática não são totalmente separados, sendo permitido aos estudantes circular entre um e outro subsistema.

redesenho de um sistema estruturalmente mais transparente e pedagogicamente mais flexível, no âmbito do qual o <blended learning> parece estar a conquistar um lugar não negligenciável (Lazarinis *et al.*, 2011, p. 236).

#### 4.2 *Blended learning*: breve enquadramento epistemológico

O carácter multidisciplinar do objecto educativo implica naturalmente o seu estudo em diferentes dimensões, mobilizando, numa ou noutra medida, um vasto leque de problemas de investigação disciplinarmente organizados. As Ciências da Educação abarcam um vasto leque de disciplinas que se ocupa da inquirição das diferentes facetas do fenómeno: /.../ a *História da Educação*, a *Sociologia da Educação*, a *Psicologia da Educação*, as *Ciências Didácticas*, as *Ciências da Avaliação* são englobadas na designação genérica de *Ciências da Educação*. (Amoedo, 2002, p. 17).

A passagem de um domínio singular (Pedagogia) para o plural (Ciências da Educação) tem sido alvo de polémicas infundáveis, que estão, por razões óbvias, excluídas do âmbito deste trabalho. Ao escolher como objecto de reflexão o <blended learning>, é todavia imperativo definir o domínio de inquirição que está em causa. O <blended learning> é integrado no âmbito **Psicologia da Aprendizagem**, subdomínio da **Tecnologia Educativa** termo muito enraizado numa tradição anglo-saxónica que engloba toda a teorização respeitante ao processo de planeamento, concepção, gestão, utilização e avaliação dos recursos tecnológicos mobilizados para promover a aprendizagem, como explica Miranda, (2007, p. 43):

*Vemos pois que o termo Tecnologia Educativa está enraizado numa tradição anglo-saxónica que valoriza a instrução e é influenciada pela teorização produzida no âmbito da psicologia da aprendizagem, nomeadamente pelas teorias comportamentalistas e cognitivistas e mais recentemente pelas teorias construtivistas. Outras das inspirações teóricas do domínio da Tecnologia Educativa são a Teoria dos Sistemas e a Teoria da Comunicação*<sup>158</sup>.

Graham, *et al.* (2014, p. 3) salientam que a afirmação teórica da Tecnologia

---

<sup>158</sup> A investigadora explica ainda que o termo *Tecnologia Educativa* teve a sua génese nos anos 40 do século XX: /.../ foi desenvolvido por Skinner na década seguinte com o ensino programado (cf. Skinner, 1953, 1968). /.../ não se limita aos recursos técnicos usados no ensino mas a todos os processos de concepção, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem. Daí que no livro publicado em 1994, pela Association for Educational Communications and Technology, tendo em vista estabilizar a terminologia usada neste domínio os termos *Educational Technology* e *Instructional Technology* surjam como sinónimos, referindo-se “à teoria e prática do planeamento, desenvolvimento, utilização, gestão e avaliação dos processos e recursos da aprendizagem.

Educativa tem sido um processo difícil:

*For several decades educational technology as a field has struggled to find its theoretical roots (McDougall & Jones, 2006; Roblyer, 2005; Roblyer & Knezek, 2003). Most recently, a broad theoretical framework referred to as technological pedagogical content knowledge (TPACK) has gained some traction (Mishra & Koehler, 2006).*

Num estudo recente, centrado num olhar norte-americano sobre o contexto europeu, Norberg & Jahnke (2014, p. 263) constataam que, apesar de um percurso de desenvolvimento autónomo há hoje claras aproximações entre as duas realidades:

*We argue that the North American model of The **Instructional Design** (ID) and the European model of **Didaktik** (**Didactical Design**) are quite similar today; they have just been developed differently but can work together on technology integration in teaching and learning, with the help of BL and beyond<sup>159</sup>.*

No que respeita às teorias de aprendizagem que enformam o <blended learning>, é consensual que o lapso temporal de evolução, no âmbito das tecnologias tem trazido um enriquecimento de influências. Num primeiro estágio diacrónico, o domínio do <blended learning> terá sido fundamentalmente influenciado por teorias de base **behaviorista** e **cognitivista** e, mais recentemente, pelas teorias **construtivistas** (Moreira *et al.*, 2009, p. 112). Será, no entanto, importante não esquecer que o behaviorismo, cognitivismo e o construtivismo foram desenvolvidos fundamentalmente num contexto temporal demarcado do impacto da tecnologia (Siemens, 2005, p. 1):

*Behaviorism, cognitivism, and constructivism are the three broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments. These theories, however, were developed in a time when learning was not impacted through technology. Over the last twenty years, technology has reorganized how we live, how we communicate, and how we learn. Learning needs and theories that describe learning principles and processes, should be **reflective of underlying social environments**<sup>160</sup>.*

Sendo premissa irrefutável que a tecnologia reorganizou o *modus vivendi*, o perfil do *homo communicans* e o conceito de aprendizagem, assistimos à emergência de teorias que servirão com maior acuidade a nova realidade educativa. O

---

<sup>159</sup> Sublinhado nosso.

<sup>160</sup> Sublinhado nosso.

**conectivismo** de Downes & Siemens (2004, p. 3) constitui exactamente uma reacção a esta evidência. Os investigadores argumentam que as teorias mais frequentemente usadas na criação de ambientes de ensino-aprendizagem não reflectem o quadro societal vigente: *Chaos is a new reality for knowledge workers* (2004, p. 8):

*Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing<sup>161</sup>.*

Apesar do vislumbre de um cenário absolutamente disruptivo face ao conceito canónico de aprendizagem, do ponto de vista de Siemens (2004), as instituições de Ensino Superior continuarão a desempenhar muitos dos papéis que lhe são tradicionalmente atribuídos, tais como a acreditação através de certificação das competências, sendo que a grande mudança é a **ampliação do espaço de ensino e aprendizagem para o trabalho em rede**. Neste contexto, situar-se-á o *<blended learning>* num espaço conceptual que caminha de uma lógica inicial **sócio-construtivista** para uma lógica **conectivista**, na qual o conceito de comunidade de aprendizagem co-habita com o conceito de turma presencial? Ou, não necessariamente?

Graham *et al.* (2014, p. 13), consideram que:

*Blended learning research, though relatively new, is related to both educational technology research and distance education research (the former often focuses on contexts where teacher and learner are co-located and the latter on contexts where teacher and learner are separated in space and time.*

Os autores reforçam ainda a ideia que é imperativa no âmbito concreto do *<blended learning>*, a compreensão das diferenças entre investigação teórica e investigação para desenho e operacionalização (*Ibidem*, p. 16).

### 4.3 O *continuum* presença – distância

---

<sup>161</sup> Sublinhado nosso.

No contexto do Ensino Superior português, a **educação presencial** é historicamente um modelo maioritário, razão pela qual a mediação presencial assume uma correlação inevitável com a concepção de *paradigma tradicional*, pressupondo um conjunto de modelos educativos pedagogicamente ancorados numa instanciação espaço-temporal delimitada e fechada, muito claramente definida por uma **co-presença** obrigatória de aluno e professor e um conceito de turma, um grupo tendencialmente coeso que tem subjacente uma interação comunicativa face-a-face (Morgado, 2005, p. 98):

*./.../ o ensino presencial possibilita a interacção de muitos-para-muitos mas depende da coincidência no tempo e no espaço, implicando que a interacção entre os indivíduos se estrutura na sua dependência.*

A presença de professor e alunos no mesmo local físico e à mesma hora promove um ambiente de aprendizagem com características facilmente reconhecíveis por todos os que frequentaram o sistema educativo (Lima & Capitão, 2003). Os modelos presenciais têm, por isso, um enfoque biológico numa orgânica sensorial que assume um elevado grau de espontaneidade, pela historicidade que carregam. O mesmo não acontecerá num ambiente a distância. Ao radicar num tipo de mediação que não exige a co-presença espacial ou temporal, utilizando um modelo de comunicação síncrona e assíncrona, tendencialmente de natureza unidireccional ou bidireccional (Morgado, 2005:98), implica uma alteração do estatuto antropológico dos seres comunicantes. Uma comunicação que não é totalmente presencial despe-se dos elementos proxémicos e quinésicos ditos tradicionais, exigindo por parte dos intervenientes no processo pedagógico uma aprendizagem que está longe de ser espontânea.

#### **4.3.1 Educação presencial**

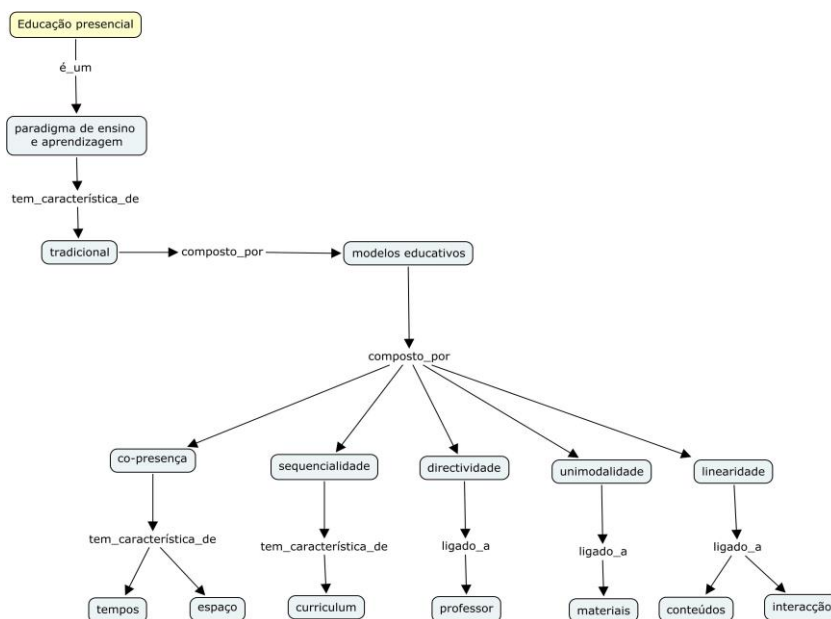
Como já foi referido, a educação presencial é, na literatura, frequentemente conotada com a ideia de tradicional (Sharma, 2010, p. 456). *Educação presencial, sistemas de educação convencionais, paradigma de sala de aula, paradigma tradicional* são apenas alguns dos rótulos que revelam a ligação entre os dois conceitos. A característica *presencial* será, no entanto, apenas um dos elementos



críticos do *paradigma tradicional*. Para Cardoso, a **atomização e fragmentação do saber** e a valorização de um **modelo hierárquico** de filosofia racionalista e empirista são dimensões emblemáticas (2004, p. 566):

*/.../ baseado numa organização de disciplinas autónomas, com a fragmentação de conhecimento associada, numa calendarização rígida determinada mais pelos propósitos de organização que pelos da aprendizagem, com uma grande autonomia e responsabilidade do docente, com a avaliação dos alunos exclusivamente dependente dos docentes e sem a participação dos alunos, entre outros aspectos concretos que caracterizam, em geral, o actual modelo de ensino e aprendizagem nas IES<sup>162</sup> nacionais.*

Procurando integrar as diferentes visões recolhidas, mas depurando a descrição do conceito das suas características porventura mais acidentais, entendemos que uma possível descrição de educação presencial deve englobar, sobretudo, os traços de co-presença, sequencialidade, directividade, unimodalidade, linearidade, pelo que a nossa proposta pessoal é a seguinte:



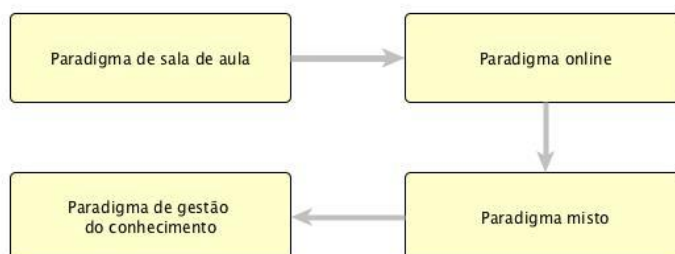
**Mapa 4: Representação do conceito <educação presencial> no Ensino Superior.**

A proposta representação não pretende, no entanto, implicar que este seja um conceito claramente delimitado. Recorde-se, na esteira de Keiner (2006, p. 171) que *uncertainty is in*. A incerteza e a impermanência assumem-se como epítetos

<sup>162</sup> Instituições de Ensino Superior.

fortemente representativos da sociedade actual, que tende a renovar e a reconceptualizar permanentemente a realidade circundante. Tal tendência explica a multirreferencialidade que a grande maioria dos conceitos em Educação ostenta. Moreira *et al.* (2014, p. 12) consideram que, hoje, no cenário educativo contemporâneo, a renovação tende para um movimento de integração, combinação, mistura, articulação de teorias, modelos e práticas.

No que respeita aos conceitos que tocam directamente o cerne deste trabalho, o espaço e o tempo do **momentum educativo** deixaram de ser claramente delimitados. Verificámos, por isso, que não será fácil estabelecer com clareza uma dicotomia entre *presencial* e *distância*, dado que a oferta formativa tem vindo a ser desdobrada num conjunto de possibilidades que pressupõem uma **integração** e uma **fluidez** entre modelos de aprendizagem. Com a massificação de recursos tecnológicos cada vez mais aptos a promoverem interações pedagógicas satisfatórias e a possibilitarem situações complexas de simulação (Rosenberg, 2006), as possibilidades de o contexto presencial deixar de ser o ambiente de aprendizagem dominante são cada vez maiores. No contexto norte-americano, um dos mais citados do panorama educativo e empresarial internacional, a evolução de um *paradigma de sala de aula* para um *paradigma online*<sup>i</sup> terá começado mais cedo do que no contexto europeu:



**Figura 22: Evolução dos paradigmas de aprendizagem (adaptado de Rosenberg, 2003, p.44).**

Tal terá permitido o erigir gradual de uma arquitectura rica, no que respeita aos recursos humanos e tecnológicos, como à data assinalou Rosenberg (2003, p. 43):

*/.../ a transformation is under way. The instructor-centric model is being replaced by a learner-centric view that extends beyond just blended classroom and online training to embrace a far richer architecture of online and human resources.*

Em todo o caso, tornando-se claro que - ainda que com ritmos diferentes- o caminho traçado tem uma orientação comum: a **flexibilidade geográfica e temporal** e

o reforço das **componentes sociais de aprendizagem**, mas também um encorajamento à **aprendizagem autónoma e ao longo da vida**. Deste modo, evidencia-se um conjunto de traços comuns entre a educação presencial e a educação a distância, não sendo, no entanto, sensato partir do princípio de que as abordagens pedagógicas são transferíveis da primeira para segunda modalidade (Monteiro, 2005, p. 105).

Tendo em linha de conta estas duas dimensões, procurar-se-á dar conta das relações que os conceitos de **educação presencial, educação a distância, educação online, e-learning** e assim como outros conceitos emergentes no cenário educativo actual estabelecem com o conceito de *<blended learning>*. Gradualmente, os ambientes presenciais e a distância estão a deixar de constituir uma dicotomia. A interacção, o espaço e o tempo do contexto presencial já não são delimitadas, a partir do momento em que os recursos tecnológicos são introduzidos no interior de uma sala de aula presencial. Há uma co-ocorrência do universo virtual *descorporalizado* com o universo presencial, que justifica descrição detalhada. E claro está que este contexto de mudança traz consigo - como bem identifica o estudo empírico de Moore *et al.* (2011, p. 134) - um conjunto de problemas terminológicos e conceptuais que urge resolver para melhorar a comunicação especializada:

*The lack of consistency in terminology inevitably affects not only the researchers who would like to build upon the findings, but also impacts designers who are creating similar types of environments /.../ This not only impacts the evaluation of such learning experiences but also the future of successfully delivered distance learning events. The findings show great differences in the meaning of foundational terms that are used in the field, but also **provide implications internationally**<sup>163</sup> for the referencing, sharing, and the collaboration of results detailed in varying research studies.*

Os problemas identificados em Moore *et al.* (2011) revelam claramente a importância do contributo da Terminologia para o crescimento e credibilidade de uma área de conhecimento. A ausência de delimitação de conceitos e a decorrente ambiguidade afectam a dimensão teórica e prática do conceito de *blended learning*, num quadro internacional, sendo patente a necessidade de intervenção no plano da organização conceptual.

---

<sup>163</sup> Sublinhado nosso.

### 4.3.2 Aprendizagem enriquecida por tecnologias

Quando a tecnologia é introduzida no espaço físico do ambiente de sala de aula presencial continuar-se-á a considerar que se trata de um ambiente de educação presencial? Do ponto de vista terminológico, a designação mais divulgada para caracterização deste tipo contexto é a de aprendizagem *enriquecida*, *potenciada* ou *suportada por tecnologia*. (*Technology Enhanced Learning*). Allen *et al.* (2007, p. 5) designam como *web-facilitated* um curso com uma proporção de 0 a 29% de conteúdo *online*:

*Course which uses web-based technology to facilitate what is essentially a face-to-face course. Uses a course management system or web pages to post the syllabus and assignments, for example*<sup>164</sup>.

Na perspectiva dos autores, estamos perante uma modalidade presencial: “Face-to-face” instruction includes those courses in which zero to 29 percent of the content is delivered online (*ibidem*). Esta não é, no entanto, uma perspectiva consensual. Num exercício de identificação de ambientes/contextos de aprendizagem Gomes (2009, p.126), faz uso de uma opção terminológica diferente: *práticas de e-learning no apoio ao ensino presencial*. Na perspectiva da investigadora, trata-se de um conceito integrante da educação *online*:

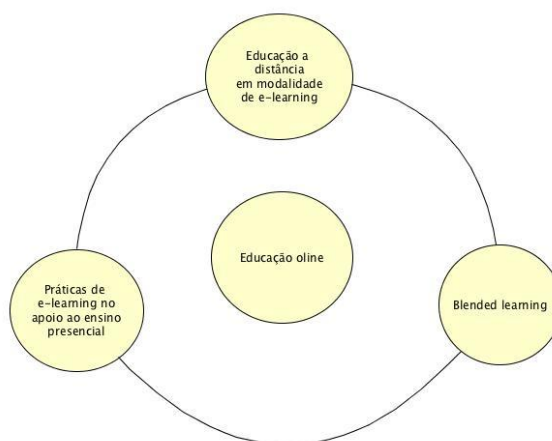


Figura 23: Modalidades de Educação Online (Gomes, 2009, p. 127).

Moore *et al.* (2011, p. 129) identificam também a existência de um espaço

---

<sup>164</sup> Sublinhado nosso.

conceptual e terminológico difuso no domínio do que designam **ambientes de aprendizagem**, num estudo que reflecte claramente através do seu título a preocupação com questões terminológicas e conceptuais que dificultam a investigação académica nesta área: *e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?*

*As learning technology and its associated fields continue to evolve, practitioners and researchers have yet to agree on common definitions and terminologies /.../ As a result, it is difficult for researchers to perform meaningful cross-study comparisons and build on the outcomes from the previous studies. This contributes to conflicting findings about **distance learning, e-Learning, and online learning environments**. In addition, terms are often **interchanged without meaningful definitions**<sup>165</sup>.*

Na *Norma Portuguesa para o sistema de gestão da formação profissional, incluindo aprendizagem enriquecida por tecnologia*, este tipo de aprendizagem é definida do seguinte modo (NP 4512, 2012, p. 16):

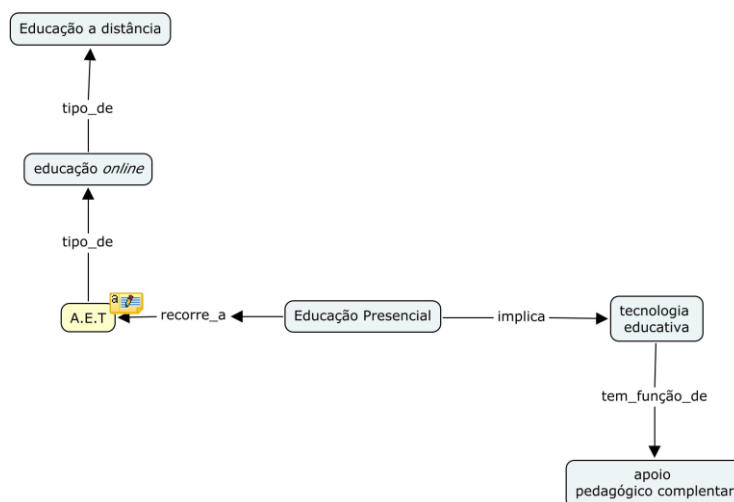
*Inclui toda a aprendizagem que, por iniciativa da organização ou dos seus formandos, faz uso ou se suporta em meios tecnológicos, tais como hardware e software, internet, intranet e outras redes, entre outros, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a transferência e aquisição de competências pelos formandos.*

Verifica-se que, no contexto normativo, o conceito descrito é muito lato, podendo abarcar todas as modalidades que utilizem recursos tecnológicos. Para efeitos de categorização, coloca-se, por agora, a questão se o conceito de **aprendizagem enriquecida por tecnologias** deverá ser entendido, como propõe Gomes (2009), como uma instância da educação *online* ou se pode ser entendido como instância da educação presencial, como é defendido Allen *et al.* (2007).

Propomos a seguinte representação, que de algum modo configura as duas possibilidades:

---

<sup>165</sup> Sublinhado nosso.



**Mapa 5: Representação do conceito de <aprendizagem enriquecida por tecnologias>.**

O facto de as instituições educativas que até há pouco desenvolviam a sua actividade em modalidade exclusivamente presencial estarem a diversificar fortemente a sua oferta formativa cria linhas cada vez mais ténues entre os ambientes educativos que nos propomos analisar.

### 4.3.3 Educação a distância

A tentativa de circunscrição do território conceptual e dos fundamentos do conceito de educação a distância revela-se igualmente uma tarefa não isenta de dificuldades (Gomes, 2004, p. 47). A história deste conceito é formada por um tecido compósito de condicionamentos geográficos e culturais, contando com mais de um século de existência no contexto internacional (Gomes, 2004, p. 49; Discroll, 2008, p. 30; Moore *et al.* 2011, p. 129)<sup>166</sup>, e revelando, no quadro europeu, percursos e ritmos algo distintos, ainda que globalmente associados à eclosão da massificação das necessidades educativas pós Primeira Grande Guerra. Em qualquer dos casos, um lapso temporal tão vasto implica, naturalmente, alterações consideráveis, tanto nos modelos comunicativos e nos *media* utilizados, quanto nos contextos de aprendizagem estruturantes desta modalidade (Moore *et al.* 2011, p. 129):

<sup>166</sup> A institucionalização deste termo está associada à mudança de designação de *International Council for Correspondence Education* para *International Council for Distance Education*, a qual teve lugar em 1982. Todavia, acredita-se que o termo poderá ter surgido muito anteriormente num catálogo da Universidade e Winsconsin, em 1892 (Gomes, 2004, p. 49).

*From basic correspondence through postal service to the wide variety of tools available through the Internet, society has embraced new forms of communication through the years. One such form, online learning, is known to have a history of access beginning in the 1980's whereas another term, referred to as e-Learning, does not have its origins fully disclosed.*

A dificuldade de delimitação deste conceito é particularmente devida, na opinião de Simonson *et al.*, 2000, p. 7), à diversidade de acepções que o termo “distância” convoca, à multiplicidade de contextos de operacionalização do conceito, assim como aos sucessivos avanços tecnológicos. A conjunção destes três factores terá levado à multiplicação de perspectivas sobre o que é a educação a distância, sendo relevante não esquecer a densidade diacrónica deste fenómeno. Os resultados de um trabalho empírico publicado por Sauv  (1993, p. 102), sustentado na análise de defini es de **educa o a distância**, no contexto de publica es acad micas norte-americanas revelavam que, apesar da existência de um núcleo conceptual comum (que inclui aspectos como a comunica o, a distância espacial e/ou temporal, a existência de um *medium* e de uma estratégia de planeamento), a terminologia e as defini es eram idiossincráticas e contextuais, pois a evolu o dos domínios de aplica o da educa o a distância havia já potenciado a multiplic o e sobreposi o de termos. Foi ainda constatada a natureza superordenada do conceito de educa o a distância<sup>167</sup>.

Para Moore & Kearsley (1996, p. 1), a defini o de educa o a distância não apresenta complexidade: a característica *distância*, compreendida como sin nimo de separa o espacial entre professor e aluno (mas não necessariamente temporal)<sup>168</sup>, implica a existência de um *medium* (tecnológico ou não), através do qual se opera a transmissão dos conteúdos educativos:

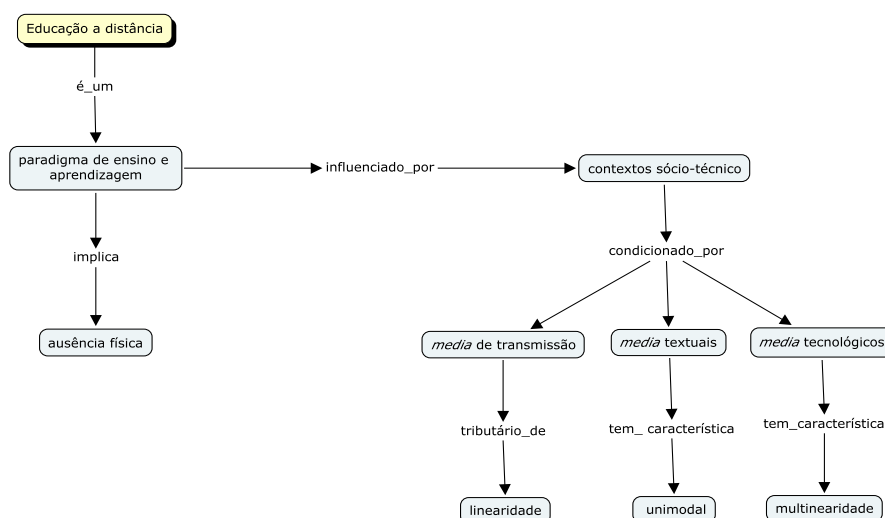
*The fundamental concept of distance education is simple enough: Students and teacher are separated by distance and sometimes by time. This contrasts with ancient tutorial, in which a teacher and an individual learner met at the same time and place /.../ and the more familiar contemporary model of instruction in a classroom, where a teacher talks to a group of learners all together at the same time in the same place.*

---

<sup>167</sup> Que pode incluir, diacronicamente, modalidades tão distintas quanto modelos enformados por emissões televisivas e radiofônicas, aprendizagem assistida por computador e auto-aprendizagem.

<sup>168</sup> A divergência temporal ou cronológica nem sempre se verifica, tratando-se, por exemplo, de aulas por vídeo-conferência, ou de ferramentas de comunica o síncrona, a característica “distância no tempo” deixa de existir, passando a distância a significar tão somente *ausência de contiguidade espacial*.

Face aos argumentos coligidos, avançamos com uma primeira representação do conceito de ensino a distância, na sua amplitude diacrónica:



**Mapa 6: Proposta de representação do conceito de <educação a distância>.**

A representação proposta tem como intuito salientar a ideia de uma existência de diferentes cenários condicionados fundamentalmente pela evolução dos contextos sócio-técnicos.

Shachar & Neumann (2010), sustentam que a evolução do conceito se prende, fundamentalmente, com o progressivo desenvolvimento de modelos pedagógicos e a valorização de práticas metodológicas distintos do funcionamento presencial, em detrimento do enfoque inicial (formação e distribuição de conteúdos por intermédio de um *medium* tecnológico ou não), sendo irrefutável que, aquando da operacionalização de modelos teóricos, o nível de formalização da dimensão pedagógica de qualquer modelo de educação a distância - ou com componentes de educação a distância - é necessariamente mais detalhado, refinado e circunscrito do que no caso dos modelos presenciais.

Num contexto temporal mais próximo, continuam, todavia, a ser identificados problemas de delimitação conceptual, em particular, face aos conceitos de educação *online* e de *e-learning*. Gomes (2005, p. 223-224), identificou uma tendência para redução do escopo que diacronicamente integra a herança da uma pluralidade de modelos de distribuição de conteúdos e de modelos de comunicação pedagógica que



definem a educação a distância:

*Existem muitos cenários de educação a distância<sup>169</sup> que não cabem dentro do conceito de e-learning, nem pelas tecnologias adoptadas, nem pelos modelos de interacção e comunicação que integram. Por esta mesma razão afirmar que o conceito de e-learning é mais amplo do que o de educação a distância parece-nos ilegítimo. Para que isso acontecesse, o e-learning deveria englobar todos os modelos de formação a distância o que, claramente, não acontece.*

Reduzindo mais a janela de análise temporal, Moore *et al.* (2011, p. 129), identificaram, no mesmo âmbito conceptual, uma diversidade de percepções e de expectativas face aos conceitos de **educação a distância**, **online learning** e de **e-learning**. Exploraremos este aspecto nas secções subsequentes. Por agora, importa salientar que o facto de o conceito de educação a distância ter gradualmente evoluído para uma indissociação da componente tecnológica, poderá justificar parcialmente esta tendência:

*/.../ there was inconsistent use of terminology for different types of delivery modes. The results reveal that there are different expectations and perceptions of learning environment labels: distance learning, e-Learning, and online learning.*

Será ainda importante acrescentar alguns aspectos particularizantes, relativamente ao contexto nacional. Em Portugal, a Educação a distância, enquanto conceito antecessor do *e-learning*, não teve exactamente a mesma expressividade do que terá tido em outros países europeus<sup>170</sup>, uma vez que a própria extensão geográfica do país não terá justificado o investimento financeiro (Carvalho, 2006, p. 75). No espaço temporal que medeia o ensino por correspondência orientado para cursos de menor valia técnica até à criação da Universidade Aberta, ocorreram oficialmente algumas iniciativas de maior abrangência aplicadas aos níveis básico e secundário<sup>171</sup>, todavia, não se poderá afirmar que os modelos de ensino ancorados na ideia de supressão de barreiras do espaço e na dilação do tempo sejam uma prática expressiva

---

<sup>169</sup> Sublinhado nosso.

<sup>170</sup> Constituinte uma realidade muito distinta de contextos como o norte-americano e o brasileiro.

<sup>171</sup> Tais como o sistema que o sistema de tele-ensino apoiado por monitores, que foi designado Tele-Escola, nos anos oitenta do séc. XX e que procurava dar resposta à falta de pessoal docente nos níveis de Ensino Básico e Secundário e o Ano Propedêutico, que pressupunha preparação para o Ensino Superior através da teledifusão de conteúdos educativos (Carvalho, 2006, p. 75).

no sistema de ensino português. Excluindo a Universidade Aberta<sup>172</sup>, as instituições de Ensino Superior são, **tradicionalmente, presenciais**. Ademais, prevalecem alguns problemas formais e estruturais que se relacionam directamente com a legislação existente e, na perspectiva de Carvalho (2006, p. 75), com a falta de mecanismos de acreditação e com a própria lógica societal do país.

Efectivamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo mantém o conceito **educação a distância** perspectivado como uma *modalidade especial de educação*, consagrando competências explícitas à Universidade Aberta e estabelecendo como domínio privilegiado a formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º71/94, Art.º 3, alínea b). Por outro lado, se tivermos em linha de conta outros aspectos relativos à regulamentação, tais como o Decreto-Lei, n.º 188, datado de 14 de Agosto de 2001, muito embora este não se circunscreva explicitamente ao contexto do Ensino Superior, apresenta uma definição de formação a distância na qual é introduzida uma componente inusitada:

*/.../ um método de formação com **reduzida intervenção presencial do formador**, em que se recorre à utilização de materiais didácticos diversos, em suportes escrito, áudio, vídeo, informático ou multimédia, com vista não só à aquisição de conhecimentos como também à avaliação do progresso do formando.*

*(Decreto-Lei, n.º 188, datado de 14 de Agosto de 2001)*

Ainda que com proporção *reduzida*, é feita referência à **intervenção presencial do formador**, sendo esse pressuposto mais à frente reiterado com superior clareza

---

<sup>172</sup> Em Portugal, a nível de Ensino Superior, a Universidade Aberta é a entidade legalmente reconhecida para ministrar formação a distância, como se pode ler no Decreto-Lei n.º71/94. Aqui pode ler-se que esta instituição estaria configurada para servir a sociedade em particular *através de uma metodologia própria, designada ensino a distância* (Art. 1º: 1489). No artigo 2º define-se *ensino a distância* como: *modalidade de ensino que integra uma combinação de materiais educativos e de sistemas de apoio, individualizados ou institucionais, em suportes ou canais diversificados, destinada a populações adultas em situação de auto-aprendizagem*. (Sublinhado nosso).

Fica claro que modelo de ensino e aprendizagem desta instituição tem uma já consolidada tradição que obedeceu - desde a sua fundação - ao intuito de reduzir a descontinuidade espaço-temporal. Justifica-se, deste modo, a forte valorização da qualidade dos materiais de aprendizagem, assim como a valorização da comunicação multimédia. A Universidade Aberta tem como singularidade o facto ter experimentado, diacronicamente, **sistemas de mediatização** radicados na transmissão por via telefónica, rádio-difundida, pela vídeo-conferência e pelo correio postal. Logo, ao contrário das restantes Instituições de Ensino Superior, os modelos a distância não nascem da interactividade potenciada pela conectividade das tecnologias e da comunicação em rede, mas de um percurso evolutivo constituído, como muitos afirmam, por diferentes gerações de Educação a distância. É também necessário reforçar (como sustenta o Decreto-Lei supra-referido), que para a Universidade Aberta não é de todo recente o alargamento da acção pedagógica a segmentos da população que tradicionalmente não frequentariam o Ensino Superior, ou o fomento da formação ao longa da vida, sustentado no pressuposto de que há saberes com ciclos de vida curtos.

(*Ibidem*):

*A formação à distância compreende uma componente de ensino-aprendizagem à distância com tutoria e uma componente presencial, materializado pela realização de sessões em locais específicos e com objectivos determinados.*

Tal visão não é, no entanto, tão idiossincrática quanto se possa pensar. Keegan (1996: 50), na busca das características definitórias do conceito de educação distância, reconceptualizou a característica de separação entre professor e aluno, passando a fazer referência uma ***quasi-separation***, prevendo a possibilidade de enquadrar cenários em que ocorram de forma mais ou menos esporádica situações de **contacto presencial**, quer com propósitos didácticos, quer com objectivos de socialização.

Não considerando as premissas acima expostas, parecer-nos-ia legítimo afirmar que o conceito de educação a distância caracteriza globalmente um conjunto heterogêneo de soluções de ensino e aprendizagem e de formação sustentadas na flexibilidade geográfica e, por vezes, temporal, pressupondo-se que professor e aluno, ou formando e formador não estabelecem contacto presencial Shachar & Neumann (2010, p. 327):

*Therefore, distance learning is still treated as the anomaly (“step child”) instead of as the emerging standard of quality in higher education. We expect that as a new generation of leaders in higher education emerges, the policy making orientation and regulatory models will change to reflect the new paradigm.*

O conjunto de resistências apontadas no plano internacional é extensível ao contexto português, parecendo contribuir para dificultar a compreensão e o debate, no quadro do Ensino Superior.

#### **4.3.4 Educação online**

Harasim (2000, p. 42) advoga a singularidade do conceito de **educação online**, explicitando que este partilha as características de autonomia espacial e temporal e de uma comunicação fundamentalmente centrada em dispositivos textuais com o conceito de educação a distância, mas também partilha com a educação presencial a ideia de comunicação sustentada no grupo-turma, sendo, do seu ponto de vista esta

combinação que torna a educação *online* uma abordagem distinta das existentes. Com efeito, é o modelo de comunicação do grupo de aprendizagem que – do seu ponto de vista – se constitui com elemento crítico central, justificando a necessidade de construção de uma teoria própria e de uma reflexão individualizada no que concerne às dimensões de concepção e de implementação. Visando igualmente contribuir para dilucidar a distinção entre educação a distância e educação *online* Moran (2005, p. 70) defende que:

*A educação online /.../ abrange desde cursos totalmente virtuais, **sem contacto físico** – passando por **cursos semi-presenciais** - até **cursos presenciais com actividades complementares fora da sala de aula**, pela Internet. A educação a distância é um conceito mais amplo que o de educação on-line<sup>173</sup>.*

Numa orientação argumentativa similar, Morgado (2005) sustenta que a educação *online* apresenta claramente singularidades que justificam a sua existência e a sua individuação; verifica-se, no entanto, que na sua condição de conceito subordinado de educação a distância, constitui a sua *geração mais recente*, que recebe naturalmente toda uma *herança genética* constituída por uma teia complexa de discussões em torno do acesso, da natureza da mediação tecnológica, do papel do aluno e do professor e da busca de legitimação, entre outras dimensões (2005, p. 97):

*/.../ o ensino on-line, apesar de trazer novos problemas, actualiza a discussão em torno de alguns dos seus fundamentos, que constituem afinal, velhos problemas do ensino a distância. Nesta base, defendemos que o ensino on-line se inscreve no ensino a distância, constituindo a sua mais recente geração.*

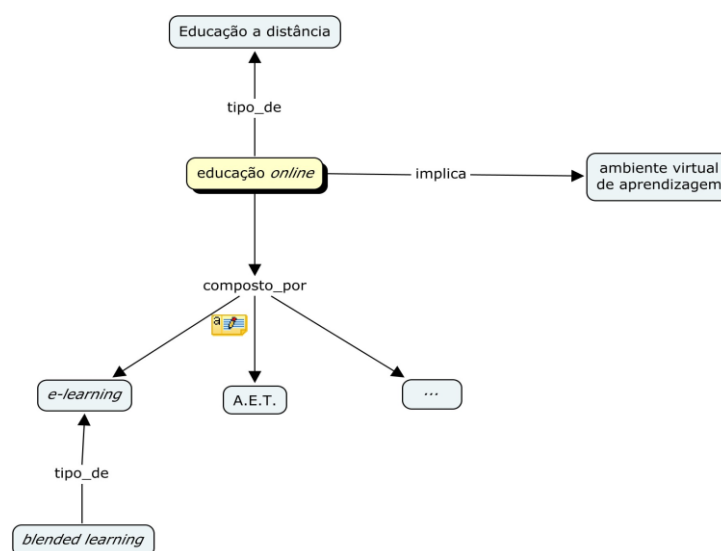
O aspecto mais interessante - e de algum modo, disruptivo – na óptica da investigadora – é o facto de a educação *online* ter invertido a *filosofia radical* de gerações anteriores que embandeiraram a ideia de *desintegração da sala de aula* e criado uma nova ideia de sala de aula: a de *sala de aula virtual*<sup>174</sup>, deslocalizada, distribuída no espaço e autónoma face ao tempo, mas que resgata a ideia de grupo ou

---

<sup>173</sup> Sublinhado nosso. Não poderá ser esquecido que o contexto em referência é brasileiro; podendo naturalmente estar em causa algum tipo de condicionamento cultural.

<sup>174</sup> Morgado adverte para o facto de o conceito de **sala de aula virtual** não constituir uma reprodução da sala de aula presencial, nem tão pouco uma simulação: *Trata-se de um cenário técnico-pedagógico que possibilita a criação de contextos de ensino-aprendizagem particulares, com características específicas apoiado em pressupostos que derivam das características e das potencialidades do medium, da ferramenta tecnológica e das concepções de natureza pedagógica* (2005, p. 97).

de classe, transformando-a numa **comunidade de aprendizagem**<sup>175</sup>. Deste modo, emerge a possibilidade de uma **aprendizagem colaborativa**<sup>176</sup> que não seria de todo possível em gerações anteriores de <educação a distância> (Morgado, 2005). Acresce ainda que o papel tradicionalmente atribuído ao tutor de ensino a distância, entendido como mero mediador de conteúdos, sofre alterações, quer no plano das competências que deverá dominar, quer no plano das funções a exercer: o contexto social de aprendizagem inerente à <educação *online*> mobiliza dimensões pedagógicas, de organização e de gestão que em etapas anteriores eram assegurados pelos materiais de ensino. Nesta etapa de contextualização, e procedendo a uma primeira subsunção das características enunciadas, propõe-se representar o conceito de <educação *online*> do seguinte modo:



**Mapa 7: Proposta de representação do conceito de <educação *online*>.**

Reconhece-se o quão discutível pode ser uma proposta de representação tão

<sup>175</sup> O conceito de *comunidade (virtual) de aprendizagem* apresenta dimensões sócio-didáticas complexas, sendo naturalmente decorrente do paradigma pós-moderno construtivista e implicando, como ponto de partida, a existência de um ambiente virtual de aprendizagem potenciador da emergência de laços sócio-afectivos que pressupõem um esbatimento de fronteiras entre o indivíduo e o grupo e promovem a aprendizagem. Como sustentam Garrison & Akyol (2015, p. 66): *With the increasing focus on learning communities and the need to recognize individual and social regulatory processes, researchers have begun to investigate metacognition in collaborative learning contexts*. Este conceito implica também, como bem explicam os autores, a transição de um modelo de metacognição individual para um modelo de metacognição colaborativo. A auto-regulação, a co-regulação e a regulação partilhada co-existem neste espaço comunicativo no interior do qual convergem vários tempos de presença (cognitiva e social, entre outras).

<sup>176</sup> Conceito que mais à frente desenvolveremos, resultante da envolvência do estudante em trabalho de grupo, sustentado em objetivos e valores comum e na partilha de competências individuais.

explícita de educação *online*, uma vez que ali ficam materializadas as relações conceptuais que se entendem existir. Como explicam Moore *et al.* (2011, p. 130), o conceito de *online learning* apresenta ainda maiores dificuldades de delimitação do que os conceitos de *e-learning* e de *distance education*:

*Online learning can be the most difficult of all three to define. Some prefer to distinguish the variance by describing online learning as “wholly” online learning /.../ whereas others simply reference the technology medium or context with which it is used.*

O estudo empírico de abrangência internacional que os mesmos autores realizaram no âmbito da percepção destes conceitos em contexto de Ensino Superior (*cf.* Anexo 1)<sup>177</sup> revelou, como se pode ler, vários pontos de imbricação e de sobreposição entre os três conceitos, não sendo aí consensuais as relações de subordinação que propomos. *Distance learning* e *e-learning* ocupam o lugar de *broadest term* e *online learning* é perspectivado tanto como uma subcategoria de *e-learning* como de *distance education*.

#### **4.3.5 E-learning**

Como antecipado, o *e-learning* enquanto conceito - fruto da sua evolução temporal e do entusiasmo que terá granjeado num determinado momento da sua existência - convoca inúmeros problemas de organização conceptual, sendo perspectivado por Moore *et al.* (2011, p. 129), como encontrando-se em sobreposição com o conceito de educação a distância. Procurando começar por uma matriz relativamente simples, no que respeita aos seus fundamentos gerais, poder-se-á, de acordo com Keegan (1996, p.78), afirmar que o modelo pressupõe a existência de uma separação física entre professor e aluno, ao longo do processo de aprendizagem; pressupõe ainda a utilização de conteúdos mediatizados (áudio e vídeo), destinados a estruturar a experiência de aprendizagem.

Maguire & Zhang (2007, p. 2) sustentam o seu carácter superordenado relativamente às várias possibilidades de ensinar com recurso a ferramenta tecnológicas, mas também a sua relação de subordinação face à educação a distância:

---

<sup>177</sup> A rigor, os autores não se referem a análise de conceitos mas a *terminology differences*. No entanto, do nosso ponto de vista, a análise que efectuam é de carácter conceptual.

*E-learning is also an umbrella term that covers all learning that takes place using electronic means, such as the computer, and that uses the Internet or storage devices such as CD-ROMS, DVDs, or multimedia. E-learning facilitates and enhances both formal and informal learning and knowledge sharing at any time, at any place, and at any pace and is considered a current and important form of distance learning<sup>178</sup>.*

Monteiro (2011, p. 74) defende que a complexidade inerente à sua delimitação conceptual assume contornos similares às situações anteriormente analisadas, sendo a diversidade de definições atribuída a diferentes enfoques relativamente às características avaliadas como distintivas:

*/.../ o e-learning, que, originalmente, corresponde ao **ensino a distância mediado pela tecnologia**<sup>179</sup> (e=electronic), contudo, assim como outros conceitos complexos em Educação, sofre a influência de diversas variáveis e factores que se entrecruzam e se influenciam. Isto justifica o facto de haver diversas definições que enfatizam ora a tecnologia e o processo de separação física entre o professor e os estudantes, ora o processo de aprendizagem, ora a relação mediática entre os factores humanos e tecnológicos, **não deixando de ser esta uma forma de ensino a distância**<sup>180</sup>.*

Parece claro que o *e-learning* é uma instância de educação a distância potenciado pela disseminação de determinadas tecnologias, particularmente, no que respeita à possibilidade de representação de conteúdos e à plêiade de formatos comunicativos síncronos e assíncronos que aquelas proporcionam, mas exigindo, à semelhança de qualquer dos conceitos até ao momento analisados, um grau de refinamento elevado, no que diz respeito à componente de técnica, administrativa e de gestão, como defende Peres (2011, p. 16):

*Na definição da formação em e-Learning é necessário **definir as tarefas de trabalho associadas aos objectivos operacionais e os conhecimentos necessários para executar essas tarefas. Baseado nos objectivos da formação, a equipa categoriza o conteúdo de uma aula online em factos, conceitos, processos, procedimentos e directrizes estratégicas**<sup>181</sup>.*

Partindo mais uma vez da premissa de que a introdução de um conceito e do respectivo termo só encontra justificação se este se reportar a uma nova realidade, a verdade é que, como sustenta Rosenberg (2001), a emergência do *e-learning*

---

<sup>178</sup> Sublinhado nosso.

<sup>179</sup> Sublinhado nosso.

<sup>180</sup> Sublinhado nosso.

<sup>181</sup> Sublinhado nosso.

despoletou uma alteração notável no *paradigma* de educação a distância, ao impulsionar a prática do conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, escorado na valorização da comunicação pedagógica na sua dimensão virtual. O adjectivo *electronic* reflecte naturalmente uma profunda ligação entre tecnologia e aprendizagem, mas não se deverá daí inferir que o conceito se esgote na mera utilização de tecnologia e recursos disponíveis na Internet. É também possível encontrar perspectivas reportando-se a situações em que esses mesmos recursos e serviços disponíveis na Internet são utilizados de forma a complementar ou a ampliar, no espaço virtual, a actividade de ensino presencial (Gomes, 2009, p. 126), a multiplicidade de situações comunicativas nas quais se utiliza o termo *e-learning* não facilita a comunicação, prestando-se até a equívocos e a interpretações discutíveis:

*/.../ é frequentemente utilizado para designar uma **modalidade de educação a distância** suportada tecnologicamente em recursos e serviços disponíveis na **Internet**, mas é também possível encontrar utilizações do termo reportando-se a situações em que esses mesmos recursos e serviços disponíveis na Internet são utilizados de forma complementar ou ampliar no espaço virtual, actividade de ensino que são típica e essencialmente de carácter presencial<sup>182</sup>.*

Também para Rosenberg (2001, p. 10), a abrangência do conceito de *e-learning* é um pouco mais restrita do que a de ensino a distância, pelo facto de o primeiro não abarcar variações diacrónicas de *medium* tão assinaláveis quanto a educação a distância. Com efeito, será até interessante notar que o aumento de utilização das tecnologias em rede - em particular a promoção de processos de aprendizagem sustentados na dimensão social e colaborativa - tem contribuído para, paulatinamente, tornar toda a dimensão técnica cada vez mais translúcida, mitigando o indesejável efeito de deslumbramento tecnológico referido por Lima & Capitão (2003:5).

A perspectiva que Garrison & Anderson (2003) sustentam desde muito cedo é do nosso ponto de vista, muito interessante, dado que os investigadores salientam fortemente a importância da transformação do modelo comunicativo de interacção pedagógica que uma lógica de rede introduz: */.../ the essential feature of e-learning extends beyond its access to information and **builds on its communicative a***

---

<sup>182</sup> Sublinhado nosso.



*interactive features* (2003: 53)<sup>183</sup> Não obstante o reconhecimento de que a internet esteve no cerne da *explosão* do *e-learning*, a importância de *understanding how people learn* é para os autores uma característica essencial (*Ibidem*, p. 52)

Para Garrison, a demarcação entre *e-learning* e educação a distância é clara (2011, p. 2): *e-learning is not an industrialized form of distance education. E-learning in higher education is first and foremost about providing a quality educational experience*<sup>184</sup>. Neste pressuposto, o autor define *e-learning* como: *electronically mediated asynchronous and synchronous communication for the purpose of constructing and conforming knowledge* *Idem* (2011, p. 2). Salientamos que esta proposta parece ser muito abrangente, do nosso ponto de vista, sobretudo porque os conceitos síncrono e assíncrono encerram - no âmbito do discurso da área - alguma ambiguidade. Aliás, a leitura de perspectivas não convergentes impeliu-nos a interrogar directamente o investigador sobre este tema (*cf.* Apêndice 10):

*J:/.../ While re-reading an article of yours I understand that you correlate synchronous mode with face-to-face (Garrison & Kanuka, 2004: 96). I'm a bit confused about this terminology. Aren't synchronous and asynchronous modes instances of distance? I thought synchronous implied necessarily "computer mediation" (for instance, Skype, Hangout are synchronous modes and a forum, an e-mail are asynchronous). Am I wrong?(25 de Fevereiro de 2015)*

*G: /.../You raise some interesting questions that are hard to address via email. However, let me give it a try. First, synchronous is not exclusively F2F. I use the synchronous to describe any form of communication that does not have a time delay. As such this could be f2f or at a distance (eg, Skype). Although this is contentious, I consider messaging in real time forums as asynchronous as it involves some delay in response to compose and write a response /.../ (25 de Fevereiro de 2015).*

Talvez por isso, o estudo empírico realizado por Moore *et al.* (2011, p. 133), ao qual já se fez anteriormente alusão, dá conta de que os respondentes de um questionário realizado na Ásia não estabelecem distinção entre *e-learning* e *blended learning*:

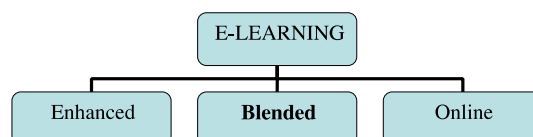
*There were some respondents from the continent of Asia who grouped "blended learning" and "e-learning" as the same. This created a situation whereby the authors did not think that introducing the term blended learning would have added to the challenges in finding clear delineations for each of the terms; this seemingly added to the lack of consistency found in the use of the terms.*

---

<sup>183</sup> Sublinhado nosso.

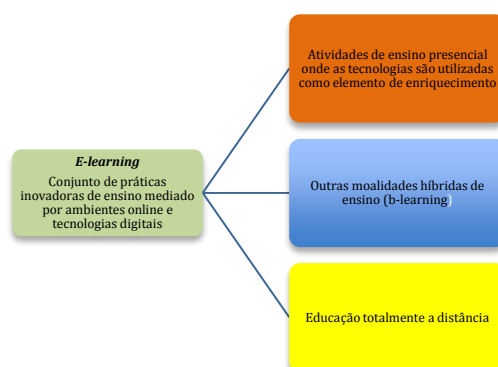
<sup>184</sup> Sublinhado nosso.

Na perspectiva de Garrison & Kanuka (2004), o *e-learning* é um conceito genérico que apresenta como objectivo fundamental integrar as potencialidades inerentes à liberdade individual de aprendizagem e à conectividade<sup>185</sup>, compreendendo três conceitos que consigo estabelecem uma relação de subordinação:



**Figura 24: Continuum do <e-learning> (Garrison & Kanuka, 2004, p. 97).**

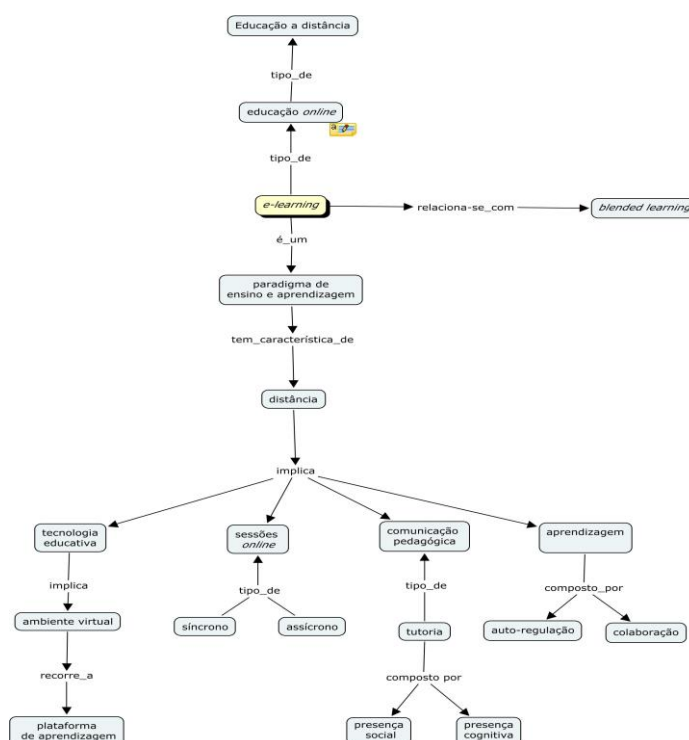
Esta proposta de representação revela pontos de contacto com a relação que pensamos poder estabelecer entre <e-learning> e <blended learning> e <aprendizagem enriquecida por tecnologia>; todavia, materializa um entendimento distinto do que defendemos anteriormente, relativamente o lugar que ocupa o conceito de <educação online>, uma vez que o perspectiva a um nível subordinado. Na verdade, quando os investigadores arriscam converter o seu conhecimento em representação gráfica, a clareza das relações conceptuais que estabelecem tornam-se indiscutivelmente transparentes. Como exemplo de uma perspectiva diferente das anteriormente discutidas temos a representação gráfica proposta por Pedro (2013), que posiciona a <educação a distância> como um tipo de <e-learning>:



**Figura 25: Proposta de categorização (baseado em Pedro, 2013).**

<sup>185</sup> A conectividade é definida por Garrison como (2011, p. 4) *belonging to a purposeful group of learners*.

Os dois exemplos representados visam reforçar o pressuposto de partida: para além das fronteiras difusas dos conceitos em análise, o lugar que cada conceito ocupa dentro do sistema não é alvo de consenso generalizado. Em consonância com as representações que propusemos até ao momento, cremos ser válido percepcionar o *e-learning* do seguinte modo:



**Mapa 8: Proposta de representação do conceito de <e-learning>.**

No âmbito da *proposta de carta de qualidade para o e-learning*, enquadrada no estudo coordenado por Dias (2014, p. 3) *Avaliação das práticas no domínio do e-learning e contributos para a construção de um modelo de regulação* é defendida uma perspectiva relativamente abrangente do conceito de *e-learning*, pretendendo-se que seja representativa e que acomode a grande diversidade de práticas possíveis, decorrentes das possibilidades de inovação tecnológica e pedagógica:

*A delimitação do conceito e-learning é, no entanto, um alvo em movimento, devido à constante evolução tecnológica e pedagógica, ao esbatimento de fronteiras entre aprendizagem formal e informal, presencial e online, in-campus e off-campus, aprendizagem síncrona e assíncrona.*

Marques (2015<sup>186</sup>), no âmbito do processo de entrevistas levado a cabo, sustenta que a evolução temporal complexa e difusa do conceito e as conotações da sua designação põem fortemente em causa a sua precisão conceptual, vislumbrando-se na literatura internacional uma tendência para a sua substituição por *Distance Learning*.

#### 4.3.6 Outras tendências e conceitos emergentes

No âmbito da aprendizagem informal, assistimos à emergência de uma miríade de possibilidades que se desenham de forma ainda experimental. Abordaremos duas tendências: o *mobile learning* e os *massive open online courses* (Mooc). No que respeita ao primeiro caso, são múltiplas as questões que se podem colocar em torno do conceito de *mobile learning* ou de *m-learning*. Que realidade concreta descreve? Que relação estabelece com o de *e-learning*? Em que contexto fará sentido este tipo de aprendizagem? Poder-se-á falar verdadeiramente de *aprendizagem móvel*, ou de concepção de modelos de *e-learning* para dispositivos móveis? Para Moura (2010, p. 31), as tecnologias móveis com sistema operacional *android*, em particular os telemóveis de terceira e quarta geração e os *tablets* parecem estar a contribuir para suprimir as limitações da aprendizagem confinada à sala de aula, oferecendo uma flexibilidade de acesso a materiais de ensino e de aprendizagem autónoma do espaço e do tempo sem precedentes, permitindo – deste modo - *diluir* as paredes da sala de aula e ampliar as fronteiras das instituições de ensino. Será, contudo, importante referir que esta **ampliação de tempo** e **diluição de espaço** não é um elemento novo, sendo caracterizador dos cenários de aprendizagem que até ao momento foram descritos e se apresentam como alternativas teórica e operacionalmente válidas ao designado *paradigma da sala de aula presencial*.

Tal como Winters (2007, p. 4) refere, as primeiras definições do conceito encontravam-se apenas ancoradas na utilização de **tecnologias móveis** com vista à aprendizagem. É esse tipo de definição que encontramos Taxler (2007, p. 262): *Mobile learning can perhaps be defined as any educational provision where the sole or*

---

<sup>186</sup> Entrevista xx realizada em...

*dominant technologies are handheld or palmtop devices.*

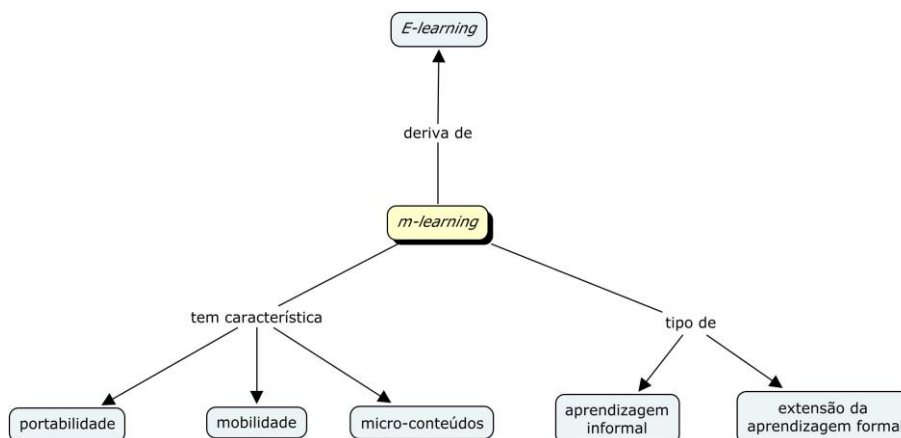
Transcendendo uma visão meramente **tecnocêntrica**, a afirmação do conceito passará por considerar questões relacionadas com a mobilidade da aprendizagem e do aprendente e ainda dimensões relativas ao estudo das experiências de aprendizagem efectuadas a partir de dispositivos móveis (Taxler, 2007). De igual modo, para Vavoula *et al.* (2009), o que confere pertinência ao *mobile learning* e o separa do *e-learning* como campo de estudo não são as tecnologias *per se*, mas sim as características de mobilidade do sujeito de aprendizagem e de *portabilidade* do *medium* tecnológico, as quais fazem forte apelo ao aproveitamento do impulso, do espontâneo, dos tempos de espera, criando condições para a extensão da aprendizagem formal. Tudo isto no pressuposto de que o *homo digitalis* tenha uma forte capacidade de multiprocessamento e seja capaz de tirar proveito de contextos espontâneos que até ao momento não eram considerados favoráveis à aprendizagem. Com efeito, para haver **aprendizagem** terá de forçosamente de se operar uma alteração de comportamento e uma aquisição de conhecimento por parte do sujeito cognoscente/ de aprendizagem. Neste sentido, a questão será aferir de que modo concreto essa alteração pode ser promovida pelo uso da tecnologia móvel, em qualquer local, em qualquer altura e de modo espontâneo.

Actualmente, o adjectivo *móvel* (*mobile*) é de carácter multidimensional, ou seja, para além de delimitar a natureza e da tecnologia envolvida no processo de aprendizagem, também poderá remeter para espaços físicos, esferas conceptuais, (Kakihara and Sørensen, 2002<sup>187</sup>; Sharples *et al.*, 2007; Loureiro *et al.*, 2008). Kakihara and Sørensen (2002, p.123) distinguem cinco tipos distintos de mobilidade (1) no espaço físico (2) na tecnologia (3) no espaço conceptual (4) no espaço social e (5) no tempo. Como base nos nas características identificadas nesta etapa, propõe-se a

---

<sup>187</sup> Os investigadores descrevem cada um dos subtipos do seguinte modo: *Mobility in physical space: people on the move trying to cram learning into the gaps of daily life or to use those gaps to reflect on what life has taught them. The location may be relevant to the learning, or merely a backdrop. Mobility of technology: portable tools and resources are available to be carried around, conveniently packed into a single lightweight device. It is also possible to transfer attention across devices, moving from a laptop to a mobile phone, to a notepad. Mobility in conceptual space: learning topics and themes compete for a person's shifting attention. It was already shown in the early 70s that a typical adult undertakes eight major learning projects a year /.../as well as numerous learning episodes every day, so attention moves from one conceptual topic to another driven by personal interest, curiosity or commitment. Mobility in social space: learners perform within various social groups, including encounters in the family, office, or classroom context. Learning dispersed over time: learning is a cumulative process involving connections and reinforcement among a variety of learning experiences (Dierking *et al.*, 2003), across formal and informal learning contexts.*

seguinte representação preliminar, a qual será muito mais difusa do que qualquer dos conceitos em discussão, pela ambiguidade que está ainda em causa:



**Mapa 9: Proposta de representação de *m-learning*.**

O potencial educativo dos dispositivos móveis é, por certo, um campo com particularidades a explorar, pois, para lá da consideração dos múltiplos aspectos cognitivos inerentes a um tipo de aprendizagem condicionada por um entorno social e espaço-temporal muito próprio, pressupõe um trabalho criterioso de criação de micro-conteúdos condicionados por dimensões tecnológicas, tais como a dimensão dos ecrãs e a navegação. Trará por certo novas oportunidades nos contextos da formação e da educação, mas, em nosso entender, por agora, estas poderão apenas ser encaradas com complementos à aprendizagem formal, pois não gostaríamos de deixar de referir que se a incorporação da tecnologia nos processos educativo e formativo é (e deve ser), no contexto actual e enquanto premissa geral, aceite sem reservas, na nova etapa de *portabilidade* e de *miniaturização* que agora se prefigura - decorrente da generalização e da massificação do consumo e do uso de tecnologias móveis - não nos parece despicienda a discussão sobre o real valor e o potencial formativo dos dispositivos móveis, enquanto instrumentos que, por um lado, amplificam a dimensão perceptiva e potenciam a manipulação de signos mas, por outro lado, parecem fomentar a fragmentação e a superficialidade das experiências de aprendizagem.

A lógica, *não-hierárquica, desregulada, multidirecional, de todos para todos* (Teixeira, 2012, p. 8), da comunicação em rede fez emergir um outro conceito que

merece aqui referência: os *massive open online courses* (MOOC). Designado frequentemente pelos epítetos de *viral* e *disruptivo*, este conceito tem sido alvo de uma retórica cuja análise está fora do âmbito deste trabalho, sendo, no entanto, pertinente destacar algumas metáforas curiosas como: *tsunami*, *avalanche*, *selva*. Na verdade, poderá estar em causa em causa uma massificação da oferta educativa à escala global, que faz emergir o conceito de um *mercado educacional*, com todas as implicações que este enquadramento pode implicar.<sup>188</sup>:

No estudo *Institutional Mooc Strategies in Europe*, conduzido em 2014, Jansen & Schuwer, 2015, p. 11), definem MOOC como:

*./.../ online courses designed for **large numbers of participants**, that can be accessed by **anyone anywhere** as long as they have an internet connection, are open to everyone **without entry qualifications**, and offer a full/complete **course experience online for free**<sup>189</sup>.*

O mesmo relatório deixa explícito que a definição de MOOC prevalece ainda pouco clara, ficando a dúvida se está em causa um conceito educativo ou um instrumento político (*Ibidem*, p. 11):

*./.../ it is important to note that MOOCs remain relatively poorly defined. MOOCs can be seen as a term or word related to the scalability of **open and online education**<sup>190</sup>. Some even argue that it is a political instrument and as such a concept that should be broadly defined.*

A sustentar esta ideia de abertura e impermanência, a imagem produzida por Plourde (2013), que a seguir se reproduz, tem sido divulgada em inúmeros debates, mostrando quão aberto e provisório é o mapeamento conceptual do conceito:

---

<sup>188</sup> Como sustenta Teixeira (2012), assim se compreende porque razão este negócio emergente despertou tanto a atenção das lideranças universitárias. Com efeito, o sucesso deste modelo de negócio baseia-se num princípio de globalização económica o qual conduz a uma perigosa conclusão. Com efeito, a disseminação da oferta educativa massiva dos melhores produtores de conteúdo, associada a redes mundiais de instituições avaliadoras, conduzirá a uma efetiva globalização do mercado educacional, o que implicará uma redução dos operadores. Em suma, as universidades da Ivy League por via de associações estratégicas entre elas poderão vir a dominar o mercado mundial da educação superior, afastando do mesmo muitos, senão a maior parte, dos atuais operadores. As previsões mais otimistas apontam mesmo para uma quase completa erradicação das instituições universitárias nacionais. (<http://moocead.blogspot.pt/2012/11/revisitando-o-tema-do-momento-os-mooc.html>) (consultado a 10 de Setembro de 2014).

<sup>189</sup> Sublinhado nosso.

<sup>190</sup> Sublinhado nosso.

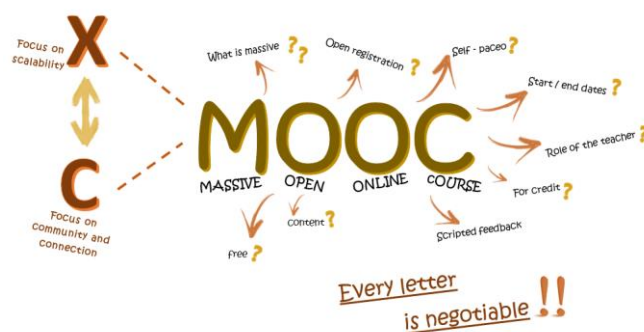


Figura 26: Representação do conceito de <MOOC> (Plourde, 2013)<sup>191</sup>.

Em todo o caso, é indiscutível o reconhecimento de que a designada *Web 2.0* tem sido fonte inesgotável de criação de movimentos fulgurantes e de tendências inovadoras de utilização da tecnologia em contexto educativo. Tal como sugere Bradwell (2009, p. 8), em *The Edgless University*, as instituições de Ensino Superior devem aproveitar tais tendências e oferecer - em paralelo com o sistema formal – percursos de aprendizagem que cativem aqueles que pretendem levar a cabo experiências de aprendizagem em **contexto informal**<sup>192</sup>. Num enquadramento de educação a distância, este *movimento* (Boven, 2013, p. 1), destaca-se em particular por duas das suas características ecléticas patentes na denominação - o carácter **massivo** e **aberto**, que prevê um número muito elevado de participantes e uma lógica de aprendizagem informal, colaborativa e conectivista.

Na óptica de Figueiredo (2012), trata-se de uma experiência comunicativa marcada por **multidireccionalidade** de interação sem precedentes que reflecte o ambiente social complexo, orgânico e inusitado em que vivemos, desafiando as abordagens hierárquicas tradicionais. Boven (2013, p. 1) salienta a sua historicidade curta:

*The history of massive open online courses (MOOC) is very short in absolute terms. The concept has proximate origins in the open education and eLearning movements of the late twentieth century.*

<sup>191</sup> Poster apresentado na *Saylor Foundation Digital Education Conference, Technology, Content and Funding for Digital Education*, em 2013. ([http://commons.wikimedia.org/wiki/File:MOOC\\_poster\\_mathplourde](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:MOOC_poster_mathplourde), consultado a 14 de Novembro de 2014).

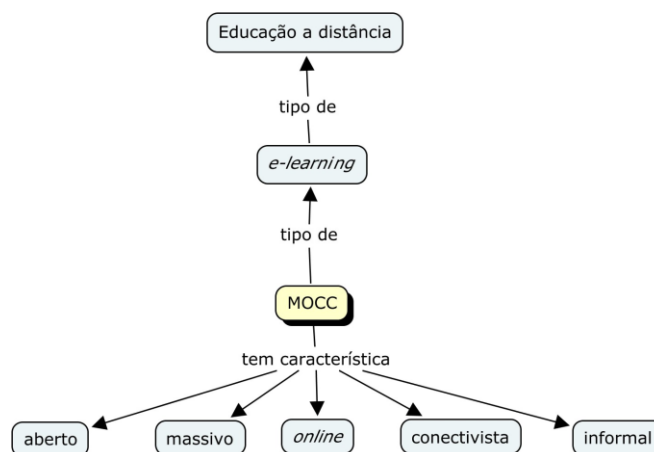
<sup>192</sup> Plataformas como a *Udacity* (<https://www.udacity.com/>), ou *Coursera* (<https://www.coursera.org/>).



Apesar da dimensão inovadora que o conceito comporta, é possível, na perspectiva de Boven (2013, p. 2-3), identificar - na história da educação - modelos de ensino e aprendizagem com características similares: os *studia particulare e generale* da Idade Média e, mais tarde, já no Séc. XIX, a *Monitorial School*. Grosso modo, os dois modelos evidenciaram-se por permitirem ao aluno um maior controlo do processo de aprendizagem e pelo ambiente de maior liberdade de escolhas educacionais. Por outro lado, num passado muito mais recente, terão surgido cursos *online*, de carácter aberto e massivo, que não tinham a designação MOOC, mas que se pautavam pelas estratégias de ensino-aprendizagem subjacentes a este modelo Krause & Lowe (2014, p. 12).

A primeira experiência de realização de um MOOC foi da autoria de Siemens & Downes (2008, subordinada ao tema *Connectivism and Connective Knowledge* e teve um forte impacto na comunidade académica. A partir de então, a oferta formativa radicada neste conceito *explodiu*, no contexto internacional. Refira-se que a primeira iniciativa realizada em Língua Portuguesa teve lugar em 2012, por Mattar & Simões, e intitulou-se MOOCEaD<sup>193</sup>.

Em face do exposto, propõe-se a seguinte representação:



**Mapa 10: Proposta de representação do conceito de MOOC.**

<sup>193</sup> Em 2013, a Universidade Aberta - associada a conjunto de outras instituições universitárias europeias - lançou uma iniciativa conjunta de âmbito europeu – liderada pela *European Association of Distance Teaching Universities* ([www.eadtu.nl/](http://www.eadtu.nl/)), e apoiada pela Comissão Europeia ([www.OpenupEd.eu](http://www.OpenupEd.eu)). A Universidade Aberta tem ainda o mérito de ter desenvolvido uma iniciativa pioneira a nível internacional: um **modelo pedagógico** específico para cursos abertos massivos *online*, o modelo iMOOC ([imooc.uab.pt](http://imooc.uab.pt/)), o qual se sustenta em quatro premissas: **aprendizagem centrada no estudante, flexibilidade, interacção e inclusão digital**.

Exprimindo uma opinião assumidamente pessoal, não obstante o incontestável factor de inovação, haverá, efectivamente, um potencial formativo, para além de uma certa afiliação a uma cultura *pop* que visa mais distrair do que educar? Conseguirá o indivíduo constituir-se, no seio destas tendências, como verdadeiro sujeito de aprendizagem e organizar-se no interior da teia difusa e entrópica e dos simulacros de realidade que lhe são oferecidos (ou até impostos) e transcender o estatuto de mero sujeito lúdico, consumidor (alienado) de produtos educativos? O momento determina que se coloquem perguntas, sendo certo que só a evolução diacrónica poderá trazer evidências para a formulação de respostas. Em todo o caso, o Ensino Superior *está a braços* com um debate complexo, não estando ainda claramente definidas as motivações que podem encorajar as Instituições de Ensino Superior a enveredarem por esta via. Parece estar a em causa a importância de promover o impacto local, melhorando a visibilidade e a atractividade das Instituições de Ensino Superior, fomentando a sua internacionalização, através de experiências de educação além fronteiras. Todavia, Teixeira (2012, p. 3) questiona se os MOOC podem garantir a qualidade e a sustentabilidade da experiência de aprendizagem *online*, pois o fenómeno está a levar a um aumento do número de actores e a uma diminuição de *expertise*. Para o investigador é urgente promover o desenvolvimento de *uma ética global* que permita uma cultura de inovação aberta, a qual garanta a adequação societal do Ensino Superior à contemporaneidade.

#### **4.3.7 Blended learning: contexto diacrónico**

A reflexão desenvolvida até ao momento visou percorrer o território dos conceitos que parecem evidenciar **relações de contiguidade** com o *<blended learning>*, tendo permitido apresentar uma possível descrição e visualização do espaço dos modelos de ensino e aprendizagem que actualmente se afirmam no contexto de Ensino Superior<sup>194</sup>. Tal como é salientado por Picht & Draskau (1985, p. 62): */.../ the concept may not be viewed as an isolated unit in terminology*, devendo ser avaliado no âmbito do seu contexto conceptual, o qual se encontra – do ponto de vista dos autores – estreitamente ligado ao domínio de especialidade ou à disciplina de que faz parte. Também a norma (ISO 704: 2009, p. 27) sugere que o estabelecimento de

---

<sup>194</sup> Ainda que, naturalmente não sejam exclusivos deste grau de ensino.

relações entre os conceitos que integram um determinado sistema é um trabalho apriorístico da reflexão em torno da definição:

*Before drafting an intensional definition for a given concept, it is necessary to determine the relations between the concept and its related concepts and to model a concept system within which the concept is situated. If a definition already exists, in an International Standard for example, it should be adopted as it stands only if the information in the definition is consistent with that of the other concepts in the concept system, thereby allowing the concept in question to be incorporated into the concept system. **Otherwise, it should be adapted**<sup>195</sup>.*

Nuopponen (2010b, p. 10) reforça o princípio que norteou as opções da primeira parte deste capítulo: mesmo quando o **objecto de análise terminológica** se circunscreve a um conceito, há sempre outros conceitos que têm de ser considerados pelas relações hiperonímicas, subordinadas ou partitivas que consigo estabelecem:

*Thus, system **concepts** do not exist and **cannot be defined in isolation**<sup>196</sup>. Even if a single concept is taken as the object of the analysis, there are always other concepts involved: one or more superordinate concepts, subordinate concepts and coordinate concepts.*

Passaremos agora a analisar o conceito de <*blended learning*> sob o **prisma diacrónico**, retomando a hipótese de partida deste trabalho – **o seu carácter difuso**. Justifica-se, nesta etapa - antes de encetar a tarefa de procurar compreender a génese do conceito e de identificar os aspectos críticos mais relevantes no seu percurso de evolução temporal - apresentar um conjunto de percepções recolhidas a partir da revisão da literatura, que apontam para a ideia de **fluidez** e de **imprecisão**. A perspectiva de Trigwell & Oliver (2005, p. 24), é provavelmente das mais acutilantes e, do nosso ponto de vista, excessivamente extremada:

*The term ‘blended learning’ is **ill-defined** and **inconsistently used**. Whilst its popularity is increasing, **its clarity is not**. Under any current definition, it is either **incoherent** or **redundant** as a concept. Building a tradition of research around the term becomes an impossible project, since without a common conception of its meaning, there can be no coherent way of synthesising the findings of studies, let alone developing a consistent theoretical framework with which to interpret data<sup>197</sup>.*

---

<sup>195</sup> Sublinhado nosso.

<sup>196</sup> Sublinhado nosso.

<sup>197</sup> Sublinhado nosso.

Sendo naturalmente datada de uma década, a visão prospectiva da redundância do conceito provou não ser verdade. Revela, todavia, a percepção da importância da construção de uma definição comum para a consolidação de um quadro teórico de investigação em torno do domínio. Neste sentido, o ponto de vista de Graham (2006, p. 4), parece-nos mais equilibrado, reconhecendo que a ambiguidade que possa existir poderá ser transitória: *Although blended learning has become somewhat of a **buzzword** in corporate and higher education settings, **there is still quite a bit of ambiguity** about what it means.*<sup>198</sup>

Um pouco mais tarde, no quadro europeu, o relatório *Blended Learning: Research Reports, and Examples of Best Practices* coordenado pela Universidade de Tartu,<sup>199</sup> reitera, evocando trabalhos de investigação já citados, a falta de homogeneidade do conceito (AAVV, 2007, p. 11):

*The main result of this investigation into the use of the term of blended learning based on the articles from Oliver and Trigwell (2005), Whitelock & Jelfs /.../ and several others shows that the concept and the understanding of the term blended learning is not a homogeneous field within learning theory*<sup>200</sup>.

É também reforçada uma outra convicção sustentada na revisão da literatura: a dificuldade de subsumir o *blended learning* num conceito unificado (AAVV, 2007, p. 14-15):

*The major finding of the literature review is that blended learning is **difficult to conceptualise as one particular concept**. There are several understandings of the field and consequently many different aspects are investigated*<sup>201</sup>.

Volvido algum tempo, Graham (2009, p. 75), continua a fazer referência à existência de debate em torno do significado preciso de *blended learning*:

*The use of the term blended learning is **relatively new** in both higher education and corporate settings. In higher education, the term “hybrid course” was often used prior to the emergence of the term “blended learning,” and now the two terms are used interchangeably. Because term is relatively new, **there are still ongoing debates regarding the precise meaning and relevance of the term***<sup>202</sup>.

---

<sup>198</sup> Sublinhado nosso.

<sup>199</sup> No âmbito do qual Portugal teve participação, por intermédio da Universidade do Porto.

<sup>200</sup> Sublinhado nosso.

<sup>201</sup> Sublinhado nosso.

<sup>202</sup> Sublinhado nosso.

Motteram & Sharma (2009, p. 89), sintetizam - convocando reflexões intertextuais - várias facetas da matriz de identificação do que temos vindo a designar por *carácter difuso*: para além da não homogeneidade de entendimento do conceito, colocam a hipótese de existência de condicionamento cultural:

*However, as stated by Driscoll (2002, p. 1), the term blended learning means different things to different people. Moreover, it can vary in different cultures and countries. Within certain language teaching contexts, there are locally understood uses of the term, such as the blending of print and digital materials. Sharpe et al (2006) see the fact that **no universally agreed definition exists as an advantage**, since institutions can use it flexibly to devise and then promote their courses, whereas Oliver and Trigwell (2005) view this **multiplicity of meaning as an essential weakness**<sup>203</sup>.*

Os investigadores salientam, igualmente, a dicotomia de entendimentos face à inexistência de uma definição universal, podendo esta última ser perspectivada como uma fraqueza teórica, mas, por outro lado, como uma vantagem, por conferir flexibilidade de operacionalização. É, aliás ponto de vista de Snart (2010, p. 74), para quem a inconstância e a multiplicidade de termos que designam o conceito pode ser produtiva, por relevar um conceito que estará longe de ser monolítico:

*/.../ we looked at the **shifting terminology surrounding blended/hybrid/mixed-mode/flexible/other models of course design and delivery. This state of pre-decision** - a more positive and useful term than indecision - **can be productive**, as the multiple terms may connote different aspects of hybrid and blended learning<sup>204</sup>.*

Aproximando-nos do presente, poder-se-ia esperar uma maior estabilidade terminológica e conceptual, no plano teórico, todavia, Graham (2014, p. 2), na esteira dos trabalhos empíricos de Halverson (2012) e de Drysdale *et al* (2013), afirma:

*Well-established scholarly domains have common terminology and widely accepted models and theories that guide inquiry and practice, while **researchers in less mature domains struggle to define terms** and establish relevant models. Limited efforts have been made to understand the development and use of theory in the domain of blended learning research.*

Justifica-se, assim, face ao cenário descrito, a tarefa de recuar novamente no tempo para procurar compreender as origens deste conceito, destacando os aspectos críticos mais relevantes no seu percurso de evolução diacrónica.

---

<sup>203</sup> Sublinhado nosso.

<sup>204</sup> Sublinhado nosso.

O conceito de <*blended learning*> terá surgido, no contexto empresarial norte-americano, entre os anos de 1999 e 2000. Pimenta (2003, p. 12) referencia como documento pioneiro que instancia o seu nascimento, um texto significativamente intitulado: *e-Learning in Practice, Blended Solutions in Action* de (Anderson, 2000). Fica, deste modo, estabelecida desde um primeiro momento, uma ligação estreita entre <*e-learning*> e <*blended learning*>, ancorada num ambiente em que a investigação teórica e as práticas pedagógicas de *e-learning* tinham já alcançado uma maturidade sócio-tecnológica considerável, sucedendo-se uma etapa de reflexão, com vista a mudança<sup>205</sup>. As palavras **necessidade** e **solução** são nesta etapa o *leitmotiv*, como se pode ler em Anderson (2000, p. 1):

*This paper discusses the strengths and weaknesses of various training delivery options and develops a model to identify the environment in which each works best. A companion paper, entitled eLearning in Practice, Three Case Studies, profiles three companies with complex training needs and describes how **blended training solutions** can address their challenges<sup>206</sup>.*

Neste primeiro momento, o conceito de <*blended learning*> apresenta-se linguisticamente descrito como um processo de formação que combina metodologias e práticas do ensino presencial com as metodologias e práticas de *e-learning*, procurando-se com esta integração maximizar as vantagens de cada um dos modos de formação, como é salientado por Marsch (2001, p. 3):<sup>207</sup>

*Blended learning is one of the leading trends in training today. While it is a fairly new term, the concept has been around for decades. Essentially, blended learning **combines e-Learning tools** (everything from video streaming over the Web to e-mail) with **traditional classroom training** to ensure maximum effectiveness. Students can prepare for, consolidate and recall classroom experiences online, while gaining the benefits of interaction with teachers and students via an actual or virtual classroom. Student learning and retention rates improve, without sacrificing the convenience, cost-effectiveness and customization of self-paced Web-based coursework<sup>208</sup>.*

A perspectiva de que o termo seria à data novo, mas que o conceito já há muito

---

<sup>205</sup> É relevante esclarecer que o documento em referência não é um artigo académico, mas um documento formal da responsabilidade da IDC americana (*International Data Corporation*), tendo sido patrocinado pela empresa *Mentergy Incorp*, reputada internacionalmente na área da formação a distância.

<sup>206</sup> Sublinhado nosso.

<sup>207</sup> Designação de Pimenta (2003).

<sup>208</sup> Sublinhado nosso.

existiria no espaço de ensino e aprendizagem parece-nos claramente discutível, muito embora a percepção de Marsch não seja idiossincrática. Com efeito, só uma explicação detalhada do que se entende por *blend* poderá permitir avaliar o grau de rigor da afirmação. Em todo o caso, a ideia de existência de uma ligação estreita entre o *e-learning* e o *blended learning*, também no excerto vincada, continuou a prevalecer no tempo. Sims *et al.* (2008, p. 24), afirmam claramente que o *blended learning* constitui uma adaptação do *e-learning*:

*Blended learning is an adaptation of e-learning that has the potential to address the recommendations of training experts. Blended learning is any training course that integrates both formal (lecture/information based) and informal learning opportunities (e.g., instant messaging, interactive activities, learning forums, on-the-job experience) and uses tools or situations (e.g., simulations) that emulate workplace experiences and promote real job objectives.*

Mais tarde, Monteiro (2011, p. 75) afirma também que: *Quando o processo de e-learning é enriquecido com momentos presenciais, entramos no domínio do b-learning*. Esta concepção ficou também patente no âmbito da entrevista exploratória efectuada, quando o entrevistado [EE7RC] afirma: *.../ penso que o b-learning .../em termos de conceito em si .../é bastante simples, mistura o e-learning com sessões presenciais*.

Um outro aspecto que diacronicamente ressalta da **observação discursiva da etapa inicial** é o enfoque nas expectativas face ao potencial transformador do *<blended learning>*, tanto no contexto da formação empresarial (Marsch, 2001), como no contexto do Ensino Superior. Young, 2002, p. 33) classifica-o como: *the single-greatest unrecognized trend in higher education*<sup>209</sup>. Pouco tempo depois, Thorne (2003, p. 18), na introdução ao livro *Blended learning: How to integrate online & traditional learning*, corrobora a percepção de que esta modalidade venha a constituir-se uma tendência dominante no panorama educativo e empresarial do Séc. XXI: *.../ crossing global boundaries and bringing groups of learners together.../ blended learning could become one of the most significant developments of the 21st century*<sup>210</sup>.

À perspectiva de combinação entre uma componente presencial e uma componente a distância sucedem-se outras variáveis. Em 2002, Driscoll perspectivava

---

<sup>209</sup> Sublinhado nosso.

<sup>210</sup> Sublinhado nosso.

já quatro tipos de combinações possíveis, assumindo que *blended learning* poderia pressupor: **(1)** combinar diferentes tecnologias *web* de forma a alcançar determinado objectivo de aprendizagem **(2)** combinar diferentes abordagens pedagógicas de forma a melhorar o processo de aprendizagem **(3)** combinar componentes tecnológicas com aprendizagem presencial **(4)** combinar diferentes tecnologias com objectivos de formação profissional<sup>211</sup>.

Nesta etapa de *implantação* do termo encontram-se também trabalhos de investigação que visaram apurar motivações para enveredar pelo <*blended learning*>. Osguthorp & Graham (2003) e Graham, Allen & Ure (2003, 2005), identificaram às datas três razões principais: **(1)** melhorar as pedagogias de ensino e aprendizagem; **(2)** facilitar o acesso e a flexibilidade das aprendizagens; **(3)** rentabilizar o investimento financeiro. Na argumentação textual não fica, todavia, claro se estas razões se circunscrevem ao meio empresarial ou se estendem às instituições de Ensino Superior. Com efeito, a análise de outros artigos académicos aponta fundamentalmente a primeira e a segunda razões. Dessa linha argumentativa são exemplo Garrison & Kanuka (2004), que no artigo *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*, salientam o potencial do *blended learning* para responder aos desafios de promoção de uma aprendizagem aprofundada e significativa naquele grau de ensino e, muito embora reconheçam, desde logo, que tal implica **um redesenho do processo de aprendizagem** e uma adequação de **aspectos administrativos** e de **liderança**, salientam, sobretudo, o facto de ser esta a opção mais consentânea com o contexto social então emergente, ao promover a **integração** de *e-learning* e de educação presencial e ao potenciar uma **reconceptualização** e **reorganização** significativas da dinâmica dos processos ensino e aprendizagem.

A visão de Bersin (2004, p. 12) quanto às motivações da génese do *blended learning* manifesta uma perspectiva diferente das até agora descritas. Do seu ponto de vista, o movimento transformador teve como motor não o *e-learning*, mas na **sala de aula presencial**: *The origins of blended learning are the simple but powerful desire to extend the classroom “people-centric” experience in space and time*<sup>212</sup>.

---

<sup>211</sup> Nessa data, a consultora da IBM escrevia: *I spent this summer writing the second edition of my book Web-Based Training. One of the topics that required updating was blended learning. In the four years since the book was published, the term has taken on several new means. In my research I found the term blended learning referred to four different concepts.* (2001, p. 1).

<sup>212</sup> Sublinhado nosso.



Neste percurso diacrónico, como já foi antecipado, as vozes dissonantes fizeram-se ouvir. Uma das mais contundentes terá sido a de Trigwell & Oliver (2005, p. 21), que - partindo da análise das aceções que Whitelock & Jelfs (2003) atribuem a *blended learning* - publicam um artigo provocatoriamente intitulado: *Can 'blended learning' be redeemed?* Poder-se-á aqui ler uma crítica severa, radicada no questionamento da coerência teórica e o valor operacional desta modalidade. Tratar-se-ia – no entender dos investigadores – de uma ***euforia transitória***:

*There is little merit in keeping the term 'blended learning' as it is currently understood. It is either inconsistent (and so useless as a way of understanding practice) or redundant, because it simply describes practice within higher education more generally, and it attributes to learning something that, in terms of what we know, only applies to teaching or instruction.*

Sharpe *et al.* (2006, p. 19) colocam também algumas objecções à sua consistência teórica, salientando que o termo foi bem aceite na comunidade académica, dada a sua **definição** ser **ambígua** e **excessivamente aberta**. Na perspectiva dos investigadores as instituições académicas e empresariais têm-se apropriado de modo subliminar e indevido de tal vaguidade para legitimar soluções que pressupõem **redução do investimento financeiro**.

*The term /.../ has been **constantly changing during this period**. It is used in the corporate world to refer to professional development designed to allow workers to remain productively at work and to simultaneously take a training course, delivered through (for example) a mixture of self-study manuals, videos and more recently, web-based delivery. This type of course is adopted partly as a **cost-saving measure**, to avoid the loss of a productive employee taking time away from the workplace on an expensive seminar<sup>213</sup>.*

Há, de facto, indícios discursivos desde um primeiro momento (Anderson (2000, p. 1) que não poderão ser ignorados na compreensão geral do conceito. Recorde-se por exemplo a perspectiva já referida de Thorne (2003, p. 16 *et passim*), que descreve <*blended learning*> como uma **solução** e uma **oportunidade** sustentada na combinação entre educação presencial (tradicional) e educação *online*. Muito embora o seu discurso seja *discreto*, como engloba o contexto empresarial, subentendem-se motivações de redução de custos:

---

<sup>213</sup> Sublinhado nosso.

*Blended learning is the most logical and natural evolution of our learning agenda. It suggests **an elegant solution** to the challenges of tailoring learning and development to the needs of individuals. It represents an opportunity to integrate the innovative and technological advances offered by **online learning** with the interaction and the participation offered in **the best of traditional learning**. It can be supported and enhanced by using the wisdom and one-to-one contact of personal coaches<sup>214</sup>.*

Rovai & Jordan (2004, p. 1 *et passim*), fazem referência à expressão *some conveniences*, com toda a ambiguidade que lhe subjaz, podendo tal significar flexibilidade de tempo e espaço para a o estudante, mas apontando também subtilmente para a ideia de redução de custos: *Blended learning is a hybrid of classroom and online learning that includes some of the conveniences of online courses without the complete loss of face-to-face contact*. Por sua vez, Vaughan and Garrison (2005, p. 2), referem-se explicitamente à **redução de horas de contacto presencial**, não esclarecendo, por outro lado, que elementos críticos entendem constituir *o melhor* da educação presencial e *o melhor* da educação *online*:

*Blended learning is on the cusp of transforming higher education. Blended learning is used here to describe an approach to the design of a course or program that integrates the **best of face-to-face** and **online learning while significantly reducing traditional class contact hours**. With the pressing need to address the quality of the learning experience in higher education, blended learning is attracting considerable attention to enable the integration of appropriate and meaningful online experiences<sup>215</sup>.*

Avançamos que, do nosso ponto de vista, falar em *redução de contacto presencial* poderá favorecer o reforço de premissas que nada têm a ver com qualidade em educação, mas apenas com a já referida perspectiva economicista, pois, a nosso ver, no que respeita ao trabalho o professor e à qualidade da oferta formativa, na óptica do aluno, o *blended learning* não deve ser perspectivado como um *produto educativo de preço mais baixo*.

O *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* Bonk & Graham, editado em 2006, faculta-nos um retrato muito completo do *estado de coisas*, neste domínio, à data. Os autores continuam a fazer referência a uma excessiva generalidade do conceito afirmando que se esta prevalecer se torna difícil perceber em

---

<sup>214</sup> Sublinhado nosso.

<sup>215</sup> Sublinhado nosso.

que medida precisa o *blended learning* engloba elementos de **inovação** e de **distinção** em relação a outras modalidades que utilizam das tecnologias na educação, bem como identificar de que modo esta opção apresenta um potencial acrescido face aos cenários já existentes (2006, p. 4):

*How is blended learning different from other terms in our vernacular, such as distributed learning, e-learning, open and flexible learning, and hybrid courses? Some define the term so broadly that one would be hard pressed to find any learning system that was not blended.*

Em todo o caso, a evolução temporal veio comprovar, ainda assim, não ser tratar apenas de uma *euforia transitória* meramente motivada por razões economicistas. Na mesma obra poder-se-á ler o reconhecimento explícito de uma tendência dominante que se alargou a diferentes esferas da vida social, consolidando as expectativas de 2002 e 2003 (Bonk & Graham, 2006, p. 1):

*As blended learning emerges as perhaps the most prominent delivery mechanism in higher education, business, government, and military settings, it is vital to define it, as well as explain where it is useful and why it is important*<sup>216</sup>.

De entre os factores críticos apontados para a afirmação do *blended learning*, Maguire & Zhang (2007), salientam a inclusão de uma componente presencial, característica que vem posicionar o conceito num patamar mais *apetecível*, deixando patentes as **limitações do modelo de e-learning**, pelo facto de este último não proporcionar uma **experiência de aprendizagem face-a-face**<sup>217</sup>. Também na óptica de Snart (2010: xi), o facto de o <*blended learning*> combinar elementos do ambiente de sala de aula tradicional com elementos da educação *online* faz dele um modelo educacional que congrega - citando um *lugar comum* no discurso das tecnologias educativas - **o melhor de dois mundos**<sup>218</sup>.

---

<sup>216</sup> Sublinhado nosso.

<sup>217</sup> *Blended learning has become increasingly important and is closely related to distance learning and e-learning. In spite of the many attractive advantages of accessibility, flexibility, and cost savings of e-Learning, direct human contact, especially the physical face-to-face interaction is missed in the learning process. Putting learning materials online doesn't make learning happen automatically. It is a big challenge to create good e-Learning courses, and develop relevant learning skills and culture. Many people and organizations returned to the face-to-face mode after experiencing frustrations with e-Learning.* (Maguire & Zhang, 2007, p. 1-2)

<sup>218</sup> **Best of both worlds** é mais uma das referências intertextuais à icónica série televisa *Star Trek - The Next Generation*, Part 1 (1990).

Será ainda relevante acrescentar que a revisão de literatura empreendida permitiu identificar a existência de diferentes designações no contexto anglo-saxónico. No texto introdutório a *Hybrid Learning. The Perils and Promise of Blending Online and Face-to-Face Instruction in Higher Education*, Snart (2010, xvi), explicita que os termos *hybrid*, *blended* e *mixed mode* são utilizados para descrever o mesmo modelo curricular:

*.../ the terms “hybrid” and “blended” have been used to this point more or less interchangeably. Other terms that describe the same basic curricular model include “mixed mode” and sometimes just the catchall “flexible, though this term is particularly misleading. But what better evidence that the field of hybrid/blended learning is in its nascent stages than this still-shifting terminology?*<sup>219</sup>

A identificação destas designações foi um aspecto relevante na etapa de pesquisa exploratória, pois permitiu ampliar o espectro de textos de especialidade analisados, sendo interessante verificar que as ocorrências dos termos *hybrid learning* e *blended learning* em livros e artigos académicos, numa janela temporal entre 2000 e 2014, são consideravelmente distintas: 2 114 para o primeiro, em detrimento de 18 014, para o segundo<sup>220</sup>.

Em suma, a ideia de que a evolução temporal do <*blended learning*> tem claro impacto na percepção do conceito é defendida por diferentes autores, ainda que não de uma forma absolutamente convergente. Numa fase que poderíamos considerar cronologicamente ainda embrionária, sobretudo se tivermos em conta a realidade portuguesa (Pimenta, 2003, p. 14), o investigador vaticinara já as transformações que estariam em curso, afirmando que, depois de uma primeira etapa de enfoque na combinação de sessões presenciais com sessões a distância, o <*blended learning*> passaria a potenciar **o exercício da liberdade pedagógica** na procura da combinação que produza melhores resultados:

*Inicialmente, o conceito-base assentava na combinação de sessões de formação presenciais com sessões de formação a distância, utilizando e-learning; hoje, o conceito de Formação Combinada inclui também processos de formação em que a formação é realizada no local de trabalho, no exacto momento de trabalho do trabalhador/aprendente, ou a combinação de formação teórica com formação prática, «em oficina», etc., reflectindo a procura incessante de optimização, sob*

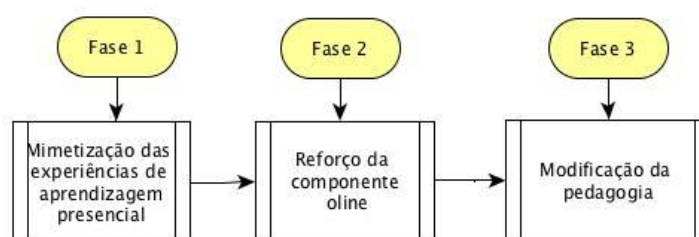
---

<sup>219</sup> Sublinhado nosso.

<sup>220</sup> Pesquisa efectuada a partir do *Google Academics*, a 9 de Outubro de 2014. A designação *mixed mode* é ambígua, não tendo trazido resultados relevantes.

*todos os pontos de vista, do processo de ensino/aprendizagem.*

Bonk & Graham (2006, p. 13), identificam só mais tarde três fases, o percurso evolutivo do termo *blended learning*, sendo que, do seu ponto de vista a primeira etapa corresponde a uma mimetização das experiências de aprendizagem presencial, a segunda incidirá na componente online e só na terceira fase se terá iniciado uma verdadeira modificação da pedagogia:



**Figura 27: Estádios de evolução do *blended learning* (baseado em Bonk & Graham, 2006, p. 13).**

O trabalho de Monteiro (2011, p. 135), no quadro de um estudo levado a cabo no âmbito das instituições de Ensino Superior Português, dá conta precisamente de evidências empíricas que testemunham a passagem temporal pelos três estádios categorizados por Bonk & Graham (2006):

*Assim, encontramos uma **categoria inicial** na qual o sistema é utilizado para aumentar o **acesso** e a **flexibilidade** do ensino através da disponibilização de experiências de aprendizagem semelhantes às anteriormente realizadas no regime presencial. **Numa segunda categoria já se notam algumas diferenças no regime presencial** devido à componente online, ou vice-versa, e **numa terceira categoria a pedagogia é totalmente modificada a partir da utilização da tecnologia, através da mudança de um modelo de transmissão da informação para um modelo activo, interactivo e centrado na aprendizagem do estudante.***

Provavelmente, ainda que em alguns caso assim tenha sucedido, estas três categorias não terão apenas uma sequencialidade diacrónica; acreditamos que existam em simultaneidade, no plano sincrónico do Ensino Superior Pós-Bolonha.

#### **4.3.7.1 Da concepção dual a um modelo de espaços múltiplos?**

Consideremos agora a condição *minimalista* do conceito, construído a partir de uma dualidade a que fizemos referência como ponto de partida desta reflexão, no âmbito da qual o *<blended learning>* corresponderá a combinação ou alternância de momentos presenciais com momentos a distância. Como a progressão da análise irá deixar claro, esta dualidade é, de facto, um ponto de consenso entre a comunidade de investigação. Analisemos, por isso, algumas perspectivas da sua contextualização. Para Cardoso (2005, p.13), a combinação sustenta-se fundamentalmente na vertente tradicional /presencial com a vertente *online*:

*Blended learning é um híbrido entre ensino tradicional presencial e o online. Uma aproximação flexível para a concepção de uma disciplina, que suporta uma mistura de diferentes tempos e locais de aprendizagem, oferecendo algumas das conveniências dos cursos online sem perder o contacto presencial*<sup>221</sup>.

Esta é também a convicção de Graham (2006, p. 5), ao explicitar que a combinação radica em dois modelos separados, do ponto de vista histórico: *BL is the combination of instruction from two historically separate models of teaching and learning: traditional face-to-face learning systems and distributed learning systems*<sup>222</sup>. Por sua vez, Kim (2006, p. 1) sustenta-se no mesmo pressuposto de combinação, mas em vez enfatizar a componente face-a-face, dá ênfase à característica da **directividade tradicional** do professor: *Blended learning is known roughly as combining the traditional instructor-led classroom learning and technology-based e-learning*. A combinação, ou a integração a que os autores fazem referência não é entre a componente presencial/tradicional e o *online*, mas entre uma componente formal e uma componente informal. Em síntese, parece haver uma convergência de percepções que pode ser sintetizada pela proposta de representação de Graham, 2009:

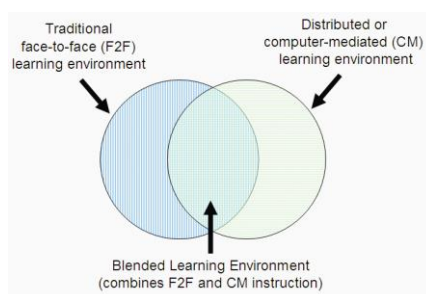


Figura 28: Representação do modelo de *blended learning* (Graham, 2009, p. 375).

<sup>221</sup> Sublinhado nosso.

<sup>222</sup> Sublinhado nosso.

Uma outra dimensão que se pretenderá aprofundar no próximo capítulo prende-se com o grau de amplitude que diferentes autores atribuem ao conceito. Barbas (2006, p. 18), confere-lhe um carácter muito vasto ao designá-lo como *espaço*: *.../ b-learning é um espaço multimodal e flexível de aprender e ensinar em presença e a distância.* Gomes (2009, p. 126) opta por **modelo de formação**: *.../ um modelo de formação de carácter misto, ou seja, englobando componentes de ensino presencial e componentes de ensino a distância.* Miranda (2009, p. 21) circunscreve o conceito à sua dimensão organizacional de **regime**: *O b-learning é um regime misto em que parte dos cursos ou da formação é feita em presença e a outra a distância /.../ é uma combinação da instrução online e face-a face.* No entanto, durante a entrevista exploratória, a investigadora sustentou ideia de que também pode ser um *modelo*, sendo aliás esta também a proposta de Figueiredo (2009, p. 39):

*O modelo combinado, ou de “aprendizagem combinada” (blended learning) /.../é uma combinação entre o modelo tradicional, de ensino presencial, e os modelos de ensino a distância. A transmissão de conteúdos assenta tipicamente na disponibilização online de conteúdos escritos (textos em versão electrónica, transparências) e conteúdos multimédia (podcasts, vídeos, simulações).*

Peres & Pimenta (2011, p. 15) optam por enfatizar a ideia de *combinação* e de *mistura* como caracterizadora do conceito, deixando em aberto a possibilidade de interpretar o conceito de modo mais ou menos amplo: *.../ combinação obtida pela articulação entre a aprendizagem presencial e a distância caracteriza a denominação de aprendizagem mista, blended learning ou simplesmente b-learning.*

As ilacções a retirar, nesta etapa, são ainda necessariamente provisórias, mas fica patente, a partir do levantamento diacrónico das dimensões aparentemente mais perenes e relativas ao evoluir do conceito, que se existe um entendimento quanto à *estrutura de superfície*, a *estrutura profunda* poderá revelar uma heterogeneidade que constituirá um desafio à *ordenação*.

#### **4.3.7.2 Uma questão percentual?**

Em função da dualidade presença/distância torna-se necessário comentar a **questão percentual**. Um aspecto que merece reflexão é o facto de a abordagem desta

questão ser sobretudo patente em textos de autoria colectiva e com implicações institucionais como é caso de relatórios de progresso de relatórios recomendativos.

Como é sintetizado pela representação esquemática de Maguire & Zhang (2007, p. 2), o *blended learning* parece situar-se num **ponto intermédio do espectro que caracteriza as modalidades de ensino e aprendizagem**; todavia, à medida que se progride na tentativa de refinamento da compreensão do conceito, impõe-se perguntar qual a percentagem de integração das componentes presencial e a distância:

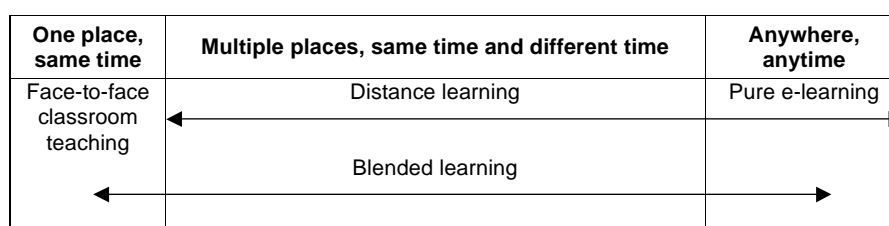


Figura 29: *Spectrum of Delivery Modes* (Maguire & Zhang, 2007, p. 2).

Allen *et al.* (2007, p. 5), no âmbito da análise de diferentes modelos pedagógicos, propõem como **critério distintivo a percentagem de conteúdo ministrado online**. Este critério tem, na óptica dos autores um potencial diferenciador, correspondendo 0% de conteúdo *online* a um curso concebido em modelo tradicional (entenda-se, neste contexto presencial), 1% a 29% corresponderá a um modelo *web facilitated*. Como se pode observar, um modelo de *blended learning* implica que a percentagem ministrada *online* se possa situar entre os 30% e os 79%. E um modelo *online* pressupõe uma percentagem acima dos 80%.

Proportion of Content Delivered Online	Type of Course	Typical Description
0%	Traditional	Course with no online technology used — content is delivered in writing or orally.
1 to 29%	Web Facilitated	Course which uses web-based technology to facilitate what is essentially a face-to-face course. Uses a course management system (CMS) or web pages to post the syllabus and assignments, for example.
30 to 79%	Blended/Hybrid	Course that blends online and face-to-face delivery. Substantial proportion of the content is delivered online, typically uses online discussions, and typically has some face-to-face meetings.
80+%	Online	A course where most or all of the content is delivered online. Typically have no face-to-face meetings.

Quadro 9: Proposta de diferenciação de modelos pedagógicos (Baseado em Allen *et al.* , 2007, p.5).



Não obstante a proliferação de propostas, em nosso entender, a questão percentual dificilmente colherá a consensualidade desejada. Tenhamos em linha de conta um outro exemplo: Smith & Kurten (2007, p. 460), avançam com percentagens distintas das patentes Allen *et al*, (2007):

Term	Definition
Web-enhanced	Subjects that make use of a minimal amount of online materials, such as posting a syllabus and course announcements.
Blended	Subjects that utilise some significant online activities in otherwise face-to-face learning, but less than 45 per cent.
Hybrid	Subjects in which online activities replace 45–80 per cent of face-to-face class meetings.
Fully online	Subjects in which 80 per cent or more of learning materials are conducted online.

**Quadro 10: Proposta de Smith & Kurten (2007, p. 460).**

Para além de patentes diferenças na percepção da questão percentual, identificam-se igualmente quatro modalidades de oferta formativa designadas por termos distintos da proposta anterior. No caso do *blended learning* prevê-se menos de 45% de actividades *online*. Será ainda de registar que estabelece uma distinção (que julgamos se algo indiossincrática), entre *blended* e *hybrid*, uma vez que um modelo *hybrid* terá entre 45% e 80% de actividades *online*.

Para Monteiro (2011, p. 77), a **questão percentual**, com destaque para quantidade de horas *online* e horas presenciais não é relevante. A dimensão mais distintiva é, do seu ponto de vista, a **integração** desses momentos no processo de ensino e aprendizagem:

*.../ optámos por considerar como prática de b-learning as situações em que os docentes do Ensino Superior utilizam uma plataforma de LMS em complemento às sessões presenciais sem que a percentagem seja mensurada ou comparada. Esta posição é defendida por Garrison & Kanuka (2004) quando argumentam que o indicador real do b-learning não é a quantidade de horas online e presenciais, mas a **integração efectiva** destes momentos numa formação<sup>223</sup>.*

O trabalho recente de Vanderlinden (2014, p. 75), um estudo confinado ao tema: *Blended Learning as Transformational Institutional Learning*, confirma a

---

<sup>223</sup> Sublinhado nosso.

fluidez do conceito, perspectivado-a negativamente:

*Blended learning exists on a **continuum** with minimal online activities on one end and minimal face-to-face activities on the other end. Most institutions do not prescribe a definition of blended learning and acknowledge that it has different meanings for different disciplines and can fall anywhere in the continuum.*

Pelo exposto, prevê-se, naturalmente que propor uma definição exige a passagem para uma outra etapa: um trabalho aturado de análise de texto para fins onomasiológicos, com enfoque estreito na análise comparativa e contrastiva de diferentes propostas de definição e de descrição do conceito de *blended learning*, triangulando fontes escritas e orais, perspectivas de autor e perspectivas colectivas e institucionais, no contexto anglo-saxónico e no contexto português. No entanto, pretendemos, ainda, neste capítulo, proceder a um breve contextualização da relevância de um trabalho sobre a definição num quadro de regulamentação da qualidade.

#### **4.3.8 Contributo da definição de conceitos para a regulamentação da qualidade**

No contexto societal que nos caracteriza as preocupações com o estabelecimento de **referenciais de qualidade** estão, inelutavelmente, na ordem do dia, sendo naturalmente desnecessário referir que este conceito se enquadra diacronicamente numa lógica económica de mercado, relacionada com princípios de certificação de bens ou serviços. Para Mellar & Jara (2009), não obstante o caminho percorrido, a ideia de qualidade tende a ser perspectivada, sobretudo, pela óptica *pragmática* da certificação e não exactamente como oportunidade de promover a observação e a reflexão com vista à melhoria.

O conceito de qualidade, no contexto educativo do Ensino Superior Pós-Bolonha, tem vindo a ganhar uma relevância indiscutível, fundamentalmente, devido às directivas externas a que os governos e as instituições educativas têm sido sujeitos. Os relatórios da OCDE, as conclusões bienais do *Bologna Follow Group*, a par dos diferentes *rankings* com impacto mediático que classificam as instituições de Ensino Superior com base em indicadores de ensino e de investigação, terão contribuído para que o pressuposto de qualidade impulse fortemente as agendas política e

académica. Com efeito, diferentes mecanismos de qualidade no Ensino Superior - a nível interno e externo – têm vindo a configurar-se com o objectivo de monitorizar os programas de estudo, de forma a identificar pontos fortes e fracos e, no seguimento deste reconhecimento, conceber planos de acção que visem erradicar os problemas identificados, mas também de constituir referenciais orientadores da *praxis* (Huet *et al.*, 2011, p. 948):

*Internal Quality Assurance Systems (QAS) have been emerging in Higher Education institutions around the world and look forward to the **transparency** and **accreditation** of study programmes across Europe, as it was deemed essential after the Bologna process. This trend has motivated an increased concern of institutions to design and implement internal QAS to support the external process of evaluation, so that they can meet the criteria and indicators, which are fundamental for accountability purposes<sup>224</sup>.*

Circunscrevendo a vastidão da problemática ao contexto deste trabalho, torna-se indiscutível que a diversidade de oferta educativa e formativa que caracteriza o Ensino Superior Pós-Bolonha - vazada no *continuum* presença-distância - dita a necessidade de regulamentação. Como sustentam Peres *et al.* (2014, p. 1), a transição de um modelo tradicional (presencial e despojado de mediação tecnológica), para um modelo com diferentes formatos de oferta formativa (presencial e enriquecido por tecnologia, semi-presencial e a distância), abre – no espaço do Ensino Superior - um espectro de possibilidades que exige, em primeiro lugar, uma atitude metódica de observação e análise de todos estes cenários de algum modo ainda emergentes e, em segundo lugar, uma reflexão sobre possíveis indicadores de qualidade:

*A combinação entre a crescente oferta de soluções educativas mediadas pelas tecnologias web e a pressão social e política para as adotar acarreta novas exigências e desafios relativamente às ofertas proporcionadas, exigindo uma maior flexibilidade, pro-atividade e capacidade para acompanhar as mudanças e as características voláteis do seu público-alvo. Para uma integração eficiente, é fundamental avaliar as necessidades de tomada de decisão, de transformações organizacionais e de comportamento individual.*

A abertura do *campus* físico e a sua conseqüente ausência de limite territorial implica uma mudança profunda da cultura organizacional das Instituições de Ensino Superior. Será, pois, pertinente destacar que estando a qualidade ligada à ideia de regulação, foi conclusão unânime do já referido *Encontro de Instituições e*

---

<sup>224</sup> Sublinhado nosso.

de unidades de e-Learning do Ensino Superior - @lies2014 - que **desregulação** é a palavra de ordem, neste momento, a nível nacional, a nível europeu e a nível mundial<sup>225</sup>.

É pois fundamental reconhecer a necessidade de promover mecanismos reguladores de qualidade, em particular tendo em linha que está em causa uma matriz complexa que envolve dimensões institucionais, tecnológicas e pedagógicas, como sustentam Peres *et al.* (2014, p. 1):

*O sucesso da aprendizagem mediada pela tecnologia depende fortemente da combinação harmoniosa do uso correto das tecnologias com as pedagogias mais eficientes, permitindo a implementação de oportunidades de ensino aprendizagem inovadoras, autênticas e diversificadas, requerendo a necessidade de se trabalhar a três níveis genéricos – **institucional, técnico/tecnológico e pedagógico**<sup>226</sup>.*

O excerto supra-citado é parte integrante de um estudo intitulado *Qualidade em ambientes b-learning: dimensões, critérios e aproximações pedagógicas*, sustentando-se na análise de um conjunto de normativos internacionais, a partir dos quais é sistematizado e proposto um conjunto de critérios de natureza organizacional, pedagógica e tecnológica a considerar numa oferta formativa semi-presencial.

Destaca-se também, no âmbito de iniciativas desta índole, o estudo *Avaliação das práticas no domínio do e-learning e contributos para a construção de um modelo de regulação* (Dias, 2014),<sup>227</sup> realizado com o objectivo de analisar um conjunto de entidades que trabalham em prol da qualidade do *e-learning*, avaliando a documentação normativa e recomendativa já existente para o *e-learning* e visando dela recolher evidências sobre critérios de qualidade passíveis de serem propostos para o contexto português. Foram escrutinados para o efeito diversos organismos internacionais e o estudo partiu da premissa de que é imperativo promover a qualidade naquela área (Dias, 2014, p. 1)<sup>228</sup>:

*/.../ avaliar o estado da arte a 360° e propor um modelo de regulação do*

---

<sup>225</sup> Ideia particularmente reforçada por Paulo Dias - Reitor da Universidade Aberta.

<sup>226</sup> Sublinhado nosso.

<sup>227</sup> Realizado pela *TecMinho* e pela *Quaternaire Portugal*. Agradecemos à Eng<sup>a</sup>. Ana Dias e à Prof<sup>a</sup> Paula Peres o convite e a oportunidade de ter integrado este grupo de trabalho, experiência que se revelou de profunda aprendizagem, particularmente pela pluralidade de *vozes* providas dos mais diversos quadrantes académicos e empresariais.

<sup>228</sup> *Proposta de carta da qualidade para o e-learning.*

*e-learning, com o intuito de promover a qualidade face à atual ausência de políticas públicas que visem o investimento específico para o e-learning.*

Foi também objectivo conhecer a diversidade de perspectivas por parte das entidades responsáveis pela política pública, formação e educação<sup>229</sup>, tendo sido ouvidos quadrantes tão diversos como os da Administração Pública, as Forças Armadas, entidades formadoras e Instituições de Ensino Superior.<sup>230</sup>

A proposta de *carta da qualidade para o e-learning* que resultou deste projecto propõe um conjunto de definições e de conceitos, de aspectos metodológicos e pedagógicos relativos ao *e-learning*, neste contexto entendido como sinónimo de cursos *online*. São ainda esboçados um ciclo da qualidade, uma lista de indicadores de referência para a qualidade do *e-learning* e um referencial de práticas passíveis de serem consideradas de excelência.

Os resultados da observação de campo efectuada no âmbito deste estudo levaram a concluir que os conceitos de *<e-learning>* e de *<blended learning>* são perspectivados como muito similares, partilhando como características o facto de se tratar tendencialmente de cursos *online*, enformados por uma lógica construtivista e colaborativa, orientados para grupos restritos de estudantes/formandos a distância (entre 15 e 20), que pressupõem a utilização de plataformas de aprendizagem e de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (Dias, 2014, p. 3):

*/.../ Quando os cursos online com formador/tutor têm algumas aulas presenciais são designados no terreno como cursos b-learning. O e-learning e b-learning é caracterizado pela existência de uma intenção pedagógica orientada à aprendizagem colaborativa - em grupos - e integra mecanismos de comunicação e de interação facilitadores de uma dinâmica de aprendizagem construtivista<sup>231</sup>.*

---

<sup>229</sup> O estudo teve foi desenhado a partir de uma metodologia qualitativa e incluiu a análise documental, entrevistas, estudos de caso, *focus groups* e a criação de uma comunidade de prática com cerca de quinhentos membros. Foram realizadas dez entrevistas a especialistas, doze estudos de caso e foram recolhidas catorze boas práticas nacionais providas de quadrantes tão diversos como a Administração Pública, as Forças Armadas, Empresas de Formação e Instituições de Ensino Superior. Foram também levadas a cabo sessões de trabalho que integraram especialistas, *e-formadores* e *e-formandos*

<sup>230</sup> Uma das primeiras conclusões do estudo é de que uma parte significativa das organizações, em Portugal, utiliza plataformas de *e-learning* para apoio à aprendizagem presencial: */.../a análise realizada apresenta indícios de uma tendência crescente nas práticas de formação a distância, e-learning ou b-learning, no entanto ainda não se pode falar de uma realidade enraizada e normalizada institucionalmente* (2014:1-2). Sublinhado nosso.

<sup>231</sup> *Proposta de carta da qualidade para o e-learning*. Sublinhado nosso.

Como se pode ler, é tão somente referenciado como característica distintiva dos dois conceitos a inclusão de sessões presenciais, no caso do <*blended learning*>. Fica a pergunta: tendo em conta particularmente o contexto do Ensino Superior, se faz sentido o *blended learning* ocupar um espaço tão subsidiário no panorama de observação deste estudo? Será a definição de *blended learning* tão somente correspondente a *e-learning* com *sessões presenciais*?

Creemos ficar explícito perante a análise dos trabalhos em referência que a clarificação conceptual, a identificação e harmonização de termos e a **harmonização de definições** que constituem uma parte essencial de qualquer referencial de qualidade. O confronto entre a perspectiva académica e a perspectiva proposta no plano da regulamentação - no caso concreto do *e-learning* e do *blended learning* - revelaram algumas assimetrias e ambiguidades que terão de ser resolvidas para que um referencial de qualidade<sup>232</sup> cumpra plenamente a sua função. Procuraremos com este trabalho dar um contributo válido para melhorar a precisão linguística e conceptual do conceito em análise.

#### **4.3.9 *Blended learning*: um domínio de especialidade?**

A evolução do conhecimento tem repercussões profundas não apenas no plano científico, sociológico e cultural, mas também no plano linguístico e conceptual. Entendido como *a scientific-technical subject-field or other field of expertise* (UNESCO, 2005, p. 35), um domínio (de especialidade), constitui um espaço no interior do qual operam conceitos que mobilizam saberes específicos, pelo que, neste capítulo será ainda claramente prematuro responder à questão em epígrafe. Por agora, foi identificado um termo e foram encontrados indícios de existência do respectivo conceito. Só o prosseguimento da análise permitirá compreender se estamos ou não perante um conceito representativo de um domínio de especialidade sob alçada das Tecnologias Educativas.

---

<sup>232</sup> Conjunto de requisitos de certificação que definem condições relativas à intervenção da entidade formadora no âmbito para que é certificada.

No âmbito das Normas ISO 1087: 2000 (*Travaux Terminologiques - Vocabulaire*) e ISO 704:2000, entende-se por domínio – ou ramo de especialização – uma área do conhecimento no interior da qual operam conceitos, técnicas e métodos próprios e aplicados no cumprimento de um objectivo. É também esta a perspectiva de Sager (1990) e de Cabré (1999). Por especialidade, entendemos, na esteira de Vecchi (2010, p. 32), a utilização teórica ou empírica do conhecimento. Cada domínio terá, portanto, uma conceptualização própria sobre o(s) seu(s) objecto(s) de estudo, não invalidando que mobilize outros saberes e se relacione com outros domínios. Contudo, uma mesma designação pode corresponder a conceitos diferentes para dois domínios distintos.

Do nosso ponto de vista, representar um domínio de especialidade corresponde à tarefa de tornar explícitos o conjunto de conceitos e as relações que se estabelecem numa determinada área de conhecimento partilhada por um conjunto de membros de uma comunidade que perfilha uma dada conceptualização do mundo, organizada em torno de um objecto e de um determinado(s) método(s) de investigação e sustentada por relações objectivas passíveis de verificação.

Na óptica de Miranda (2009, p. 29) e Monteiro (2011, p. 73), o <*e-learning*> é um domínio das Tecnologias Educativas. E o <*blended learning*>? Que lugar ocupa no interior de um sistema conceptual no âmbito dos modelos de ensino e aprendizagem do Ensino Superior?

Graham *et al.* (2014, p. 16) publicaram recentemente uma reflexão em torno da necessidade desenvolver uma teorização e modelos para o *blended learning*. No trabalho com o título *Developing Models and Theory for Blended Learning*, salientam que afirmação e a solidez de um domínio depende do trabalho conseguido em cada uma das seguintes etapas propostas Gibbons & Budderson (2005, p. 927):

Research-Enterprise	Model/Theory Description
<i>Explore</i> (scientific and technological)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Answers “What exists?”</li> <li>· Defines</li> <li>· Categorizes</li> </ul>
<i>Explain</i> (scientific)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Answers “Why does this happen?”</li> <li>· Looks for causality and correlation</li> <li>· Works with variables and relationships between them</li> </ul>
<i>Design</i> (technological)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Answers “How do I achieve this outcome?”</li> <li>· Describes interventions for reaching targeted outcomes</li> <li>· Describes “operational principles” that make an intervention or design work</li> </ul>

**Quadro 11: Taxonomia de investigação em educação (Gibbons & Bunderson, 2005, p. 927).**

Congratulamo-nos de poder dar um contributo no âmbito do primeiro nível. *Explorar* pressupõe, como explicam os investigadores, identificar *what is there and what are possible groupings and relationships among what is there*. (Ibidem). Graham *et al.* (2014, p. 17) concretizam com o seu entendimento do que é necessário fazer no caso em estudo: *In the domain of blended learning, explore models would (1) try to distinguish BL from other closely related domains and (2) try to characterize categories of blends within the domain*<sup>233</sup>. Esperamos ter contribuído, neste capítulo, para a tarefa enunciada no ponto um.

---

<sup>233</sup> Sublinhado nosso.



## CAPÍTULO V – *BLENDED LEARNING*: PROPOSTA DE DEFINIÇÃO

*La définition est la clé de tout travail scientifique.*

(Felber, 1985, p. 135)

*There's glory for you!*

*I don't know what you mean by 'glory,' Alice said.*

*Humpty Dumpty smiled contemptuously. Of course you don't—till I tell you. I meant 'there's a nice knock-down argument for you!'*

*But 'glory' doesn't mean 'a nice knock-down argument,' Alice objected.*

*When I use a word, Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, it means just what I choose it to mean - neither more nor less.*

*The question is, said Alice, whether you can make words mean so many different things. The question is, said Humpty Dumpty, which is to be master - that's all.*

(Carroll, 1896, p. 81)

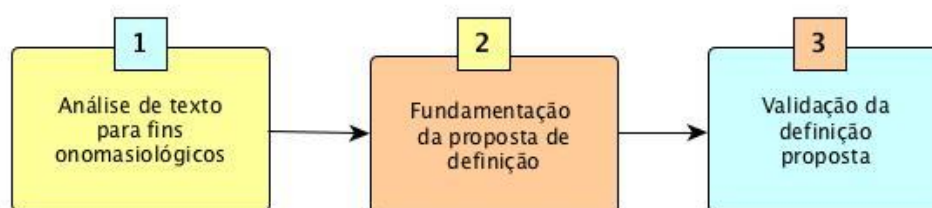
O capítulo anterior – correspondente ao desenvolvimento da primeira etapa do fluxo de trabalho que teve como objectivo a apreensão geral do domínio de conhecimento – permitiu fundamentar a nossa convicção de partida, a qual se subsume no pressuposto de que o conceito de *<blended learning>* ocupa um lugar incerto no espaço da *<educação a distância>* e do *<e-learning>* *cenarizados* para o Ensino Superior Pós-Bolonha. Com efeito, será pertinente recordar que quanto menos estável, estruturado e hierarquizado se apresenta um determinado domínio de conhecimento tão mais premente será a necessidade de definições (Costa, 2011c). No caso em análise, não estaremos, naturalmente, perante a inexistência de definições de *<blended learning>*, mas acreditamos poder trazer - através do contributo da Terminologia – um ponto de vista que reconheça a existência de toda uma valiosa herança de reflexão e crie novo conhecimento, se possível com maior clareza conceptual.

O propósito central da nossa reflexão crítica, neste capítulo, será explicitar as

inferências que resultam da análise de um conjunto de definições existentes e defender o interesse de propor uma definição intensional que se assuma como herdeira de um património, contemplando o conhecimento extraído, mas sintetizando e hierarquizando a informação conceptual por via de uma representação linguística que se pretende de maior rigor e precisão do que as já existentes.

Atingir tal resultado implica, num primeiro momento, o desenvolvimento de um percurso de reflexão teórica que estabeleça uma delimitação explícita da natureza e da orientação metodológica, no âmbito do intrincado universo da **definição**. Na perspectiva aristotélica, como salienta Eco (2001, p. 105), fornecer uma definição significaria encontrar a causa, tornando claro que *uma coisa é uma coisa*. No quadro da tradição ocidental, para além da Filosofia, a definição tem sido objecto de indagação de áreas de conhecimento tão diferenciadas quanto a Lógica, as Ciências Naturais, a Semântica Lexical, a Lexicografia e a Terminologia (Sager, 2000). Ora, sendo o enfoque da definição, neste trabalho, exclusivamente no âmbito da Terminologia, na primeira parte do presente capítulo, serão passados em revista aspectos teóricos fundamentais à compreensão da centralidade do conceito de definição, no âmbito do trabalho terminológico. Serão também fundamentadas as opções teóricas tomadas para efeitos de operacionalização, as quais se enquadram nas recomendações da Norma ISO 1087-1: 2000, que determina um conjunto de orientações sobre a definição, nomeadamente: **o que é, como se relaciona com o conceito e como se constrói**.

Na segunda parte do capítulo, correspondente à **componente empírica**, procede-se à descrição dos processos de recolha, de categorização e de análise de um *corpus* de contextos definitórios, de descrições e de definições - em inglês e em português - de *<blended learning>*; fundamenta-se a **necessidade de uma proposta de definição** e sistematizam-se os resultados do processo de **validação** da definição proposta. Em síntese, esta etapa desdobrar-se-á no seguinte percurso:



**Figura 30: Etapas do percurso de análise, síntese, proposta e validação.**

O processo pressupõe, em primeira instância, a **identificação** e a **categorização de contextos ricos em informação conceptual** (Meyer, 2001, p. 282)<sup>234</sup>. Seguir-se-á a análise de texto para fins onomasiológicos, a qual é enformada por uma opção de tipo qualitativo, que pressupõe os seguintes passos intermédios:

- a) Categorização dos contextos recolhidos;
- b) Proposta de uma lista provisória de características;
- c) Selecção de candidatos a características essenciais;
- d) Selecção de candidatos a características acidentais;
- e) Identificação, sistematização e análise comparativa de indicadores de candidatos a características;
- f) Avaliação do valor distintivo das características identificadas, de forma a aferir da relevância da sua inclusão ou exclusão na definição a propor;
- g) Análise do grau de (in) completude das definições existentes;
- h) Análise do grau de adequação das propostas existentes face objectivos deste trabalho.

Seguir-se-á a etapa de apresentação e de **fundamentação da proposta de definição**, que resulta de uma ponderação dos resultados obtidos através da análise dos contextos ricos em informação conceptual. A última etapa - **validação da definição proposta** - prevê dois procedimentos: (1) primeira aferição estrita da proposta, através de grupo de discussão (*focus group*) construído por quatro especialistas; (2) segunda aferição da proposta, a partir de duas entrevistas individuais.

### 5.1 Sobre a *definição de definição*

As perspectivas sobre *o que é* uma definição, sendo fundamentalmente herdeiras dos enfoques clássicos da Lógica, da Retórica e da Filosofia, dificilmente se sintetizam numa visão integradora e transdisciplinar, como se pode ler no texto *Zur Lehre von der Definition*, de Heinrich Rickert ([1888], 2000, p. 196)<sup>235</sup>: *Among*

---

<sup>234</sup> Há, como anteriormente referido, fundamentalmente, três funções que podem ser atribuídas aos contextos ricos em informação conceptual: (1) *to provide definitions*, (2) *to provide starting-points for definitions*, and (3) *to enhance the terminographer's general domain knowledge* (Meyer, 2001, p. 282).

<sup>235</sup> Excertos traduzidos para inglês por Sager (2000).

*various forms of scientific thought there is hardly another about which opinions diverge as widely as about definitions.*

A assunção da existência de tal diversidade de heranças e de visões é um ponto de partida fundamental para qualquer investigação que toque de modo mais ou menos aprofundado este tema, mas, naturalmente, o âmbito que consideramos neste trabalho circunscreve-se, como já ficou claro, à perspectiva da Terminologia. Ainda assim, utilizar a palavra *perspectiva* no singular não deixa de ser uma simplificação, como mais à frente se sustentará. Logo, de entre as diferentes concepções de definição - das quais se apresentará um recorte - procuraremos eleger a que mais se adequa aos objectivos traçados.

Como sublinha Rickert ([1888], 2000, p. 203), o constructo racional que subjaz à definição radica na necessidade universal do pensamento humano em encontrar a verdade e em evitar a contradição, através da **fixação do significado**. Não admira pois, que para além da ostensão e da iconicidade<sup>236</sup>, a língua, enquanto sistema semiótico privilegiado, assuma um papel central na representação desta operação. É neste sentido que, como explicam Branquinho & Murcho (2001, p. 230), o acto de definir consiste em especificar a natureza de algo, encontrando-se neste processo interrelacionadas operações fundamentais do pensamento e do discurso que aproximam a definição - **enquanto produto** - de uma fórmula que busca utopicamente um equilíbrio perfeito entre duas expressões: */.../ nas definições, as expressões à esquerda (na posição de definiendum) são simplesmente as maneiras de dizer mais economicamente aquilo que é dito nas expressões à direita (na posição de definiens).*<sup>237</sup>

Compreende-se assim, que pela relação que se estabelece entre a dimensão conceptual e a dimensão linguística, a par da sua crucial função de descrição e de estabelecimento de limites de um conceito, a definição se constitua como um importante objecto de reflexão no domínio interno da Terminologia, a ponto de levar Rey a sustentar que: *definition and description are probably the core issues of terminology* (1995, p. 40).

Na sequência desta centralidade, a **definição de definição** acaba por se tornar

---

<sup>236</sup> Vide Seppälä (2004, p. 9-10).

<sup>237</sup> É aliás neste quadro que Dahlberg define definição como: *The equivalence between a definiendum ("what is to be defined") and definiens ("how is something to be defined") for the purpose of delimiting the understanding of the definiendum on any communication case.* (1983, p. 20).

um *Leitmotif* da Terminologia. Rey (1990, 1995, 2000), Sager (1990), Seppälä (2004), entre outros investigadores, utilizaram nos seus trabalhos este jogo melódico de aliterações e de assonâncias para implicar outros efeitos retóricos de maior relevância - a polissemia e a ambiguidade inescapáveis ao exercício de *definir* definição: *The term 'definition' is variously **ambiguous**: it designates a logical operation as well as the production of a string of natural language; it designates the operation and its result*<sup>238</sup>. (Rey, 1995, p. 41). Ao reconhecer essa multidimensionalidade inerente à definição, Rey (2000, p. 1) assume que o ponto de vista da Terminologia é necessariamente herdeiro da dimensão ontológica da definição. Assim sendo, uma das perspectivas possíveis será entendê-la como uma **operação lógico-linguística que almeja descrever a essência de um conceito**:

*Definition can be defined in various ways. In an ontological frame of mind, one can, for example, try to describe it as the essence of a certain logical-linguistic operation which is necessary for the restricted availability of linguistic signs.*

Neste enquadramento, o ponto de vista etimológico revela uma curiosidade não desprecianda: temos vindo a referir iterativamente a ideia de *fixação de um limite*, sendo pois interessante recordar que as palavras **definição** e **termo** se encontram etimologicamente ligadas por essa propriedade comum (Rey, 1995, p. 41):

*The words 'definition' and 'term' are linked by a common feature: by their original meaning they indicate the **fixation of a limit**, an **end** (*de-fin-e*) and its result (*term*). At the conceptual level, for a word to be called 'a term', it must be distinguishable from all others as an item in a group, i.e., in a terminology. The only way of expressing this system of reciprocal differences is the operation *definition**<sup>239</sup>.

Com efeito, a ideia de limite e de fronteira revela-se fundamental para compreender a relação entre termo, definição e conceito. Neste quadro, a definição será **uma representação**<sup>240</sup> **linguística que estabelece os limites de um conceito designado por um termo**, como explica Costa (2013, p. 40):

*Definitions are the main concern of terminological and lexicographical work*

---

<sup>238</sup> Sublinhado nosso.

<sup>239</sup> Sublinhado nosso.

<sup>240</sup> Rickert sublinha que, ainda que um conceito seja uma representação, a representação é distinta do conceito, porque: *.../ in the case of representation the relevant properties are left undecided; today one may think of one property and tomorrow of another. In the case of a concept, on the other hand, the "characteristics" are permanently and precisely specified as the essential constituents of thing, ([1888], 2000, p. 232).*

*alike since they allow us to establish the boundaries of a concept designated by a term. The definition allows for the establishment of a relationship between the concept and the term that is used to evoke it.*

Hempel (1970, p. 653-655) entende a definição como um pilar da formação e da afirmação de conceitos, assim como da construção de teorias. Nas suas palavras, a definição é perspectivada como um **método**:

*/.../ definition is an **important method of concept formation**<sup>241</sup>./.../ concept formation and theory formation in science are so closely interrelated as to constitute virtually two different aspects of the same procedure.*

Esta concepção é também resgatada por Seppälä (2004, p. 20), que sustenta que a definição pode ser entendida como uma **operação que fixa e/ou cria um sentido ou um conceito com o intuito de promover a facilidade de comunicação**. Num trabalho de investigação posterior Seppälä (2007, p. 25), tendo efectuado um vasto exercício analítico, no âmbito da literatura sobre definição em Terminologia, reitera que a diversidade de tipologias sobre a definição propostas por linguistas, lexicógrafos e terminólogos dificulta a tarefa de compreender quais são exactamente as características da definição em Terminologia:

*Une étude plus détaillée de différents auteurs montre, en effet, que certaines typologies sont fondées sur des critères de classification peu clairs ou non précisés, par exemple lorsque les caractères distinctifs ne sont pas énoncés de manière explicite, voire sont totalement absents. On trouve, en outre, des typologies qui opposent des types de définitions dont les traits distinctifs sont de nature différente, non exclusifs les uns des autres, donc souvent compatibles.*

A ideia de diversidade e de complexidade<sup>242</sup> é, como tem sido aqui salientado,

---

<sup>241</sup> Sublinhado nosso.

<sup>242</sup> Também Blanchon (1997, p. 171) identificou num trabalho anterior três eixos gerais nos quais se ancora grande parte das tipologias passíveis de serem identificadas na literatura: o primeiro radica na oposição entre a Lexicografia tradicional e Terminologia, distinguindo, fundamentalmente definições de tipo lexicográfico, terminológico e enciclopédico; o segundo eixo diz respeito ao conteúdo lógico da definição terminológica, estabelecendo genericamente distinções entre definições intensionais ou extensionais e genéricas ou partitivas; o terceiro eixo releva da estrutura das definições, estabelecendo a distinção entre definições sinonímicas, parafrásticas, metalinguísticas, entre outras. Não obstante o interesse desta categorização, o trabalho de Blanchon (1997) não contribui explicitamente, na óptica de Seppälä (2007, p. 24-25), para dilucidar as características do conceito de definição. A investigadora propõe um conjunto de dezassete critérios. Dado constituir tanto uma operação como uma representação (2007, p. 28), a definição pode ser analisada quer do ponto de vista da forma quer da óptica das funções que desempenha. A vastidão de critérios propostos permite identificar diferentes dimensões, de entre as

uma percepção comum em diferentes quadrantes do estudo da definição, justificando-se a necessidade de seleccionar contributos que, a nosso ver, terão uma maior aplicabilidade para o desenvolvimento da componente empírica do capítulo. De entre esses contributos julgamos particularmente relevante o de Felber (1985, p. 135), para quem definição é uma **descrição de um conceito que faz uso de relações de similaridade para determinar o seu lugar exacto no interior de um sistema:**

*La définition est une description d'une notion faite au moyen d'autres notions connues, surtout sous la forme des mots et de termes. Elle détermine la **place de cette notion dans un système** d'autres notions apparentées<sup>243</sup>.*

A perspectiva de Felber leva-nos a evocar a citação que Rey (2000, p. 1) escolheu para mote do seu texto introdutório à colectânea editada por Sager (2000), *Essays on Definition* (atribuída por Prévert<sup>244</sup> a Valéry). Ao ter, presumivelmente, afirmado que *ce qui ni ressemble à rien n'existe pas*, Valéry põe indirectamente em evidência o papel do estabelecimento de relações de similitude na compreensão do conceito. Tal pressuposto reforça a visão da definição enquanto **operação lógica e linguística** fundamentalmente sustentada na **avaliação da similitude** (Felber, 1985:135). Porém, como será explicitado, se as relações de semelhança representam um elemento crítico, **a determinação da diferença**, como salienta Seppälä, é igualmente um aspecto fundamental (2007, p. 27):

*En terminologie, comprendre un concept suppose en connaître la définition. C'est elle qui permet de délimiter le concept grâce à une description de ses caractéristiques et par l'établissement de relations entre ses différents éléments définitoires. C'est également elle qui permet de déterminer la place que le concept occupe par rapport aux autres concepts d'un domaine.*

Neste ponto, será ainda importante referir que a possibilidade de o conceito ser passível de ser descrito por via de uma definição sustentada em signos linguísticos não colhe absoluta consensualidade<sup>245</sup>. Todavia, em Terminologia, a descrição do conceito

---

quais a sua natureza, a gama de propriedades inerentes à sua construção e uma multidimensionalidade de dimensões pragmático-comunicativas que se prendem directamente com a sua função.

<sup>243</sup> Sublinhado nosso.

<sup>244</sup> Prévert (1949: 28) afirma, depois de ter cotejado a obras de Valéry, não ter encontrado evidência desta citação.

<sup>245</sup> A possibilidade de definir um conceito em língua (natural) não é uma questão absolutamente consensual. Produzir uma definição tendo em conta diferentes significados é, na perspectiva de Roche *et al.* (2009, p. 1), uma tarefa de difícil exequibilidade: *Writing definitions taking into account the different meanings remains difficult, even in technical domains where standards already exist.*A

é fundamentalmente perspectivada por intermédio de expressões de natureza linguística.

Retomando a questão da importância da **componente relacional** convocada por Felber (1985), Depecker (2002, p. 68) sustenta a importância da determinação da natureza das relações existentes entre características, porquanto este último entende a definição como **um enunciado que representa as características do conceito e as relações que entre estas se estabelecem:**

*/.../ un micro système constitué par l'énoncé des caractères du concept et des relations qu'ils forment entre eux. Ces caractères sont sélectionnées, dans l'énoncé qui les énumère, en fonction notamment du point de vue adopté, de la description recherché, du degré de précision voulu, de la formulation retenue, de la culture considérée.*

Em Terminologia, as relações conceptuais consideradas para representação do conhecimento são alvo, do ponto de vista teórico, de perspectivas não necessariamente convergentes, como se pode ler em Sager (1990, p. 29-3), Cabré (1993, p. 201-206), Meyer *et al.* (2001, p. 103-104) e Depecker (2002, p. 150-158), entre outros autores. Com alguma recorrência, sustenta-se a distinção entre relações lógicas e relações ontológicas. Depecker (2002, p. 150) descreve as primeiras como: */.../des rapports de ressemblance, d'identité ou d'opposition entre concepts. Dans une relation logique, les concepts possèdent au moins un caractère en commun.*

As relações desta índole subdividem-se em três tipos: relações genéricas, relações específicas e relações de coordenação. Considera-se **genérica** uma relação que implica que a intensão de um determinado conceito compreenda outros conceitos subordinados; uma relação é específica quando um conceito é incluído num outro, exibindo, pelo menos, uma característica específica suplementar. Uma relação é de coordenação quando dois conceitos dependem de um mesmo conceito, que lhes é imediatamente superior (Depecker, 2002, p. 152-153).

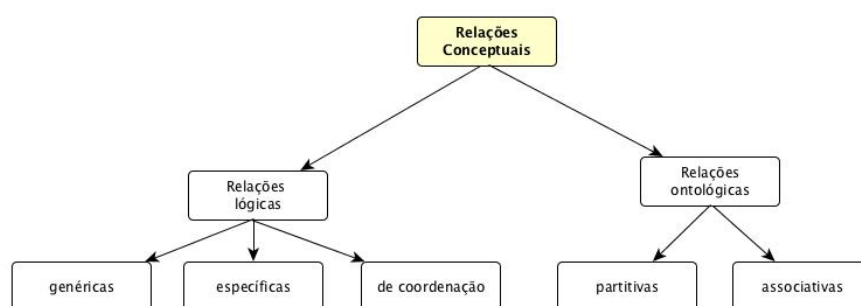
---

perspectiva advogada é a de que definição de um conceito só é possível recorrendo à linguagem formal: */.../ term definitions written in natural language need to be separated from concept definitions written in a formal language. The former are viewed as linguistic explanations while the latter are considered logical specifications of concept.* (Roche *et al.* 2009, p. 2). Em nosso entender, as objecções face à possibilidade de a língua constituir uma ferramenta apta à definição de conceitos são similares à aceitação do recurso ao texto de especialidade como veículo de acesso ao conceito. Todavia, nas perspectivas de Rey (1995, 2000) de Depecker (2002, p. 19), é através da descrição de um conceito, essencialmente sob a forma de definição linguística que se pode determinar que o conceito corresponde à definição visada. Nesta óptica, afirma Depecker, serão poucas as disciplinas - fora da Lógica e da Filosofia - que terão um acesso tão imediato ao conceito como a Terminologia.



As relações **ontológicas**, por sua vez, baseiam-se na natureza dos objectos e no modo como estes se encontram organizados na realidade. Podem, por isso, ser de carácter partitivo ou de carácter associativo (*Ibidem*, p. 150): */.../ sont généralement définies comme des rapports entre concepts dont les objets auxquels ils renvoient sont en relation de présence ou de contiguïté.*

A relação **partitiva** é de natureza hierárquica, representando o objecto uma parte do todo, a passo que a relação **associativa** não é hierárquica (Depecker, 2002, p. 155), podendo estabelecer-se por proximidade<sup>246</sup>. Em suma, as relações conceptuais podem ser subcategorizadas do seguinte modo:



**Figura 31: Relações conceptuais (baseado em Depecker, 2002).**

A perspectiva de Vézina *et al.* (2009, p. 36), valoriza claramente a componente relacional da definição, aproximando-se da de Depecker (2002). Os investigadores consideram a definição como um *énoncé linguistique qui décrit un concept et qui permet de le situer dans un système conceptuel*<sup>247</sup>. Parece-nos particularmente interessante esta última proposta, por permitir antever uma relação de reciprocidade entre definição e sistema conceptual, uma vez que, se a definição permite situar um conceito num determinado sistema conceptual, o sistema conceptual pode constituir um elemento de auxílio na redacção da definição.

<sup>246</sup> Sager (1990) apresenta uma visão algo distinta da de Depecker (2002), considerando a existência de relações genéricas e partitivas, mas propondo um terceiro tipo que denomina *relações complexas*: *concepts are often seen as being inter-related in a complex manner which cannot be conveniently captured by straightforward generic and partitive structures* (1990, p. 34). De entre as possíveis relações de tipo complexo enuncia, por exemplo, as de produto-material, instrumento-processo, contentor – objecto, qualidade-objecto.

<sup>247</sup> Sublinhado nosso.

Como foi referido no início desta secção, a questão da definição em Terminologia não é – do ponto de vista teórico – tão pacífica quanto seria de supor, complexificando-se em particular quando se aborda o conceito de **definição terminológica**. Herdeira do ideal wüsteriano de univocidade - numa óptica puramente teórica - este tipo de definição tornar-se-ia apenas aplicável a um termo *puro*, passível de ser traduzido para qualquer língua e enquadrável num sistema terminológico consistente, dentro do qual cada conceito é construído clara e univocamente. Deste modo, a natureza da definição terminológica seria inelutavelmente determinada pela natureza dos sistemas conceptuais em causa e pela classe de objectos em questão (Rey, 1995, p. 43): *If the subject field is not determined and structured, or if it is heterogeneous, pragmatic and empirical, the pure terminological definition cannot even be formed*. Pelas dificuldades evocadas, Bessé (1997, p. 63)<sup>248</sup> salienta que a identidade e os princípios necessários à formulação da definição terminológica não são fáceis de dilucidar :

*Is there such thing as a terminological definition? If we make the not unreasonable assumption that there is, what then are its characteristics? How does it differ from a lexicographic definition and an encyclopedic definition? What does it have in common with the other types of definition? What are the guiding principles for formulating terminological definitions?*<sup>249</sup>

No quadro teórico do autor em referência, o acto de definir deve ser sustentado por uma análise conceptual que pressupõe descrever, delimitar e distinguir conceitos, exercício esse que pressupõe o estabelecimento de classificações, de hierarquias e de estruturas (Bessé, 1997, p. 66):

*Terminological definitions reflect the culture of the community for which they were written. They are very closely linked to the development of scientific knowledge, ideological structures, and the archaeologies of knowledge.*

É neste sentido que Seppälä (2004, p. 20) considera a definição como uma espécie de *fotografia* do sentido ou do conceito, com toda a subjectividade que tal implica.

Consideremos por último, nesta reflexão, contributos de uma outra natureza.

---

<sup>248</sup> Traduzido por Sager.

<sup>249</sup> Sublinhado nosso.

No plano da **regulação** de boas práticas conducentes à garantia de **qualidade do trabalho terminológico**, a **definição de definição** proposta pela Norma ISO 1087-1 (2000, p. 6), *Terminology Work, Vocabulary: Theory and Application, Part 1* merece particular destaque, considerando-se ser um enunciado descritivo que representa um conceito, tendo como finalidade diferenciá-lo de outros conceitos: */.../ representation of a concept /.../ by a descriptive statement which serves to differentiate it from related concepts.*

A norma considera que a definição é a representação de um conceito através de um enunciado descritivo que permite estabelecer a distinção entre conceitos relacionados. O mesmo documento, na componente de anexos, apresenta uma formulação ainda mais sucinta: **a representation of a concept by a statement which describes it** (ISO 1087-1, 2000, p. 38), não sendo feita referência à *differentia*. É aqui adoptada a forma tradicional da definição aristotélica, estabelecendo a distinção entre **definições por intensão** (as que especificam o género próximo e a diferença específica) e **definições por extensão** (as que enumeram os membros de uma dada classe).

Ainda no âmbito normativo e recomendativo, será importante fazer referência a um outro contributo: o texto publicado pela *Conference of Translation Services of European States*<sup>250</sup>, *Recommendations for Terminology Work* (2003, p. 88), que tem como objectivo geral contribuir para a consciencialização pública e privada da importância da terminologia na comunicação especializada, expondo de forma sistemática a natureza, os requisitos e os métodos subjacentes ao trabalho terminológico. Aqui, a **definição de definição** é - em grande parte - idêntica à da ISO 1087-1: 2000, excluindo a alusão explícita às componentes intensional e extensional: */.../ statement that describes a concept by naming its characteristics (intensional definition) or its specific concepts or parts (extensional definition) and which distinguishes it from neighbouring concepts.*

Ponderadas as diferentes perspectivas, parecem-nos da maior relevância os contributos descritos, por conjugarem - ainda que contemplando ópticas não necessariamente convergentes - a herança lógico-filosófica com a perspectiva linguística. Neste trabalho, subscrevemos a visão de que a definição de *<blended*

---

<sup>250</sup> Comummente conhecido pelo acrónimo COETSOES.

*learning*> a propor terá por objectivo permitir que o conceito seja claramente *cartografado*, distinguindo-se de outros conceitos, dentro de um determinado sistema conceptual - Felber (1985), Bessé (1997), Depecker (2002) e Costa (2011). Entendê-la-emos, por isso, como **uma operação lógico-linguística que consiste em determinar as características que identificam com singularidade a intensão de um conceito, permitindo a sua localização no interior de um sistema conceptual.**

### 5.1.1 Intensão e extensão

A dicotomia entre **intensão** e **extensão** é uma herança aristotélica muito discutida em Semântica e em Filosofia da Linguagem (Branquinho & Murcho, 2001, p. 305), (Seppälä, 2005, p. 64), dizendo respeito a dois tipos distintos de valor que uma determinada categoria ou uma determinada expressão linguística pode ter: os objectos aos quais a expressão linguística se aplica constituem a sua extensão; por outro lado, a representação conceptual ou o conceito contido na expressão representa a sua intensão. Como bem explica Eco (2001, p. 104-105), demonstrar *o que uma coisa é* (extensão) não significa o mesmo que tornar claro ou provar que *uma coisa é uma coisa* (intensão)<sup>251</sup>:

*Não se define homem dizendo que corre ou que está doente, mas dizendo que é animal racional de tal modo que o definiens seja co-extensivo ao definiendum e reciprocamente, isto é, que não haja nenhum animal que não seja animal racional.*

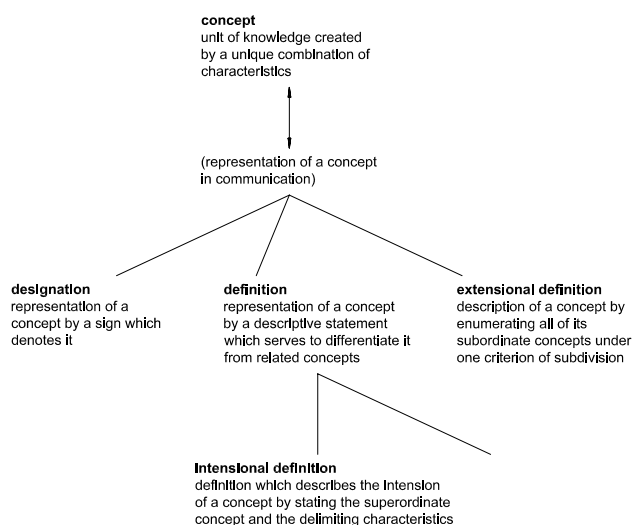
A definição em compreensão ou intensão delimita um conceito através de uma propriedade comum a todos os seus membros; a definição extensional aponta para um ou mais membros da classe a definir. Todavia, na óptica de Seppälä (2007, p. 41), a

---

<sup>251</sup> Um dos exemplos comumente utilizado para explicar a distinção entre os dois tipos enunciados diz respeito à definição de *planeta*: uma definição extensional corresponderá à enumeração dos *objectos* para os quais o conceito remete, neste caso: Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno... A extensão de uma definição pode, naturalmente variar. No caso do planeta Urano, só em 1871 é que foi incluído na lista, Neptuno em 1847 e Plutão tem um estatuto *sui generis*, no quadro do sistema solar. Uma definição intensional corresponde à identificação do conjunto de característica que permitem aferir se um determinado objectivo pode ser colocado no interior da extensão: *astro que gira à volta do Sol, sem luz própria, e que pode apresentar luminoso pela reflexão dos raios solares. "Planeta"*, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013), <http://www.priberam.pt/DLPO/Planeta> [consultado em 30-01-2015].

natureza dos traços definitórios da intensão permanece em aberto, ainda que seja este o tipo de definição preferencial, como se pode ler em Felber (1987, p. 98), Sager (1990, p. 24), Wright *et al.* (1997, p. 30), Cabré (1999, p. 98) e Temmerman (2000, p. 79), entre outros. O termo *intensão - terme traditionnel, mais qui prête à confusion* (Depecker, 2002, p. 94) é sinónimo de *définition par inclusion* (Rey-Debove, 1971) ou *définition spécifique* (Felber, 1987).

Do ponto de vista normativo e da regulamentação de boas práticas do trabalho terminológico, a Norma ISO 1087-1 (2000, p. 6), como esquematizado na figura abaixo, especifica que a **definição intensional**: *describes the intension of a concept by stating the superordinate concept and the delimiting characteristics*. A **definição por extensão** é, por sua vez, entendida como uma */.../ description of a concept by enumerating all of its subordinate concepts under one criterion of subdivision*” (ISO 1087-1, 2000, p. 6). O esquema que a seguir se reproduz é revelador do entendimento da norma quanto à relação entre conceito, designação, definição extensional e definição intensional:



**Figura 32: Relação entre conceito, designação e definição (ISO 1087-1:2000, p. 25).**

Ainda no âmbito da mesma norma se recomenda a importância de optar, sempre que possível, por definições do tipo intensional, pela razão evidente de que este tipo de descrição explicita as características essenciais (distintivas) e permite posicionar o conceito num sistema conceptual. O *Conference of Translation Services of European States Recommendations for Terminology Work* (2003, p. 27) valida

igualmente esta perspectiva:

*An intensional definition is based on the next higher concept (generic concept) and gives the characteristics that permit the concept to be defined and that delimit it from the neighbouring concepts.*

A Norma ISO 704 (2009, p. 24) exemplifica a diferença entre uma definição correctamente contruída e uma definição que se afasta dos princípios que temos vindo a enunciar. No exemplo abaixo, a definição do conceito de <mechanical mouse> identifica o género próximo <computer mouse> e as características que determinam a *differentia*:

<p><b>mechanical mouse</b></p> <p>&lt;computing&gt; computer mouse in which movements are detected by a ball on its underside that activates rollers in physical contact with the ball</p> <p>This <i>terminological entry</i> is to be read as: "[A] mechanical mouse [is a] computer mouse in which movements are detected by a ball on its underside that activates rollers in physical contact with the ball".</p>
--

**Exemplo 1: Definição intensional (ISO 704, 2009, p. 24).**

A norma apresenta também o exemplo de uma definição do mesmo conceito construída inadequadamente, dado que - como é explicado – inclui como característica uma *subdefinição* de <roller>:

<p><b>mechanical mouse</b></p> <p><b>inappropriate definition</b> computer mouse with rollers, moving parts made up of a shaft and encoding disk inside the mouse casing, that detect the ball movement which in turn controls the pointer on the computer screen</p> <p>This <i>definition</i> includes the <i>characteristic</i>, <u>moving parts made up of a shaft and encoding disk inside the mouse casing</u>, which is a hidden definition of the <i>concept</i> 'roller'. This characteristic should not be included in the definition of 'mechanical mouse' but be used in a separate <i>definition</i> for the <i>concept</i> 'roller'.</p>
--

**Exemplo 2: Definição intensional incorrectamente construída (ISO 704:2009, p. 28).**

Fica deste modo claro que a definição intensional não deve conter características que pertençam aos conceitos superordenados ou subordinados, devendo apenas: (1) clarificar a classe a que o conceito definido pertence, (2) especificar o que o distingue de outros conceitos situados na mesma classe e (3) enumerar todas as suas características essenciais (Bessé, 1997, p. 69). É aliás também este o ponto de vista de Seppälä (2005, p. 64) quando descreve o modo definitório por intensão ou por compreensão:

*Ce type de définition /.../ se caractérise par la présence d'un concept plus général, superordonné (l'incluant ou le générique) – normalement le concept générique le plus proche, qui dans une représentation arborescente se trouve directement au-dessus de celui qui est défini –, et d'au moins un concept spécifique et/ou différentiateur (appelé caractère ou spécifique), qui ramène le genre à une espèce et permet également de distinguer le concept à définir des autres concepts appartenant au même système.*

A descrição de Seppälä ilustra claramente a natureza hierárquica subjacente à representação arborescente por género e por espécie, que defendemos como mais adequada aos objetivos do nosso trabalho, em torno da definição.

## **5.2 Contexto definitório, descrição e explicação**

Do ponto de vista da selecção e da observação de evidência linguística, o trabalho terminológico da índole que definimos exige uma distinção tão precisa quanto possível dos conceitos de contexto definitório e de descrição/explicação, dada a contiguidade que apresentam face ao conceito de definição. Por conseguinte, na análise levada a cabo no ponto 5.6 deste capítulo (*Blended Learning: análise empírica*), será defendido que os três tipos de sequências linguísticas potenciam a identificação de indicadores relevantes para a compreensão do conceito. Com efeito, no âmbito de uma análise do texto para fins onomasiológicos, entendemos por **indicadores um conjunto de sinais ou indícios linguísticos visíveis na superfície textual, que apontam para existência de características.**

A distinção que Kocourek (2001, p. 173) estabelece entre **definição** e **contexto definitório** é algo vaga: */.../ définition (contexte metalinguistique avec un syntagme définissant) et contexte définitoire (moins formel, mais suffisant)*. Por seu turno, Blanchon (1997, p. 169), defende que o contexto se define por uma frequente incompletude, proporcionando informação lacunar sobre o conceito e podendo activar diferentes interpretações, contrariamente à definição, que descreve o conceito com precisão. A carga ideológica, a manifestação de idiossincrasias e de subjectividade autoral estará mais patente nos contextos definitórios (Blanchon, 1997, p. 169):

*Contexte et définition apportent des informations différentes. Le contexte peut en effet ne fournir que des informations incomplètes sur la notion, ce qui peut induire un certain flou notionnel nuisant à la compréhension. La définition, au*

*contraire, est censée faire le tour de la notion, dans un environnement et dans un but donné, et bien la situer dans le système notionnel du domaine.*

O **contexto**, da forma como é entendido nas recomendações da *Conference of Translation Services of European States* (2003, p. 35) pode congrega aspectos intensionais e extensionais:

*The context is the piece of text surrounding a term. It may be defining or linguistic. /.../ The “defining context” indicates essential characteristics of the object or shows the function that the object has or the effects that a process has, etc.*

Nas *Guidelines for Terminology Policies* (2005, p. 12), os **contextos** são perspectivados como definitórios ou como ilustrativos<sup>252</sup>, defendendo-se que, quando, do ponto de vista da gestão terminológica, não há tempo para a recolha ou redacção de definições, aqueles podem funcionar como alternativa e/ou como prova documental para análise do uso e de colocações:

*Contexts (comprising also definitional and illustrative contexts): /.../ in the environment of terminology management illustrate the function of a term in discourse, i.e., they are chunks of text. Documenting different functions of contexts is very useful and when there is no time for extensive definition writing, documenting contexts provides a useful alternative, in particular when corpus analysis is used to create large corpora in a short time. Contexts support definitions and in some cases they may be the only information available (in the absence of definitions). They are valuable even in the presence of definitions because they demonstrate that the definition is the correct one for a given instance. In any case, they can be considered an authentic source for analyzing the usage of terms as well as their collocations.*

Esta não é a utilização que pretendemos dar, no nosso trabalho, aos contextos recolhidos, dado que o que se busca é estabelecer um processo de comparação e de análise de perspectivas autorais e institucionais suficientemente diverso para que as conclusões retiradas possam ter legitimidade. A Norma ISO 704 (2009, p. 30) sustenta que:

*A **defining context** is a context that allows the user to deduce the meaning of the concept by implication. The defining context cannot replace an intensional*

---

<sup>252</sup> Também Dubuc ([1978] 2002, p. 30-31) estabeleceu essa distinção, considerando ainda que o contexto também pode ser de natureza associativa.



*definition, only supplement it. Defining contexts may be collected at the beginning of a terminology project, when concept systems and coherent definitions have not yet been formulated. At the end of the project it may be decided to keep them in the terminological resource*<sup>253</sup>.

No que diz respeito ao conceito de **descrição**, a mesma norma (*Ibidem*, p. 29), define-o como:

*A concept description can provide a wide range of information about a concept (e.g. historical information, instances of the concepts, properties, characteristics) but it does not focus on providing the characteristics that make up the intension of the concept, as does the definition. Concept descriptions are not representations of the concept. They do not have a conventional format and most often take the form of running text. Often, concept descriptions are cited from existing sources.*

No que concerne ao conceito de **explicação**, Felber (1985) entende-o como correspondendo à descrição de um conceito que não contempla o intuito de o posicionar no interior de um sistema conceptual: *Une explication est une description d'une notion, qui est faite indépendamment de sa place dans un système des notions.* Felber (1985, p. 134). Parece-nos particularmente interessante esta perspectiva por ser directamente aplicável aos dados empíricos recolhidos. Se há explicações de <*blended learning*> que não revelam qualquer intencionalidade de situarem o conceito no interior do sistema, outras há, como veremos, que ostentam essa preocupação. Encontramos pois em Roche (2012) e anteriormente em Hempel (1970) o argumento de que a descrição/ explicação se poderá aproximar da natureza da definição, mas, a maioria das vezes, aquela é perpassada por alguma vaguidade, associada à reformulação, reiteração ou exemplificação de um ou outro aspecto da definição (Hempel, 1970, p. 664):

*Explication is concerned with expressions whose meaning in conversational language or even in scientific discourse is more or less vague /.../ **Explications having the nature of proposals**, cannot be qualified as being either true or false*<sup>254</sup>.

---

<sup>253</sup> Sublinhado nosso.

<sup>254</sup> Sublinhado nosso.

Não será exactamente este o entendimento da Norma ISO 704 (2009, p. 30), na qual se pode ler:

*An explanation provides an account of how a concept operates or of its application but does not define what it is. Some explanations, known as operational definitions, may be in point form or in the form of graphic or flow charts, but they are not considered proper terminological definitions.*

Será lícito considerar que tanto o **contexto definitório** como a **descrição** e a **explicação** exibem tendencialmente, como já referido, um carácter fragmentário e incompleto, visível em marcas enunciativas como a anáfora, a elipse e diferentes tipos de modalização inescapáveis à subjectividade do enunciador. Entende-se, todavia, ser pertinente a inclusão destas categorias no nosso trabalho, pois poderá complementar a apreciação de candidatas a características, ainda que seja previsível que estes dois tipos de informação contextual ostentem fundamentalmente propriedades acidentais. Pelas razões evocadas, entendemos também ser mais prudente utilizar a designação genérica *contextos ricos em informação conceptual* (Meyer, 2001, p. 282), na etapa de análise para fins onomasiológicos, que consideramos abarcar, para além das definições, exemplos de contextos definitórios e de descrições e explicações.

### 5.3 Construção da definição em Terminologia

Os aspectos acima observados permitem-nos inferir que, tanto do ponto de vista lógico como linguístico e textual, a construção da definição – em particular da definição intensional – implica uma atitude metódica que não preside necessariamente à construção da generalidade dos contextos definitórios e das explicações que se encontram na literatura de especialidade. Enquanto operação lógica, a definição impõe ao terminólogo a realização de um processo de subcategorização e de selecção das opções linguísticas tão precisas quanto possível para expressão dessa subcategorização, que permita - nas palavras de Rickert - **capturar a constância do conceito** ([1888] 2000, p. 229), tendo em mente que a definição designa *.../the entire act of thought that includes both synthesis and analysis*<sup>255</sup> (*Ibidem*, p. 228).

---

<sup>255</sup> Sublinhado nosso.

São múltiplos os modelos que explicitam o que deve integrar a representação da estrutura e do conteúdo da definição. Strehlow (1997, p. 77) salienta os elementos principais que deverão ser considerados e que decorrem da herança filosófica aristotélica, sustentando que há dois tipos principais de informação que devem estar presentes numa definição: informação hierárquica (género e espécie) e aspectos diferenciadores - propriedades essenciais e acidentais (Strehlow, 1997, p. 77):

*Genus is a general class; species, the selected sub-class; differentia, the distinguishing features that may include properties viewed as essential characteristics; and accidental properties are cited as useful incidental aspects, i.e., properties that occur in some individual instances.*

Os conceitos de **género** e de **diferença** têm sido utilizados e reinterpretados em função de diferentes enfoques sobre a definição, considerando-se que o género próximo deverá expressar a categoria ou a classe geral a que pertence o objecto definido, através de relações de subordinação. Como explica Rickert ([1888], 2000, p. 240):

*Aristotle demands that one specify the genus, precisely because he considers it the expression of the “essence” and by subordinating an object to the genus, the definition should also therewith grasp the object.*

A diferença específica corresponderá à(s) particularidade(s) que distingue(m) o objecto definido face a outros membros da mesma classe. É, deste modo e nesta óptica, compreensível que, do ponto de vista redaccional, a definição seja alvo de constrições que visem a precisão da expressão linguística. Picht & Draskau (1985, p. 180) representam a estrutura formal da definição com base na seguinte fórmula:

*Definiendum = definens*

**Exemplo 3: Formulação da definição (Picht & Draskau, 1985, p. 180).**

No que respeita à arquitectura interna da expressão linguística da definição, não obstante a importância de uma certa normatividade, a formulação a nível tipográfico, lexical e sintáctico pode implicar adaptações ditadas pelo contexto pragmático de trabalho do terminólogo (Pascual & Pérry-Woodley, 1995, p. 23):

*Il semble clair que la formulation-même de la définition (au niveau typographique, dispositionnel, syntaxique, lexical, ...) dépend de facteurs tels que le but du discours, le type de document, le domaine de connaissances, la “culture” du lecteur, et les connaissances partagées. Le travail envisagé sur un corpus précis de textes à consignes devrait conduire à l’élaboration de connaissances à ce sujet.*

Em todo o caso, a observação geral das **regras de construção** defendidas em múltiplos trabalhos (Wright & Budin: 1997, p. 871; Pearson, 1998, p. 125-135; e Vézina, 2009, p.12) permite extrair alguns pressupostos essenciais, no que respeita a aspectos de forma e de conteúdo. Vézina (2009, p.12-16) é particularmente explícito na sistematização das regras inerentes à construção da definição, enunciando um conjunto de **sete princípios**: (1) princípio da concisão; (2) princípio da clareza; (3) princípio da explicação e da adequação; (4) princípio da substituição; (5) princípio da não-tautologia; (6) princípio da generalização e da abstracção; (7) princípio da adaptação ao público-alvo; (8) princípio da previsibilidade.

Com efeito, a definição deve descrever o conceito explicitando a sua delimitação, o que implica uma formulação concisa e clara, mas que terá de plasmar a complexidade subjacente ao conceito. Tal implica evitar, naturalmente, a tautologia e a circularidade. Se se tornar demasiado lata passará a incluir elementos que a transformam em descrição. Deve situar o conceito de forma clara dentro do sistema conceptual, possuindo o grau de tecnicidade e de complexidade adequado aos seus destinatários-alvo (utilizadores do produto), reflectido num nível de língua em consonância com os objectivos a que se propõe e que são naturalmente condicionados por esse público. No plano da forma, a estrutura enunciativa deve ser monofrásica e afirmativa. Pretendemos que a nossa proposta de definição de *<blended learning>* reflecta uma definição alicerçada, tanto quanto possível, nas condições enunciadas.

#### **5.4 Característica essencial e característica accidental**

A delimitação do conceito de *<blended learning>*, através da sua representação por via de uma definição intensional que venha a granjear o consenso possível junto da comunidade de especialistas, implica a procura e a identificação clara dos elementos que contribuirão para que a apreensão do conteúdo dessa definição a propor se faça de

forma precisa e inequívoca. O mesmo será dizer que grande parte do trabalho a empreender radica na distinção entre característica essencial e característica accidental.

Tomando como premissa que a definição é o elo de ligação entre a designação e o conceito, foi defendido, anteriormente, que o conceito de definição que aqui validamos é equivalente a *uma operação lógico-linguística que consiste em determinar as características que identificam com singularidade a intensão de um conceito, permitindo a sua localização no interior de um sistema conceptual*. Logo, como sublinha Rickert ([1888], 2000, p. 232):

*/.../ only a **part** of the world is relevant for the world is relevant for the formation of concepts and for that reason the distinction between what is essential and inessential is unavoidable.*

De acordo com a Norma ISO 1087-1 (2000: 3.2.4), uma **característica** é uma abstracção de uma propriedade de um objecto ou de um conjunto de objectos. Se for de **natureza essencial**, é definida como: */.../ indispensable to understanding a **concept*** (ISO 1087-1, 2000: 3.2.6). A característica tem, assim, uma função crucial na análise dos objectos, na modelação de sistemas conceptuais e, naturalmente, na formulação de definições, sendo a similaridade entre os conceitos revelada pela partilha e a dissimilaridade pela ausência. Vézina (2009, p. 11) sustenta a distinção entre estes dois tipos de características com base na mesma ideia de *indispensabilidade vs dispensabilidade*:

*/.../ les caractères attribués à un objet n'ont pas tous la même importance. On distingue ainsi les **caractères essentiels** (les caractères jugés indispensables à la détermination du concept traité) des **caractères non essentiels**<sup>256</sup> (les caractères qui apportent un complément d'information sans être absolument nécessaires pour comprendre, décoder ou distinguer un concept).*

Neste âmbito, Roche (2012, p. 22) critica a última versão da Norma ISO 704 (2009), defendendo que não deveria ter sido posta de lado a diferença entre *característica essencial* e *característica* ou *diferença accidental*, sendo a primeira

---

<sup>256</sup> No âmbito das características não accidentais, Vézina (2009, p. 11) salienta duas distinções: *Parmi les caractères non essentiels, on distingue parfois les **caractères superfétatoires** (les caractères de nature encyclopédique qui s'appliquent à un concept mais dont la mention est superflue) des **caractères accidentels** (des caractères fortuits, de la nature du possible, qui ne sont pas réalisés dans la totalité des cas).*

entendida como uma propriedade indispensável para a compreensão do conceito e a segunda como um valor associado, que não contribui para a alteração da identidade do objecto, mas tão somente muda a sua descrição, sendo por isso um atributo ou valor associado:

*This difference between the characteristics is fundamental. As we have just seen, it expresses knowledge of a different nature. Essential characteristics define and structure concepts. Those which are not, describe objects and, based on the values linked to them, the various states in which these objects may exist. We shall use the name attributes for these descriptive characteristics so as to remain in line with the vocabulary of knowledge representation.*

Não poderemos estar mais de acordo com esta lacuna da norma, pelo que subscrever-se-á a crítica de Roche, incorporando na nossa análise a tentativa de distinção destes dois tipos de características, por se entender que só o exercício de identificação e de hierarquização da relevância de determinadas características em detrimento de outras leva a bom porto uma proposta de definição. Enquadramo-nos, assim, também, na visão de Rickert ([1888]: 2000, p. 232), para quem a especificação de uma característica é sempre um **juízo analítico**:

*.../strictly speaking, definition which lists several characteristics should be called a complex of judgments is for the specification of a characteristic is always a judgement. Definition is thus a complex “analytical judgments” which explicitly emphasise what is already thought in the concept.*

Tal juízo analítico é dependente do objectivo da definição. Afigura-se, por isso, particularmente interessante uma outra percepção do filósofo ([1888], 2000, p. 221), no que respeita à enunciação do princípio pragmático que deve presidir à distinção entre característica essencial e característica accidental: *.../ in order to distinguish essential from inessential characteristics a specific purpose is required*<sup>257</sup>. Tal implica, na sua teorização, a necessidade de existência de um ponto de vista e da existência de um princípio de selecção que permite o estabelecimento de critérios para separar o essencial do accidental.

---

<sup>257</sup> Sublinhado nosso.

## 5.5 Harmonização ao serviço da precisão conceptual

Como se encontra patente nos documentos normativos que temos vindo a evocar, o trabalho terminológico pode assumir uma natureza descritiva ou prescritiva, pressupondo a orientação descritiva uma atitude de observação e de análise da emergência de termos e de conceitos de um determinado domínio de especialidade, ao passo que o trabalho de natureza prescritiva pressupõe fundamentalmente um consenso por parte dos utilizadores de determinado sistema de conceitos e de termos UNESCO (2005, p. 11)<sup>258</sup>:

*While descriptive terminology work only observes and analyses the emergence of terms, prescriptive terminology work constitutes an agreement by users to adopt a term for common and repeated use in given circumstances. The latter comprises terminology **unification, standardization and harmonization**<sup>259</sup>. The motivation for standardizing terminology can have all sorts of commercial reasons or be the result of security and safety considerations.*

A necessidade prática de gestão e de optimização dos processos comunicativos monolíngues ou multilíngues em contextos especializados - a qual implica, para ser levada a bom porto, a harmonização e/ou normalização de termos e de conceitos de especialidade - esteve claramente presente desde a etapa inicial de afirmação da Terminologia, tendo sido fortemente impulsionada por entidades como a *Organização Internacional de Normalização* (ISO), no âmbito do movimento de planificação linguística, o qual tem já um longo historial, indissociável da iniciativa e da intervenção governamental, desenvolvido com mais expressão a partir da Segunda Guerra Mundial *Historiquement parlant, la définition est née d'une **volonté de normalisation**, initiée principalement par Wüster* (Seppälä, 2004, p. 86)<sup>260</sup>. A harmonização terminológica combina objectivos de precisão conceptual e de correcção linguística, visando contribuir para a adequação do termo à situação de comunicação. Segundo as necessidades dos destinatários, o processo de harmonização deverá contar com a participação de especialistas do domínio em questão. De entre os documentos normativos no âmbito das metodologias do trabalho terminológico

---

<sup>258</sup> Para Blanchon a componente descritiva visa a identificar os usos e sentidos existentes num determinado domínio e para uma determinada população, visando a componente prescritiva valorizar um determinado sentido, através do conteúdo informativo veiculado, reforçando o pressuposto da importância da adequação da definição ao público a que se destina (1997, p. 171).

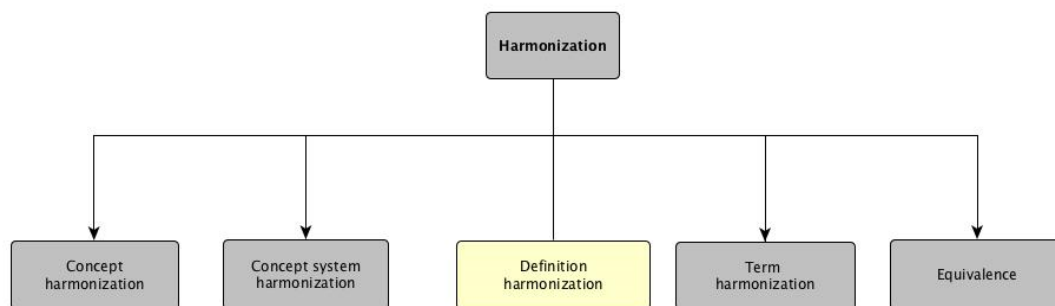
<sup>259</sup> Sublinhado nosso.

<sup>260</sup> Sublinhado nosso.

destacam-se particularmente as Normas ISO 1087, 2000 (*Terminology Work: Vocabulary - Theory and Application*), ISO 860, 2007 (*Termonology work: Harmonization of concepts and Terms*) e ISO/TR 22 134, 2007 (*Practical Guidelines for Socioterminology*). A segunda sustenta que a harmonização começa a nível do conceito e continua ao nível do termo, constituindo uma parte integrante do processo de normalização<sup>261</sup>. A necessidade decorre do facto de as diferenças entre conceitos não serem necessariamente evidentes ao nível da designação (ISO 860, 2007, p.10):

*./../ similarity at the designation level does not necessarily mean that the concepts behind the designations are identical,— mistakes occur when a single concept is designated by two synonyms which by error are considered to designate two different concepts.*

Tendo em conta a necessidade de reduzir ou até erradicar essas diferenças, a ISO 1087-1 2000 prevê cinco tipos distintos de **harmonização**:



**Figura 33: Tipos de harmonização previstos pela ISO 860, 2007.**

Qualquer das intervenções descritas pressupõe aumentar o rigor conceptual e a qualidade da comunicação especializada, pressupondo tarefas de ordem vária, de entre as quais, o estabelecimento de correspondências entre conceitos e termos interrelacionados ou com algum nível de sobreposição, ou a descrição de conceitos através de uma definição intensional que reflecta o posicionamento do conceito no interior de um sistema conceptual.

---

<sup>261</sup> Depecker (2002, p. 57) sustenta que a orientação normalizadora terá aproximado a Terminologia de uma disciplina demasiadamente orientada para a dimensão política: *Considérer la terminologie sous l'angle essentiellement de la normalisation en pensant qu'à un concept doit correspondre une désignation et une seule, a conduit à séparer la création et le traitement de termes d'usage réels ou possibles.*



A harmonização inscreve-se numa perspectiva prescritiva da Terminologia. O *Guidelines for Terminology Policies* (UNESCO, 2005, p. 11) identifica três razões fundamentais para um trabalho terminológico desta índole:

*Terminology standardization almost always involves a choice among competing terms. There are several factors that can influence this choice, e.g. economic reasons (a term might be chosen because it is less cumbersome than others), precision (one term might have greater clarity or transparency than others), appropriateness (a term may have disturbing or political connotations associated with it).*

De entre as razões evocadas no documento citado aquela que claramente se justifica no âmbito do nosso trabalho é a terceira (*precision*), entendendo-se que a proposta de uma definição e de um sistema conceptual prendem-se directamente com a busca de precisão e de eficiência da comunicação especializada. Muito em particular, a importância de **precisão conceptual** na comunicação de especialidade é certamente o principal factor que nos leva a defender a ideia da necessidade de harmonização da definição de *<blended learning>* por via de uma proposta que contribua para a fixação das suas características essenciais.

Ao propor um determinado estado de conhecimento a uma comunidade, a definição institui-se como garante da existência de uma dada significação, operando como elemento que permite o estabelecimento de similitudes e de distinções, o que lhe confere um papel normalizador (Seppälä, 2007, p. 38):

*Du moment qu'il existe une définition d'un concept, celle-ci aura forcément pour effet de le fixer (lui, ainsi que la forme linguistique du terme qui le désigne), sinon de le créer. En fixant la relation qui unit un concept à son ou ses terme(s), la définition terminographique sert également de passerelle entre terme(s) et concept, et donne accès au référent, ce qui lui confère le pouvoir d'attester l'existence d'un concept, mais aussi celui de le faire connaître, lui, et la réalité qu'il désigne.*

Na domínio da prática terminográfica, a definição, ainda que resultante de uma actividade descritiva, tende a ser entendida como um acto prescritivo, intencionalidade nem sempre pretendida, como explica Seppälä (2007, p. 40):

*Bien que dans la pratique terminographique les définitions soient davantage le résultat d'une démarche descriptive (dépouillement de corpus, etc.), il est cependant vrai que les produits terminologiques jouissent souvent d'une certaine légitimité qui confère de fait aux définitions un caractère prescriptif, pas toujours voulu.*

Como será demonstrado nas secções de análise subsequentes, as definições e explicações de <*blended learning*> encontradas na etapa de recolha textual não são absolutamente convergentes, sendo talvez o momento de evocar o segundo excerto, transcrito na epígrafe deste capítulo, retirado da obra de ficção de Carroll - *Through the Looking-Glass* (1871), seqüela do clássico de literatura infantil, *Alice's Adventures in Wonderland*. *Humpty Dumpty*<sup>262</sup>, o ovo de personalidade intrigante, discute com Alice questões de semântica e de pragmática linguística num diálogo que evidencia perguntas inescapáveis no âmbito em que nos movemos: quem detém o *poder* de estabelecer o conteúdo de uma definição? Esse *poder* relaciona-se de algum modo com o princípio da arbitrariedade? Até que ponto aquele que utiliza um determinado conceito lhe pode atribuir um novo significado?

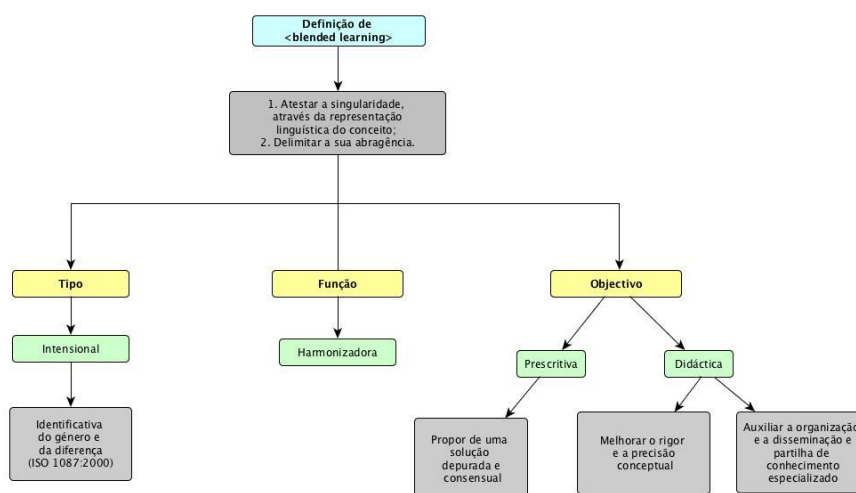
Mesmo não sendo de todo nosso objectivo reduzir o conceito a um significado hipoteticamente único e utopicamente monossémico, nas palavras de Depecker (2002, p. 57), entende-se como contributo relevante deste trabalho a tarefa de analisar evidências que sustentem argumentos para seleccionar, delimitar e circunscrever as características que podem ser entendidas como essenciais. Será, deste modo, possível reduzir a ambiguidade conceptual já identificada na etapa de revisão da literatura, propondo uma solução que será discutida e validada junto do grupo de especialistas seleccionados para o efeito. Na tarefa de tentar identificar a **constituição do conceito**, afigura-se crucial reter que: /.../ *les critères retenus pour décrire un concept forment la dimension du concept. (...) [La] dimension a le mérite de mettre en valeur l'aspect multidimensionnel du concept.* (Depecker, 2002, p. 121).

Perguntar-se-á então, concretamente: Qual o valor dos contextos recolhidos para redacção da nossa definição? Em que medida os nossos objectivos condicionam a selecção das características? Sendo uma definição orientada para o Ensino Superior, em que medida essa delimitação poderá constituir um factor de condicionamento? Impõe-se, ainda, dar eco a mais duas interrogações às quais, de acordo com Costa (2011), o terminólogo terá de fazer face com clareza e objectividade: **uma definição para quê e para quem?** Se é claro que - em resposta à segunda parte da questão - os destinatários da definição a propor são, como já explicitado anteriormente, investigadores, docentes, órgãos decisores e *instructional designers* do Ensino

---

<sup>262</sup> Talvez pela popularidade da obra supracitada, em língua inglesa, utiliza-se a expressão *linguagem Humpty-Dumpty* para designar um modo de expressão idiossincrático e excêntrico, no qual é o locutor quem decide o significado das palavras que utiliza.

Superior - a resposta efectiva à primeira parte da interrogação pressupõe, em primeira instância, enquadrar o nosso intuito no espectro de funções que a definição pode desempenhar, ao constituir-se uma representação das características essenciais de um conceito, num dado momento histórico. Em síntese, ponderados diferentes argumentos, a definição a propor enquadra-se teórica e contextualmente nos seguintes parâmetros:



**Figura 34: Parâmetros da definição de <blended learning> a propor.**

Na esteira do conjunto de funções *técnicas* enunciadas por Seppälä (2007, p. 38), defenderemos que uma definição intensional (e tanto quanto possível consensual), de <blended learning> contribuirá para delimitar, harmonizar e reutilizar o conceito, explicitando as suas características distintivas e situando-o, deste modo, no interior de um sistema conceptual (ISO 704, 2000).

## 5.6 Blended learning: análise empírica

Terão ficado circunscritos os pressupostos teóricos que nortearam as opções sustentadas no recorte metodológico para proposta de uma definição intensional de <blended learning>. Encetar-se-á agora a etapa de fundamentação das opções tomadas na componente de análise empírica, as quais condicionam, naturalmente, as ilações retiradas. Nesta etapa será efectuada uma análise de *contextos ricos em informação*

*conceptual* sustentada em dois tipos de fontes: excertos do *corpus* oral, resultante da transcrição das entrevistas efectuadas a especialistas e fontes textuais escritas. Como sublinha Rickert, a verdade tem de transcender o individual, adquirindo uma dimensão comunitária:

*The truth does not lie in a discovery by an individual, but truth is what these discoveries have in common, and the way to establish truth is to determine what is agreed among the many different opinions.*

*Idem* ([1888] 2000, p. 203-204)

É fundamentalmente este o argumento que, a nosso ver, sustenta a importância do cruzamento de fontes orais e de fontes textuais e nos permite defender o interesse de uma metodologia que combine o recurso à *elicitação* indirecta - texto de especialidade - com a *elicitação* directa de conhecimento especializado de carácter tácito, por via da interacção com o especialista. Evocando mais uma vez Dam & Engeberg (2005, p. 1), o conhecimento é simultaneamente um constructo consciente e inconsciente, daí o interesse de incidir sobre esta dualidade entre a análise de produtos explícitos, formais e sistematizados e produtos com uma forte componente intuitiva, conjectural e inescapavelmente subjectiva, como é o caso das transcrições resultantes da interacção oral.

Focalizando agora a atenção na dinâmica estabelecida entre estas duas dimensões, no âmbito do trabalho de campo, será oportuno lembrar que a primeira etapa do fluxo de trabalho (exploratória ou de familiarização), foi fundamentalmente realizada com base na exploração textual, tendo tido como objectivos identificar as denominações susceptíveis de representarem o conceito de *<blended learning>*, assim como contextualizá-lo e delimitá-lo face a outros conceitos *limítrofes*, no âmbito da *Educação a distância*.

A etapa que a seguir se desenvolve - e que visa identificar regularidades indiciadoras do carácter essencial ou accidental de determinadas características do conceito que justifiquem ou infirmem a sua inclusão na definição a propor - sustenta-se num conjunto de textos escritos decorrentes da revisão de literatura, o qual foi ampliado e adaptado a um segundo propósito: o de encontrar definições, descrições e contextos definitórios. Complementar-se-á este conjunto com contextos extraídos do *corpus* de textos orais resultante das entrevistas a especialistas do domínio, ficando deste modo reunido um conjunto multimodal de evidências que sistematiza e congrega

uma diversidade de visões e que possibilitará um exercício de análise do conceito de *<blended learning>* em contexto de Ensino Superior, a partir de elementos representativos de um determinado lapso temporal. Com efeito, as opções tomadas valorizam tanto uma dimensão diacrónica e transnacional da percepção do conceito, como uma dimensão mais local e circunscrita a um contexto que visa capturar o *estado de coisas* num dado momento histórico.

### 5.6.1 Classificação das fontes orais

Nos capítulos introdutórios defendeu-se explicitamente a relevância da interação entre terminólogo e especialista em diferentes etapas do processo de conceptualização. Os excertos que serão analisados resultam das entrevistas exploratórias e são enformados pelo seguinte contexto espaço-temporal (*vide* exemplos do Apêndice 4):

	Data	Canal	Duração	Local	Detalhes da interação
[EE1PP]	03-07-12	Síncrono <i>Skype</i>	2:35	Iscap, Porto	11:00h -13:15h Interação de voz Gravação áudio
[EE2AD]	06-05-13	Telefone	00:30	-----	11:30-12:00h Sem gravação
[EE2AD]	09-05-13	Presencial	00:56	Iscap, Porto	14:0h -14:56h Gravação áudio
[EE3NP]	15-05-13	Presencial	00:32	Iscap, Porto	Gravação áudio
[EE4BG]	20-05-13	Presencial	00:34	UFP, Porto	14:00h- 14:34h Gravação áudio
[EE5PS]	09-05-13	Síncrono <i>Googlehangout</i>	00:46	-----	21:00h -21:46h Interação de voz e imagem Gravação áudio
[EE6GM]	28-05-14	Síncrona <i>Skype</i>	00:24	-----	14:30h -14:54h Interação de voz e imagem Gravação áudio
[EE7RC]	17-12-14	Síncrono <i>Googlehangout</i>	00:56	-----	22:00h-22:56h Interação de voz e imagem Gravação áudio

**Quadro 12: Descrição do contexto espaço-temporal das entrevistas.**

As entrevistas foram transcritas na sua totalidade e gravadas em suporte áudio, na sua totalidade, mediante autorização prévia dos entrevistados. Recorreu-se tanto à

interacção presencial como à interacção síncrona mediada por ferramentas que como o *Skype* e o *Googlehangout*. Vislumbram-se assimetrias no tempo de diálogo que se prendem com as características ilocutórias dos entrevistados e com o grau de maior ou menor de complexidade que atribuíram às questões colocadas.

### 5.6.2 Classificação das fontes escritas

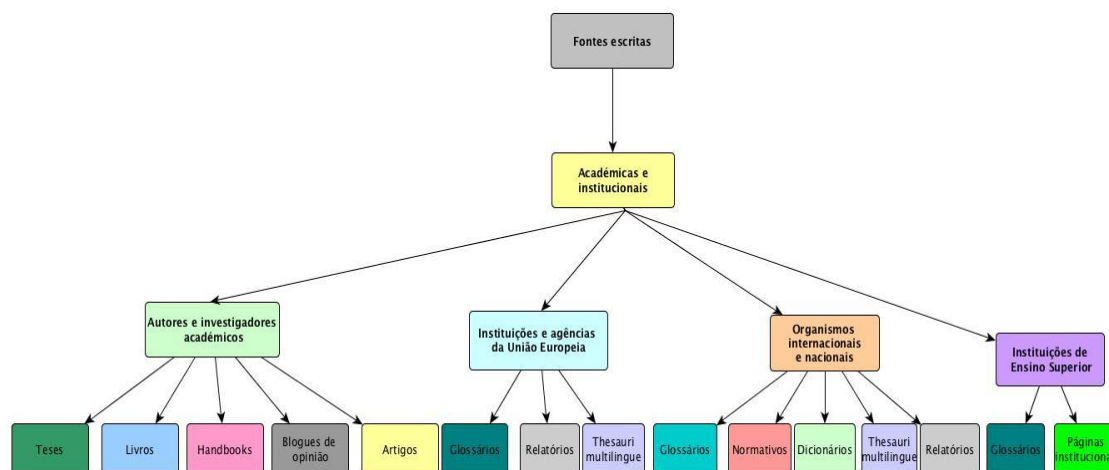
Sendo certo que o percurso metodológico concebido para este trabalho coloca a sua tónica na dinâmica interaccional passível de ser estabelecida entre terminólogo, especialista de domínio e texto, o recurso ao texto de especialidade como fonte de indagação de descrições e de definições de *<blended learning>* não deixa de ocupar necessariamente um papel central na análise empreendida neste capítulo. Com efeito, foram sobejamente discutidos, do ponto de vista teórico, os limites e as insuficiências da utilização de *corpora* textuais - *a collection of language data brought together for analysis* (ISO 1087-1, 2000, p. 11), sendo necessário observar com cautela o resultado das evidências coligidas quando o enfoque do trabalho terminológico é o conceito. Porém, cremos que quando o investigador assume que utilizará o texto para procurar indícios de conceptualização que irão ser posteriormente depurados com recurso a um outro tipo de *elicitação* assegura um maior rigor dos resultados obtidos. Nesta etapa de análise com vista à construção da proposta de uma definição intensional de *<blended learning>* pretendeu-se, através dos dados textuais recolhidos:

- (1) Aceder a possíveis representações linguísticas do conceito de *<blended learning>*;
- (2) Sistematizar dados linguísticos com vista a progredir para a etapa subsequente de interacção com os especialistas do domínio;
- (3) Identificar possíveis características essenciais a incorporar na definição;
- (4) Avaliar o grau de (in)adequação e de (in)completude das definições recolhidas face aos objectivos que a definição proposta visa atingir.

Não se ignoram as dificuldades que estão subjacentes à tarefa de produzir uma definição a partir do texto de especialidade: as características gerais da textualidade (Maingueneau, 1992, p.197), em particular, a situacionalidade e a intertextualidade condicionam naturalmente a possibilidade de atribuir um valor unívoco ao conteúdo

textual. Como adverte Costa (2011, p. 33), os traços de nominação necessários nem sempre são perceptíveis a partir da análise textual; o texto apenas permitirá um acesso directo ao termo e não ao conceito, sendo o termo contextual e enformado por uma lógica discursiva. É por tal razão que se defende a alternativa metodológica de cruzar os dois tipos de *elicitação* de conhecimento distinto: o explícito (por via de fontes textuais) e o tácito (por via de fontes orais).

Ressalvado este aspecto, no que respeita à componente escrita, tomámos em linha de conta critérios pragmáticos genéricos, tais como a origem e a fiabilidade das fontes, a sua granularidade (domínio e subdomínio de especialidade abrangido) e relevância cronológica.<sup>263</sup> Importa explicitar que as fontes textuais reunidas e constituídas por duas macro-categorias (textos de especialidade de natureza académica e textos de índole institucional) emergem, deste modo, como elemento mediador entre terminólogo e especialista. Estando claro que a abordagem textual subscrita tem uma finalidade muito concreta de **identificar manifestações linguísticas do conhecimento especializado relativo ao <blended learning>** em formato de definição e de explicação, as fontes escritas consultadas subdividem-se nas seguintes categorias e tipos textuais<sup>264</sup>:



**Figura 35: Tipologia das fontes escritas seleccionadas.**

<sup>263</sup> Partimos genericamente da categorização de critérios proposta por Silva *et al.* (2005) e actualizada, mais tarde, por Silva (2012, p. 134), ainda que a aplicação daquela seja de amplitude multilíngue e no âmbito de recursos que transcendem o texto canónico.

<sup>264</sup> Não pretendemos ignorar a complexidade da questão tipológica, estando conscientes, tal como sustenta Costa (2005) que o conceito de texto de especialidade é demasiadamente genérico, dificultando o seu tratamento uniforme. No caso do nosso trabalho, não se tratando de um conjunto extenso, o facto de ter sido submetido a um escrutínio por via da observação directa, permitiu-nos, acreditamos, um controlo mais seguro da qualidade dos dados coligidos.

Os contextos discursivos seleccionados para análise são de carácter académico e institucional porque, em nosso entender, reflectem duas perspectivas complementares sobre o que é o <blended learning>. Compreendem contextos em língua inglesa e em língua portuguesa, justificando-se a inclusão da primeira pelo facto de representar a dimensão internacional, ao constituir uma língua de forte expressividade na comunicação académica, mas também pela sua importância quer no contexto anglo-saxónico quer no quadro político e societal europeu, no âmbito da inovação pedagógica e das políticas educativas para o Ensino Superior. Em suma, o objectivo que presidiu à reunião das fontes enunciadas visou identificar diferentes perspectivas correspondentes ao lapso temporal que medeia a génese do conceito e esta reflexão, tendo em linha de conta tanto uma perspectiva autoral, com uma perspectiva mais colectiva/organizacional.

a) Na categoria *investigadores académicos* inclui-se a análise de um conjunto de contextos em inglês e em português, representativos de percepções e de juízos valorativos relacionados com a definição de <blended learning> da autoria de investigadores internacionais e nacionais seleccionados em função do seu reconhecimento junto da comunidade académica, quer a partir do processo pessoal de revisão da literatura, quer pela consulta de indicadores bibliométricos obtidos em bases de dados internacionais de referência e de citações de literatura científica, com revisão de pares. As principais ferramentas de pesquisa neste âmbito utilizadas foram as seguintes:

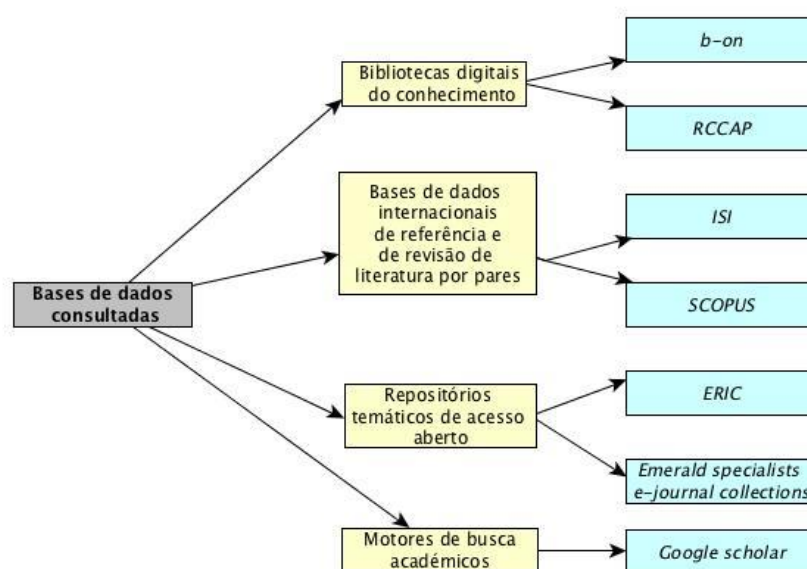


Figura 36: Principais bases de pesquisa bibliográfica.



As fontes das quais foram extraídos os contextos são fundamentalmente: publicações em formato de livro, no âmbito do <*blended learning*>, do <*e-learning*> ou da <*educação a distância*>, *handbooks*, artigos académicos indexados às bases citadas e com revisão por pares e blogues de opinião promovidos para debate de questões sobre os modelos educativos que combinam <Educação presencial> e <Educação a distância>.

b) Na categoria *Instituições e agências da União Europeia* foram incluídos glossários, *thesauri multilingue* de acesso aberto e relacionados com o domínio de especialidade. Foram ainda consultados relatórios recomendativos e de progresso relativos a tópicos como o “*e-learning*”, a “*educação a distância*” e o “*blended learning*” no Ensino Superior Europeu.

Nesta última categoria, revelaram-se de particular interesse relatórios orientados para a análise da interacção entre a evolução tecnológica e social e o seu impacto nas instituições educativas (em particular no Ensino Superior), com destaque para as mudanças nas instituições *tradicionais*, com práticas quase exclusivamente baseadas em modelos de educação presencial e que se envolveram gradualmente num processo de *virtualização*<sup>265</sup> ou de *exploração natural do modelo misto*<sup>266</sup>, através das potencialidades oferecidas pela tecnologia.

Naturalmente que tanto os glossários como os *thesauri*, pela sua essência, constituem-se como a forma mais directa de ter acesso a definições que já terão passado por um processo rigoroso de construção e de validação. Porém, os resultados obtidos neste tipo de pesquisa foram claramente insuficientes, em particular no que respeita a *thesauri* multilingue. A orientação da pesquisa foi enformada pela proposta de Budin (2014, p. 22-23), tendo sido consultados os principais *thesauri* disponíveis, no âmbito em análise, a nível europeu:

---

<sup>265</sup> Sendo uma palavra algo datada não se nos afigura outra opção.

<sup>266</sup> Palavras de Pimenta (2003, p. 68) que caracteriza a emergência deste conceito como um epifenómeno.

	1. Eurovoc	2. Cedefop	3. Ett	4. Tese
<b>Data</b>	—	(2014)	(2012)	(2009)
<b>Cobertura</b>	MTL	MTL	MTL	MTL
<b>Disseminação</b>	AL	AL	AL	AL

**Quadro 13: Thesauri multilingue consultados.**<sup>267</sup>

**Legenda:** MTL= multilingue; AL = acesso livre

Creemos ser um dado interessante de registo que, muito embora a designação “*e-learning*” figure nas ferramentas descritas, as designações pesquisadas para aceder à definição de <*blended learning*> colheram somente um resultado, no *Tese (Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos, 2009, p. 29)*:

	1. Eurovoc	2. Cedefop	3. Ett	4. Tese
<i>b-learning</i>	X	X	X	√
<i>blended learning</i>	X	X	X	√
<i>hybrid learning</i>	X	X	X	X

**Quadro 14: Resultado da pesquisa em *thesauri*.**

c) Na categoria *organizações internacionais* foram igualmente pesquisados glossários e *thesauri*, relatórios de avaliação e progresso, assim como textos

<sup>267</sup> Os *thesauri* consultados estão fundamentalmente ligados à rede *Eurydice (Rede de Informação sobre Educação na Europa)*, a qual tem estado envolvida, nos últimos vinte anos, na elaboração de *thesauri* relativos ao domínio da educação, tendo como intenção comum dar resposta às necessidades de indexação, promovendo a harmonização terminológica da informação documental disponibilizada pela União Europeia. O *Eurovoc* (<http://eurovoc.europa.eu/>) visa gerir o fundo documental, sendo promotor de uma política de vocabulário controlado. O *Cedefop -Terminology of European Education and Training Policy* (<http://www.cedefop.europa.eu/>) é promovido pelo Centro europeu para o desenvolvimento da formação profissional; o *Tese* (<http://eacea.ec.europa.eu/>) - *Thesaurus for Education Systems in Europe - Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos* é uma ferramenta recuperação de informação sobre os sistemas e os desenvolvimentos das políticas de educação na Europa, também concebido para dar resposta a necessidades de indexação da Rede *Eurydice*. O *Ett* (*European Trainig Thesaurus – a Multilingual synopsis*), [www.cedefop.europa.eu/](http://www.cedefop.europa.eu/), é também promovido pelo pelo Centro europeu para o desenvolvimento da formação profissional, constituindo uma versão - sinopse do *Cedefop*. Fora do âmbito da União Europeia foi ainda consultado o *Unesco Thesaurus* (<http://databases.unesco.org/thesaurus/>), o qual integra, tal como o *Cedefop* 2014, uma referência ao *e-learning*, mas não ao *blended learning*.

normativos, no âmbito do desenvolvimento de experiências educativas, de políticas educativas perspectivadas neste de domínio e ainda de iniciativas ligadas à promoção da qualidade da oferta formativa em <*blended learning*>. Destacam-se, em particular, o *E-learning in European Higher Education Institutions* (2013) e o *Horizon Report* (2014), o primeiro pela delimitação do escopo da análise ao Ensino Superior e o segundo pela relevância na descrição tendências e de evoluções tecnológicas susceptíveis de ter impacto nos diferentes sistemas de ensino.

d) Na categoria *Instituições de Ensino Superior* foram fundamentalmente analisados glossários e páginas institucionais que descrevem e promovem a oferta formativa, sendo nosso intuito obter uma percepção geral da forma como é conceptualizado e comunicado o conceito à luz de uma perspectiva organizacional.

### 5.6.3 Análise de candidatos a características essenciais

Proceder-se-á, agora, à análise comparativa dos contextos identificados como **ricos em informação conceptual**, entendendo, na esteira de Rickert ([1888], 2000, p. 230-231), que estes propiciam o acesso a julgamentos de qualidade relativos ao que é o <*blended learning*>. Lembrando que a Norma ISO 860, 1996 estipula que - antes de redigir uma definição harmonizada - será necessário determinar que características a devem integrar, delimitando o conceito e situando-o num determinado ponto de vista, tal implicará congregar o consenso possível, plasmado na escolha de características que exprimam uma **percepção supra-individual**. A mesma norma sustenta que a análise do conceito deve ser feita por comparação de definições e (acrescentamos nós), descrições/explicações. Com efeito, do nosso ponto de vista, o procedimento de análise de definições e de descrições para fins onomasiológicos torna-se uma parte integrante de um processo que visa a precisão, a estabilização, a fixação, recordando, mais uma vez, uma variável não despicienda - a definição pode diferir em função dos objectivos e dos critérios utilizados para seleccionar as características do(s) conceito(s) em análise: *./.../ la définition diffère en fonction des critères utilisés pour sélectionner les caracteres du concept traité, et en fonction de la direction de travail suivie*” Depecker (2002, p. 143).

Deste modo, antes do procedimento analítico e interpretativo que a seguir desenvolvemos, foi levado a cabo, a título exploratório, um processo semiautomático

de extracção de informação lexical com possível relevância conceptual, a partir das ferramentas *Oxford Wordsmith Tools 6.0* e *Termostat Web* (vide Apêndice 8). No nosso caso, não foi levada a cabo uma análise, pretendendo-se com o procedimento tomar apenas em linha de conta alguns dados quantitativos susceptíveis de apoiar um primeiro esboço de identificação de possíveis características. Para o efeito, foi utilizado o mesmo *corpus* textual que posteriormente analisámos *manualmente*. A título exemplificativo, muito embora não depurada, a extracção representada na figura que se segue mostra a prevalência de formas tais como *combination* e *classroom*:

Candidat de regroupement	Fréquence	Score (Spécificité)	Variantes orthographiques	Matrice
learning	77	192.88	learning	Nom
blended learning	19	179	blended learning	Adjectif Nom
http	13	146.21	http	Nom
online learning	8	111.83	online learning	Adjectif Nom
traditional learning	5	84.87	traditional learning	Adjectif Nom
fundamental redesign	4	73.8	fundamental redesign	Adjectif Nom
blend learning	4	73.8	blended learning	Adjectif Nom
hybrid course	4	73.8	hybrid course hybrid courses	Adjectif Nom
face-to-face learning	4	73.8	face-to-face learning	Adjectif Nom
learning environment	4	66	learning environments	Nom Nom
redesign	5	63.23	redesign	Nom
face-to-face and online learning	3	60.87	face-to-face and online learning	Adjectif Coord_Conjunction Adjectif Nom
instructional technology	3	60.87	instructional technology	Adjectif Nom
instructor-led training	3	60.87	instructor-led training	Adjectif Nom
online course	3	60.87	online courses	Adjectif Nom
face-to-face teaching	3	60.87	face-to-face teaching	Adjectif Nom
in-person	3	60.87	in-person	Nom
combination	22	46.91	combination	Nom
classroom	15	46.76	classroom	Nom
separate model	2	44.73	separate models	Adjectif Nom
apndice	2	44.73	apndice	Nom
combination of instruction	2	44.73	combination of instruction	Nom Préposition Nom
combination of medium	2	44.73	combination of media	Nom Préposition Nom
òa	2	44.73	òa	Nom
one-to-one contact	2	44.73	one-to-one contact	Adjectif Nom
consultado	2	44.73	consultado	Nom
ibidem	2	44.73	ibid	Nom
face-to-face classroom	2	44.73	face-to-face classroom	Adjectif Nom

Figura 37: Exemplo de extracção de formas via *Termostat web*.

Na sequência destes procedimentos iniciais<sup>268</sup> e sem ter ainda em linha de conta que as características devem ser enunciadas numa ordem conceptualmente lógica, partimos – tal como se pode ver na lista infratranscrita – de um conjunto relativamente abrangente de características passíveis de orientar o olhar sobre os dados empíricos, sustentando-nos no princípio de que: */.../ il est important d'établir la liste des caractères d'un concept afin de sélectionner les caractères utiles au traitement terminologique voulu.* (Depecker, 2002, p. 118):

<sup>268</sup> De cruzamento entre dados obtidos por uma *extracção grosseira* e o escrutínio preliminar de análise textual levada a cabo na etapa de familiarização.

A <sup>269</sup>	Combinação	
B	Integração	
C	Redesenho	
D	Distância	
E	Presença	
F	modelo pedagógico	
G	plataforma de aprendizagem	
H	inovação	
I	aprendizagem formal	
J	aprendizagem informal	
L	<i>e-learning</i>	
M	flexibilidade	
N	aprendizagem colaborativa	
O	orientação construtivista	
P	auto-regulação	
Q	multilinearidade <sup>270</sup>	
R	multimodalidade <sup>271</sup>	

**Quadro 15: Lista inicial de possíveis características.**

<sup>269</sup> Na fase de análise dos contextos ricos em informação conceptual utilizou-se, num primeiro momento, um código cromático. Todavia, dadas as limitações semióticas desta opção, optámos em simultâneo pelo uso de um código alfabético. À medida que foram emergindo indicadores de características mais prevalentes, passámos a um código de identificação numérica para assinalar a sequencialidade que, a partir de uma dada fase da análise, se tornou possível instanciar.

<sup>270</sup> Na esteira da abordagem da Semiótica Social à comunicação contemporânea, a comunicação passa a ser perspectivada como um fenómeno complexo no qual as dimensões assíncronas, atemporais, hipertextuais, colectivas e colaborativas se cruzam. Como tal, no contexto cultural e societal que actualmente nos caracteriza, a práxis comunicativa já não pode ser encarada como uma troca linear entre emissor e receptor. A comunicação mediada por tecnologias permite a simultaneidade e a multiplicidade potenciadas pela rede (Castells, 2001), interacção que tende a ser do tipo *todos-todos*. Em função deste quadro, as candidatas a características [Q] e [R] (**multilinearidade** e **multimodalidade**, respectivamente), são importadas da Teoria da Comunicação e da Semiótica Social, visando evidenciar que o modelo de *<blended learning>*, do ponto de vista da comunicação pedagógica, se afasta do célebre modelo matemático de comunicação – linear e processual – de Shannon & Weaver (1963), materializado nos modelos pedagógicos de interacção tradicional e presencial, do tipo *um-todos* e *um-um*. Quando as tecnologias digitais são parte integrante do processo de comunicação pedagógica, a linearidade passa a dar lugar à multilinearidade. Com efeito, entende-se por **multilinearidade** o resultado de uma comunicação não hierárquica, em rede, que potencia uma horizontalidade de tipo **todos-todos** traduzida na possibilidade de co-ocorrência não necessariamente ordenada de conexões múltiplas. A multilinearidade está também associada ao hipertexto, aos processos de leitura e a uma *polifonia* (simultaneidade de percursos possibilitada pela interactividade da rede).

<sup>271</sup> Entendemos por **multimodalidade**, na senda de Bezemer & Kress (2008), a construção da interacção comunicativa com base na conjugação de mais do que um sistema semiótico. A importância da dimensão multimodal da comunicação e do texto é reconhecida Jewitt (2009, p. 258), que se refere à necessidade de uma pedagogia *multimodal*: *Seeing the communicational landscape of the classroom through a multimodal lens has significant implications for conceptions and processes of learning. Thinking about learning as a process of designing and choice of representation gives a renewed focus on the role of the learner.*

Como reiterado, a esta **lista inicial** não preside, intencionalmente, uma distinção entre características essenciais e características acidentais, nem uma ordenação por hierarquia de importância, dado considerar-se que nesta etapa de partida o elemento relevante foi apenas a identificação dos principais julgamentos analíticos que possam constituir **zonas de consenso** ou de **divergência**. Dada a extensão discursiva das fontes orais e escritas que constituem objecto de análise, esta lista constituiu um ponto de partida fundamental para guiar a procura de informação conceptualmente relevante.

### 5.6.3.1 Análise das fontes orais

As fontes orais que contemplamos nesta secção reflectem a percepção do indivíduo-autor. Tratando-se de um saber de autoria definida, *elicitado* num contexto de entrevista, as formulações são naturalmente entrecortadas por comentários, explicações e exemplificações. São também enformadas por uma lógica contextual, da qual participam um conjunto de factores, tais como o perfil do investigador, o seu âmbito mais específico de especialização, o período de evolução do seu trabalho académico e ainda o contexto da entrevista (pois o sujeito enunciador terá, naturalmente, tido em linha de conta os objectivos e as necessidades da interlocução). Talvez pelos factores enunciados, a relevância do contributo do especialista de domínio para a construção da definição não é objecto de consensualidade. Na perspectiva de Blanchon (1997, p. 169), a intervenção directa do especialista neste procedimento pode não ter o efeito esperado, dado que os resultados obtidos tendem a materializar-se em percepções demasiadamente idiossincráticas:

*.../ si l'on emprunte les définitions de spécialistes, il faut tenir compte du fait qu'ils ont probablement chacun leur façon de décrire un concept, en le situant dans une hiérarchie qui reflète leur approche personnelle d'un domaine, que chacun structure à sa manière. Ce qui posent à nouveau le problème de cohérence définitionnelle du produit final.*

Porém, não acreditamos ser possível trabalhar no âmbito da definição, escapando a essa inegável tensão entre a afirmação simultânea de uma identidade e de uma busca de um entendimento partilhado (subjectividade e de uma intersubjectividade

inerente à linguagem)<sup>272</sup>. Conhecer o real implica ter consciência da desordem e da entropia que lhe é natural e inerente (Morin, 1982, p. 78). Como tal, a incorporação de conhecimento por via da representação de texto oral parece-nos trazer a oportunidade para aceder a um tipo de conhecimento, que de outro modo, iria permanecer a um nível tácito.

Os contextos patentes no quadro que a seguir se apresenta foram extraídos do conjunto de sete entrevistas exploratórias semi-orientadas, as quais foram conduzidas com base no já descrito guião<sup>1</sup> (*vide* Apêndice 3), correspondendo concretamente às representações obtidas pela componente de *elicitação* de conhecimento orientada para (1) o questionamento da distinção do conceito de *<blended learning>* face ao conceito de *<e-learning>*, (2) o pedido de formulação de uma definição *lata* de *<blended learning>* e a ainda (3) a indagação de candidatos a características essenciais, para além da dualidade presença/distância:

<b>Questão 1</b>	Em que é o <i>&lt;blended learning &gt;</i> se distingue do <i>&lt;e-learning&gt;</i> ?
<b>Questão 2</b>	Qual é para si a melhor definição <i>lata</i> de <i>&lt;blended learning&gt;</i> ?
<b>Questão 6</b>	Para além das variáveis presencial/distância, que outras componentes poderão contribuir para singularizar este conceito?

**Quadro 16: Questões 1, 2 e 6 do guião de entrevistas exploratória.**

Um olhar retrospectivo pelo **guião da entrevista exploratória** e em particular pelas questões supratranscritas revela que a formulação da segunda questão poderá não ter sido a mais adequada. Efectivamente, o especificador *lata* não deveria ter sido incluído, pois muito embora o pressuposto fosse evitar uma perspectiva demasiado idiossincrática, poderá ter contribuído para promover alguma falta de especificação de características. Os excertos a seguir transcritos correspondem aos principais momentos em que os entrevistados avançam com percepções sobre cada uma das três perguntas acima enunciadas:

<sup>272</sup> Na perspectiva de Rey (1995, p. 47), a construção do conhecimento ocorre também através da actividade discursiva, a qual é feita com recurso a signos predominantemente linguísticos subjacentes ao discurso especializado. O entendimento do real passa pois, largamente, pela representação discursiva.

<p><b>[EE1PP]</b></p>	<p><b>a)</b> /.../ <i>É um subproduto, no bom sentido. É a consciência de que o processo de ensino aprendizagem é muito rico, de que existem métodos e ferramentas muito variadas. Se retirarmos as tecnologias da discussão o conceito continua a existir como sendo uma forma de “encapsular”, de tirar o foco das tecnologias e de trazer a debate as questões pedagógicas e em particular, as metodologias./.../ (2012:2)</i></p> <p><b>b)</b> /.../ <i>O b-learning é mais lato [que o e-learning] será tanto mais ... quanto mais os processos de ensino-aprendizagem visem combinar todas as possibilidades. Há um mapa de competências enorme subjacente a ensinar e aprender /.../. (2012: 3)</i></p> <p><b>c)</b> <i>O blended learning não é uma metodologia...é a consciência que foi provocada pelo fundamentalismo do e-learning... portanto, é um subproduto no melhor sentido... é a consciência de que o processo de ensino aprendizagem é muito rico, de que existem muitos mais métodos e ferramentas do que aqueles que normalmente utilizamos./.../ É a consciência de que temos muito trabalho a realizar se não queremos ser obsoletos e previsíveis.(201, p. 6)</i></p>
<p><b>[EE2AD]</b></p>	<p><b>a)</b> <i>E- b- ou m- learning implica que a aprendizagem seja intermediada por tecnologia. O b-learning pressupõe, em termos gerais, a existência de sessões presenciais, ao passo que o e-learning implica um cenário tecnológico puramente a distância. /.../ Num curso em b-learning tem de haver alguma proximidade física face ao sistema. (2013, p. 3)</i></p> <p><b>b)</b> <i>Dois exemplos: um curso com uma componente presencial a 80%, 90% não é em b-learning, pois a logística do curso é física/ presencial. Tem apenas uma componente de apoio online ao presencial. Por outro lado, um curso com 80% de e-learning e 20% presencial não é b-learning. (2013, p. 4).</i></p> <p><b>c)</b> /.../ <i>ultimamente tenho usado muito a palavra modalidade; já usei num passado longínquo a palavra regime e acho que regime dá uma ideia rígida daquilo que pretendemos que seja flexível e modalidade quer dizer que tem de se modelar, equalizar... começar a definição por: é uma modalidade mista, porque se dissermos que é uma modalidade semi-presencial já estamos a aumentar o enfoque no presencial... é uma modalidade mista de aprendizagem com uma componente a distância e uma componente presencial. (2013, p. 5).</i></p>
<p><b>[EE3NP]</b></p>	<p><b>a)</b> <i>O blended learning evoluiu. A questão do presencial /.../ vai encontrar à superfície /.../ eu diria que e-learning e blended learning podem ter uma relação quase fraterna, sendo o e-learning o irmão mais velho. (2013, p. 2)</i></p> <p><b>b)</b> <i>Nasce desta linhagem fraterna de irmão mais novo e ... vem casar a ideia que dentro dele também se pode acolher a ideia de trabalho presencial... (2013, p. 3)</i></p> <p><b>c)</b> <i>Não é a aprendizagem que mista ou híbrida, é o regime pelo qual ela funciona que é presencial ... a ideia de aprendizagem em regime híbrido, porque a ideia de mistura não me satisfaz... são dois componentes que se tentam diluir em conjunto; a ideia de dois seres que criam uma coisa nova é-me mais confortável, agora... é a minha opinião... (2013, p. 5)</i></p>
<p><b>[EE4BG]</b></p>	<p><b>a)</b> /.../ <i>há um conceito de e-learning enquanto modalidade e a ideia é que essa mediação pode ser feita independentemente da distância. Depois rapidamente evoluiu para conceitos mais operacionais que e mistos em que há o complemento ao presencial ... o blended learning é, também podemos dizer uma modalidade de e-learning. (2013, p. 2)</i></p> <p><b>b)</b> <i>Se é para operacionalizar /.../ o conceito tem de ser contextualizado... é óbvio que há um conjunto de conhecimentos e de práticas que no contexto</i></p>



	<p><i>desta modalidade de ensino misto, onde cabe ora o presencial ora a distância e é óbvio que podemos ter práticas ajustadas, tendo em conta que muito do relacionamento de pessoas também vai ser feito por mediação humana, por proximidade. Vamos ter um tempo, um espaço que são variáveis discretas na sua dimensão analógica e isso traz vantagens /.../ de alguma forma podemos dizer que o blended learning tem de ser menos controlado, menos atento aos ritmos /.../ (2013, p. 4)</i></p> <p><b>c)</b> <i>[A combinação presencial distância] não é necessariamente a principal dualidade que define o blended learning ... a questão do espaço e do tempo é central para a aprendizagem. A distância é tudo menos aprendizagem /.../ um dos motes que nós usávamos na plataforma aqui na universidade era conhecimento e proximidade, aquilo que nós temos de definir é o relacionamento /.../ apesar de definirmos muito estes conceitos em termos de espaço e de tempo não creio que seja esse o fulcro. (2013, p. 6)</i></p> <p><b>d)</b> <i>/.../ é um conceito, na mediada em que junta as novas práticas suportadas pelo digital que são para ser usadas em projecção de espaço e de tempo e uma forma de recombinar o espaço e o tempo de um modo discreto /.../ flexibiliza a forma como lidamos como tempo /.../ é um conceito que vai diluir a própria prática. (2013, p.7)</i></p>
<p><b>[EE5PS]</b></p>	<p><b>a)</b> <i>/.../ o blended learning alterna essas sessões online com sessões presenciais.(2013, p.1)</i></p> <p><b>b)</b> <i>[no] b-learning, as sessões presenciais têm de fazer parte integrante do curso na sua componente pedagógica. (2013, p. 1)</i></p> <p><b>c)</b> <i>Eu vejo muito o blended...não enquanto conceito absoluto, mas intermédio... como alternando momentos presenciais com momentos online ... para mim, blended learning é alternar momentos presenciais com momentos online. (2013, p. 3)</i></p> <p><b>d)</b> <i>/.../ou seja o blended - para mim - está muito mais ligado à formação online do que ao próprio e-learning... porque como alterna momentos presenciais com momentos online, mas com uma componente pedagógica, e-learning é um bocadinho mais disperso. (2013, p. 4)</i></p> <p><b>e)</b> <i>/.../ é um modelo que alterna sessões presenciais com sessões online. (2013, p. 6)</i></p>
<p><b>[EE6GM]</b></p>	<p><b>a)</b> <i>/.../ o e-learning na sua condição terminológica minimalista é electronic learning /.../ Meyer &amp; Clark dão uma definição de e-learning com a qual me identifico /.../ o que para mim é mais importante para além do meio através do qual a aprendizagem vai ser efectuada é a relevância do conteúdo ministrado para a aprendizagem... é um ensino ministrado através das tecnologias. (2014, p.2)</i></p> <p><b>b)</b> <i>/.../ o blended learning é um regime misto que combina as duas possibilidades: o presencial como a distância via computador /.../ usando as diversas ferramentas tecnológicas promover a aprendizagem, para isso têm de ser concebidas actividades que promovam a aprendizagem, têm de ser promovidos objectivos, definidos exercícios práticos ....(2014, p.4)</i></p> <p><b>c)</b> <i>Pode ter várias combinações, por exemplo, imagine que tem 80% de actividade online e 20% presencial, alguns cursos precisam mesmo de uma componente presencial, por exemplo laboratorial e eu acho que mistura o bom dos dois mundos.(2014, p. 5)</i></p> <p><b>d)</b> <i>/.../ é uma combinação entre actividades em presença e a distância (Bonk &amp; Graham), as actividades presenciais podem ser só de socialização ou podem de ter de ser pedagógicas ... implica que há actividades de aprendizagem que</i></p>

	<p><i>não podem ser feitas a distância /.../ (2014, p.6)</i></p> <p><i>e) /.../ uma combinação de momentos presenciais com momentos online com o objetivos de aprendizagem claramente definidos. (2014: p.7)</i></p>
<b>[EE7RC]</b>	<p><b>a)</b> <i>/.../ o facto de misturar o e-learning puro, online com sessões presenciais.. um misto de sessões presenciais com sessões online.. utilização de tecnologias, em particular internet, combinação de trabalho autónomo. Inclui tudo o que o e-learning inclui mais o presencial. (2014, p.2)</i></p> <p><b>b)</b> <i>Sinceramente, eu diria que a razão mais importante das sessões presenciais é precisamente a socialização, porque eu defendo e acredito nos modelos de aprendizagem colaborativa. (2014, p. 3)</i></p> <p><b>c)</b> <i>/.../ eu diria que é um misto, no fundo uma metodologia, um modelo de aprendizagem que combina sessões presenciais de aprendizagem com ... trabalho mediado pela tecnologia, através da internet. (2014, p.5)</i></p> <p><b>d)</b> <i>/.../ acredito que a grande maioria do trabalho é sempre online, está fundamentalmente no e-learning, ainda que de um modo geral nas universidades se usa o princípio oposto, um curso presencial que tem um bocadinho de e-learning (2014, p. 5)</i></p> <p><b>e)</b> <i>/.../ sinceramente acho que só devíamos falar de b-learning quando estamos a considerar o ensino a distância e não é isso que acontece, .. a ideia é captar a diversidade geográfica e temporal /.../ Dependendo do enquadramento do Ensino Superior... regime, modalidade ... claro que é óptimo quando falamos de modelo, porque pressupõe que associado a este regime ou modalidade está todo um conjunto de estratégias de aprendizagem /.../ Constitui uma integração de teorias o construtivismo como base e o cognitivismo,o na produção de materiais. (2014, p.6)</i></p> <p><b>f)</b> <i>/.../ é mais fácil dizer que é e-learning com algumas sessões presenciais (2014, p.8).</i></p>

**Quadro 17: Excertos das entrevistas exploratórias a especialistas nacionais.**

O intuito da primeira questão foi aferir da relação que os entrevistados estabeleceriam entre <*e-learning*> e <*blended learning*>, ou, por outras palavras, identificar qual o género próximo de <*blended learning*>, para, posteriormente, inferir o tipo de relação conceptual estabelecida: (1) genérica, (2) específica, (3) de coordenação, (4) ou outra:

	<b>Género próximo</b>
<b>[EE1PP]</b>	< <i>e-learning</i> >
<b>[EE2AD]</b>	< <i>e-learning</i> > <ensino a distância>
<b>[EE3NP]</b>	< <i>e-learning</i> >

[EE4BG]	< <i>e-learning</i> >
[EE5PS]	<formação <i>online</i> > < <i>e-learning</i> >
[EE6GM]	< <i>e-learning</i> >
[EE7RC]	< <i>e-learning</i> > <ensino a distância>

**Quadro 18: Identificação do género próximo de <*blended learning*>.**

À excepção do entrevistado [EE5PS], é opinião consensual dos restantes especialistas entrevistados que <*e-learning*> é o género próximo de <*blended learning*>. O investigador em referência considera que este último tem uma herança maior do conceito de <formação *online*>, do que do conceito de <*e-learning*>. É também referido por [EE2AD] e [EE7RC] como género próximo o <ensino a distância>. Quando se procura inferir o tipo de relação que os entrevistados perspectivam, verificam-se maioritariamente indicadores de uma relação de tipo genérico, com excepção de [EE3NP] que estabelece uma relação de coordenação entre <*e-learning*> e <*blended learning*>, considerando-os como conceitos-irmãos:

	Tipo de relação com o género próximo			
	Genérica	Específica	Coordenação	Outra
[EE1PP]	<i>Subproduto de</i>	_____	_____	_____
[EE2AD]	<i>Modalidade de</i>	_____	_____	_____
[EE3NP]	_____	_____	<i>Irmão mais velho</i>	_____
[EE4BG]	<i>Modalidade de</i>	_____	_____	_____
[EE5PS]	<i>Tipo de</i>	_____	_____	_____
[EE6GM]	_____	_____	_____	_____
[EE7RC]	<i>Tipo de</i>	_____	_____	_____

**Quadro 19: Indicadores da relação implicada com o género próximo.**

No que diz respeito ao conhecimento extraído com base nas respostas às questões (2) *Qual é para si a melhor definição lata de <blended learning>?* e (6) *Para além das variáveis presencial/distância, que outras componentes poderão*

*contribuir para singularizar este conceito?* As características que os sujeitos entrevistados integram na intensão, de um de ponto de vista lato, são consensuais. Todavia, o aprofundamento dos julgamentos individuais de qualidade revela que o entendimento de cada uma dos **candidatos a característica** não é exactamente convergente:

Identificação da <i>differentia</i> : candidatos a características essenciais					
	C1= Combinação	C2= Distância	C3= Presença	C4=Modelo pedagógico	Outras <sup>273</sup>
[EE1PP]	<i>de métodos e ferramentas</i>	<i>componente... a distância</i>	<i>aulas presenciais</i>	<i>multiplicidade (quanto mais, tanto mais..)</i>	<i>é uma consciência de multiplicidade</i>
[EE2AD]	<i>de modalidades</i>	<i>mediação tecnológica</i>	<i>sessões presenciais proximidade física do sistema</i>	<i>modelação criteriosa ao contexto</i>	<i>é uma sinfonia é gradativo</i>
[EE3NP]	<i>de regimes</i>	<i>trabalho síncrono e assíncrono</i>	<i>presencialidade</i>	_____	<i>é flexível</i>
[EE4BG]	<i>de novas práticas</i>	<i>internet e redes</i>	<i>mediação humana</i>	_____	<i>é uma prática é um instrumento</i>
[EE5PS]	<i>alterna dois tipos de sessões</i>	<i>momentos online</i>	<i>sessões presenciais com componente pedagógica</i>	_____	_____
[EE6GM]	<i>regime misto de combinação de duas possibilidades</i>	<i>componente a distância</i>	<i>as actividades presenciais podem ser de mera socialização</i>	<i>objectivos de aprendizagem claramente definidos</i>	<i>implica trabalho autónomo</i>
[EE7RC]	<i>mistura de sessões</i>	<i>componente e-learning</i>	<i>componente presencial pura</i>	_____	<i>aprendizagem colaborativa</i>

**Quadro 20: Indicadores de características essenciais.**

Efectivamente, no que respeita à primeira característica candidata a essencial, a referência à ideia de combinação foi recorrentemente verbalizada a seguir ao verbo copulativo [ser]. Todavia, ao procurar apreender o conteúdo conceptual subjacente ao traço **combinação**, não é unânime se se trata apenas de uma **dualidade** (como podem sugerir as designações *semi-presencial* ou *bimodal*<sup>274</sup>), que aponte para uma

<sup>273</sup> Organizámos os candidatos a características em função da sua recorrência; na categoria [outras] integrámos as candidatas a características que não constituiu uma *zona de consenso* tão claramente demarcada como as primeiras quatro.

<sup>274</sup> Como mais à frente se poderá ler, a designação *semi-presencial* é utilizada no Portal da Universidade Católica. Também Peres (2011c, p. 23), utiliza esta designação. A designação *bimodal* encontramô-la referida em Sangrà *et al.* (2011, p. 7).

alternância ou complementaridade entre momentos em co-presença e momentos a distância ou de uma **multiplicidade**, que implicará, para além da variável presença/distância, a **integração** e *recombinação* de dimensões relativas à multimodalidade, mutisensorialidade e não linearidade de interacção pedagógica, tais como a dimensão tecnológica e os modelos e estratégias de ensino-aprendizagem, entre outras características possíveis. No caso de se tratar de uma combinação dual fica ainda a dúvida se a *alternância* é um traço essencial ou accidental.

No que respeita à candidata a característica (2) **distância**, parece-nos que este será o traço/ julgamento de qualidade mais consensual do ponto de vista da sua presença na intensão da definição, entendendo os entrevistados por distância a **ausência de proximidade física do foco de conhecimento** (Instituição de Ensino Superior ou qualquer outra entidade educativa ou formadora), que implica o estabelecimento de uma interacção pedagógica, através da mediação tecnológica potenciada pela rede. Mas, qual é a modalidade de comunicação que essa distância pressupõe? Assíncrona (não coincidente no espaço e no tempo)? Ou síncrona (não coincidente no espaço, mas coincidente no tempo)? Ou ambas as modalidades e por que razão?

Por outro lado, a **dualidade** implicada na distância supõe um equilíbrio de partida, com uma clara **equalização entre distância e presença** (do tipo 50% + 50%)? Ou é legítimo entender que a ideia de **combinação** pressupõe, em função do contexto institucional e *local* (missão da instituição, público-alvo, objectivos de aprendizagem, especificidades da natureza da oferta formativa), uma **flexibilidade** reflectida na possibilidade de variação ou de **modelação percentual**? Em nosso entender, se tal for o caso, esta condição trará para a definição o traço de **flexibilidade** como candidato a característica essencial. Se, por outro lado, é legítimo entender à partida, como defende o entrevistado [EE7RC] que *<blended learning>* é *<e-learning>* com um *complemento presencial*, há claramente uma assimetria percentual de partida que enforma o conceito (pressupondo-se 80% a 90% de aprendizagem a distância). Para o entrevistado [EE2AD], se houver um desequilíbrio acentuado de uma das componentes em detrimento de outra o conceito de *<blended learning>* dilui-se, passando a estar em causa o conceito *<e-learning com apoio presencial>*, ou de *<aprendizagem presencial com apoio tecnológico>* (através de uma plataforma).

Em suma, os inquiridos valorizam de modo diferenciado a questão percentual. Em relatórios internacionais já citados no capítulo anterior (Allen *et al.*, 2007), a **questão percentual** surge claramente como proposta para a distinção entre <*e-learning*> e <*blended learning*>.

Claro está que muito embora compreendamos (do ponto de vista da harmonização de procedimentos dentro de uma instituição ou de uma rede de instituições) a funcionalidade de normalizar a oferta formativa, tal não é o contexto da nossa proposta, pelo que não tomaremos qualquer posição quantitativa ou percentual na definição a propor.

Quanto ao candidato a característica (3) – **presença** – a sua relevância parece ser partilhada pelos entrevistados, entendendo-se por *presença* **uma partilha das coordenadas espaço-temporais**; uma co-presença física de aluno e professor. Todavia, que formato e que objectivos precisos enformam esta componente presencial? Encontramos referência à *sala de aula presencial*, mas também a *sessões presenciais*<sup>275</sup>. Se a primeira opção parece ser claramente sinónima de aprendizagem formal, o formato e o conteúdo das *sessões presenciais* não se revela transparente: Implicam necessariamente uma **componente pedagógica**? Ou são de **mera socialização**? Se para o entrevistado [EE5PS] a **alternância** de momentos *online* e de momentos presenciais é imperativa, sendo a componente pedagógica, do seu ponto de vista, inerente aos dois tipos de momentos, já para os entrevistados [EE6GM] e [EE7RC], o cerne do trabalho e da interacção pedagógica estará na componente *online*, podendo a componente presencial ser de mera socialização, sem que tal desvirtue o conceito de <*blended learning*>.

---

<sup>275</sup> Se lermos a descrição que Pimenta faz do conteúdo e do enquadramento das **sessões presenciais**, verificamos que delas se espera sobretudo a resolução de aspectos **organizacionais** e de **socialização**, ficando a construção da experiência de aprendizagem para os momentos *online*: *As sessões presenciais são entendidas como absolutamente superiores para a apresentação do curso (dos seus objectivos, da sua estrutura, do seu calendário, do seu contexto, etc.), para a apresentação mútua dos formadores e dos formandos, para a formalização de uma «turma», de um grupo de pessoas que vai partilhar de alguma coisa durante um determinado período, que vai construir uma experiência de ensino/aprendizagem em conjunto, para o exercício do estilo de liderança por parte do formador, para o esclarecimento «em pessoa» de alguma dúvida que possa existir sobre o curso, etc. Tem como características a exigência de todos os participantes encontrarem-se no mesmo local ao mesmo tempo e, tipicamente, não haver registos da ocorrência. Estas características podem ser entendidas como inconvenientes por exigirem a deslocação física dos intervenientes, a concentração da sua atenção durante a duração da sessão presencial, e podem também ser entendidas como vantagens porque facilitam a concentração da atenção dos participantes na própria sessão.* (Pimenta, 2003, p. 30-31).

O candidato a característica (4) - **modelo pedagógico** - será o mais difusa e talvez controverso do conjunto. Muito embora tenha sido evocado com recorrência, não é claro nem consensual que combinação entre presença e distância deva estar subjacente um modelo pedagógico<sup>276</sup> explícito, seja ele entendido como um conjunto de princípios teóricos e metodológicos, ou como uma prática, implicando, em qualquer caso, um pensamento e um desenho diferenciado dos percursos de aprendizagem. Corresponderá a **combinação** a um modelo, no sentido de um sistema esquemático que represente, explique e oriente uma prática? É ou não norteadas por um pensamento pedagógico claro? Se sim, trata-se de um modelo de aprendizagem formal? Trata-se de um modelo sustentado na lógica da aprendizagem colaborativa<sup>277</sup> do construtivismo e que, por conseguinte pressupõe uma combinação entre aprendizagem formal e informal? O entrevistado [EE3NP] entende que muito embora, idealmente, a questão da incorporação da dimensão pedagógica seja crucial, o conceito não necessita desse traço na sua definição. É a este propósito oportuno citar, no contexto internacional, os resultados do trabalho desenvolvido por Sharma (2010, p. 456-467), os quais dão conta da polémica dos aspectos aqui em discussão. Tendo efectuado uma análise dos estádios evolutivos da definição e sistematizado algumas das conotações positivas e negativas associadas ao “*blended learning*”, o investigador argumenta:

*./.../ BL is used both positively and disparagingly. Thus, a ‘1 + 1 is more than 2’ argument assumes a **positive connotation**, i.e. combining the best of the teacher with the best of the technology will deliver improved learning outcomes. On the other hand, a negative connotation can be assumed where **there may be no thought-through pedagogical relation between parts of the blend**, so that the*

---

<sup>276</sup> Por vezes entendido como sinónimo de teoria da aprendizagem e de metodologia de ensino, muito embora se trate de três conceitos distintos. Todavia, um modelo pedagógico pode ser escorado numa ou mais teorias de aprendizagem ou metodologias de ensino, tal como explica Marques (1999, p. 9). Como explicam Graham *et al.* (2014, p.14): *The definition of **model** and **theory** has been a source of debate. Some scholars have noted the interchangeable use of the terms (Dubin, 1976; Kaplan, 1964; Sutton & Staw, 1995; Whetten, 1989), while others have argued for clearer distinctions (Dickmeyer, 1989; Kaplan, 1964; Merton, 1967).*./.../ *Perhaps a distinction between what we feel comfortable calling a model vs. a theory lies in the strength of its argument (the why) and evidence supporting the claims (relationship between the what and how). As **research data accumulate and arguments become more robust, researchers are more willing to refer to a model as a theory.*** (Sublinhado nosso).

<sup>277</sup> Como explica Miranda (2007, p. 46): *./.../ dizer que a **aprendizagem é colaborativa** significa que esta se faz em contextos de práticas sociais que implicam a colaboração entre iguais e destes com os adultos que, em princípio, se tornam os tutores que modelam progressivamente determinados conhecimentos e atitudes. A aprendizagem é aqui considerada sobretudo **um processo de interação social** que deveria ser promovido pelos professores. Por exemplo, o desenvolvimento das estruturas cognitivas, sobretudo do pensamento formal, depende, em grande medida, da **descentração cognitiva**, i.e., de se ser capaz de cooperar com os outros, quer dizer, **realizar operações em comum**, ouvindo os argumentos e contra-argumentando (Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1989; Piaget, 1971).* (Sublinhado nosso).

*course may appear to lack coherence*<sup>278</sup>.

Na opinião do investigador, a atractividade do conceito acarretou aspectos claramente negativos, de entre os quais a proliferação de definições de tal modo abrangentes que poderão contribuir para a sua diluição do conceito de *<blended learning>*. Todavia, do seu ponto de vista, está inerente ao conceito a ideia, nem sempre bem difundida, de busca da melhor combinação passível de proporcionar melhoria de qualidade das experiências de aprendizagem (*ibidem*, p. 457-458):

*How the use of the term BL might develop in the future is not clear. Westbrook (2008: 13) has argued that it may be becoming diluted because the large number of definitions it has attracted means that almost any approach can be defined as BL. The term may therefore become redundant. However, BL is likely to remain an important concept /.../ since its overall focus is concerned with the search for 'best practice', i.e. the attempt to identify the optimum mix of course delivery in order to provide the most effective /.../ learning experience.*

Detectámos também, tanto no cômputo geral das entrevistas, como nos contextos escritos, a partilha dessa conotação fortemente positiva, recorrentemente vertida no cliché *o melhor de dois mundos*. Procuraremos, com os passos seguintes do trabalho, entender com maior profundidade o que está subjacente ao conteúdo de *melhor*.

### **5.6.3.2 Análise das fontes escritas**

Passamos agora a analisar o conjunto de fontes escritas que integra quer definições construídas pelo indivíduo-autor quer definições construídas colectivamente, representadas por uma determinada instituição ou organismo regulador. Encontra-se neste conjunto de evidências tanto um saber com *autoria definida* como um saber *sem autoria definida*. Algumas das definições que designamos *de autor* apresentam (*vide* Apêndice 7), como se poderá visualizar, propriedades distintas das que se encontram integradas em glossários, relatórios e documentos normativos. Ao procurarem ser formuladas com um cunho de

---

<sup>278</sup> Sublinhado nosso.



originalidade, as definições são entrecortadas por comentários, explicações e exemplificações. São também naturalmente enformadas por uma lógica contextual, da qual participam um conjunto de factores, tais como o perfil do investigador, o seu âmbito mais específico de especialização, o período de evolução em que o seu trabalho académico se encontrava e o intuito da definição proposta. Na definição de autor, o redactor é o especialista, o investigador; logo trata-se de um texto marcado pela interferência de um sujeito, passível de discussão e de controvérsia. Haverá que excluir elementos tidos como assistemáticos e idiossincráticos? Cremos que sim. No caso das definições de autor, a partir dos contextos orais, deverá ser tido em conta o contexto de entrevista em que foram produzidas, pois o sujeito enunciador tê-las-á produzido em função das necessidades e objectivos da interlocução. Nesta etapa de análise da componente escrita, admite-se, igualmente, como sucedeu na análise anterior, que o acto de definição e de descrição/ explicação levado a cabo pelos sujeitos especializados é inelutavelmente perpassado por dimensões interpretativas, idiossincráticas e contextuais.

#### 5.6.3.2.1 Descrições e definições de autor

Sendo nosso objectivo manter – no que respeita às fontes orais e às fontes textuais – o mesmo procedimento de identificação e de análise de elementos que apontam para o **género** e para a **diferença**, cumpre registar que os contextos escritos obtidos não potenciaram, no cômputo geral, a identificação de indicadores de **género**. Do nosso ponto de vista, esta assimetria pode revelar uma das possíveis vantagens da *elicitação* de conhecimento por via da entrevista ao especialista do domínio em estudo, em detrimento do recurso ao texto, porquanto a primeira opção permite - de algum modo - modelizar o conteúdo dos *outputs* dos sujeitos inquiridos, ao incluir a possibilidade de produzir um guião orientado para dar resposta ao que o terminólogo necessita de saber (ou crê que necessita de saber, numa dada etapa de desenvolvimento do trabalho).

No que diz respeito à identificação da *differentia*, através da avaliação da presença ou da ausência de candidatos a características, mantivemos um procedimento similar ao utilizado na análise de excertos das entrevistas, procurando as zonas de

consenso e de divergência, a partir do registo de indicadores que parecem apontar para elementos daquela natureza<sup>279</sup>.

Começando por ter em linha de conta a dimensão diacrónica transnacional, as definições e descrições de autor recolhidas em língua inglesa ostentam, na generalidade, indicadores que apontam para uma valorização das dimensões já identificadas como mais recorrentes: (1) combinação; (2) distância; (3) presença e, com menos expressividade, (4) modelo pedagógico:

	[C1]= Combinação	[C2]= Distância	[C3]= Presença	[C4]= Modelo pedagógico	Outras
[E1] Discroll (2002)	<i>combining/ mixing</i>	<i>web –based technology instructional technology</i>	<i>face-to-face instructor led training</i>	_____	_____
[E2] Thorne (2003)	<i>integrate</i>	<i>online learning</i>	<i>traditional learning</i>	_____	_____
[E3] Rovai & Jordan (2004)	<i>hybrid</i>	<i>online learning</i>	<i>classroom face-to-face contact</i>	_____	_____
[E4] Jones & O’Shea (2004)	_____	_____	_____	<i>grounded in education theories</i>	_____
[E5] Vaughan & Garrison (2005)	<i>integrates</i>	<i>online learning</i>	<i>-face-to-face - traditional class content hours</i>	<i>an approach to the design</i>	_____
[E6] López & Viñes (2005)	<i>combines</i>	_____	_____	<i>event based activities</i>	_____
[E7] Dziuban (2006)	_____	<i>online learning</i>	<i>classroom</i>	_____	_____
[E8] Graham (2006)	<i>convergence</i>	<i>distributed</i>	<i>traditional face-to-face</i>	<i>learning environments</i>	_____
[E9] Graham (2006)	<i>combination</i>	<i>distributed</i>	<i>traditional face-to-face</i>	<i>different models</i>	_____
[E10] Graham (2006)	<i>combine</i>	<i>computer mediated instruction</i>	<i>face-to-face</i>	_____	_____
[E11] Kim (2006)	<i>combine</i>	<i>technology base e- learning</i>	<i>traditional instructor led classroom</i>	_____	_____

<sup>279</sup> É também necessário registar que os textos consultados apresentam diferenças, no que respeita à ocorrência de definições e de explicações sobre que é o *blended learning*. Tal assimetria reflecte-se no número de contextos ricos em informação conceptual que seleccionámos por autor. Não se trata, pois, de uma maior valorização de determinados autores em detrimento de outros, mas tão somente de uma consequência da diversidade pragmático-comunicativa das fontes utilizadas.

[E12] Owston <i>et al.</i> (2006)	<i>integrate</i>	_____	_____	_____	<i>different communication types</i>
[E13] Kim (2007)	<i>combination</i>	<i>e-learning</i>	<i>classroom learning</i>	_____	_____
[E14] Kim (2007)	<i>combination of 2 or more learning types</i>	<i>e-learning type</i>	<i>physical class-based</i>	_____	_____
[E15] Garrison & Vaughan (2008)	_____	<i>online learning</i>	<i>face-to-face</i>	<i>design approach</i>	_____
[E16] Garr. & Vaughan (2008)	<i>integrates</i>	<i>online learning</i>	<i>face-to-face</i>	<i>educational paradigm</i>	_____
[E17] Garrison & Vaughan (2008)	<i>fusion</i>	<i>online</i>	<i>face-to-face</i>	_____	_____
[E18] Garrison & Vaughan (2008)	_____	<i>internet base-training opportunities</i>	<i>class contact hours</i>	<i>redesign</i>	_____
[E19] Garrison & Vaughan (2008)	_____	_____	<i>manage large classes</i>	<i>- redesign - design methodology</i>	_____
[E20] Garrison & Vaughan (2008)	_____	_____	_____	<i>redesign</i>	<i>community of inquiry</i>
[E21] Garrison & Vaughan (2008)	<i>complex weaving</i>	<i>online community</i>	<i>face-to-face community</i>	_____	<i>multidimensional communication</i>
[E22] Garrison & Vaughan (2008)	<i>fusion</i>	<i>online</i>	<i>face-to-face</i>	<i>redesign</i>	<i>community of inquiry</i>
[E23] Sims <i>et al.</i> (2008)	<i>integrates</i>	<i>e-learning</i>	_____	_____	<i>formal and informal learning opportunities</i>
[E24] Klimova (2009)	<i>- integration - combination - ongoing convergence</i>	<i>- e-learning environments - online approaches</i>	<i>- face-to-face teaching - traditional learning</i>	<i>- teaching approaches</i>	_____
[E25] Graham (2009)	_____	<i>- technology mediated instruction - distributed mediated environment</i>	<i>- face-to-face instruction - traditional face-to-face</i>	_____	_____
[E26] Motteram & Sharma (2009)	<i>integrated combination</i>	<i>web based online approaches</i>	<i>- traditional learning - face-to-face training</i>	_____	<i>virtual learning environment (Blackboard and Moodle)</i>

[E27] Motteram & Sharma (2009)	<i>combination</i>	<i>appropriate use of technology</i>	<i>face-to-face</i>	_____	_____
[E28] Motteram & Sharma (2009)	<i>- balance</i>	<i>virtual learning environment</i>	_____	_____	_____
[E29] Sharma (2010)	<i>- integrated combination</i>	<i>- web based online approaches - media and tools - e-learning environments</i>	<i>traditional learning</i>	<i>number of pedagogic approaches</i>	_____
[E30] Yen & Lee (2011)	_____	<i>web-based environment</i>	<i>classroom discussion</i>	<i>redesign of instructional model</i>	<i>instructional method</i>
[E31] Beetham, H., & Sharpe (2013)	_____	_____	_____	_____	_____
[E32] Moskal <i>et al.</i> (2013)	<i>combination</i>	<i>online learning</i>	<i>face-to-face</i>	_____	_____
[E33] Dias & Hadjileontiadis (2014)	<i>incorporate</i>	<i>e-learning</i>	_____	_____	_____

Quadro 21: Indicadores de características essenciais [DDAEN<sup>280</sup>].

No que respeita ao candidato a característica **combinação**, os contextos observados são reveladores de uma maior diversidade de indicadores do que os extraídos das entrevistas aos especialistas inquiridos: *integration, mix fusion, convergence, balance, weaving, incorporation* marcam, em nosso entender, percepções diferentes que parecem apontar para um acto de dinamização de vários componentes que visa a junção de duas ou múltiplas dimensões, as quais resultarão em sinergias que poderão levar a algo novo e unificado. Em suma, a opção **integração** marcada nos discursos de Thorne (2003), Vaughan & Garrison (2005), Owston *et al.* (2006), Garrison & Vaughan (2008), Sims *et al.* (2008), Klimova (2009), Motteram & Sharma (2009) e Sharma (2010) afigura-se, do nosso ponto de vista, reveladora de uma percepção mais aprofundada do conceito, subentendendo-se que a **transformação da pedagogia** é um elemento relevante. Por seu turno, a ideia de **combinação** parece descrever um estado inicial e mais incipiente de operacionalização

<sup>280</sup> [DDAEN] = Descrições e definições de autores ingleses.

do <*blended learning*>, no âmbito da qual o elemento de inovação é apenas a flexibilidade temporal e espacial introduzida, sendo as experiências de aprendizagem mimetizadoras da lógica presencial.

No que respeita ao candidato a característica **distância**, é possível observar que há, nos contextos analisados, fundamentalmente dois indicadores preferenciais: o “*online learning*” e o “*e-learning*”. No contexto estreito desta análise parecem-nos duas designações sinónimas, muito embora, tal como foi discutido no capítulo anterior se trate de duas realidades distintas. A mediação tecnológica e o ambiente *web* são outras opções que surgem para caracterizar a ideia de *distância*, havendo ainda referência ao indicador *distributed (learning)*,<sup>281</sup> mais recorrente no contexto norte-americano. Cremos estar em causa - em qualquer dos casos - a perspectiva de que **distância = não-presencial + mediado por tecnologias**.

O candidato a característica **presencial** surge maioritariamente descrito pelo indicador *face-to-face*. Thorne (2003) Vaughan (2006), Kim (2006), Garrison & Vaughan (2008), Graham (2009), Klimova (2009) e Sharma (2010) complementam-na com o indicador *traditional*. O estabelecimento desta correlação (entre **tradicional**<sup>282</sup> e **presencial**), é muito recorrente na literatura, constituindo em nosso entender, mais um conceito difuso que pode necessitar de clarificação: *instructor led classroom* e

---

<sup>281</sup> Como explicam Lea & Nicoll (2013, p. 2) /... / *the use of the term distributed learning is in many senses a confusing one. As with other terms used in today's post-compulsory education /.../ particularly in USA, distributed learning has become a synonymous with distance education and embraces all that is not face-to-face teaching*. No contexto português, o trabalho de investigação de Cardoso (2005) adoptou esta designação (*Ambientes de Ensino Distribuído na Concepção e Desenvolvimento da Universidade Flexível*). No contexto das entrevistas exploratórias, o entrevistado [EE6GM] manifestou a sua preferência por esta opção, argumentando que conceptualiza com clareza a ideia de ubiquidade e de flexibilidade de tempo, espaço e ritmo de aprendizagem.

<sup>282</sup> Allen & Seaman definem *traditional courses* como: *Courses where no online technology is used. All content is delivered in writing or orally ( ). These are often referred to as face-to-face or f2f courses*. (2008, p. 5). Não estamos totalmente em concordância com esta definição, dado que, em nosso entender, *tradicional* poderá incluir alguma mediação tecnológica, em particular o acesso à rede dentro das coordenadas espaço-temporais da sala de aula (<http://teachinglearningresources.pbworks.com>, consultado a 10 de Outubro de 2014).

Ainda no contexto internacional, o conceito de **[educação] tradicional** também surge apresentado como antagónico ao conceito de **flipped classroom**: *The flipped classroom describes a reversal of traditional teaching where students gain first exposure to new material outside of class, usually via reading or lecture videos, and then class time is used to do the harder work of assimilating that knowledge through strategies such as problem-solving, discussion or debates*. (<http://cft.vanderbilt.edu>, consultado a 12 de Dezembro de 2014). Sankey & Hunt (2013, p. 786), com base em trabalho experimental realizado, sustenta que: */.../ the important feature of flipped classrooms is not that they are new, or that they represent a move away from traditional lectures, or even that they use technologies. Rather, the issue is that flipped classroom approaches combine pedagogy and learning technologies in ways that extend to large numbers of student's opportunities for deep learning through application and consolidation*. Estas são apenas duas das perspectivas que demonstram a complexidade do estabelecimento de uma relação entre tradicional e presencial.

*face-to-face contact* parecem ser duas das possíveis características essenciais da definição de (educação) **tradicional**, mas a questão da exclusão ou da admissão de inclusão de algum tipo de **mediação tecnológica** não é, em nosso entender, um julgamento consensual. Será esta última uma propriedade acidental, ou um elemento a excluir?

O candidato a característica (4) - **modelo pedagógico** - apresenta graus de percepção distintos. Garrison & Vaughan (2008) defendem o pressuposto de que o *<blended learning>* constitua um fenómeno disruptivo, ao escolherem a designação [*new*] *educational paradigma*<sup>283</sup>. Não deverá, no entanto, ser esquecido, no sentido de Kuhn ([1962], 2000), que um paradigma - pela sua natureza revolucionária, vai muito além do conceito de *modelo*. Aquela ideia parece-nos talvez excessiva, uma vez que os requisitos necessários para tal mudança, do ponto de vista científico e académico, transcendem uma *adição linear e cumulativa ao conhecimento* já existente.

Com efeito, mais moderada parece ser a designação **design approach**, escolhida pelos mesmos autores (e que, curiosamente, surge especificada no mesmo contexto em que é feita a referência a *paradigma* [E16]), sendo aquela reforçada através do indicador *educational redesign* [E19] e *fundamental redesign* [E20]. Qualquer das opções marca a centralidade da concepção pedagógica, mas não implica uma ruptura. Aliás, nas palavras dos investigadores: */.../ offers the possibility of recapturing the traditional values of higher education* (Garrison & Vaughan, 2008: 5[E16]). Vanderlinden (2014, p. 75) retoma o pensamento dos investigadores e reforça a importância do **redesenho**, como característica-chave do conceito:

*Whether termed hybrid or blended, a key feature of this mode of instruction is that it requires a fundamental course **redesign**<sup>284</sup> that transforms the structure and approach to student learning.*

Considerando agora as explicações e definições de autor no contexto português, as similaridades são patentes, como se pode verificar a partir da tabela-síntese:

---

<sup>283</sup> O já citado relatório sobre o *Blended Learning* também não defende a ideia de paradigma: *Research Reports, and Examples of Best Practices*, coordenado pela Universidade de Tartu: *The result is that blended learning is not one learning paradigm by itself but rather one mode to be used within other pedagogical models, showing blended learning rather as a mode within pedagogy*. AAVV (2007, p.14-15).

<sup>284</sup> Sublinhado nosso.

	[C1]= Combinação	[C2]= Distância	[C3]= Presença	[C4]= Modelo pedagógico	Outras
[E1] Cardoso (2003)	<i>processos combinados</i>	<i>recursos TIC</i>	<i>presencial</i>	<i>contextual e múltiplo</i>	_____
[E2] Pimenta (2003)	<i>combina</i>	<i>e-learning</i>	<i>Presença</i>	<i>métodos e práticas</i>	_____
[E3] Mateus & Orvalho (2004)	<i>combinação/ mistura</i>	_____	_____	<i>- métodos</i>	<i>- multiplicação de canais - aprendizagem formal e informal</i>
[E4] Correia <i>et al.</i> (2005)	<i>combina</i>	<i>método a distância</i>	<i>método presencial</i>	<i>- modelo de formação</i>	<i>sessões presenciais de acompanhamento</i>
[E5] Barbas (2006)	_____	<i>Distância</i>	<i>presença</i>	_____	<i>- multimodal - flexível</i>
[E6] Gomes (2006)	<i>misto</i>	<i>e-learning</i>	_____	_____	<i>- regime - produção de e- conteúdos</i>
[E7] Lencastre & Chaves (2006)	<i>junção</i>	<i>- distância - e-learning</i>	<i>sala de aula</i>	<i>- dois métodos - metodologia</i>	<i>colaborativa</i>
[E8] Junior & Coutinho (2007)	<i>misto</i>	<i>componente online</i>	<i>presencial</i>	<i>- modelo de formação</i>	<i>semipresencial</i>
[E9] Sousa (2008)	<i>combinação</i>	<i>educação a distância</i>	<i>sala de aula tradicional</i>	<i>- processo de ensino aprendizagem - estrutura pedagógica refinada</i>	_____
[E10] Bidarra (2009)	<i>misto</i>	<i>e-learning</i>	<i>situações de contacto presencial</i>	_____	_____
[E11] Elias (2009)	<i>- combinação - misto</i>	<i>sessões síncronas e assíncronas</i>	_____	<i>- combinação de dois modelos de formação - combinação de metodologias e tecnologias</i>	<i>auto-formação</i>
[E12] Gil (2009)	<i>híbrida</i>	<i>Online</i>	<i>- presencial - face-a-face</i>	_____	<i>comunidade virtual</i>
[E13] Gil (2009)	<i>combina</i>	<i>a distância -mediação tecnológica</i>	<i>presencial</i>	_____	_____
[E14] Gomes (2009)	<i>misto</i>	<i>distância</i>	<i>presencial</i>	<i>modelo de formação</i>	_____
[E15] Miranda (2009)	<i>misto</i>	<i>distância</i>	<i>presença</i>	_____	<i>Regime</i>
[E16] Figueiredo (2009)	<i>combinado</i>	<i>distância</i>	<i>- tradicional - presencial</i>	<i>aprendizagem combinada</i>	_____

[E17] Silva (2009)	<i>híbrido</i>	_____	_____	<i>modelo de aprendizagem</i>	_____
[E18] Balula Dias (2010)	<i>misto</i>	<i>distância</i>	<i>presencial</i>	<i>metodologia</i>	_____
[E19] Lemos (2011)	_____	<i>online</i>	<i>presencial</i>	<i>modelo de educação/ formação</i>	_____
[E20] Monteiro (2011)	<i>integração efectiva</i>	<i>plataforma LMS</i>	<i>sessões presenciais</i>	_____	_____
[E21] Peres & Pimenta (2011)	<i>combinação</i>	<i>distância</i>	<i>presencial</i>	_____	_____
[E22] Peres (2011c)	<i>misto</i>	<i>virtual web</i>	<i>presencial</i>	<i>modelo de aprendizagem</i>	_____
[E23] Esteves (2012)	<i>misto</i>	<i>a distância</i>	<i>sistema presencial</i>	_____	_____
[E24] Esteves (2012)	<i>combinação e integração</i>	<i>tecnologias</i>	<i>métodos tradicionais de aula presencial</i>	<i>metodologias de aprendizagem</i>	_____
[E25] Monteiro <i>et al.</i> (2013)	<i>Integrar</i>	<i>recursos tecnológicos</i>	_____	<i>abordagens pedagógicas</i>	- espaço formal e informal - estratégia dinâmica - processo de comunicação complexo
[E26] António & Gouveia (2014)	<i>Mistura</i>	<i>Distância</i>	<i>ensino presencial</i>	_____	_____
[E27] Moreira & Ferreira (2014)	<i>Combinação</i>	<i>e-learning</i>	<i>tradicionais lições de sala de aula</i>	_____	_____

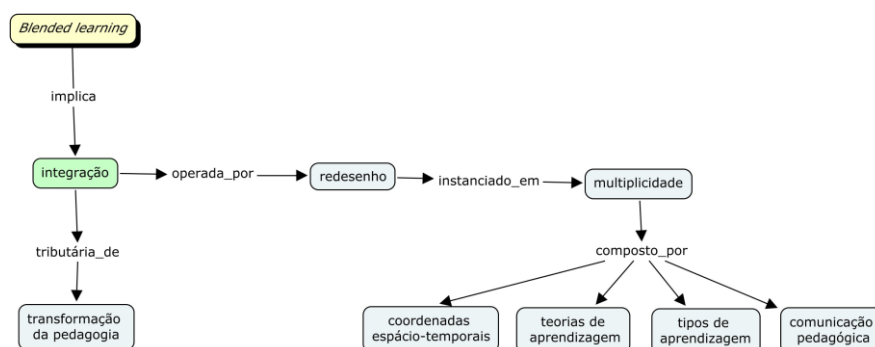
**Quadro 22: Indicadores de características essenciais [DDAPT<sup>285</sup>]**

É interessante constatar que algumas das descrições e definições analisadas apresentam uma intertextualidade que faz ecoar, de modo mais ou menos explícito, uma delimitação do conceito ancorada num pensamento partilhado, como é o caso de Miranda (2009, [E15]), ou de Silva (2009, [E17]). De modo similar, Junior & Coutinho (2007, [E8]) remetem para o contexto nacional, evocando Lencastre & Chaves (2006).

<sup>285</sup>[DDAPT] = Descrições e Definições de Autores Portugueses.



O candidato a característica **combinação** é majoritariamente presente, através do indicador linguístico com o mesmo nome, surgindo a par do indicador **mistura**. As restantes opções são *integração* (Monteiro, 2011, [E20]); (Esteves, 2012, [E24]) e (Monteiro *et al.*, 2013, [E25]), *híbrido* (Gil, 2009, [E12]); (Silva, 2009, [E17] e *junção* (Lencastre & Chaves, 2006, [E7]), com níveis de ocorrência assumidamente inferiores). A opção **integração**, muito embora tenha um nível de ocorrência muito inferior às opções *combinação* e *mistura*, parece-nos – como anteriormente defendido – uma expressão mais fiel ao conceito, ao implicar uma ideia de inclusão, incorporação harmoniosa e coerente de múltiplas dimensões. Como sustenta Monteiro (2011, p. 77), na esteira de Garrison & Kanuka (2004) – o indicador principal de existência de <*blended learning*> não parece ser a **percentagem**, mas a **integração** dos momentos *online* com momentos presenciais. Numa etapa cronológica posterior, o trabalho de (2013, p. 34), Monteiro *et al.* concretiza claramente a convicção de que a **integração** vai para além da dualidade presencial e não presencial, explicitando que as tecnologias, os sujeitos e os modelos e estratégias de aprendizagem são dimensões críticas dessa incorporação. Deste modo, a *integração* parece estar fortemente associada à transformação da pedagogia, em síntese, o percurso trilhado leva a uma representação desta característica do seguinte modo:



**Mapa 11: Característica *integração*.**

Tal como na análises potenciadas pelos contextos em inglês, as candidatas a características **distância**[2] e **presença**[3] são perspectivadas como essenciais, mas convocam igualmente algumas das ambiguidades já problematizadas: **a)** Distância é *mediação tecnológica*? (Gil, 2009); **b)** Corresponde à utilização de uma plataforma de aprendizagem? (Monteiro, 2011); **c)** É integração num ambiente virtual? (Peres, 2011)

**d)** É *e-learning*? (Pimenta, 2003) **e)** É educação *online*? (Lemos, 2011); **f)** Ou poderá também ser uma presença virtual? (Elias, 2009). O indicador *e-learning* apresenta alguma expressividade face aos restantes, ainda que a maioria das explicações e definições faça referência ao hiperónimo *distância* sem especificações de um hipónimo.

Por sua vez, considerando o elemento **presença**, em Bidarra (2009), mais uma vez se coloca a questão: a *presença* implica necessariamente uma dimensão pedagógica e cognitiva ou transforma-se, no contexto do *<blended learning>*, num espaço de resolução de questões afectivas e relacionais (nas quais se incluem a motivação, a satisfação e a qualidade da interacção grupal). Por outras palavras, está relacionada com a **vertente pedagógica** ou com **questões sócio-afectivas**? Da explicação de Gil (2009, [E12]), depreender-se-á que a componente presencial tem uma função de socialização, de construção de uma coesão necessária à criação de uma comunidade virtual, daqui resultando a ilação de que tem um estatuto subsidiário face à componente *distância*? Corresponderá esta orientação a uma inversão de uma certa lógica *tradicional*? O espaço presencial deixa de ser um espaço de construção de aprendizagem formal, sendo esta tarefa transferida para a rede?

Em suma, a ancoragem da maioria das descrições e definições na dualidade **distância/presença** é um elemento com constância, pelo que cumpre ainda questionar: há algum **elemento protagonista** nessa dualidade? Na explicação de Monteiro (2011, [E20]), verifica-se que a componente presencial tem um valor assimétrico face à componente *online*: *uma plataforma LMS em complemento*. Porém, esta não é uma percepção generalizável, como foi já discutido, em particular, a partir das percepções dos especialistas entrevistados.

No que diz respeito ao candidato a característica [4] **modelo pedagógico**, são utilizados diferentes indicadores: *modelo (de formação, de aprendizagem, de educação), abordagem, metodologia e método*<sup>286</sup>. A nossa preferência converge com a opção *modelo*, entendendo-se que ainda que, por vezes, o *<blended learning>* se

---

<sup>286</sup> No ponto 3.40 da *Norma Portuguesa* (4512, 2012) encontramos o *<blended learning>* categorizado sob domínio dos **modos de operacionalização da formação**. Na perspectiva do documento: *.../determinados pela utilização integrada de itinerários de aprendizagem, metodologias e tecnologias pedagógicas adequados à natureza dos objetivos a atingir, tais como, por exemplo, presencial, em alternância, formação-ação, em contexto de trabalho, a distância, formação assistida por computador, b-learning (blended-learning), e-learning (electronic-learning), m-learning (mobile-learning), entre outras.*

manifeste apenas como um conjunto de práticas, o conceito implica a existência de um pensamento pedagógico subjacente. Cardoso (2003, [E1]) defende a relevância da conjugação de diferentes abordagens pedagógicas, assim como da especificidade contextual. Júnior & Coutinho (2007, [E8]) refutam a possibilidade de se tratar de uma variação do *e-learning*, advogando, na esteira de Lencastre & Chaves (2006), que se trata de um modelo com características próprias e que congrega o melhor da herança patrimonial da Educação a distância e da Educação presencial. Por sua vez, Sousa (2008, [E9]) alude à relevância de uma *estrutura pedagógica refinada*.

No contexto [E7], Lencastre & Chaves (2006) apontam para a necessidade de incorporar no pensamento pedagógico do Ensino Superior a abordagem construtivista, com particular ênfase na ideia de que sendo o sujeito de aprendizagem agente do seu próprio conhecimento, podendo os ambientes *online* potenciar fortemente a autonomia cognitiva do aluno e a sua **auto-regulação**, entendida como competência que permite ao sujeito gerir os seus percursos individuais, criando estratégias para a consecução de tarefas e o dirimir de obstáculos (Perrenoud, 1999, p. 96). A importância da componente **colaborativa** é também salientada com enfoque particular na ideia de grupo como sistema promotor e facilitador da aprendizagem, percepção que converge com a do entrevistado [EE7RC].

Nos contextos em referência surgem ainda - a título avulso - outros candidatos a características que haviam sido integrados na lista de partida, com relevância para a integração de *diferentes espaços (formais e informais)*, Mateus & Orvalho (2004, [E3]) e Monteiro *et al.* (2013, [E25]), que se ligam à componente colaborativa através referida e à existência de uma **comunidade virtual** (Gil, 2009, [E12]).

Mateus & Orvalho (2004, [E3]), Barbas (2006, [E5]) e Monteiro *et al.* (2013, [E25]) assinalam ainda a complexidade do processo comunicativo (inerente à interacção pedagógica), que se reflecte na nossa proposta de candidatas a características através da inclusão da **multilinearidade** e da **multimodalidade**.

Uma outra dimensão que merece destaque é a referência a uma *estratégia dinâmica* (Monteiro *et al.*, 2013, [E25]), muito embora esta alusão nos pareça ter um pendor circunscrito à vertente pedagógica, e como tal, distinta da componente **estratégica** do *<blended learning>*, muito enfatizada em Moskal *et al.*, 2013, p. 15), que analisa este conceito na sua vertente de fenómeno organizacional.

### 5.6.3.2.2 Descrições e definições institucionais

Considere-se, por último, o aporte que a análise de contextos institucionais pode trazer a esta etapa de trabalho. Consideraremos isoladamente o contexto correspondente ao *thesaurus TESE*, por se entender que a sua configuração é muito distinta dos restantes contextos, justificando, por isso, uma análise individualizada. No quadro que a seguir se apresenta estão inclusos excertos de textos que, muito embora obedçam a regras de construção distintas se congregam, maioritariamente, numa intencionalidade comum: representam o resultado de uma **percepção colectiva**, marcadamente **institucional**.

	[C1] Combinação	[C2] Distância	[C3] Presença	[C4] Modelo Pedagógico	Outras
[E1] Glossário HEFCE <sup>287</sup>	<i>Combined</i>	<i>- e-learning techniques - online delivery</i>	<i>traditional face-to-face</i>	<i>method of education</i>	_____
[E2] Glossário Cambridge ESOL <sup>288</sup>	<i>Mix</i>	<i>self-directed online approach</i>	<i>traditional face-face to teaching</i>	_____	_____
[E3] Glossário GDSLE <sup>289</sup>	<i>combination</i>	<i>online</i>	<i>in-person learning activities</i>	<i>instructional approach</i>	_____
[E4] Glossário Wiki Distance Education <sup>290</sup>	<i>combines</i>	<i>online distance learning</i>	<i>face-to-face delivery</i>	_____	<i>percentage</i>
[E5] Glossário Digital Learning OPSL <sup>291</sup>	_____	<i>online</i>	<i>in-person content delivery</i>	_____	<i>percentage</i>
[E6] Glossário Distance Learning LBCC <sup>292</sup>	_____	<i>distance component</i>	<i>- on campus face- to - face meeting</i>	_____	<i>formally scheduled plan</i>
[E7] Glossário Distance Learning MUCD <sup>293</sup>	<i>combined</i>	<i>e-learning approach</i>	<i>face-to -face contact with tutor</i>	<i>modes of learning</i>	_____

<sup>287</sup> Higher Education Funding Council for England (<http://www.hefce.ac.uk>, consultado a 13 de Janeiro de 2013).

<sup>288</sup> Cambridge Glossary ESOL (<https://www.teachers.cambridgeesol.org/>, consultado a 14 de Janeiro de 2013).

<sup>289</sup> Glossary for Designing Smarter Learning Experiences (<http://thelearningcoach.com>, consultado a 10 de Fevereiro de 2013).

<sup>290</sup> Distance Education Glossary - Austin Community College. (<http://teachinglearningresources.pbworks.com>, consultado a 20 de Junho de 2013).

<sup>291</sup> Office of Superintendent of Public Instruction, Digital Learning Department, <http://digitallearning.k12.wa.us/approval/>, consultado a 14 de Novembro de 2013).

<sup>292</sup> Glossary of Distance Learning, Long Beach City College (<http://de.lbcc.edu/terminology.html>, consultado a 12 de Março de 2014).

<sup>293</sup> Glossary of Distance Learning, Metropolitan University College, Denmark (<http://learningatdistance.hansenberg.dk/>, consultado a 11 de Outubro de 2014).

<b>[E8] Dicionário</b> <i>Macmillan</i> 294	<i>combination mixture</i>	<i>online learning materials</i>	<i>classroom sessions</i>	<i>method of learning</i>	_____
<b>[E9] Dicionário</b> <i>Dictionary of Education</i> <sup>295</sup>	<i>combination</i>	<i>e-learning</i>	<i>face-to-face student-teacher contact</i>	<i>- modes of learning - model of delivery</i>	_____
<b>[E10] Portal</b> <i>Britishcouncil</i> <sup>296/</sup>	<i>combine</i>	<i>computer-based study</i>	<i>classroom study</i>	<i>multiple teaching methods</i>	_____
<b>[E11] Portal</b> <i>Education2025</i> <sup>297</sup>	<i>integrate</i>	<i>e-learning</i>	<i>face-to-face interaction</i>	<i>- virtual education - traditional methods</i>	_____
<b>[E12] Portal</b> <i>PenStateonline</i> <sup>298</sup>	<i>combine</i>	<i>-web -online curriculum instruction</i>	<i>traditional classroom</i>	<i>delivery of educational content</i>	_____
<b>[E13] Portal</b> <i>Clayton Christensen Institute</i> <sup>299</sup>	_____	<i>online learning</i>	<i>supervised brick -and - mortar location</i>	<i>integrated learning experience</i>	<i>formal educational program</i>
<b>[E14] Portal</b> <i>e-socrates</i> <sup>300</sup>	<i>good mix</i>	<i>e-learning technologies</i>	<i>face-to-face</i>	_____	_____
<b>[E15] Blogue Educativo</b> <i>Edudemic</i> <sup>301</sup>	<i>mixed</i>	<i>online delivery methods</i>	<i>brick and mortar</i>	_____	<i>supervised learning</i>
<b>[E16] GDNL Toolkit</b> (2007:1)	<i>Integrated</i>	<i>distance learning</i>	<i>traditional face-to-face</i>	<i>- educational experience - variety of instructional strategies</i>	_____
<b>[E17] GDNL Toolkit</b> (2007:2)	<i>combine optimal mix</i>	<i>e-learning</i>	<i>face-to-face mode</i>	_____	_____
<b>[E18] Relatório</b> <i>University of Tartu</i> (2007:9)	<i>combination</i>	<i>- training media -e-learning</i>	<i>traditional instructor-led training</i>	_____	_____
<b>[E19] Relatório</b> <i>University of Tartu</i> (2007:9)	<i>Integrate</i>	<i>online learning</i>	<i>traditional learning</i>	_____	_____
<b>[E20] Relatório</b> <sup>302</sup> <i>e-learning</i> (2014)	<i>Combining</i>	<i>innovative use of ICT</i>	<i>face-to-face classroom teaching</i>	<i>pedagogical model</i>	<i>redesign of educational environment</i>
<b>[E21] Guia institucional</b> (2014) <sup>303</sup>	<i>integrate</i>	<i>online</i>	<i>traditional face-to-face</i>	<i>pedagogically valuable manner</i>	_____

<sup>294</sup> *Macmillandictionary.com* (<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/blended-learning>, consultado a 2 de Julho de 2013).

<sup>295</sup> Wallace (2009) *A Dictionary of Education*, Oxford, Oxford University Press, *Oxford Reference Online*. 2010 (<http://0-www.oxfordreference.com>, consultado a 14 de Julho de 2014).

<sup>296</sup> Portal *British Council* (<http://www.britishcouncil.org/>, consultado a 14 de Setembro de 2013).

<sup>297</sup> Portal *Education 2025* (<https://education-2025.wikispaces.com/>, consultado a 29 de Outubro de 2013).

<sup>298</sup> Portal *PenStateonline* (<http://weblearning.psu.edu/glossary>, consultado a 14 de Julho de 2014).

<sup>299</sup> Portal *Clayton Christensen Institute* (<http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models>, consultado a 9 de Setembro de 2014.)

<sup>300</sup> Portal *e-Socrates* (<http://www.esocrates.org/>), consultado a 27 de Outubro de 2013).

<sup>301</sup> Blogue educativo *Edudemic* (<http://www.edudemic.com/blended-learning-infographic-2/>, consultado a 8 de Setembro de 2014).

<sup>302</sup> Gaebel *et al.* (2014) *E-learning in Higher Education Institutions*, Brussels, European University Association.

[E22] <i>Sibling group</i> <sup>304</sup>	<i>combines</i>	<i>computer mediated technologies</i>	<i>face-to-face</i>	_____	_____

Quadro 23: Indicadores de características essenciais [DDCIEN].<sup>305</sup>

Seguindo a macro-estrutura delineada para manter a paridade possível da análise, a candidata a característica **combinação** não oferece considerações muito distintas das anteriores, surgindo como preferencial, a par do indicador *mix*. Registam-se também ocorrências do indicador *integrate*, ainda que com uma expressividade muito menor do que os dois primeiros indicadores.

Na referência ao candidato a característica **distância** há uma clara preferência pela designação *online*, seguindo-se a opção e *e-learning* e, com menor frequência, a de *computer mediated technologies*. É, todavia, visível um elemento que não foi marcante nos contextos de autor: um esforço de descrição do que englobam exactamente as características enunciadas, através do recurso à componente extensional, que visa concretizar e exemplificar, como se pode ler neste excerto: *.../ e-learning techniques such as online delivery through the web, discussion boards and e-mail* (Glossário HEFCE, [E1]).

Por seu turno, o candidato a característica **presença** apresenta na grande maioria dos contextos níveis de ambiguidade bastante menores do que no caso dos contextos de autor: *face-to-face* e *traditional* co-ocorrem numa percentagem significativa dos contextos sendo complementados com especificadores como: *in-person learning activities, in-person content delivery, classroom study, supervised brick-and-mortar location* ou *traditional instructor led training*.

No que respeita ao candidato a característica **modelo pedagógico**, é interessante notar que *method* (*of education, of learning, of teaching*), é, nestes contextos, a opção mais recorrente, secundada pelo indicador *modes* (*of learning*). Segue-se a designação *model* (*of delivery*) e *pedagogical model*. A relevância do *redesign of educational environment* é apenas referida num dos contextos.

<sup>303</sup> *Blended Learning Guidebook* (2014)

[www.callutheran.edu/.../BlendedLearningGuide-draft](http://www.callutheran.edu/.../BlendedLearningGuide-draft), consultado a 15 de Dezembro de 2014.

<sup>304</sup> *Sibling Group* (<http://www.leaderquestonline.com>), consultado a 28 de Outubro de 2013.

<sup>305</sup> [DDCIEN ] = Descrições e Definições Colectivas e Institucionais em Inglês.

Por último, a questão **percentual** e a dimensão **formal** (*formally scheduled plan e formal educational program*) é incorporada – no primeiro caso – em dois dos glossários analisados e – no segundo - num glossário e num portal de uma instituição de Ensino Superior.

Em suma, cremos não ser abusivo concluir que, se a existência de definições de *<blended learning>* demasiadamente minimalistas e abrangentes põe em causa o rigor conceptual e a função distintiva e identitária que uma definição deve ter o oposto também pode suceder. Em alguns dos exemplos observados - do nosso ponto de vista - o contexto institucional condiciona em demasia o entendimento do que é o *<blended learning>*. Não obstante o papel inalienável das variáveis contextuais (missão institucional, características da população estudante, plano estratégico da instituição, entre outras), Moskal *et al.* (2013, p. 12), sustentam a convicção de que é necessário transcender a dimensão contextual sob pena de uma *personalização extrema* que desvirtue a transversalidade:

*The educational community, in trying to accommodate policy decisions for their institutions about blended learning, realized that context plays a vital role for construction of a workable definition. Characteristics of the student population, mission of the institution, the strategic planning processes, faculty responsiveness, student acceptance, community values, available resources, institution support mechanisms and many other components helped frame blended learning in a way that made sense for a particular institutional context. As a result, many institutions, in dealing with policy decisions, came to accept that blended learning is a much more useful construct when considered a mental model.*

Estamos em consonância com a percepção dos autores, uma boa definição tem de aspirar à aceitação universal e constituir um fundamento sólido para o planeamento de políticas educativas.

Passemos, agora, a considerar evidências de um outro enquadramento. No que concerne aos **contextos institucionais portugueses**, constata-se um quase paralelismo com as dimensões que foram descortinadas nos contextos em inglês, em particular no que respeita à configuração dos candidatos a características [1], [2] e [3], como se pode visualizar através dos indicadores registados:

	Combinação	Distância	Presença	Modelo Pedagógico	
[E1] Relatório Wilson (2004:1)	Combinação	tecnologias de aprendizagem	_____	métodos	_____
[E2] Referencial IFP <sup>306</sup> (2012:7)	_____	a distância e-learning	presencial	_____	_____
[E3] NP 4512 (2012:16)	_____	meios tecnológicos	_____	_____	_____
[E4] Carta da Qualidade <sup>307</sup> (2014: 4)	Integra	online	aulas presenciais	_____	- aprendizagem colaborativa - dinâmica construtivista
[E5] Glossário UP <sup>308</sup>	Combina	e-learning	horas de contacto presenciais	sistema de ensino	_____
[E6] Glossário UL <sup>309</sup>	Combina	e-learning	horas de contacto presenciais	sistema de ensino	_____
[E7] Portal do IESFF <sup>310</sup>	aprendizagem mista	apoio em regime de e-learning	sessões presenciais	_____	flexibilidade
[E8] Portal UC <sup>311</sup>	_____	Internet	presencial	ensino online em regime semi-presencial	flexibilidade
[E9] Portal da FCSH-UNL <sup>312</sup>	_____	distância	sessões presenciais	_____	regime
[E10] Portal da ESTSL <sup>313</sup>	combinado ou misto	- distância - actividades síncronas	presencial	_____	_____
[E11] Portal do ISCE <sup>314</sup>	mistura e integração	blackboard learn	sala de aula	pedagogia	flexível
[E12] Portal da FMD-UL <sup>315</sup>	_____	ensino a distância	_____	_____	tempo parcial
[E13]. e-	Combinando	- ensino a	ensino	pedagogias	- ambiente

<sup>306</sup> Referencial de Formação Pedagógica de Formadores- Instituto de Formação Profissional.

<sup>307</sup> Proposta da Carta da Qualidade para o e-learning em Portugal (2014).

<sup>308</sup> Glossário Académico da Universidade do Porto (<http://sigarra.up.pt/up/pt>, consultado a 12 de Fevereiro de 2012).

<sup>309</sup> Glossário Académico da Universidade de Lisboa (<https://www.ciencias.ulisboa.pt/>, consultado a 1 de Fevereiro de 2013).

<sup>310</sup> Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais (<http://www.iesf.pt/>, consultado a 12 de Outubro de 2013)

<sup>311</sup> Portal da Universidade Católica (<http://www.fch.lisboa.ucp.pt/site/>, consultado a 6 de Setembro de 2014).

<sup>312</sup> Portal da Faculdade de Ciência Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. (<http://www.unl.pt/guia/2012/fcsh>, consultado a 6 de Setembro de 2014).

<sup>313</sup> Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (<http://www.estesl.ipl.pt/>, consultado a 7 de Maio de 2014).

<sup>314</sup> Instituto Superior de Ciências da Educação. (<http://www.isce.pt/>, consultado a 5 de Julho de 2014)

<sup>315</sup> Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa. (<http://www.fmd.ulisboa.pt/pls/portal/>, consultado a 12 de Setembro de 2014)



<b>IPP</b> <sup>316</sup>		<i>distância -tecnologias web</i>	<i>presencial</i>	<i>centradas no aluno</i>	<i>inclusivo -flexibilização</i>
<b>[E14].IPL</b> <sup>317</sup>	_____	<i>plataforma de e-learning</i>	<i>horas de contacto em sessões presenciais</i>	_____	_____
<b>[E15] UA</b> <sup>318</sup>	_____	_____	_____	_____	<i>regime</i>
<b>[E16] Blogue</b> <sup>319</sup>	<i>misto, combinado</i>	<i>- e-learning -distância -internet -actividades síncronas e assíncronas</i>	<i>situações presenciais</i>		<i>flexível</i>
<b>[E17] Portal de emprego</b> <sup>320</sup>	<i>mistura ou combinação</i>			<i>mais do que uma metodologia</i>	
<b>[E18] Página de empresa</b> <sup>321</sup>	<i>combinação e integração</i>	<i>-tecnologias -formação online</i>	<i>-formação presencial</i>	<i>metodologia s de aprendizagem</i>	

**Quadro 24: Indicadores de características essenciais [DDCIPT].**

Os indicadores **combinação** e **mistura** são – também nos contextos institucionais em português – os mais utilizados, surgindo em terceiro lugar a opção **integração**. Quanto à candidata a característica **distância**, a sua expressão é visível tanto pelo indicador com a mesma designação como pelo indicador *e-learning*, contrariamente aos contextos institucionais em inglês, no âmbito dos quais a opção *online* é a mais recorrente. No que diz respeito à **presença**, esta é entendida de modos distintos - *aulas, sessões, formação, horas de contacto e situações* - configuram realidades e contextos não equivalentes, levantando-se também aqui um conjunto de dúvidas, a nosso ver não despendidas: Em que medida há **paridade** entre *aula, sessão* e *situação*? E no que respeita às **horas de contacto**? Há, nos contextos observados, um reforço do entendimento de que contacto implica presença, mas essa característica não está explícita no decreto-lei 42/2005:

*Tempo utilizado em sessões de ensino de natureza coletiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, em avaliações, na discussão*

<sup>316</sup> Instituto Politécnico do Porto (<https://pt.linkedin.com/in/eippgap>, consultado a 10 de Novembro de 2014)

<sup>317</sup> Instituto Politécnico de Leiria (<http://cursos.ipleiria.pt/Mestrados/>, consultado a 13 de Dezembro de 2014).

<sup>318</sup> Universidade de Aveiro (<http://www.ua.pt/>, consultado a 13 de Dezembro de 2014).

<sup>319</sup> Blogue de formação (<http://sosinfo.blogs.sapo.pt/>, consultado a 7 de Julho de 2012)

<sup>320</sup> Portal de emprego (<http://superemprego.sapo.pt/> consultada a 8 de Julho de 2012).

<sup>321</sup> Página de empresa ([www.novabase.pt/](http://www.novabase.pt/) consultada a 8 de Julho de 2012).

*individual ou em grupo de relatórios/trabalhos, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial.*

Não sendo à data pertinente, a **sala de aula** pode hoje não ser real, mas virtual. Se analisarmos - por exemplo - na visão institucional comunicada em [E14], poderá ler-se:

Ensino *b-learning*: funcionando parte das **horas de contato em sessões presenciais** (às quais é possível assistir **via sala virtual**) e as restantes horas através de atividades desenvolvidas via **plataforma de e-learning**.

**Exemplo 4: IPL (<http://cursos.ipleiria.pt/Mestrados/>, consultado a 13 de Dezembro de 2014.**

Fica claro que, neste contexto organizacional, as actividades síncronas - inerentes à sala de aula virtual - são contabilizadas como presença, ou como horas de contacto presencial. Esta é, efectivamente, uma percepção digna de reflexão, pois adensa a complexidade dos conceitos em discussão, pondo em causa a tarefa de dilucidar com clareza a diferença entre *presença* e *distância*.

No âmbito das marcas que poderão instanciar a presença da candidata a característica [4] - **modelo pedagógico** - para além das referências esparsas a *metodologia* e *método*, destacamos os indicadores *pedagogia de mistura* [E11], e a *pedagogias centradas no aluno* [E13], patentes nos portais do Instituto Superior de Ciências da Educação e do Instituto Politécnico do Porto. Este último contexto, parece-nos particularmente interessante, pela singularidade de perspectivar a relação entre *blended learning* e a construção de um **ambiente inclusivo**.

Fora do escopo das principais candidatas a características essenciais, a **flexibilidade/ flexibilização** surge emerge no contexto institucional português com alguma expressividade, sendo este traço claramente orientado para as vantagens de economia de tempo inerentes à redução da componente presencial. As perspectivas institucionais sobre o que implica convergem tendencialmente para a ideia de diminuição de contacto presencial. Por exemplo, em [E7], *flexibilidade* parece significar redução de sessões presenciais e aumento de auto-estudo ou utilização de uma plataforma de aprendizagem para reduzir a obrigatoriedade de presença física no *campus* [E8], ou ausência de rigidez temporal (de horário) [E10]. Mas pode significar

também existência *de modos de aprendizagem e de percursos cognitivos* diferenciados [E13].

Será ainda pertinente referir a dinâmica de pendor **construtivista** e orientação **colaborativa** defendidas em Dias *et al* (2014, p. 4). Todavia, esta é uma visão com algum pendor idiossincrático, quando comparada com outras percepções.

#### 5.6.4 Balanço crítico

*Definitions are dogmas; only the conclusions drawn from them can afford us any new insight.*

Popper (1959, p. 62)

Os dados empíricos ponderados apresentaram alguma morosidade de tratamento e de análise, porquanto o exercício comparativo se processou fundamentalmente pela via *manual*. A partir de uma extracção semi-automática não seria exequível identificar todas as variantes de indicadores nem estabelecer as correlações que o processo interpretativo ancorado na análise de texto para fins onomasiológicos permite inferir. Todavia, acreditamos que se o terminólogo estiver envolvido num projecto associado à necessidade de harmonizar definições de um determinado domínio de especialidade terá de seguir um procedimento com pontos de contacto com o que aqui se propõe. Lembrando mais uma vez o pensamento de Rickert: *When someone establishes a definition, he will always try to know or understand an object by means of his concept.* ([1888], 2000, p. 248).

A oportunidade de confrontar os dados obtidos a partir de entrevistas exploratórias com dados extraídos de fontes de texto escrito permitiu construir uma visão tanto quanto possível abrangente do espaço de consenso e de dissonância, no que respeita às características do conceito a expressar na definição. Não poderemos, assim, estar em mais desacordo com Gouadec (1990, p. 35) quando o investigador afirma que a definição é de absoluta irrelevância para o especialista ou para o profissional de um determinado domínio: *La définition ne présente jamais q' un intérêt anecdotique pour le spécialiste ou professionnel.* No domínio em análise, foram encontradas logo num primeiro momento evidências em sentido inverso. O interesse de uma definição que contribua para o rigor conceptual e para a avaliação e melhoria da qualidade da oferta

formativa é - no âmbito da comunidade de especialistas com quem foram estabelecidos diferentes tipo de interação - manifestamente assumido, sendo no seu interior explicitamente reconhecida a premência de, para além de harmonizar a definição do conceito, regular a teorização e as práticas de *blended learning*, como salientam Gomes (2005), Miranda (2009), Peres & Pimenta (2011), Monteiro & A. Moreira (2012) e Dias (2014). Se é irrefutável que, como afirma Loubier (1991, p. 73), o especialista tem um profundo conhecimento do sistema nocional do seu domínio, não é esperado que detenha instrumentos metodológicos e quadros teóricos linguísticos e terminológicos que lhe permitam representar esse conhecimento com o rigor que o acto de definir pressupõe, sobretudo do ponto de vista da conversão do conteúdo conceptual em expressão linguística.

Concluído o procedimento de análise e síntese, cumpre perguntar: **(1)** Os contextos escrutinados permitiram a identificação do *género próximo* (do conceito superordenado de *<blended learning>*), situando-o no sistema conceptual a que pertence? **(2)** As explicações e definições analisadas servem os objectivos delineados para este trabalho? **(3)** Os contextos encontrados fornecem a totalidade das características que compreendem o conceito de *<blended learning>*?

No que concerne à primeira questão - a identificação de género - as fontes escritas revelaram-se, no geral, pelos motivos já evidenciados mais omissas do que as entrevistas, não deixando patentes indicadores que apontassem visivelmente para o conceito superordenado. No que respeita à segunda questão, no cômputo geral, ao aprofundar a análise, verificámos que a maioria dos contextos corresponde a descrições, a contextos definitórios e não exactamente a definições. Não obstante a relevância do seu contributo, as descrições incluem elementos que não são relevantes para uma visão depurada, estável e distintiva do conceito. Veja-se o seguinte exemplo retirado do *corpus* DDAPT [E10]:

*.../ a inclusão de **situações de contacto presencial** em programas de aprendizagem totalmente a **distância (e-learning)** levou ao aparecimento de situações **mistas** designadas de **blended learning** (ou **b-learning**). O propósito é ultrapassar uma objecção normalmente colocada ao ensino a distância, que se refere à ausência de contacto presencial entre estudantes e professores, e a consequente desmotivação que decorre da ausência da interação social normalmente associada **à sala de aula**, isto é, da perda de uma enriquecedora experiência pessoal subjacente às relações afectivas e **ao contacto presencial**, um factor que leva à menor adesão ao **e-learning** nos países de cultura latina ou mediterrânica (por oposição aos anglo-saxónicos). Bidarra (2009, p. 354)*

**Exemplo 5: Exemplo de descrição de *<blended learning>*.**

Não obstante a importância da argumentação que sustenta a razão para a emergência do <blended learning>, este fragmento, pela riqueza da sua textualidade, não permite, tal como muitos outros, vislumbrar uma relação directa entre verbalização e conceptualização, não identificando claramente género e características.

De natureza distinta, o exemplo que a seguir transcrevemos revela uma orientação clara para a vertente conceptual:

**B-Learning**

SN<sup>322</sup>: **Combinação** de múltiplas abordagens à **aprendizagem, integrando recursos virtuais e físicos**. Por exemplo, a **combinação** de **conteúdos digitais de acesso a distância** com **sessões presenciais**, utilizados como **ambiente de aprendizagem** (Fonte: adaptado de <http://www.etutors-portal.net/>)

UF Blended learning

UF Formação mista

BT **Aprendizagem**

RT **Aprendizagem assistida por computador**

RT **Método de ensino**

**Exemplo 6: Thesaurus TESE (2009, p. 16).**

Com efeito, a entrada do descritor *b-learning*, publicada no *Thesaurus TESE* (2009, p. 16), apresenta uma estrutura organizativa muito distinta das definições e explicações aqui analisadas. Para além da *scope note* (nota de aplicação/ definição), é facultada informação que posiciona o <blended learning> (não estamos a discutir se correcta ou incorrectamente), num espaço conceptual onde se explicitam relações hierárquicas e associativas. No entanto, parece haver alguma percepção da possível abstracção da definição, pois esta é completada com um segmento de exemplificação.

Um exemplo bastante mais depurado é o seguinte:

**b-learning** (*blended learning*) - **sistema de ensino** que **combina e-learning** com **horas de contacto presenciais**.

**Exemplo 7: Glossário UP (DDCIPT, [E5]) e Glossário UL (DDCIPT, [E6]).**

<sup>322</sup> As abreviaturas, símbolos e códigos do TESE são explicadas no documento português emitido pelo Gabinete de Estatística Planeamento da Educação (GEPE). SN = *Scope note* (nota de aplicação e de definição); UF= *used for* (utilizado para); BT =*broader term* (termo genérico que exprime relações hierárquicas entre dois descritores); RT= *related term* (termo associado, que exprime relações associativas) GEPE (2008, p. 16).

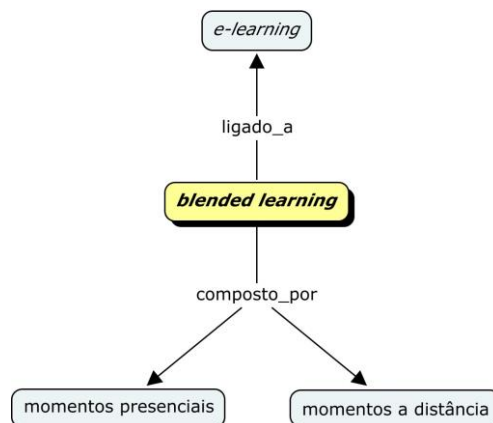
Em nosso entender, trata-se de uma definição correctamente formulada do ponto de vista lógico e linguístico, com a particularidade de estar claramente orientada para o Ensino Superior Pós-Bolonha (*horas de contacto*) e de revelar consciência da ambiguidade inerente à definição de *horas de contacto* (patente no decreto-lei 42/2005). Os glossários académicos da Universidade do Porto [E5] e da Universidade de Lisboa [E6] contrastam notoriamente com algumas das descrições patentes noutros portais de instituições do Ensino Superior. O contexto explicativo [E8], da Universidade Católica, categoriza o *<blended learning>* como um tipo de Ensino *online* concretizado num regime semi-presencial.

Concluimos que os contextos orais em complementaridade com os contextos escritos permitiram um levantamento consistente e uma possibilidade de hierarquização do grau de relevância das características. No entanto, encontrar o equilíbrio através de **critérios de inclusão** ou **exclusão** é uma tarefa mais difícil do que se possa antever. Tome-se como exemplo a seguinte proposta: *O b-learning é um espaço multimodal e flexível de aprender e ensinar em presença e a distância* (Barbas, 2006, p. 234). Trata-se, em nosso entender, de uma proposta muito apelativa pela brevidade da ideia, pela organização da expressão linguística - e pela particularidade de evidenciar a multimodalidade como característica essencial - perguntar-se-á, no entanto: Não caberão nesta descrição os conceitos de *e-learning*<sup>323</sup>, de *m-learning* e de aprendizagem enriquecida por tecnologias? Cremos que sim, porquanto o perigo da abrangência é a representação de uma amplitude de tal ordem que não se concretize em pleno a precisão conceptual que gostaríamos de alcançar com a nossa proposta.

Ainda no âmbito das percepções gerais retiradas da análise das fontes orais e escritas, parece-nos que apesar do reconhecimento da importância de outras dimensões, verifica-se uma orientação generalizada para perspectivar o *<blended learning>* como uma realidade educativa fundamentalmente ancorada numa dualidade:

---

<sup>323</sup> Leia-se, por exemplo, a proposta de definição de *e-learning* no *thesaurus* Cedefop: ***e-learning: aprendizagem que utiliza as tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Notas: a aprendizagem em linha não se limita à aquisição da «literacia digital», ou seja, à aquisição de competências em Tic. engloba diversos suportes e métodos de aprendizagem híbridos: a utilização de software, da internet, de cd-rom, a formação em linha ou a utilização de qualquer outro suporte eletrónico ou interativo; aprendizagem em linha pode ser utilizada como um instrumento no ensino e na formação à distância, bem como no quadro da aprendizagem presencial.*** (Cedefop, 2014, p. 74)



**Mapa 12: Percepção geral do conceito de <blended learning>: zona de consenso.**

Do nosso ponto de vista, uma definição ampla e sustentada na mera dualidade das variáveis presença/ distância representada neste mapa (o qual retoma a representação do mapa 1, ponto de partida do nosso trabalho), levará a que, como também defende Vanderlinden (2014, p. 75), o <blended learning> seja encarado como um mero **rótulo de descrição do regime de um curso** e não uma **estratégia pedagógica e institucional**. Por seu turno, a **questão percentual**, abordada por alguns dos especialistas entrevistados e patente em relatórios analisados - particularmente no contexto internacional - também nos parece redutora no âmbito de uma definição descomprometida de um enquadramento institucional particularizante (Mana & Rumeau, 2013, p. 8 ):

*Blended learning should be viewed as a **pedagogical approach** that combines the effectiveness and socialization opportunities of the classroom with the technologically enhanced active learning possibilities of the online environment, **rather than a ratio of delivery modalities**. In other words, blended learning should be approached not merely as a temporal construct, but rather as a **fundamental redesign of the instructional model**<sup>324</sup>.*

Descartamos, por isso, qualquer definição que se esgote tão somente na dualidade presença/distância e na dimensão percentual: **(1) O blended learning não é um mero constructo espaço-temporal;** **(2) O blended learning também não é um mero constructo percentual.**

<sup>324</sup> Sublinhado nosso.

Percorrido este já longo percurso de reflexão e de análise, torna-se possível apresentar as principais características a integrar na definição: **modelo de ensino e aprendizagem, integração, semi-presencial, e-learning, educação presencial, redesenho, multimodalidade, multilinearidade, flexibilidade, auto-regulação e aprendizagem colaborativa**. O quadro a seguir apresentado sistematiza uma descrição sucinta de cada uma das características enunciadas:

<b>[paradigma de ensino e aprendizagem]</b>	Conjunto de teorias que representa uma visão do mundo educativo, constituindo-se como um referencial que norteia a reflexão sobre a realidade observada numa diversidade de contextos, de forma a potenciar a sua compreensão e a tomada de opções estratégicas.
<b>[semi-presencial]</b>	Dualidade que descreve uma alternância ou complementaridade entre momentos de aprendizagem formal em co-presença física e momentos a distância. A percentagem combinatória entre estes tipos de momentos é variável.
<b>[integração]</b>	Descreve uma ideia de inclusão, incorporação harmoniosa e coerente de múltiplas dimensões. A integração transcende uma fusão das componentes presencial e não presencial, implicando as tecnologias, os sujeitos e os modelos e estratégias de aprendizagem enquanto dimensões críticas dessa incorporação. Está ligada à transformação da pedagogia.
<b>[e-learning]</b>	Corresponde a um tipo de educação a distância mediado pela tecnologia e pela comunicação que transcende o espaço e o tempo, promovendo processos tendencialmente sustentados pela ideia de liberdade individual de aprendizagem conjugados com a componente colaborativa, suscitada pela conectividade da rede.
<b>[educação presencial]</b>	Historicamente, é um modelo maioritário, razão pela qual a mediação/ presença física assume uma correlação inevitável com a concepção de <i>paradigma tradicional</i> , pressupondo um conjunto de modelos educativos pedagogicamente ancorados numa instanciação espaço-temporal delimitada e fechada, definida por uma co-presença obrigatória de aluno e professor e um conceito de turma (um grupo tendencialmente coeso que tem subjacente uma interação a concepção de interação pedagógica directiva e face-a-face)
<b>[redesenho multimodal]</b>	Propriedade da comunicação pedagógica que pressupõe a criação de um ambiente semiótico de elevada complexidade. A integração da presença com a tecnologia abre espaço para a construção de uma multissensorialidade sem precedentes, no âmbito da qual o som, a imagem, o texto e o movimento passam a constituir um conjunto de códigos passíveis de favorecer a aprendizagem.
<b>[redesenho multilinear]</b>	Os modelos pedagógicos de interação tradicional e presencial são do tipo <i>um-todos</i> e <i>um-um</i> . Quando as tecnologias digitais são parte integrante do processo de comunicação pedagógica, a linearidade passa a dar lugar à multilinearidade. Entende-se como <i>multilinear</i> modelo de comunicação pedagógica que permite a simultaneidade e



	a multiplicidade potenciadas pela combinação entre presença física e presença na rede. Uma comunicação não hierárquica e multidireccional - <i>de todos para todos</i> ).
<b>[redesenho flexível]</b>	Redução da ancoragem em sessões presenciais e aumento de auto-estudo ou utilização de uma plataforma de aprendizagem para reduzir a obrigatoriedade de presença física no <i>campus</i> ; ausência de rigidez temporal (de horário); pode significar também existência <i>de modos de aprendizagem e de percursos cognitivos</i> diferenciados.
<b>[auto-regulação]</b>	Competência metacognitiva que implica da parte do aluno uma atitude autónoma e volitiva face ao processo de aprendizagem, exercendo controlo e monitorização sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, de modo a obter sucesso académico.
<b>[aprendizagem colaborativa]</b>	Estratégia educativa não hierárquica, fortemente impulsionada pelo princípio da conectividade da rede, pressupondo-se que dois ou mais sujeitos constroem o seu conhecimento através de processos intensos de interacção que pressupõem discussão, reflexão e tomada de decisões em prol de objectivos de aprendizagem comuns.

**Quadro 25: Descrição das características a considerar na definição.**

A sistematização supra-apresentada foi concebida como o intuito de vir a apoiar toda a etapa de validação que a seguir se descreverá; tendo, em particular, o objectivo de fundamentar e contextualizar a avaliação da definição, no âmbito do processo de interacção com o grupo de especialistas envolvido na fase de validação.

### **5.7 Proposta de definição intensional e de descrição**

Depois do percurso empreendido, torna-se necessário um afastamento do discurso e da lógica textual, no pressuposto de que uma conceptualização é tanto mais verdadeira quanto mais *descontextualizada*. Em todo o caso - para além do processo de depuramento conceptual - uma proposta de definição pressupõe a composição precisa da expressão linguística. Pelas razões enunciadas tornou-se necessário encetar, a partir deste momento, um processo de interacção diádico entre terminólogo e especialista, com vista a levar a cabo um procedimento de análise e de subsunção, de modo a poder transitar para a terceira fase do fluxo de trabalho. Para este efeito, foi criado um guião, o qual foi apresentado ao especialista [EE0PP] e que visou levar a cabo uma co-análise e avaliação de três propostas de definição, com vista à reavaliação da essencialidade das características integrantes e à subsunção a uma

proposta de definição. O quadro a seguir exposto resulta do processo de interação entre o terminólogo e o especialista [EEOPP]:

Propostas de definição resultantes da fase II	MRC	SRC	NRC <sup>325</sup>
PD1 = é um <b>modelo pedagógico</b> , no âmbito da <b>educação a distância</b> , ancorado na flexibilidade física e temporal, o qual <b>combina</b> , admitindo a possibilidade de variação percentual, uma componente <b>presencial</b> e uma componente <b>online</b> .		X	
PD2 = é um <b>modelo de ensino-aprendizagem formal</b> , no âmbito do <b>e-learning</b> , que pressupõe um <b>desenho pedagógico integrador</b> , combinando, em percentagens a definir contextualmente, sessões <b>presenciais</b> e sessões a <b>distância</b> , ambas com objectivos de aprendizagem.		X	
PD3 = é um modelo <b>multimodal</b> e <b>multilinear</b> , ancorado na <b>integração de teorias e práticas de educação presencial e de educação a distância</b> , o qual se concretiza num regime de frequência que reduz o contacto presencial e promove tanto a <b>auto-regulação</b> como a <b>dimensão colaborativa</b> da aprendizagem.	X		
<b>Sugestão [EEOPP]</b>  Paradigma de aprendizagem, suportado em diferentes teorias de educação presencial e a distancia, resultando na criação de um modelo pedagógico adaptado a um determinado contexto cuja a operacionalização comporta um regime de frequência que reduz o contato presencial (não limita) e incrementa a auto-regulação			

**Quadro 26: Avaliação das propostas de definição resultantes da segunda etapa do fluxo de trabalho.**

Em simultâneo, foram consultados três especialistas internacionais, tendo sido esboçada uma tradução da proposta de definição e um conjunto de questões que visaram complementar a co-reflexão sobre as características (*vide* Apêndice 10).

[EI1]	[EI2]	[EI3]
a) /.../ with regard to BL as a paradigm or model, <b>I would have to favor it as a paradigm</b> if it is done in a way that capitalizes on the real advantages/potential of BL to transform approaches to education. If it does not	a) My current thinking is that having a <b>simple global definition is important</b> because locally everyone will operationalize the definition and there probably isn't anything that can be done to	a) BL, as covered in the proposal, is generally accepted to be the combination of <b>face-to-face</b> , classroom teaching and <b>online</b> , despite the wide range of definitions.

<sup>325</sup> **MRC**=Muito representativa do conceito; **SRC**= Satisfatoriamente representativa do conceito; **NRC**= Não representativa do conceito.

<p><i>transform BL is largely an add-on and does not significantly change how educators approach learning.</i></p> <p><b>b)</b> <i>With regard to your definition I would probably use another term than <b>distance education</b> as this is becoming difficult to define. I prefer to use mediated forms of communication (eg, <b>online learning</b>)? To be consistent, I would use the terms <b>self</b> and <b>co-regulation</b>. I have recently used these terms to describe shared metacognition in a <b>collaborative learning</b> environment.</i></p>	<p><i>change that.</i></p> <p><b>b)</b> <i>.../ <b>self-regulation</b> and <b>collaboration</b> are certainly very important facts.</i></p> <p><b>c)</b> <i>.../ what exactly do you mean by <b>multi-linear</b> in this context? If it is related to different students taking different learning paths, then I would say yes.</i></p>	<p><b>b)</b> <i>I am aware of when BL is seen as '<b>disruptive</b>' in the sense that mobile phones have been described as disruptive.</i></p> <p><b>c)</b> <i>.../ I favour the term '<b>pedagogical model</b>'; I don't feel happy calling BL a 'method' per se, in the sense of a 'methodology'.</i></p>
---	---	--

**Quadro 27: Exemplo de contributos para avaliação da proposta de definição.**

Como é possível inferir, um dos especialistas internacionais consultados [EI2] reforça veementemente necessidade e a urgência de uma definição geral de *<blended learning>*. Ademais, as características seleccionadas foram avaliadas como relevantes, sendo a principal zona de dissenso a opção entre *paradigma* e *modelo*. É também relevante salientar que *distance education* foi entendido como difuso. Concluído este processo de interação, encetámos a sistematização da análise do conjunto de dados empíricos obtidos e, com anuência do especialista [EEOPP], reescrevemos a definição:

<p><i>blended learning (b-learning) (s./m.) &lt;educação a distância&gt;</i></p>	<p><b>paradigma de ensino e aprendizagem semi-presencial</b> que <b>integra</b> teorias e práticas de <i>e-learning</i> e de <b>educação presencial</b> ancoradas num <b>redesenho multimodal, multilinear e flexível</b>, promotor da <b>auto-regulação</b> e da <b>aprendizagem colaborativa</b>.</p>
--	---

**Exemplo 8: Proposta de definição apresentada ao focus group.**

Foi também nesta etapa que avançámos com uma **proposta de descrição**. No que respeita a esta tarefa, entendemos que dadas as especificidades do público-alvo, é útil perspectivar uma representação mais detalhada e contextual do que aquela que a definição oferece.

## 5.8 Proposta de descrição de <blended learning>

A proposta de que se segue conceptualiza o <blended learning> no quadro de Ensino Superior:

O <blended learning> é um modelo de ensino e aprendizagem fortemente impulsionado, no quadro europeu, pela Declaração de Bolonha e pela organização curricular que dela emana, assumindo por isso dimensões de carácter operacional e organizacional. Do ponto de vista teórico, radica na integração de uma matriz linear (educação presencial, centrada na directividade do professor) e de uma matriz não-linear e não sequencial da aprendizagem promovida tanto pela hipertextualidade como pela conectividade relacional que a internet potencia. Do ponto de vista operacional, pressupõe um desenho explícito de um percurso de aprendizagem formal ancorado na flexibilidade espaço-temporal promovida pela componente *online* e na inclusão de uma componente presencial em formato de aula tradicional ou de sessão de socialização. As duas componentes enunciadas (*online* e presencial) são passíveis de variação percentual. Do ponto de vista organizacional, o <blended learning> corresponde a um conjunto de opções estratégicas explícitas que definem e descrevem as componentes que constituem modelo, visando promover uma filosofia educativa identitária e uma coerência estrutural da oferta formativa de uma dada instituição de Ensino Superior.

### Quadro 28: Proposta de descrição de <blended learning>.

Esta proposta representa o que do ponto de vista teórico corresponde a uma abordagem mais enciclopédica, dado que a não existência de regras rígidas de formulação e a liberdade de tirar proveito da extensão textual possibilita a integração de características que não puderam figurar no processo de proposta de definição. Pretende-se que possa constituir um elemento de apoio teórico àqueles que necessitam de um enquadramento mais alargado do conceito.

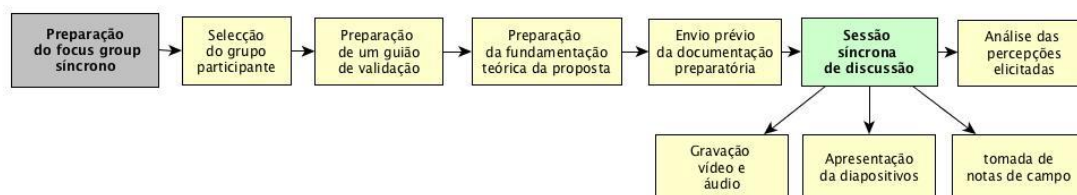
### 5.8.1 Validação da proposta de definição

Na Norma NP EN ISO 9000 (2005, p. 25) a **validação** é definida como: *Confirmação, através da disponibilização de **evidência objectiva** (3.8.1), de que foram satisfeitos os **requisitos** (3.1.2) para uma utilização ou aplicação pretendidas.* Esta é naturalmente uma perspectiva muito geral que se aplica aos vários domínios da ciência e da técnica. No caso do nosso trabalho, o **processo de validação** é entendido como um conjunto de interacções estreitas entre terminólogo e especialista de domínio, com vista a chegar a um consenso quanto a um conjunto de opções de conceptualização.

Neste sentido, como já descrito no Capítulo III, foi preparada uma sequência de acções que, muito embora envolvendo alguma directividade necessária à análise dos dados obtidos permitiu atingir o objectivo desejado: aferir o grau de concordância com a definição proposta e avaliar a percepção da relevância das características seleccionadas, avaliando e efectuando reajustes entendidos como pertinentes, até atingir um resultado conclusivo.

### 5.8.1.1 Focus group


Como devidamente fundamentado no âmbito da descrição das opções teórico-metodológicas, a constituição de um *focus group* revelou-se a opção mais adequada para abrir o espaço de discussão do processo de validação. A escolha de um formato de debate mutidireccional permitiu uma construção colaborativa e partilhada de sentido. A preparação deste procedimento envolveu um conjunto de tarefas que a seguir se sistematizam:



**Figura 38: Descrição do fluxo de trabalho inerente à preparação do *focus group*.**

A sessão de discussão síncrona foi levada a cabo por vídeo-conferência, mediada pelo *Google hangout* e contou com seis participantes (quatro especialistas que não participaram em nenhuma das etapas anteriores do fluxo de trabalho [EFG1], [EFG2], [EFG3], [EFG4], terminólogo e o especialista [EE0PP]), que participou em etapas anteriores. A sessão foi moderada pelo especialista [EE0PP]. Antes de encetar o debate teve lugar uma breve introdução expositiva complementada por diapositivos, tendo o terminólogo e o especialista [EE0PP] apresentado o enquadramento geral do trabalho e delimitado os objectivos da sessão. De seguida foi proposto um conjunto de pontos para reflexão (*vide* Apêndice 14), os quais dizem respeito à avaliação geral da

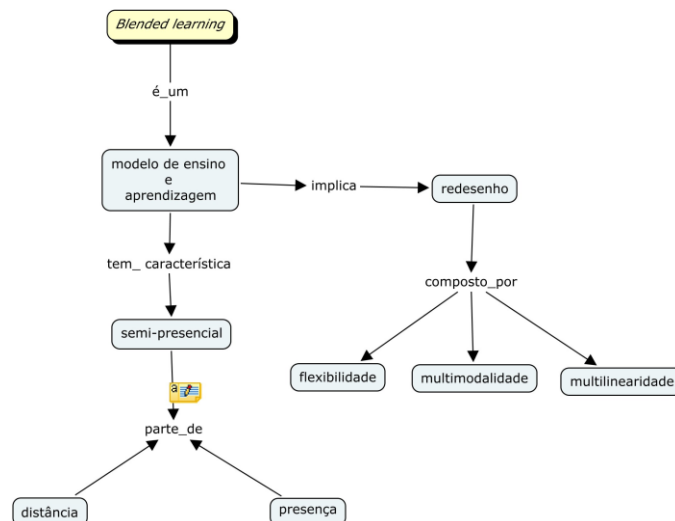
definição e à análise da relevância das características. A grelha infra-apresentada, sistematiza os itens que constituram objecto de debate durante a interacção:

 Etapa de validação – proposta de definição de BL Síntese da discussão do <i>focus group</i> síncrono Data: 23 de Março de 2015-03-24 Duração: 14:00 - 15:15h														
	Concordância com a definição	BL é um tipo de EA	Paradigma	Semi-presencial	Integração	T&P de e-learning	EP	Redesenho	MM	ML	Flexível	AR	AC	Sugestões
[EFG1]	Não totalmente	Sim (é uma modalidade)	Considera excessivo	Sim mediação humana+ tecnológica	Sim	Sim	Sim	Ambiguo	Sim	Sim	Sim	Sim		(1)
[EFG2]	Sim	Sim	Ainda não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim		(2)
[EFG3]	Sim	Sim	Ainda é cedo	Sim	Sim	Sim (6)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não essencial	Não essencial	(3)
[EFG4]	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não concorda	Sim	Sim	Sim	(5)	Sim	Sim	Não necessariamente	(4)
(1) substituir paradigma por modelo ou modalidade (2) substituir paradigma por modelo, modalidade, metodologia; <BL> está a um 3º nível ( <i>educação a distância</i> > <i>e-learning</i> > <i>blended learning</i> ); (3) <i>mobile learning</i> ; tipo de BL? (4) substituir < <i>e-learning</i> > por <educação a distância> (5) não se revê totalmente na descrição da característica (6) considerar a hipótese de substituir por < <i>e-learning</i> > por <educação online>														

**Quadro 29: Grelha síntese das percepções do *focus group*.**

Como se pode ler, o percurso dialógico seguiu uma linha orientativa do geral para o particular, tendo o primeiro objecto de indagação sido o grau de concordância geral de cada um dos especialistas face à proposta de definição. Segui-se a discussão do grau de pertinência de cada uma das características propostas.

Em função das notas de campo tomadas e da escuta posterior do conteúdo discursivo da reunião, procedeu-se a uma reflexão conjunta entre o terminólogo e o especialista [EEOPP]. Tendo-se identificado, fundamentalmente, uma zona de dissenso mais marcada, inerente à opção *paradigma*. Em função dos argumentos que já haviam sido discutidos na fase de análise para fins onomasiológicos, optámos pela designação *modelo*, como se pode ver na seguinte proposta de reconceptualização:



**Mapa 13: O que é o <blended learning>.**

Uma outra zona que não foi alvo de absoluta consensualidade diz respeito às características *aprendizagem colaborativa* e *auto-regulação*. Ambas as características foram entendidas como não essenciais, em particular, a *aprendizagem colaborativa*, a qual foi percebida como uma possibilidade, entre outras. Ainda que – na óptica dos especialistas participantes – a tendência de transição de um modelo de metacognição individual para um modelo de metacognição colaborativo seja uma evidência crescente no contexto educativo do Ensino Superior actual não se verifica uma obrigatoriedade que confira uma identidade própria ao <blended learning>. No que respeita à auto-regulação, muito embora de forma menos explícita, a argumentação foi similar.

Uma última questão debatida foi a abertura da discussão à possibilidade de escolha entre <e-learning>, <educação a distância> e <educação online>. Muito embora tratando-se de três conceitos distintos, como discutido no Capítulo IV, foi sugerida a substituição de <e-learning> por <educação a distância> ou por <educação online>. Resgatando o percurso de *elicitação*, o especialista [EI1] manifestou-se em desfavor da opção <educação a distância> no interior da definição, considerando tratar-se de um conceito demasiado lato e ambíguo.

Considerados os argumentos supra-descritos, tomámos as opções de excluir as características *auto-regulação* e *aprendizagem colaborativa*<sup>326</sup>, concordando

<sup>326</sup> Concepção aliás desenvolvida no muito recente trabalho de Garrison & Akyol (2015, p. 66).

efectivamente que não constituem elementos identitários do conceito de *blended learning*. Optámos também por substituir <*e-learning*> por <educação online>.

### 5.8.1.2 Validação pós-focus group

O último ciclo do processo de validação consistiu na consulta de dois especialistas [EPFG1] e [EPFG2]. Foram realizadas duas entrevistas individuais síncronas por vídeo-conferência. Neste último ciclo, o guião sofreu uma actualização, em função das alterações acima enunciadas, tendo sido acrescentada a proposta de reformulação da definição resultante do *focus group* e da reflexão que se seguiu. Os especialistas participantes no quarto ciclo tiveram acesso à grelha de tomada de notas de campo e de análise de resultados do terceiro ciclo, podendo deste modo acompanhar o processo de reformulação. Da primeira entrevista resultaram as seguintes percepções:

Característica	S/N	Comentário
Concordância geral com a definição	√	Cientificamente correcta. Talvez longa e um pouco complexa, o que poderá comunicar a ideia de que é difícil operacionalizar o BL.
BL é um tipo de EA	√	Sim. A Educação a distância[*1/2] é uma categoria muito vasta que engloba vários modelos que co-ocorrem.
Modelo	√	Modelo é muito mais adequado: a terminologia deve evoluir com a tecnologia: paradigma reflecte o nosso passado educacional. Modelo sugere adaptabilidade.
Semi-presencial	√	Cientificamente está muito correcto.
Integração	√	Absolutamente. <i>integrar</i> em vez de <i>combinar</i>
T&P de educação online	√	Concorda com a ideia, mas não com a palavra em inglês*3
Educação presencial	√	-
Redesenho	√	Entende como fundamental, actual, convergente com as tendências europeias. Muito pertinente*4
Multimodal	√	-
Multilinear	√	-
Flexível	√	Ainda que possa ser vago, a palavra é um modismo
Auto-regulação	√	-
Aprendizagem colaborativa	√	Toda a aprendizagem que não implique colaboração é um acto individual e isolado. O BL a combinação entre auto-regulação e colaboração.
<p><b>Outros comentários/ sugestões:</b></p> <p>*1 Concorda com o cuidado de não se colocar o acento no à para não marcar a ideia de afastamento físico; é uma luta dentro da área fazer vigor esta opção.</p> <p>*2 Não vê uma relação de subordinada entre <i>e-learning</i> e <i>blended learning</i>, vê os conceitos como diferentes e em horizontalidade. Em termos diacrónicos, prevê estar contra corrente, mas primeiro vê o <i>blended learning</i> como experiência e só depois o <i>e-learning</i>. Não advoga a linearidade, sequencialidade; o seu quadro de raciocínio é de hipermédia..</p> <p>*3 É residual diferença entre educação a distância e educação <i>online</i>, do ponto de vista prático, vê apenas a nuance da acessibilidade; da utilização via internet. A educação a distância e a educação online não estão tão distantes quanto se diz. Será uma questão de <i>acessibilidade</i> através da internet. A única diferença que vê é a da acessibilidade. Claro que a educação a distância é online, mas pode também não ser <i>online</i>. Assume que este ponto de vista decorre da sua prática e da experiência de leccionação com a Universidade Aberta.</p> <p>*4 Os projectos do Horizonte 2020 sustenta-se em absoluto nesta ideia de <i>design to (re-)use</i>, de <i>redesign</i>. Sugere a consulta do documento da Sac (Outubro 2014) <i>The Future of Europe in Science</i>, (1er ponto 3). Sugere uma investigação mais aturada deste conceito pela sua extrema importância em termos de qualidade e de adequação à sociedade. Tem implicações claras no futuro do estudante De todas as características focadas na definição proposta entende ser esta a palavra de vanguarda.</p>		

**Quadro 30: Síntese das percepções do especialista [EPFG1].**



Como se pode ler, foi manifestada uma concordância teórica global com a definição, ainda que a sua extensão haja sido considerada longa, podendo comunicar a ideia de dificuldade de operacionalização do conceito. A opção *modelo* foi reiterada como mais adequada do que *paradigma*, pelo facto de *paradigma* implicar uma ruptura epistemológica assinalável. A opção *educação online* colheu concordância do ponto de vista conceptual, ainda que o sujeito-entrevistado não subscreva a utilização do empréstimo *online*. Foi particularmente valorizada a importância conceptual da escolha de *redesenho*, por entender que espelha uma concepção actual e identitária do *<blended learning>*.

O segundo especialista entrevistado [EPFG2] manifestou igualmente a sua concordância com a totalidade do conteúdo da definição proposta. Explicitou a sua anuência face ao conteúdo das características e reiterou o endimento de que as *aprendizagem colaborativa* e *auto-regulação* não são de carácter essencial para a definição do conceito, como se pode ler:

Característica	S/N	Comentário
Concordância geral com a definição	√	Concorda com a totalidade do conteúdo proposto
BL é um tipo de EA	√	Sim. A escolha <i>educação a distância</i> estará ainda mais adequada do que <i>ensino distância</i> .
Modelo	√	Modelo é totalmente adequado.
Semi-presencial	√	Cientificamente está muito correcto, se considerarmos o conceito puro.
Integração	√	<i>Integrar, combinar, misturar</i> resgantando a ideia de <i>mix</i>
T&P	√	Concorda, mas sugere que se considere a hipótese de <b>actividades</b>
Educação <i>online</i>	√	Concorda*
Educação presencial	√	Concorda
Redesenho	√	Concorda
Multimodal	√	Concorda depois de ter lido a explicação da característica
Multilinear	√	Concorda depois de ter lido a explicação da característica
Flexível	√	Concorda
Auto-regulação	√	Retiraria, tal como na última versão que lhe foi apresentada, pois, não é essencial.
Aprendizagem colaborativa	√	Retiraria, tal como na última versão que lhe foi apresentada, pois, não é essencial.
<b>Outros comentários/ sugestões:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Faz um enquadramento a salientar que o <i>blended learning</i> é um conceito difícil, porque não reúne consensualidade. Do seu ponto de vista, há o conceito puro (o que estou a definir) e há o conceito que se sustenta no totalmente presencial como actividades complementares <i>online</i>. Na sua perspectiva, qualquer dos dois está correcto.</li> <li>Entende que <i>Educação online</i> é uma opção melhor do que educação distância, pois este último é mais lato em mais ambíguo;</li> <li>Entende que o termo <i>e-learning</i> está a ganhar um tal ambiguidade que passou a utilizar DL (distance learning).</li> </ul>		

**Quadro 31: Síntese das percepções do especialista [EPFG2].**

Cientes de que a proposta entendida como final resulta de um longo trabalho de recolha de dados, sistematização, análise e interacção dialógica, mantivemos a última versão resultante da reflexão subsequente ao *focus group*:

*blended learning* (b-learning) (s./m.) <educação a distância> **modelo de ensino e aprendizagem semi-presencial** que **integra** teorias e práticas de **educação online** e de **educação presencial** ancoradas num **redesenho multimodal, multilinear e flexível**.

**Exemplo 9: Proposta final de definição de <blended learning>.**

No que diz respeito à estruturação do conteúdo da definição, tendo em conta os aspectos abordados na primeira parte do capítulo, procurámos, naturalmente, respeitar os princípios definitórios enunciados por Vézina (2009, p. 12-16). À proposta acima enunciada subjaz a seguinte estrutura interna:

<b>Domínio</b> <sup>327</sup>	[educação a distância]
<b>Incluyente genérico</b> <sup>328</sup>	[modelo de ensino e aprendizagem]
<b>Característica essencial</b>	[semi-presencial]
<b>Marcador</b>	[que integra]
<b>Característica essencial</b>	[(teorias e práticas de) educação <i>online</i> ]
<b>Característica essencial</b>	[(teorias e práticas de) educação presencial]
<b>Marcador</b>	[e]
<b>Marcador</b>	[ancorado]
<b>Característica essencial</b>	[redesenho]
<b>Característica essencial</b>	[multimodal]
<b>Característica essencial</b>	[multilinear]
<b>Característica essencial</b>	[flexível]

**Quadro 32: Estrutura interna da definição.**

Esperamos, através deste exercício, ter sido bem sucedida na identificação das características (ou dos elementos de pensamento) que constituem a compreensão do conceito de <blended learning>, contribuindo para uma mais clara delimitação do espaço preciso que ocupa no cenário educativo do Ensino Superior Pós-Bolonha.

<sup>327</sup> Como explica Vézina (2009, p. 8) *Le domaine, qui constitue une branche spécialisée de la connaissance, sert de cadre à l'intérieur duquel est établi le champ conceptuel. Il correspond, d'une certaine façon, à une orientation que l'on attribue à la définition.* Da perspectiva da investigadora, o domínio é um elemento definitório, muito embora seja exterior à definição.

<sup>328</sup> O incluyente pressupõe que */.../ le définisseur initial permet d'établir une relation dite générique avec le concept à définir. En d'autres mots, l'incluant constitue un **concept générique** plus englobant que le concept défini, qui est, quant à lui, plus précis, c'est-à-dire plus spécifique.* Vézina (2009, p. 10).

## CONCLUSÃO

*There are those who argue that by definition education has always been blended. They may be right but never before at this scale with this level of impact and this degree of quality.*

(Moskal *et al.* 2013, p. 23)

Num contexto societal em que se questiona permanentemente a relevância do saber dito *inútil* - que não responde directamente à pergunta *para que serve?* - seria insensato não salientar com clareza os resultados materializáveis deste trabalho. Em todo o caso, permitamo-nos uma breve suspensão de pragmatismo: a ideia de *concluire paralyse à la fois l'acte sans retour de la plume*<sup>329</sup>, mesmo sabendo-se ter chegado o momento de sistematizar e de avaliar o percurso empreendido.

No primeiro capítulo, entendido como um prelúdio fundamental à compreensão das opções tomadas, procedeu-se ao enquadramento teórico do trabalho no âmbito da Terminologia, tendo ficado claro que muito embora seja na relação entre a **dimensão conceptual** e a **dimensão linguística** que reside a essência da investigação nesta área, a forma como essa relação é perspectivada não é alvo de consensualidade. Assim, no que respeita às questões de partida do capítulo, relativas à autonomia e identidade desta disciplina, pendemos para a concepção de Picht (2012): a Terminologia transformou-se numa meta-disciplina no interior da qual convergem contributos de uma herança diacrónica ligada ao conhecimento, sendo o seu carácter aberto e integrador um elemento fortemente identitário, como afirma também Alexeeva (2003, p.6.)

No segundo capítulo, centrámo-nos fundamentalmente na reflexão sobre o trabalho do terminólogo numa opção de base conceptual, tendo procurado sistematizar reflexões teóricas sobre a sua *praxis*, partindo de um contexto geral para chegar à sua circunscrição. Sendo a *praxis* entendida como o conjunto de posições inerentes a uma actividade voluntária orientada em função de um determinado fim, apresentámos o

---

<sup>329</sup> Valéry (1939, p.132) extracto do poema *La feuille blanche*, citado em epígrafe a este trabalho.

nosso posicionamento crítico face às perspectivas discutidas. Ao defendermos, como ponto de partida, a relevância de empreender um exercício de representação linguística e conceptual em torno do conceito de <*blended learning*> no contexto do Ensino Superior actual, tornou-se evidente que o trabalho do terminólogo necessitaria de um **contributo sistemático do especialista de domínio**, em alguns casos circunscrito apenas à etapa derradeira de validação de um sistema conceptual e, por inerência, ausente de grande parte do processo de conceptualização. Em particular, a defesa teórica de uma opção mista, na linha de Costa (2006, 2010, 2011 *et passim*), visou identificar as potencialidades e as limitações de uma abordagem onomasiológica, bem como avaliar o lugar que o objecto *texto* pode ocupar, no âmbito de uma perspectiva de base conceptual em Terminologia. Defendeu-se, do ponto de vista teórico, o contributo da análise de texto para fins onomasiológicos, na esteira de Costa (2013), tanto pelo seu **papel contextualizador** como pelo seu papel de apoio à **gestão da dinâmica interaccional** entre terminólogo e especialista de domínio.

No terceiro capítulo, foram apresentados e desenvolvidos os pressupostos que sustentaram a **configuração metodológica** para construção de uma definição do conceito de <*blended learning*>, explicitando de que modo nos inspirámos e adaptámos propostas de diferentes quadrantes das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente da Sociologia e das Ciências da Educação. Justificou-se uma opção de natureza qualitativa, sustentada numa concepção fenomenológica, indutiva e orientada para o processo, ainda que, naturalmente, não negligenciando o resultado. Tal implicou admitir que o cerne do trabalho não se esgotou nas **representações de <blended learning>**, em formato de descrição e definição, sendo igualmente relevante todo o **processo** que se trilhou para chegar a esses resultados. Do ponto de vista **metodológico**, a proposta de definição do conceito de <*blended learning*> implicou a planificação, a preparação e a gestão de um conjunto de tarefas complexas de ordem **linguística** e **conceptual**, lideradas pelo terminólogo e que se dividiram em actividades de natureza **introspectiva** e **individual** e actividades de **ordem social (diádica e grupal)**, no âmbito das quais o terminólogo actuou como **mediador, conceptualizador e decisor**.

No quarto capítulo - *Blended Learning: enquadramento do domínio objecto* – na esteira do pressuposto de Picht & Draskau (1985, p. 62): *./.../ the concept may not be viewed as an isolated unit in terminology*, a reflexão desenvolvida visou percorrer o

território dos conceitos que pareciam evidenciar relações de contiguidade com o conceito de <*blended learning*>. Foi possível apresentar uma visualização do espaço dos modelos de ensino e aprendizagem que actualmente se afirmam. Defendemos, como ponto de partida, a existência de um *continuum entre presença e distância*, no contexto do Ensino Superior Pós-Bolonha, premissa que ficou comprovada com a análise levada a cabo. O nosso objectivo principal foi representar possíveis ângulos de visão/fragmentos do cenário educacional do Ensino Superior, tanto pela via discursiva, quanto pela representação conceptual. Os mapas, como explicitado, constituem propostas em aberto, entendendo-se que a partilha de representações esquemáticas poderá contribuir para melhorar a precisão do domínio em discussão que, como é reconhecido por Moore (2010) e Moskal (2013), não se encontra ainda claramente organizado.

No quinto capítulo, procedemos a um exercício de análise e sistematização de fontes escritas e orais, o que nos permitiu avançar com uma proposta de definição e de descrição de <*blended learning*>. A incidência na importância de uma definição intensional não significa que subscrevamos o *preconceito monossémico* de Wüster. Estamos conscientes de que a tarefa de **fixar uma estrutura conceptual** é por certo problemática, dado que o conhecimento de especialidade é um **fenómeno evolutivo** subjugado à **temporalidade**, mas também à **pluralidade** e, por vezes, fragmentação de opiniões dentro da comunidade académica que o estuda. É pois certo que uma representação conceptual por via da expressão linguística constituir-se-á sempre como **retrato caracterizador** que permite olhar o presente como resultado de uma matriz diacrónica complexa e **vislumbrar futuro** como base nessa construção.

Em síntese, relativamente aos objectivos estabelecidos para este trabalho, concluímos que:

a) Sob o **prisma diacrónico**, o conceito de <*blended learning*> é amplamente marcado por toda uma herança anglo-saxónica que explica **o seu carácter difuso**. Foi identificado um conjunto de aspectos críticos no seu percurso de evolução temporal e sistematizado um conjunto de percepções recolhidas a partir da revisão da literatura que consolidou a existência de **fluidez** e de **imprecisão**.

b) No contexto europeu, as mudanças estruturais ocorridas nas duas últimas décadas permitem estabelecer um nexo directo de causalidade entre a expansão do conceito de <*blended learning*> e a instauração do **Processo de Bolonha**. Aspectos

como a **internacionalização**, a **flexibilidade espaço-temporal** e a **flexibilização** da aprendizagem sustentada numa **matriz não-linear** e **não-sequencial** reforçam o papel da integração das tecnologias digitais no cenário da **educação presencial** (Peres, 2010, 2011 *et passim*).

c) O enquadramento teórico do *<blended learning>* no **continuum do espaço que medeia presença e distância**, revela, como antecipado, um cenário no interior do qual se desenham múltiplas possibilidades de conceber o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior e de materializar a oferta formativa. Do ponto de vista linguístico e conceptual as fronteiras entre os conceitos de *<e-learning>*, *<educação a distância>*, *<educação online>* são efectivamente tanto ou mais fluídas do que seria de esperar.

d) Ficou comprovada a eficácia de uma metodologia **de base conceptual**, pois a colaboração entre o **terminólogo** e o **especialista de domínio** foi condição fundamental para a qualidade da definição e da descrição, assim como das representações conceptuais propostas, dado que esta colaboração permitiu criar e **promover um espaço dialógico**, de debate, negociação, identificação de divergências e busca de consensos, relativos ao conhecimento da área em estudo. Como salienta Nuopponen (1996), o terminólogo e o especialista de domínio têm muito em comum: ambos procuram *to put order into our universe*. Ao testarmos as dimensões inerentes à *elicitação* e à negociação do conhecimento, escoradas num processo de interacção dialógica com especialistas do panorama nacional da área científica em estudo, identificámos zonas de consenso, correspondência, conflito e contraste (Shaw & Gaines, 2006), tornando-se possível daí extrair um **conhecimento intersubjectivo**.

e) O contributo do **texto de especialidade** enquanto fonte relevante de evidência foi inquestionável, tanto na etapa de familiarização e enquadramento como a etapa de análise da definição. O texto revelou-se um veículo para uma viagem diacrónica e diatópica. A recolha do *corpus* de definições e de descrições retiradas de textos, organizados de acordo com os critérios explicitados no corpo do trabalho, proporcionaram-nos o acesso às verbalizações e às explicitações linguísticas, tornando-se um forte aliado nas etapas de validação da definição.

f) O trabalho de análise de texto para fins onomasiológicos permite ao terminólogo a construção de uma **organização mental** e assimilação crítica de um conhecimento, sendo a interacção com o especialista de domínio muito mais produtiva, após a realização desta etapa. No que respeita à utilização de **entrevistas** e

**sessões de grupo** como parte integrante do nosso percurso, assumimos que se trata de **subjectividade controlada**, a qual enquanto elemento constitutivo da alteridade ou na relação intersubjectiva não poderá ser totalmente expurgada, tendo de ser admitida conscientemente como parte integrante das opções de investigação. Procurámos, porém, mitigá-la através do fluxo de trabalho em particular recorrendo à triangulação das fontes. Para Sanitt ([1996], 2000, p. 11), a objectividade é, de algum modo, uma ficção intangível, todavia, cremos que os procedimentos levados a cabo mitigaram fortemente a componente subjectiva do trabalho. Em todo o caso, os diferentes procedimentos de entrevista revelaram-se tanto um meio para *elicitação* de conhecimento e recolha de evidência empírica, quanto o *locus* de construção da sua criação, como aliás, salienta Litosseliti (2013, p. 168).

g) No que respeita à proposta metodológica traçada, cremos que resultou produtiva uma atitude, que muito embora não seja canónica, terá o benefício de cruzar perspectivas, integração e adaptar pressupostos de diferentes métodos. Destaca-se a produtividade do conceito de **ciclicidade** - inerente à ideia de uma espiral de acção-reflexão – o qual se afigurou, do nosso ponto de vista, um procedimento que merece ser aprofundado no domínio interno do trabalho terminológico. Neste trabalho, verificou-se, efectivamente, a necessidade de optar por um processo **errático** e **iterativo** que necessita de ser percorrido para obter resultados. Ainda que a nossa percepção esteja enformada pelo contexto particular que para este trabalho se desenhou, entendemos que a **dimensão autónoma e solitária do trabalho do terminólogo** é tão importante quanto os **momentos dialógicos**, em que experimenta mediação, interacção, colaboração. As etapas individuais de **análise, síntese e introspecção** foram profundamente valiosas para a progressão do trabalho. Tal constatação não invalida o reconhecimento de que os momentos **interaccionais, dialógicos** de co-reflexão e de co-construção de conhecimento não tenham sido igualmente fundamentais. cremos precisamente que é esta **alternância** que se traduz em **complementaridade** que pode constituir um factor de sucesso de um trabalho terminológico. Aliás, a sujeição ao escrutínio e a necessidade de se constituir inteligível para o especialista de domínio são um forte desafio à consistência do trabalho em desenvolvimento. Tanto a etapa de conceptualização como a etapa de validação pressupõem uma planificação aturada e capacidade de sintetizar, de saber perguntar e de saber ouvir, tendo estes momentos sido particularmente estimulantes.

Os processos de interacção estabelecidos, pela sua por vezes **simultaneidade, multidimensionalidade, multimodalidade** foram assumidamente complexos, mas genuinamente impulsionadores de reflexão-acção-reflexão.

h) Os procedimentos de validação e as sucessivas reconceptualizações e reconfigurações redaccionais daí decorrentes redundaram no seguinte resultado:

<i>blended learning</i> ( <i>b-learning</i> ) ( <i>s./m.</i> ) <educação a distância>	<b>modelo de ensino e aprendizagem semi-presencial</b> que <b>integra</b> teorias e práticas de <b>educação online</b> e de <b>educação presencial</b> ancoradas num <b>redesenho multimodal, multilinear e flexível</b> .
---	--

Que fazer com este resultado? Evocar perspectivas futuras implica um revisitar das aspirações iniciais de investigação e um coligir dos quadros mentais que se foram desenhando com o desenvolvimento do trabalho. No futuro imediato, a interacção que estabelecemos com a comunidade académica e profissional da área das Tecnologias Educativas resultou no convite para o novo grupo de trabalho inerente ao *Observatório Panorama e-Learning 360º*, que se propõe desenvolver um segundo estudo, agora no âmbito da *Governança e Práticas de e-learning no Ensino Superior 2015-2016*, com vista a propor uma *Carta da Qualidade para o e-Learning no Ensino Superior*, a qual será desenvolvida no âmbito do estudo até 2016.

Aspiramos também a desenvolver um projecto que possibilite a construção de base de conhecimento com enfoque não apenas no <*blended learning*>, mas nos restantes cenários da oferta formativa do Ensino Superior Pós-Bolonha analisados neste trabalho, pretendendo-se, deste modo, contribuir para promover a organização, a partilha e a reutilização do conhecimento, num momento em que se afigura crucial discutir e saber lidar com a mudança no cenário educativo do Ensino Superior. A representação de um sistema conceptual desta natureza pretende contribuir para a transparência das componentes conceptual e discursiva, facilitando o acesso a um corpo de conhecimento essencial à tão necessária reconceptualização através do redesenho.

Permitindo-nos a expressão de uma visão pessoal, agrada-nos a ideia de que o <*blended learning*> seja **um fenómeno integração** e de **convergência** entre o presencial e o virtual que se enquadre num modelo **desconstrutivo de organização universitária**, nas palavras de Teixeira (2012, p. 9)



Reconhecidas a **impermanência** e a **transitoriedade** dos valores sociais contemporâneos no que à educação diz respeito e a igual impermanência e transitoriedade do conhecimento associado a tecnologias, reiteramos a pergunta: valerá a pena o esforço de fixar uma definição do conceito de *<blended learning>*?

Sim. Talvez por tudo isto, como alguém terá dito num outro momento, *esta investigação se tenha apenas iniciado*<sup>330</sup>.

---

<sup>330</sup> Costa (1993, p. 174).



## BIBLIOGRAFIA

### Bibliografia geral

- Alexeeva, L.** (2003). Interaction of Terminology and Philosophy. *Journal of the International Institute for Terminology Research–IITF*, 14, 61-70.
- Allan, G.** (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1), 1-10.
- Antia, B.** (2000). *Terminology and language planning: An alternative framework of practice and discourse* (Vol. 2). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Antia, B.** (2007). *Indeterminacy in terminology and LSP: studies in honour of Heribert Picht* (Vol. 8). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Ausubel, D. P.** (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Auroux, S., Deschamps, J., & Kouloughli, D. E.** (2004). *La philosophie du langage*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Auroux, S., & Weil, Y.** (1991). *Dictionnaire des auteurs et des thèmes de la philosophie*. France: Hachette Education.
- Ausubel, D. P.** (2003) *Aquisição e retenção de conhecimento. Uma perspectiva cognitiva*. (T. Ligia, Trad.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas. (Obra original publicada em 2000).
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H.** (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd ed.). New York: Holt McDougal.
- Baldinger, K. U.** (1970). *Teoría semántica: hacia una semántica moderna*. Espanha: Alcalá.
- Baptista, A. M.** (2002). *O Discurso pós-moderno contra a ciência. Obscurantismo e irresponsabilidade* (2a ed.). Lisboa, Portugal: Gradiva - Publicações.
- Barros, S., Costa, R., Soares, A. L., & Silva, M.** (2012). Integrating terminological methods in a framework for collaborative development of semi-formal ontologies. *ColabTKR 2012 - Terminology and Knowledge Representation Workshop, part of the LREC international conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 7-14), Istanbul, Turkey.
- Bechhofer, F.** (1974). Current approaches to empirical research: some central ideas. In J. Rex (Ed.), *Approaches to sociology: an introduction to major trends in British sociology* (pp. 70-91). London: Routledge & Kegan Paul.
- Benitez, P. F.** (2009). The cognitive shift in terminology and specialized translation. *Monographs in Translation and Interpreting*, 1, 107-134.
- Benveniste, E.** (1976). *Problèmes de linguistique générale, 1*. France: Gallimard.
- Benveniste, E.** (1992). *O Homem na Linguagem*. (P. Isabel, Trad.). Lisboa: Coleção Vega Universidade. (Obra original publicada em 1966).
- Berners-Lee, T., Hendler, J., & Lassila, O.** (2001). The semantic web. *Scientific american*, 284(5), 28-37.

- Bessé, B.** (1990). La définition terminologique. In J. Chaurand & F. Mazière (Eds.), *La définition. Actes du Colloque La définition* (pp. 252-261). Paris: Université de Paris-Nord.
- Bessé, B.** (1997). Terminological Definitions. In S. E. Wright & G. Budin (Eds.), *Handbook of Terminology Management* (Vol. 1, pp. 63-74). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bezemer, J., & Kress, G.** (2008). Writing in multimodal texts a social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.
- Blanchon, E.** (1997). Point de vue sur la definition. *Meta*, 42(1), 168-173.
- Blanchon, E.** (2004). Terminology: The State of Theories. *Terminology*, 10(2), 337-341.
- Bolte, C.** (2008). A conceptual framework for the enhancemet of popularity and relevance of science education for scientific literacy, based on stakeholders' views by means of a curricular Delphi study in chemistry. *Science Education International*, 19(3), 331-350.
- Borges, M. M.** (2002). De Alexandria a Xanadu (Vol. 2). Coimbra: Quarteto Editora.
- Borges, M. M.** (2003). Biblioteca Digital: Materialização e Utopia. *Revista da Faculdade de Letras, Ciências e Técnicas do Património*, 1(2), 653-664.
- Borst, W. N.** (1997). *Construction of Engineering Ontologies for Knowledge sharing and reuse*. Centre for Telematics and Information Technology PhD thesis no. 97-14, University of Twente, Netherlands.
- Boulanger, J. C.** (1995). Présentation: Images et parcours de la socioterminologie. *Meta*, 40(2), 194–205.
- Bourigault, D., & Slodizian, M.** (1999). Pour une Terminologie Textuelle. *Terminologies Nouvelles*, 19, 29-32.
- Brannen, J.** (1995). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. United Kingdom: University of London.
- Branquinho, J., & Murcho, D.** (2001). *Enciclopédia de termos-lógico filosóficos*. Lisboa: Gradiva.
- Budin, G.** (1999). Language and Knowledge in Cultural Studies: On the Dynamics and Complexity of their Terminologies. Consultado em Março e Abril de 2014, em [http://www.inst.at/studies/s\\_0101\\_e.htm](http://www.inst.at/studies/s_0101_e.htm).
- Budin, G.** (2001). A critical evaluation of the state-of-the-art of terminology theory. *Journal of the International Institute of Terminology and Research*, 12(1-2), 7–23.
- Budin, G.** (2003). Prospects of a Philosophy of Terminology. *Journal Terminology Science & Research*, 14, 71-80.
- Budin, G.** (2014) Terminology and knowlegde organization systems. *TermNet, Terminology Summer School* (pp. 1-18), Vienna, University of Vienna.
- Buzan, T.** (1974). *Use your head*. London: BBC Books.

- Cabré, M. T.** (1993). *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.
- Cabré, M. T.** (2001). Elements for a theory of terminology: Towards an alternative paradigm. *Terminology - International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, 6(1), 35-57.
- Cabré, M. T.** (2003). Theories of Terminology: their Description, Prescription and Explanation. *Terminology - International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, 9(2), 163-199.
- Calberg-Challot, M., Lerat, P., & Roche, C.** (2009). Quelle place accorder aux corpus dans la construction d'une terminologie? *Terminologie & Ontologie: Théories et Applications* (pp. 33-52), Annecy, France.
- Cañas, A. J., Ford, K. M., Brennan, J., Reichherzer, T., & Hayes, P.** (1995). Knowledge construction and sharing in quorum. *Seventh World Conference on Artificial Intelligence in Education*, Washington DC, United States of America.
- Caraça, J.** (2001). *Ciência*. Coimbra: Quimera.
- Carmo, H., & Ferreira, M.** (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem* (2a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carroll, L.** (1896). *Through the Looking-Glass, and what Alice found there*. London: Macmillan.
- Cassirer, E.** (1972). *La philosophie des formes symboliques, Tome 1*. Paris: Edition de Minuit.
- Chitu, O., & Pawlowski, S. D.** (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29.
- COETSOES.** (2003). *Recommendations for Terminology Work* (2nd ed.). Berne: Media Center of the Confederation. Conference of Translation Services of European States - Working Party on Terminology and Documentation.
- Coffey, J. W., Hoffman, R. R., Cañas, A. J., & Ford, K. M.** (2002). A concept-map based knowledge modeling approach to expert knowledge sharing. *Information and Knowledge Sharing 2002: The IASTED International Conference on Information and Knowledge Sharing*, St. Thomas, US Virgin Islands.
- Cohen, H., & Lefebvre, C.** (2005). *Handbook of Categorization in Cognitive Science*. New York: Elsevier.
- Compiègne, I.** (2011). *La société numérique en question(s)*. France: Editions Sciences Humaines.
- Conceição, M. C.** (2005a). *Concepts termes et reformulations*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Conceição, M. C.** (2005b). Termos em discurso. In D. Carvalho (Ed.), *Des(a)fiando discursos - Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Corcho**, O., Fernández-López, M., & Gómez-Pérez, A. (2003). Methodologies, tools and languages for building ontologies: where is their meeting point? *Data Knowledge Engineering*, 46(1), 41–64.
- Correia**, M. (1998). Neologia e terminologia. In M. H. Mateus & M. Correia (Eds.), *Terminologia: questões teóricas, métodos e projectos* (pp. 59-74). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Costa**, P. F. (2011). *Manifesto para uma nova química: o discurso preliminar do Traité Élémentaire de Chimie de Antoine Laurent Lavoisier (1789)*. Caldas da Rainha: Editora Palavrão.
- Costa**, R. (1993). *Terminologia da economia monetária: relações conceptuais e semânticas numa sistemática terminológica e lexicográfica*. Dissertação de Mestrado em Lexicologia e Lexicografia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Costa**, R. (2001a). O termo como veículo de especificidades conceptuais e semânticas. *Polifonia*, 4, 199-240.
- Costa**, R. (2001b). *Pressupostos teóricos e metodológicos para a extracção automática de termos multilexémicos*. Dissertação de Doutoramento em Linguística, especialidade de Lexicologia - Terminologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Costa**, R. (2005a). Corpus de spécialité: une question de types ou de genres de textes ou de discours. In H. Béjoint & F. Maniez (Eds.), *Actes du Colloque en Hommage à Philippe Thoiron* (pp. 313–224). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Costa**, R. (2005b). O ensino da Ciência e da tecnologia em Português: uma questão de Terminologia. *Actas do I Congresso Bienal – A Língua Portuguesa na CPLP. Sonhar e realizar em Português*, Viseu, Portugal.
- Costa**, R. (2005c). Terminology, Corpus Linguistics and Ontology. *7th International Conference on Terminology and Knowledge Engineering - Terminology & Content Development*, Copenhagen, Denmark.
- Costa**, R. (2006). Plurality of Theoretical Approaches to Terminology. In E. Picht (Ed.), *Modern approaches to terminological theories and applications - Linguistic Insights* (Vol. 36, pp. 77-89). Bern: Peter Lang.
- Costa**, R. (2007). Text, Terme et Context. *Actes de VII Journées Scientifiques du réseau Lexicologie, Terminologie et Traduction*, Bruxelles, Belgique.
- Costa**, R. (2008). Terminologie et Diversité Linguistique. *Minority Languages and Terminology Policies, Proceedings of Special EAFT, Seminar*, Vienna, Austria.
- Costa**, R., Silva, R. (2008). De la typologie à l'ontologie de textes. *Actes de Toth 2008- Terminologie & Ontologie. Théories et applications* (pp. 3-16), Institut Porphyre, Annecy, France.
- Costa**, R. (2010). *Le corpus de spécialité: entre le terminologue et l'expert*. Forthcoming.

- Costa, R.** (2011). La Définition en Langue. *Jornada TOTh 2011 - A definição em Terminologia* (pp. 1-38), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Costa, R., Silva, R., & Almeida, Z.** (2011). Terminology in the Portuguese Parliament: collaboration between terminologists and domain experts in the validation process of terminological content. *International Legal Translation Conference*, Lisboa.
- Costa, R.** (2012). La définition en langue. *TOTh 2011 - A definição em Terminologia* (pp. 1-38), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Costa, R., Silva, R., Barros, S., & Soares, A. L.** (2012). Mediation strategies between terminologists and experts. *Proceedings of GLAT 2012 - Terminologies: textes, discours et accès aux savoirs spécialisés*, Genoa, Italy.
- Costa, R.** (2013). Terminology and Specialised Lexicography: two complementary domains. *Lexicographica*, 29(1), 29–42.
- Costa, R., & Roche, C.** (2013). Formations en Terminologie: quels besoins. *International Conference, Training In Terminology - Academia de Studii Economice (ASE) of Bucharest in collaboration with EAFT*, Romania.
- Creswell, J. W.** (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cuhls, K.** (2003). *Delphi method*. Technical Report. Germany: Fraunhofer Institute for Systems and Innovation Research (pp. 93-113).
- Dahlberg, I.** (1983). Terminological definitions: Characteristics and demands. *Actes du Colloque International de la Terminologie - Problèmes de la définition et de la synonymie en Terminologie*, (pp. 15-34), Girsterm, Québec.
- Dam, H. V., Engberg, J., & Gerzymisch-Arbogast, H.** (2005). *Knowledge Systems and Translation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Damásio, A.** (1996). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A.** (2010). *O Livro da Consciência: A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Temas e Debates.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S.** (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Depecker, L.** (2002). *Entre signe et concept: éléments de terminologie générale*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Depecker, L.** (2004). *La terminologie est-elle une science? La terminologie discipline scientifique*. Paris: Société Française de Terminologie.
- Depecker, L., & Roche, C.** (2007). Entre idée et concept: vers l'ontologie. In D. C. Savatovsky, D. (Ed.), *Genèses de la terminologie contemporaine (sources et réception)* (Vol. 168, pp. 106-114). France: Langages.
- Descamps, J. L.** (1977). *Contribution à l'analyse des discours fonctionnels: Pédagogie des langues de spécialité et lexicographie contextuelle*. (Mémoire de synthèse concernant les travaux présentés en soutenance pour le Doctorat d'État), Paris: Université Paris III.

- Dezin, N., & Lincoln, Y. (1998).** *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Djambian, C., & Lainé-Cruzel, S. (2012).** Appropriation des savoirs et variété des langues d'usages des communautés de métier. *GLAT. GLAT 2012. Terminologies: textes, discours et accès aux savoirs spécialisés*, Genova, Italy.
- Dubuc, R. (1978).** *Manuel pratique de terminologie* (Vol. 8). Montréal (Québec): Linguatex Éditeur.
- Eco, U. (1984).** *Conceito de Texto*. (C. Queiroz, Trad.). São Paulo: Universidade de São Paulo. (Obra original publicada em 1984).
- Eco, U. (2001).** *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Echeverría, J. (2003).** *Introdução à Metodologia da Ciência*. (P. M. Serras, Trad.). Coimbra: Almedina. (Obra original publicada em 1999).
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002).** *The Way We Think, Conceptual blending and Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Felber, H. (1984).** *Manuel de Terminologie* (Vol. 6). Paris: Unesco.
- Fernandes, E. M., & Maia, A. (2001).** Grounded theory. In L. S. Almeida (Ed.), *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação* (pp. 49-76). Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Fernandes, J. (2006).** Mudança Linguística em Português. Aspectos Sociolinguísticos da Neologia. *Polissema - Revista de Letras do Instituto Politécnico do Porto. Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto*, 6, 301-312.
- Fernandes, J., Soares, L., Silva, M., Simões, D., & Pereira, C. (2007).** Understanding Users' Response to Ontology-based Technologies In L. M. Camarinha-Matos, H. Afsarmanesh, P. Novais, C. Analide, & IFIP — The International Federation for Information Processing (Eds.), *Establishing the Foundation of Collaborative Networks - IFIP TC 5 Working Group 5.5 Eighth IFIP Working Conference on Virtual Enterprises* (Vol. 243, pp. 371-380). New York: Springer.
- Flick, U. (2009).** *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fonseca, F. (1992).** *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Eng.º António de Almeida.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994).** Interviewing: the art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Newsbury Park: SAGE Publications.
- Freire, T., & Almeida, L. (2003).** *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Freitas, M., & Nicolescu, B. (1994).** Carta da Transdisciplinaridade - Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida, Portugal. Consultado a 10 e 23 de Outubro de 2013, em <http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>.



- Fähndrich**, U. (2005). Terminology project management. *Terminology*, 11(2), 225-260.
- Foucault**, M. (2002). *As Palavras e as Coisas. Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. (A. R. Ramos, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1966).
- Galinsky**, C., & Picht, H. (1997). Graphic and other Semiotic Forms of Knowledge Representation and Terminology Management. In E. Wright & G. Budin (Eds.), *Handbook of Terminology Management* (Vol. 1 - Basic Aspects of Terminology Management, pp. 43-61). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Gardenfors**, P. (1997). Symbolic, Conceptual and Subconceptual representations. In V. Cantoni, V. D. Gesù, A. Setti & D. Tegolo (Eds.), *Human and Machine Perception* (pp. 255-270). Plenum Press, New York: Springer US.
- Gaudin**, F. (2005). La Socioterminologie. *Langages*, 39(157), 80-92.
- Gilbert**, P. (1973). Remarques sur la diffusion des mots scientifiques et techniques dans le lexique commun. *Langue française*, 17(17), 31-43.
- Glaser**, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Transaction Publishers.
- Goodman**, N. (1968). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. New York: The Bobbs-Merrill Company.
- Goffman**, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior*. New York: Anchor Books.
- Goffman**, E. (1974). *Frame analysis*. New York: Harper & Row.
- Gouveia**, B. (2002). *Competências críticas para a sociedade da informação e do conhecimento*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Gouadec**, D. (1990). *Terminologie: constitution des données*. Paris: AFNOR.
- Grawitz**, M. (1995). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Guarino**, N. (1998). Formal Ontology and Information Systems. *Proceedings of FOIS' 98*, Trento, Italy.
- Guilbert**, L. (1973). La spécificité du terme scientifique et technique. *Langue française*, 13(17), 5-17.
- Hanf**, M. B. (1971). Mapping: A technique for translating reading into thinking. *Journal of reading*, 14(4), 225-270.
- Hempel**, C. G. (1970). Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science. In O. Neurath, R. Carnap, & C. Morris (Eds.), *Foundations of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science* (Vol. 2, pp. 653-740). Chicago: University of Chicago Press.
- Hempel**, C. G. (1970). *Aspects of scientific explanation – and other essays in the Philosophy of Science*. United States of America: The Free Press.
- Hicks**, S. (2004). *Explaining Postmodernism. Skepticism and Socialism from Rousseau to Foucault*. United States of America: Scholargy Publishing.

- Hirst**, G. (2004). Ontology and the lexicon. In S. Staab & R. Studer (Eds.), *Handbook on ontologies* (pp. 269-292). Berlin: Springer.
- Hjelmslev**, L. (1968 [1943]). *Prolegomena to a Theory of Language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Huang**, C. R., Calzolari, N., Gangemi, A., Lenci, A., Oltramari, A., & Prévot, L. (2010). *Ontology and the Lexicon: A Natural Language Processing Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huberman**, A. M., & Miles, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. United States of America: Sage Publications.
- Humbley**, J. (1997). Is terminology specialized lexicography? The experience of Frenchspeaking countries. *Hermès Journal of Linguistics*, 18, 13-31.
- Humbley**, J. (2004). La réception de l'oeuvre d'Eugene Wuster dans le pays de langue française. In C. Cortès (Ed.), *Des Fondements Théoriques de la Terminologie*. Paris: Cahiers du Centre Interlangue d'Études en Lexicologie (CIEL) - Université Paris.
- Inavov**, A. (2005). Knowledge Capture, Representation and Visualization. *IAT881: Ontological Systems and Semantic Web Technologies* (pp. 1-8), Canada.
- Jesuíno**, J. C. (1995). *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX: comportamentos, atitudes e expectativas*. Portugal: Celta.
- Johnson**, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: The University Chicago Press.
- Kageura**, K. (2002). *The Dynamics of Terminology: a descriptive theory of term formation and terminological growth*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kakihara**, M., & Sørensen, C. (2002). Mobility: An Extended Perspective. *Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-35)*, Big Island, Hawaii.
- Kocourek**, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science: vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag.
- Kocourek**, R. (2001). Le terme et sa définition. In R. Kocourek (Ed.), *Essais de Linguistique Française et Anglaise. Mots et termes, sens et textes* (Vol. 48, pp. 271-297). Belgium: Peeters Publishers - Bibliothèque de l'Information Grammaticale.
- Kuhn**, T. (2000). *A estrutura das revoluções científicas*. (B. V. Boeira & N. Boeira, Trad.). Brasil: Editora Perspectiva. (Obra original publicada em 1962).
- Kvale**, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lakoff**, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh – The Embodied Mind and its challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Laffite**, J. & Baraquini, N. (2000). *Dicionário de Filósofos*. (P. Duarte, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Lavoisier**, A., de Morveau, L., Berthollet, C.L., Fourcroy, A.F. (1787). *Méthode de Nomenclature Chimique*. Paris: Académie des Sciences.

- Lanzenberger**, M., Sampson, J., & Rester, M. (2010). Ontology Visualization: Tools and Techniques for Visual Representation of Semi-Structured Meta-Data. *Journal of Universal Computer Science*, 16(7), 1036-1054.
- Leitchik**, V. M. (1993). Peculiarities of Term Function in Texts. In J. K. Draskau (Ed.), *Selected Readings in Russian Terminology Research* (pp. 91-101). Vienna: TERMNET - International Network for Terminology.
- Lerat**, P. (1995). *Les Langues Spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lerat**, P. (2009). La combinatoire des termes. Exemple: Nectar de fruits. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, 42, 211–232.
- Lino**, T. (1991). Terminodidáctica: uma nova área de investigação. *Acta VII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova Lisboa, Lisboa.
- Lino**, T. (2002). Terminologia e Indústrias das Línguas. *Actas do Congresso Terminologia e Indústrias das Línguas, RITERM*, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian.
- Linstone**, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. London: Addison-Wesley.
- Linstone**, H. A., & Turoff, M. (2011). Delphi: A brief look backward and forward *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1712–1719.
- Litosseliti**, L. (2010). *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
- L’Homme**, M. C. (2004). *La terminologie: principes et techniques*. Montréal: Presses de l’Université de Montréal.
- Lopes**, O. (1986). *Os sinais e os sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Loubier**, C. (1991). La terminologie au service de l’implantation. *Terminogramme*, 57, 8-11.
- Maia**, B. (2001). Ontology, Ontologies, General Language and Specialised Languages. *PALC – Practical Applications of Language Corpora: Round Table Proceedings* (pp. 1-39), Poland.
- Maignueneau**, D. (1992). Le 'tour' ethnolinguistique de l'analyse du discours. *Langages*, 105, 114-125.
- Maignueneau**, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod.
- Mana**, M., & Rumeau, N. (2013). *2012 STARTALK Blended Learning Programs: A Report*. Maryland: University of Maryland.
- Marques**, A. (2001). Representação. In J. Branquinho & J. M, Desidério (Eds.), *Enciclopédia de termos-lógico filosóficos* (pp. 228-234). Lisboa: Gradiva.
- Marques**, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Editora.
- Martin**, P. (2002). Knowledge representation, sharing and retrieval on the web. In P. Martin & P. W. Eklund (Eds.), *Handbook of web intelligence* (pp. 243-276). Berlin: Springer-Verlag.
- Mateus**, M. H., & Correia, M. (1998). *Terminologia: questões teóricas, métodos e projectos*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- Mayring, P.** (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Consultado em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Mayring, P.** (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 2, 1-17.
- Meyer, I.** (2001). Extracting knowledge-rich contexts for terminography: a conceptual and methodological framework. In D. Bourigault, C. Jacquemin & MC. L'homme (Eds.), *Recent advances in Computational Terminology* (pp. 279-302). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Moreira, W.** (2007). Lexicologia, Terminologia, Ontologia e Representação Documentária: Estudos de interface por meio de análise de periódicos da Ciência da Informação. *Biblios*, 8(27), 1-18.
- Morin, E.** (1996). *Ciência com consciência*. (M. G. de Bragança & M. G. Pinhão, Trad.). Portugal: Publicações Europa-América. (Obra original publicada em 1990).
- Myking, J.** (1997). Standardization and language planning of terminology: The Norwegian experience. *Nazioarteko Terminologia Biltzarra*, 227-248.
- Myking, J.** (2001). Against Prescriptivism? The “socio-critical” Challenge to Terminology. *Terminology Science and Research*, 12, 49-64.
- Máximo-Esteves, L.** (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Neveu, F.** (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand Colin.
- Nef, F.** (2010). L’Ontologie au miroir de la Terminologie. *Actes de la conférence TOTh 2010, Terminologie & Ontologie: Théories et applications* (pp. 9-30), Institut Porphyre, Savoir et Connaissance, Annecy, France.
- Nicolescu, B.** (1996). *La Transdisciplinarité – Manifeste*. Monaco: Éditions du Rocher.
- Nicolescu, B.** (2000). Transdisciplinarity and Complexity. The International Center for Transdisciplinary Research (CIRET). Consultado em Outubro de 2013, em <http://ciret-transdisciplinarity.org/transdisciplinarity.php>.
- Novak, J., Wurst, M., Fleischmann, M., & Strauss, W.** (2003). Discovering, Visualizing, and Sharing Knowledge through Personalized Learning Knowledge Maps. In L. van Elst, V. Dignum, & A. Abecker (Eds.), *Agent-Mediated Knowledge Management - International Symposium AMKM 2003*, Stanford (Vol. 2926, pp. 213-228). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J.** (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Florida, EUA: Technical Report IHMC Cmap Tools 2006-01 Rev 2008-01.
- Nuopponen, A.** (1996). Concept systems and analysis of special language texts. In G. Budin (Ed.), *Multilingualism in Specialist Communication* (pp. 1069–1078). Proceedings of the 10th European LSP- Symposium, Vienna 29.8-2.9.1995. IITF/TermNet, Vienna.

- Nuopponen, A.** (2010a). Methods of concept analysis- a comparative study (part 1 of 3). *LSP Journal-Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 1(2), 4-12.
- Nuopponen, A.** (2010b). Methods of concept analysis-towards systematic concept analysis (part 2 of 3). *LSP Journal-Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 1(2), 5-14.
- Nuopponen, A.** (2011). Methods of concept analysis-tools for systematic concept analysis (part 3 of 3). *LSP Journal-Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 2(1), 4-15.
- Nuopponen, A.** (2014). Tangled Web of Concept Relations. Concept relations for ISO 1087-1 and ISO 704. *Terminology and Knowledge Engineering*, 1-10.
- Nuopponen, A.** (2014). Terminological standards as sources for information on concept systems. *Proceedings of Toth 2014 Terminology & Ontology: Theories and applications* (forthcoming), Chambéry.
- Oliveira, A. R.** (2010). *Processo terminográfico: vertentes conceptual, comunicativa e textual*. Tese de Doutoramento em Linguística, Universidade Aveiro, Portugal.
- Patton, M. Q.** (2001). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd ed.). Beverly Hills: Sage Publications.
- Pearson, J.** (1998). *Terms in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Picht, H., & Draskau, J.** (1985). *Terminology: An Introduction* London: University of Surrey, Department of Linguistic and International Studies.
- Picht, H.** (2011). The Science of Terminology: History and Evolution. *Terminologia*, 18, 6-26.
- Pinto, H. S., & Martins, J. P.** (2001). A Methodology for Ontology Integration. *Proceedings of First International Conference on Knowledge Capture, K-CAP 2001*, Canada.
- Pombo, O.** (1998). Da classificação dos seres à classificação dos saberes. *Leituras. Revista da Biblioteca Nacional de Lisboa*, 2, 19-33.
- Pombo, O.** (1994). Contribuições para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: O. Pombo, H. Guimarães & T. Levy (Eds.), *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2a ed, pp. 92-97). Lisboa: Texto.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T.** (2006). *Interdisciplinaridade*. Porto: Campo das Letras.
- Popkewitz, T. S.** (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. España: Mondadori.
- Popper, K.** (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Routledge.
- Popper, K. R.** (1968). Epistemology without a knowing subject. In B. van Rootselaar (Ed.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science III* (pp. 333-373). Amsterdam: North-Holland Publishing.

- Prandi**, M. (2011). Signes, signifiés, concepts : pour un tournant philosophique en linguistique. *Actes de la conférence TOTh 2011, Terminologie & Ontologie: Théories et applications* (pp. 3-20), Institut Porphyre, Savoir et Connaissance, Annecy.
- Prévert**, J., Yann L. L., & I. Varloteaux. (1949). *Paroles*. Paris: Gallimard.
- Simon**, J. (1990). *Filosofia da Linguagem*. (A. Morão, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Quemada**, B. (1971). A propos de la néologie: essai de délimitation des objectifs et des moyens d'action. *La banque des mots*, 2, 137-150.
- Quivy**, R. & Campenhoutd, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques & A. Mendes, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1988).
- Rastier**, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reichardt**, C. S., & Cook, T. D. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 7-32). Beverly Hills: Sage Publications.
- Rey**, A. (1976). *Théories du signe et du sense*. Lectures II. Paris: Editions Klincksieck.
- Rey**, A. (1979). *La terminologie: noms et notions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rey**, A. (1995). *Essays on Terminology*. (J. Sager, Trans.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rey**, A. (2000). Defining definition. In J. Sager (Ed.), *Essays on definition* (pp. 1-14). Amsterdam: Johns Benjamins Publishing.
- Rey-Debove**, J. (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris: Mouton, The Hague.
- Rickert**, H. (2000). The Theory of definitions. In J. Sager (Ed.), *Essays on Definition* (pp. 196-249). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Roche**, C. (2003). Ontology: a survey. *8th Symposium on Automated Systems Based on Human Skill and Knowledge IFAC*, Göteborg, Sweden.
- Roche**, C. (2005). Terminologie et ontologie. *Langages*, 157, 48-62.
- Roche**, C. (2007a). Le terme et le concept; fondements d'une ontoterminologie. *TOTh 2007: Terminologie & Ontologie: Théories et Applications* (pp. 1-13), Annecy, France.
- Roche**, C. (2007b). Saying is not modeling. *Natural Language Processing and Cognitive Science (NLPCS) 2007* (pp. 1-47), Funchal, Portugal.
- Roche**, C. (2008). Faut-il revisiter les Principes terminologiques? *Terminologie & Ontologie : Théories et Applications - Actes de la Conférence TOTh 2008* (pp.53-72), Annecy, France.
- Roche**, C., Calberg-Challot, M., Damas, L., & Rouard, P. (2009). Ontoterminology: A new paradigm for terminology. *International Conference on Knowledge Engineering and Ontology Development* (pp. 321-326), HAL, Madeira.
- Roche**, C. (2012). Terminologie Conceptuelle versus Terminologie Textuelle. *Rèperes*, 1.

- Romualdo**, C. (2010). Funções e Competências do Terminólogo nas empresas Luso-Polacas. *VI Jornada Científica da Rede Panlatina de Terminologia*, Universidade do Algarve, Faro.
- Rothkegel**, A. (2005). Knowledge and Text Types. In H. V. Dam, J. Engberg, & Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Knowledge systems and Translation* (pp. 83-102). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sageder**, D. (2010). Terminology Today: A science, an Art, or a Practice? Some aspects on Terminology and its Development. *Brno Studies in English*, 36(1), 1-13.
- Sager**, J. (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Sager**, J. (1997). Concept Representation. In E. Wright & G. Budin (Eds.), *Handbook of Terminology Management* (Vol. 1, pp. 25-41). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Sager**, J. (2000). *Essays on Definition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Sager**, J. (2003). Terminology during the past Decade. *Terminology*, 9(2), 151-161.
- Sager**, J. (2003). The wording of the world presented graphically and terminologically. *Terminology*, 9(2), 269-297.
- Sanitt**, N. (2000). *A ciência enquanto processo interrogante*. (P. Oliveira, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1996).
- Santos**, B. S. (1986). *Oração de Sapiência: um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos**, C. (2010). *Terminologia e Ontologias: Metodologias para representação do Conhecimento*. Tese de Doutoramento em Linguística, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Saussure**, F. (1971). *Curso de Linguística Geral* (V. Adragão, Trad.). Lisboa: Publicações D. Quixote. (Obra original publicada em 1916).
- Seppälä**, S. (2007). La définition en terminologie: typologies et critères définitoires. *Terminologie & Ontologies : Théories et Applications: Actes de la première conférence TOTH*, Annecy, France.
- Shaw**, M., & Gaines, B. (1995). Collaboration through Concept Maps. *Proceedings CSCL '95 The first international conference on Computer support for collaborative learning*, Hillsdale, United States of America.
- Shaw**, M., & Gaines, B. (2006). Comparing Conceptual Structures: Consensus, Conflict, Correspondence and Contrast. *Knowledge and Acquisition*, 1(4), 341-363.
- Shannon**, C., & Weaver, W. (1963). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Simões**, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista portuguesa de pedagogia*, 24, 39-51.
- Simões**, D., Silva, M. M. D., Soares, A. L., & Costa, R. (2005). Know-construct: Knowledge based community in the construction industry. *7th International Conference on Terminology and Knowledge Engineering (TKE'05): Workshop*

- Working with Terminology and Knowledge Management Systems*, Copenhaga, GTW.
- Slodzian, M.** (1993). *À g La VGTT et la conception scientifique du monde*. Åh. Bruxelles: Le langage et l'Homme.
- Slodzian, M.** (2006). La Terminologie, historique et orientations. *IC - 17èmes Journées francophones d'Ingénierie des Connaissances* (pp. 2), Nantes, France.
- Silva, A. S.** (2010). Palavras significados e conceitos - o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e Cognição, 41*, 27-53.
- Silva, R.** (2014). *Gestão terminológica pela qualidade, processos de validação*. Tese de Doutoramento em Linguística, Especialidade em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Silva, M.** (2012). *Localização de ontologias de domínio no contexto de redes colaborativas*. Tese de Doutoramento em Linguística, Especialidade em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Silva, R., & Costa, R.** (2014). Travail terminologique en collaboration avec des réseaux d'experts. *Sommet de terminologie 2014, "Quele st l'impact des réseaux sociaux sur le travail terminologique?"* (pp.1-18), AET, Barcelona.
- Silva, M., Soares, A. L., & Costa, R.** (2012). Supporting collaboration in multilingual ontology specification: the conceptME approach. *Proceedings of Workshop on Challenges to knowledge representation in multilingual contexts* (pp. 27-39), Madrid.
- Silva, M., Soares, L., & Costa, R.** (2012). Multilingual Ontology Specification: a collaborative approach. *Proceedings of the 10th Terminology and Knowledge Engineering Conference - New frontiers in the constructive symbiosis of terminology and knowledge engineering*, Universidad Politecnica de Madrid.
- Silverman, D.** (2011). *Interpreting qualitative data* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Simões, A.** (1990). A Investigação-Acção: Natureza e Validade. *Revista Português de Pedagogia, XXIV*, 39-51.
- Smith, B.** (2003). Ontology. In L. Floridi (Ed.), *Blackwell Guide to the Philosophy of Computing and Information* (pp. 155-166). Oxford: Blackwell.
- Soares, L., & Simões, D.** (2006). Selecting and Structuring Semantic Resources to support SME's. *8th International Conference on Enterprise Information Systems*, Phaphos, Chipre.
- Sokal, A. & Bricmont, J.** (1999). *Imposturas intelectuais*. (N. Crato & C. Veloso, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Sowa, J.** (1999). *Knowledge Representation: Logical, Philosophical, and Computational Foundations*. Pacific Grove: Brooks Cole Publishing.



- Sowa, J.** (2000). Ontology, Metadata and Semiotics. In B. Ganter & G. W. Mineau (Eds.), *Conceptual Structures: Logical, Linguistic, and Computational Issues, Lecture Notes in AI #1867* (pp. 55-81). Berlin: Springer-Verlag.
- Sowa, J.** (2006). Categorization in Cognitive Computer Science. In H. Cohen & C. Lefebvre. (Eds.), *Handbook of Categorization in Cognitive Science* (pp. 141-163). Oxford: Elsevier.
- Stake, R. E., & Savolainen, R.** (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J.** (1990). *Basics of Qualitative Research - Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage Publications.
- Strehlow, R.** (1997). Frames and the Display of Definitions. In S. E. Wright & G. Budin (Eds.), *Handbook of Terminology Management* (Vol. 1, pp. 75-87). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Stringer, E. T.** (2007). *Action Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Studer, R., Benjamins, V. R., & Fensel, D.** (1998). Knowledge engineering: principles and methods. *Data and Knowledge Engineering*, 25, 161–197.
- Takala, T. & Lämsä, A. M.** (2001). *Interpretative study of concepts as a methodological alternative in the field of organization and management research*. Consultado em Junho de 2014, em [http://www.metodix.com/en/sisallys/01\\_menetelmat/02\\_metodiartikkelit/ixams\\_a\\_tulkitseva\\_kasitetutkimus/kooste](http://www.metodix.com/en/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/ixams_a_tulkitseva_kasitetutkimus/kooste).
- Thoiron, P., Arnaud, P., Henri, B., & Boisson, C. P.** (1996). Notion 'd'archi-concept' et dénomination. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 41(4), 512-524.
- Thomas, R. M.** (2003). *Blending qualitative & quantitative research methods in theses and dissertations*. United States of America: Sage Publications.
- UNESCO** (2005). *Guidelines for Terminology Policies. Formulating and Implementing Terminology Policy in Language Communities* (pp- 1-39). Paris: UNESCO.
- Ungerer, F., & Schmid, H. J.** (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London and New York: Longman.
- Uriarte, F. A.** (2008). An Introduction to knowledge management: Brief Introduction to the Basic Elements of Knowledge Management for Non-practitioners Interested in Understanding the Subject. United States of America: Wiley.
- Valéry, P.** (1939). *Poesie et pensée abstraite*. London: Clarendon Press.
- VanDerLinden, Kim.** (2014). Blended Learning as Transformational Institutional Learning. *New Directions for Higher Education*, 2014(165), 75-85.
- van Harmelen, F., Lifschitz, V., & Porter, B.** (2008). *Handbook of Knowledge Representation*. United Kingdom: Elsevier.
- van Heijst, G., Schreiber, A. T., & Wielinga, B. J.** (1997). Using explicit ontologies in KBS development. *International Journal of Human-Computer Studies*, 46(2-3), 183-292.

- Vásquez-Bravo**, D. M., Sánchez-Segura, M. I., Medina-Domínguez, F., & Amescua, A. (2013). Guideline to Select Knowledge Elicitation Techniques. In L. D. Miltiadis, D. Ruan, R. D. Tennyson, P. O. De Pablos, F. J. Peñalvo, & L. Rusur (Eds.), *Information Systems, E-learning, and Knowledge Management Research* (pp. 374-384). Springer Berlin: Heidelberg.
- Vecchi**, D. (2010). Le travail sur la représentation (visuelle) des connaissances en terminologie: un retour d'expérience. *Actes de la deuxième conférence TOTH 2010, Terminologie et Ontologies: Théories et Applications*, Annecy, France.
- Vecchi**, D., & Estachy, L. (2008). Pragmaterminologie: les verbes et les actions dans les métiers. *Actes de la deuxième conférence TOTH 2008, Terminologie & Ontologie: Théories et applications* (pp.35-52), Annecy, France.
- Vézina**, R. (2009). *La rédaction de définitions terminologiques*. Montréal: Québec.
- Vilela**, M. (1995). *As Terminologias e a Língua Portuguesa: Léxico e Gramática*. Coimbra: Almedina.
- Walton**, D., & Macagno, F. (2009). Reasoning from Classifications and Definitions. *Argumentation*, 23(1), 81-107.
- Wright**, S. E., & Budin, G. (1997). *Handbook of Terminology Management* (Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Wright**, S. E., & Strehlow, R. A. (1995). Standardizing and harmonizing terminology: theory and practice (Vol. 1223). United States of America: ASTM International.
- Yin**, R. (1998). *Case Study Research. Design and Methods*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zarnikhi**, A. (2005). Language development and scientific development. *Terminology*, 11(2), 293-309.
- Ziman**, J. (1991). *Reliable Knowledge. An Exploration of the Grounds for Belief in Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Bibliografia do domínio de especialidade

- Afonso, A.** (2009). *A Gestão das Comunidades de Aprendizagem enquanto Geradoras de Contextos de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Saúde, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Allen, E. I., Seaman, J., & Garret, R.** (2007). *Blending in. The Extent and Promise of Blended Education in United States*. United States of America: Sloan Consortium.
- Amoedo, M. A.** (2002). *José Ortega Y Gasset: A Aventura Filosófica da Educação*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Anderson, C.** (2000). *E-learning in practice - Blended learning solutions in action*, IDC. Consultado a 2 de Janeiro de 2010, em [www.gila.de/gila/gilaconsult\\_de/com30.../IDC\\_elearning\\_whitepaper.pdf](http://www.gila.de/gila/gilaconsult_de/com30.../IDC_elearning_whitepaper.pdf).
- António, P. F., & Gouveia, L. B.** (2014). Análise de um sistema de backoffice de Ensino a Distância para a Universidade Católica de Angola (Relatório Interno TRS 03/2014). Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- AAVV.** (2007). *Blended-Learning: Research Reports and Best Practices*, Estonia, University of Tartu. Consultado entre Fevereiro de 2009 e Abril de 2011, em [www.ut.ee/blearn/orb.aw/class.../blearn+multilingual+compendium.pdf](http://www.ut.ee/blearn/orb.aw/class.../blearn+multilingual+compendium.pdf).
- Bailey, J., Ellis, S., Schneider, C., & Ark, T.** (2013). *Blended Learning Implementation Guide*. s. l.: Foundation for Excellence in Education.
- Barbas, M.** (2006). *B-Learning: fluxos multimodais. Lição para Provas Públicas de Professor Coordenador*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Beetham, H., & Sharpe, R.** (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning* (2nd ed.). United States of America: Routledge.
- Bersin, J.** (2004). *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Bidarra, J.** (2009). Aprendizagem multimédia interactiva. In G. L. Miranda (Ed.), *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* (pp. 352-382). Lisboa: Relógio d'Água.
- Blamire, R., Wastiau, P., Kearney, C., Balanskat, A., Quittre, V., van de Gaer, E., & Monseur, C.** (2013). A survey of schools: *ICT in Europe Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools – Executive summary 2013*. Luxembourg: European Commission.
- Bonk, C., & Graham, C.** (2006). *The Handbook of Blended Learning, Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Boven, D.** (2013). The next game changer: the historical antecedents of the MOOC movement in education. *eLearning Papers*, 33, 1-7.
- Burch, S.** (2006). *Knowledge Society/ Information Society*. Consultado a 14 de Março de 2010, em <http://www.vecam.org/article517.html>.

- Bradwell, P.** (2009). *The edgeless university: why higher education must embrace technology*. London: Demos.
- Cardoso, E. L.** (2005). *Ambientes de Ensino Distribuído na Concepção e Desenvolvimento da Universidade Flexível*. Tese de Doutoramento em Sistemas de Distribuição, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Carvalho, A. A., Lustigova, Z., & Lustig, F.** (2009). Integrating new technologies into blended learning environments. In E. Stacey & P. Gerbic (Eds.), *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based in Perspectives in ICT-Facilitated Education* (pp. 79-104). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Carvalho, A. A., & Pessoa, T.** (2014). La formación de profesores en Blended Learning: presentación de dos casos. In A. V. García (Ed.), *Blended learning en educación superior. Perspectivas de innovación y cambio* (pp. 143-159). Madrid: Editorial Síntesis.
- Carvalho, C. V.** (2006). *e-Learning e Formação Avançada, Casos de Sucesso no Ensino Superior da Europa e América Latina*. Porto: Edições Politema.
- Castells, M.** (2001). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, D.** (2003). *Blended learning*. Brighton: Epic Group.
- Claypole, M.** (2003). *Controversies in E LT. What You Always Wanted to Know about Teaching English but Were Afraid to Ask*. Norderstedt: LinguaBooks.
- Comissão Europeia.** (2011). Objectivos da estratégia Europa 2020. Recuperado a 12 de Julho, 2014, from [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_pt.pdf)
- Conole, G.** (2012). *Designing for learning in an open world* (Vol. 4). New York: Springer-Verlag.
- Correia, S., Cardoso, I., & Correia, P.** (2005). *Educação à distância: contextos e perspectivas*. Cadernos de Estudo (Vol. 2). Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Correia, C., & Tomé, I.** (2007). *O que é o e-learning – modalidades de ensino electrónico na Internet e em disco*. Lisboa: Plátano Editora.
- Coutinho, C.** (2006). Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? *Colóquio sobre questões curriculares 7 - Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares: Actas*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Coutinho, C. P.** (2013). Prefácio de Blended Learning em Contexto Educativo. Perspetivas teóricas e práticas de investigação. In Monteiro, A., Moreira, A., Almeida, C., & Lencastre, (Eds), *Blended Learning em Contexto Educativo – Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Crisp, G.** (2014). Assessment in next generation learning spaces. In K. Fraser (Ed.), *The Future of Learning and Teaching in Next Generation Learning Spaces (International Perspectives on Higher Education Research)* (Vol.12, pp. 85-100). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Dias, A. B.** (2010). Proposta de um Modelo de Avaliação das Actividades de Ensino Online. *Edubits*, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Dias, B. D., Diniz, J. A., & Hadjileontiadis, L. J. (2014).** *Towards and intelligent Learning Management System under blended learning*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Dias, S. A., Feliciano, P., Rocha, A. L., Neves, M., Correia, F., Cardoso, E., & Goulart, A. (2014).** 360° Panorama E-Learning em Portugal. Governação & Práticas de e-Learning em Portugal - Estudo 2014 (Relatório Técnico). Guimarães, TecMinho – Associação Universidade Empresa para o Desenvolvimento/Centro e-Learning da Universidade do Minho.
- Downes, S. (2008).** Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate*, 1-6.
- Downes, S. (2010).** New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1), 27-33.
- Driscoll, M. (2002).** Blended Learning: Let's get beyond the hype. Consultado a 30 de Janeiro de 2010, em [http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended\\_learning.pdf](http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf).
- Driscoll, M. (2008).** Why e-Learning hasn't lived up to its initial projections for penetrating the corporate environment. In S. Carliner & P. Shank (Eds.), *The e-Learning Handbook* (pp. 29-76). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Drysdale, J., Graham, C., Spring, K., & Halverson, L. (2013).** An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17, 90–100.
- Ehlers, U. D., & Schneckenberg, D. (2010).** *Changing Cultures in Higher Education, Moving Ahead to Future Learning*. New York: Springer.
- Elias, B. (2009).** *B-learning: o Ensino Secundário Recorrente Entre Dois Modelos*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta, Lisboa.
- Esteve, J. M. (2003).** *La Tercera Revolucion Educativa, La Educacion en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Esteves, C. M. A. (2012).** *O b-learning como modalidade válida de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico: estudo de caso com uma turma do 3º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em TIC na Educação e Formação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Fernandes, A. A. (2006).** *As falácias ou os grandes equívocos do e-learning*. Consultado a 21 de Julho de 2011, em <http://noticia.nesi.com.pt>.
- Fernandes, J. (2008).** Terminologia e B-Learning: O regresso de Humpty-Dumpty. *Polissema - Revista de Letras do Instituto Politécnico do Porto. Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto*, 8, 99-111.
- Fernandes, P. (2009).** O processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência. Olhares diversos para um debate útil. *Educação Sociedade e Culturas*, 28, 161-173.
- Figueiredo, A. (2009).** Estratégias e Modelos para a Educação Online. In G. L. Miranda (Ed.), *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* (pp. 33-55). Lisboa: Relógio d'Água.

- Figueiredo A.** (2012) *Moocs - virtudes e limitações*. Consultado a 13 de Setembro de 2013, em <http://moocead.blogspot.pt/2012/10/moocs-virtudes-e-limitacoes.html>.
- Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E.** (2014). *E-learning in European Higher Education Institutions: Results of a mapping survey conducted in October-December 2013*. Brussels: European University Association.
- Garrison, D. R.** (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Garrison, D. R., & Anderson, T.** (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H.** (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H.** (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrison, D. R., & Akyol, Z.** (2015). Developing a shared metacognition construct and instrument: Conceptualizing and assessing metacognition in a community of inquiry. *Internet and Higher Education*, 24, 66-71.
- Gibbons, A. S., & Budderson, C. V.** (2005). Explore, explain, design. In K. K. Leondard (Ed.), *Encyclopedia of Social Measurement* (pp. 927–938). New York: Elsevier.
- Gil, H.** (2009). b-Learning: Por uma «abordagem ecológica» com as tecnologias digitais?! *XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências - Educação e Formação: Ciência, Cultura e Cidadania*, Actas, Castelo Branco.
- Gomes, M. J.** (2005). E-Learning: reflexões em torno do conceito. "Challenges'05: Actas da Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Braga, Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Gomes, M. J.** (2004). Educação a distância. *Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação*.
- Gomes, M. J.** (2009). Contextos e Práticas de Avaliação em Educação online. In G. Miranda (Ed.), *Ensino online e Aprendizagem Multimédia* (pp. 125-153). Lisboa: Relógio de Água.
- Graham, C. R.** (2006). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. In C. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning, Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R.** (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 333–350). New York: Routledge.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D.** (2003). Benefits and challenges of blended learning environments. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of*

*Information Science and Technology* (Vol. 5). USA: Information Resources Management Association.

- Graham, C. R., & Dziuban, C.** (2006). Blended Learning Enters the Mainstream. In C. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 195-208). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R., & Dziuban, C.** (2008). Blended learning environments. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll. (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 269-276). New York/Paris: Taylor & Francis Group.
- Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S.** (2014). Developing models and theory for blended learning research. In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended learning: Research perspectives* (Vol. 2, pp. 13-33). New York: Routledge.
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., & Drysdale, J. S.** (2012). An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. *Distance Education, 33*(3), 381–413.
- Hamilton, E., & Feenberg, A.** (2005). The Technical Codes of Online Education. *Virginia Tech, 11*(1), 97-123.
- Harasim, L.** (2000). Shift Happens: Online Education as a New Paradigm in Learning. *Internet and Higher Education, 3*(1), 41-61.
- Harker, B.** (1995). Postmodernism and Quality. *Quality in Higher Education, 1*, 31-39.
- Huet, I., Figueiredo, C., Abreu, O., Oliveira, J. M., Costa, N., Rafael, J. A., & Vieira, C.** (2011). Linking a Research Dimension to an Internal Quality Assurance System to Enhance Teaching and Learning in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Journal, 29*, 947-956
- Keegan, D.** (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- Keiner, M.** (Ed.). (2006). *The future of sustainability*. Amsterdam: Springer.
- Krause, S. D., & Lowe, C.** (Eds.). (2014). *Invasion of the MOOCs: The promises and perils of massive open online courses*. United States of America: Parlor Press.
- Jansen, D., & Schuwer, R.** (2014). *Institutional MOOC strategies in Europe*. (Status report based on a mapping survey conducted in October - December 2014) Netherlands, EADTU.
- Jewitt, C.** (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Jones, N.** (2006). E-College Wales, a Case Study of Blended Learning. In C. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 182-194). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Jones, N., & O’Shea, J.** (2004). Challenging Hierarchies: The impact of e-learning. *Higher Education, 48*(3), 379-395.
- Junior, J. B., & Coutinho, C. P.** (2007). A Educação a Distância para a Formação ao Longo da Vida na Sociedade do Conhecimento. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congresso*

- Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 613-623). Coruña, Universidade da Coruña, Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Kakihara**, M., & Sørensen, C. (2002). Mobility: An extended perspective. *System Sciences, 2002. HICSS. Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on* (pp. 1756-1766). IEEE.
- Keiner**, E. (2006). The Science of Education–Disciplinary Knowledge on Non-Knowledge/Ignorance? In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: Why ‘What Works’ Doesn't Work* (pp. 171-186). Netherlands: Springer.
- Kerres**, M., & De Witt, C. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, 28, 101-111.
- Kim**, W. (2007). Towards a definition and methodology for blended learning. *The Proceedings of Workshop on Blended Learning* (pp. 1-8), Crete, Greece.
- Klímová**, B. F. (2009). Blended learning. In A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J. A. Mesa González, & J. Mesa González (Eds.), *Research, reflections and innovations in integrating ICT in Education* (Vol. 1, pp. 705-708). Badajoz, Spain: Formatex.
- Kress**, G. (2001). Sociolinguistics and Social Semiotics. In P. Cobley (Ed.), *Semiotics and Linguistics* (pp. 66-82). London: Routledge.
- Kress**, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lane**, J., & Kinser, K. (2012). MOOCs and the McDonaldization of global higher education. Consultado a 12 de Dezembro de 2014, em <http://chronicle.com/blogs/worldwise/moocs-mass-education-and-the-mcdonaldization-of-higher-education/30536>.
- Lazarinis**, F., Green, S., & Pearson, H. (2011). *Handbook of Research on E-learning Standards and Interoperability: Frameworks and Issues*. United States of America: IGI Global.
- Lea**, M. R., & Nicoll, K. (2013). *Distributed learning: Social and cultural approaches to practice*. London: Routledge.
- Legoinha**, P., Pais, J., & Fernandes, J. (2006). O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem. *VII Congresso Nacional de Geologia, Sociedade Geológica de Portugal*.
- Leite**, C., Lima, L., & Monteiro, A. (2009). O Trabalho Pedagógico no Ensino Superior. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 71-92.
- Lemos**, S. I. M. (2011). *Análise da satisfação de estudantes num curso em e-learning no ensino superior*. Tese de Mestrado em Educação (Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lencastre**, J. A., & Chaves, J. H. (2006). Uma experiência de *b-learning* no âmbito da disciplina de tecnologias da imagem do mestrado em tecnologia educativa da Universidade do Minho. In L. Alonso, L. González, B. Manjón, & M. Nistal (Eds.), *SIIE'06 – 8th International Symposium on Computers in Education* (Vol. 2, pp. 330-337). León: University of León.



- Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003).** *E-learning e e-conteúdos: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Portugal: Centro Atlântico.
- López, A. F., & Viñes, J. M. (2005).** An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of educational technology*, 36(2), 217-235.
- López, A. F., & Viñes, J. M. (2008).** Learning objects, learning objectives and learning design. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 389-400.
- Magalhães, A. M. (2006).** A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 3, 13-40.
- Maguire, C., & Zhang, J. (2007).** *Blended learning in the development context: Experience with GDLN in Asia-Pacific*. Tokyo: Development Learning Center and World Bank Distance Learning Partnership Project.
- Mana, M., & Rumeau, N. (2013).** 2012 STARTALK Blended Learning Programs: A Report (pp. 1-33). Maryland: National Foreign Language Center at the University of Maryland.
- Marsh, D. (2012).** *Blended Learning. Creating Learning Opportunities for language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mateus, F. A., & Orvalho, J. G. (2004).** Blended-learning e aprendizagem colaborativa no ensino superior. *VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, Monterrey, México.
- Mattar, J. (2014).** Moocs: Modelos pedagógicos inovadores, ou ameaças para a educação aberta? In A. Moreira, D. M. Barros, & A. Monteiro (Eds.), *Educação a distância e eLearning na web social*. Santo Tirso: Whitebooks.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010).** *The MOOC model for digital practice - Digital ways of knowing and learning*. Canada: University of Prince Edward Island - Social Sciences and Humanities Research Council's.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2008).** Future Learning Landscapes: Transforming Pedagogy through Social Software. *Innovate, Journal of Distance Education*, 4(5), 1-6.
- McLuhan, M. (1963).** *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: UTP.
- Mellar, H., & Jara, M. (2009).** Quality Assurance, Enhancement and *E-Learning*. In T. Mayes, D. Morrison, H. Mellar, P. Bullen & M. Oliver (Eds.), *Transforming higher education through technology-enhanced learning* (pp.19-31). Heslington: The Higher Education Academy.
- Miranda, G. (2007).** Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, 3, 41-50.
- Miranda, G. (2009).** *Ensino online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio de Água.
- Monteiro, A., Moreira, A., & Almeida, C. (2012).** *Educação Online - Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Santo Tirso: De facto Editores.

- Monteiro, A.,** Moreira, A., Almeida, C., & Lencastre, J. (2013). *Blended Learning em Contexto Educativo. Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Monteiro, H.,** & Loureiro, M. J. (2009). Práticas de utilização de computadores Portáteis em contexto educativo: que impactos? *Educação Formação & Tecnologias*, 2 (1), 30-43.
- Moran, J. M.** (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, 7(12):139-148.
- Moore, J. L.,** Dickson-Deane, C., & Gaylen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14, 129–135.
- Moore, M.,** & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: a systems view*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Moreira, A.,** Barros, D., & Monteiro, A. (2014). Educação a distância e eLearning na web social. Santo Tirso: Whitebooks.
- Morgado, L.** (2005). Novos papéis para o Professor/ Tutor na Pedagogia On-line. In R. Vidigal da Silva & A. Vidigal da Silva (Eds.), *Educação, Aprendizagem e Tecnologia. Um Paradigma para Professores do Séc. XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morin, L.** (1973). *Les charlatans de la nouvelle pédagogie. Interrogations d'un jeune professeur en sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Morrill, R.** (2007). *Strategic leadership: Integrating strategy and leadership in colleges and universitie* Westwood: Greenwood Publishing Group.
- Moskal, P.,** Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *Internet and Higher Education*, 18, 15-23.
- Motteram, G.,** & Sharma, P. (2009). Blending Learning in a Web 2.0 World. *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7, 83–96.
- Moura, A.** (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Norberg, A.,** Dziuban, C. D., & Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *Horizon*, 19(3), 207-216.
- Norberg, A.,** & Jahnke, I. (2014). Are you Working in the Kitchen? European Perspectives on Blended Learning. In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended Learning – Research Perspectives* (Vol. 2, pp. 251-267). New York: Routledge.
- Nowotny, H.,** Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction "Mode 2" Revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva*, 41(3), 179–194.
- Nowotny, H.,** Scott, P., & Gibbons, M. T. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty* London: Polity Press.
- Oliver, M.,** & Trigwell, K. (2005). Can ‘Blended Learning’ Be Redeemed? *E-Learning*, 2(1), 17-26.

- Osguthorp**, R. T., & **Graham**, C. R. (2003). Blended learning environments. *Quarterly review of distance education*, 4(3), 227-233.
- Owston**, R., **Garrison**, D., & **Cook**, K. (2006). Blended Learning at Canadian Universities: Issues and Practices. In C. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 338-350). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Paraskeva**, J. M., & **Oliveira**, L. R. (2008). *Currículo e tecnologia educativa* (Vol.2). Portugal: Edições Pedagogo.
- Pawlowski**, J. M. (2007). The quality adaptation model: Adaptation and adoption of the quality standard ISO/IEC 19796-1 for learning, education, and training. *Educational Technology & Society*, 10(2), 3-16.
- Pereira**, A., **Mendes**, A. Q., **Morgado**, L., & **Aires**, L. L. (2005). Um modelo pedagógico para o ensino pós-graduado em regime de e-learning. *Actas da Conferência Internacional Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, CHALLENGES' 05*, (Vol. 4, pp. 303-318), Universidade do Minho, Braga.
- Peres**, P. (2011). *Observatório de b-learning: Investigação, Planeamento e Gestão das Tecnologias Digitais ao Serviço da Educação*. Pós-Doutoramento - Investigação, planeamento e gestão das tecnologias digitais ao serviço da Educação, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Peres**, P., & **Pimenta**, P. (2011). *Teorias e Práticas de B-learning*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peres**, P., **Ribeiro**, S., **Tavares**, C., **Oliveira**, L., & **Silva**, M. (2011). Sustainable Blended Learning in HEI: Developing and Implementing Multi-level Interventions. In A. Mesquita (Ed.), *Technology for Creativity and Innovation: Tools, Techniques and Applications*. Hershey/New York: IGI Global.
- Peres**, P., & **Gouveia**, B. (2012). Desenhando percursos de aprendizagem: contributos para a estruturação de iniciativas b-learning. *Revista Educação Online - Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de Comunicação*, 6(1), 43-75.
- Peres**, P., **Lima**, L., & **Lima**, V. (2014). B-learning Quality: Dimensions, Criteria and Pedagogical Approach. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(1), 56-75.
- Peres**, P., & **Mesquita**, A. (2014). Dimensões para a construção de um curso em b-learning: Um estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 6(1), 166-183.
- Peres**, P., **Mesquita**, A., & **Pimenta**, P. (2015). *Guia Prático do e-learning. Casos práticos nas organizações*. Porto: Vida Económica.
- Picciano**, A. G. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 5(1), 4-14.
- Picciano**, A. G., **Dziuban**, C. D., & **Graham**, C. R. (2014). *Research Perspectives in Blended Learning: Research Perspectives* (Vol. 2). New York: Routledge.
- Pimenta**, P. (2003). *Processos de formação combinados*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação.

- Reboul, O.** (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rennie, F., & Morrison, T.** (2013). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. New York: Routledge.
- Rosenberg, M.** (2001). *E-Learning. Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Rovai, A.** (2004). A Constructivist Approach to Online College Learning. *Internet and Higher Education*, 7(2), 79-93.
- Sampaio, L.** (2008). Educação a distância e e-learning. Consultado a 30 de Maio de 2011, disponível em <http://lusa-ls.blogspot.pt>.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., & Bravo, S.** (2011). *Cap a una definició inclusiva de l'e-learning*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sankey, M. D., & Hunt, L.** (2013). Using technology to enable flipped classrooms whilst sustaining sound pedagogy. *Proceedings of the 30th Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference*, Macquarie University, Sydney, Austrália.
- Searl, J.** (1993). Rationality and Realism, What is a Stake? *Daedalus - Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 122(4), 55-83.
- SEEQUEL**, Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning. (2004). *Quality Guide to the non-formal and informal Learning Processes*. Belgium: ScienTer-MENON Network.
- Shachar, M., & Neumann, Y.** (2010). Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta-Analysis and Trend Examination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 318-334.
- Shank, P.** (2011). *The Online Learning Idea Book, Volume Two: Proven Ways to Enhance Technology-Based and Blended Learning*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Shannon, C. E., & Weaver, W.** (1963). *The mathematical theory of communication*. United States of America: University of Illinois Press.
- Sharma, P.** (2010). Blended learning. *ELT journal*, 64(4), 456-458.
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M., & Vavoula, G.** (2009). Mobile learning. In Balacheff, N., Ludvigsen, S., Jong, T., Lazonder, A., & Barnes, S. (Eds.), *Technology-Enhanced Learning: Principles and Products* (pp. 233-249). Netherlands: Springer.
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R.** (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice*. (Report LTA243) England, Higher Education Academy.
- Siemens, G.** (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 3(1), 3-10.
- Siemens, G.** (2006). *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused*. Manitoba, Canada: Learning Technologies Centre.

- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000).** *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance learning*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/ Prentice Hall.
- Silva, A. B. (2010).** Avaliação da metodologia b-Learning no Mestrado Multimédia em Educação (edição 2007-2009) da Universidade de Aveiro. *Educação, Formação & Tecnologia*, 3(2), 71-81.
- Sims, D., Burke, C. S., Metcalf, D. S., & Salas, E. (2008).** Research-Based Guidelines for Designing Blended Learning. *Ergonomics in Design: The Quarterly of Human Factors Applications*, 16(1), 23-29.
- Smith, G. G., & Kurthen, H. (2007).** Front-stage and back-stage in hybrid e-learning face-to-face courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 455-474.
- Snart, J. A. (2010).** *Hybrid Learning. The Perils and Promise of Blending on-line and Face-to-Face Instruction in Higher Education*. Santa Barbara: Praeger.
- Suo, Y., & Shi, Y. (2008).** Towards Blended Learning Environment Based on Pervasive Computing Technologies. In J. K. Fong, R.Wang, F. L. (Ed.), *Hybrid Learning and Education - First International Conference, ICHL 2008 Hong Kong, China, Proceedings* (Vol. 5169, pp. 190-201). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Teixeira, A. (2012).** Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 11(32), 1-13.
- Thorne, K. (2003).** *Blended Learning: How to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page.
- Tomé, I., & Pombo, C. (2008).** O aluno do ensino a distância em linha. *II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 3389-3419), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Tomé, I. (2009).** Teaching and learning in electronic platforms. Towards a (re)conceptualisation of pedagogic practices in higher education. *Proceedings of the 3th International Colloquium The dynamics of development: at the crossroads of the world* (pp.783-802), Lisboa.
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (Eds.). (2013).** *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Lmplementation*. London: British Council.
- Traxler, J. (2007).** Defining, discussing and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having writ. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-12.
- VanDerLinden, K. (2014).** Blended Learning as Transformational Institutional Learning. *New Directions for Higher Education*, 165, 75-85.
- Vaughan, N. (2007).** Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94.
- Vavoula, G., Pachler, N., & Kukulska-Hulme, A. (2009).** *Researching mobile learning: frameworks, tools, and research designs*. New York: Peter Lang.

- Vidigal da Silva, R., & Vidigal da Silva, A. (2005).** *Educação, Aprendizagem e Tecnologia. Um Paradigma para Professores do Séc. XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Winters, N. (2006).** What is mobile learning? In M. Sharples (Ed.), *Big Issues in Mobile Learning*. (Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative, pp. 7-11). Nottingham, University of Nottingham.
- Whitelock, D., & Jelfs, A. (2003).** Editorial: Journal of Educational Media Special Issue on Blended Learning. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 99-100.
- Yen, J. C., & Lee, C. Y. (2011).** Exploring problem solving patterns and their impact on learning achievement in a blended learning environment. *Computers & Education*, 56(1), 138-145.
- Young, J. R. (2002).** 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, 48(28).

## Normas ISO

**ISO 860:1996** (1996). *Terminology work - Harmonization of concepts and terms*. (s./l.) International Standards Organization.

**ISO/FDIS 1087-1:2000** (E/F) (2000). *Terminology work – Vocabulary – Part 1: Theory and application*. (s./l.) International Standards Organization.

**ISO/FDIS 704: 2000** (E) (2000). *Terminology work – Principles and methods*, (s./l.) International Standards Organization.

**NP EN ISO 9000: 2005** (2005). *Sistemas de gestão da qualidade. Fundamentos e vocabulário*. Portugal: IPQ.

**NP- 4512: 2012** (2012) *Sistema de gestão da formação profissional, incluindo aprendizagem enriquecida por tecnologia - Requisitos*. Portugal: IPQ.

**ISO 860: 2007 (E)** (2007). *Terminology work – Harmonization of Concepts and Terms*. France: AFNOR.

**ISO/TR 22134: 2007** (E) (2007). *Practical Guidelines for Socioterminology*. Geneva: International Standards Organization.

**ISO/ FDIS 704: 2009** (E) (2009). *Terminology work – Principles and methods*. (s./l.) International Standards Organization.

## Decretos-lei

**Decreto-Lei n.º197/94** (1994). *Estatutos da Universidade Aberta*, Diário da República – I Série -B (n.º 71, de 25 de Março), Ministério da Educação (pp.1487-1504).

**Decreto-Lei, n.º 17 035/2001** (2001). *Formação a distância*, Diário da República (2ª série), (n.º 188 14 de Agosto de 2001), Ministério do Trabalho e da Solidariedade (pp. 13782-13783).

**Decreto-Lei n.º. 42/2005** (2005). *Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior*, Diário da República, I Série A (n.º 37, de 22 de Fevereiro) Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (pp.1494-1499).

**Decreto-Lei n.º. 49/2005** (2005). *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior* – Diário da República, Série A (n.º 166, de 30 de Agosto), Assembleia da República (pp. 5122-5138).

**Decreto-Lei n.º. 74/2006** (2006). *Graus académicos e diplomas do Ensino Superior*, Diário da República – I Série -A (n.º 60, de 24 de Março), Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (pp. 2242-2257).

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Descrição do processo e terminológico. ....	97
Quadro 2: Exemplo de codificação por micro-análise. ....	104
Quadro 3: Perfil dos especialistas participantes na etapa exploratória. ....	121
Quadro 4: Perfil dos especialistas participantes na etapa de validação. ....	124
Quadro 5: Descrição do fluxo de acção dos ciclos de validação. ....	125
Quadro 6: Exemplo de percepções face à questão 4. ....	134
Quadro 7: Percepções sobre a distinção entre < <i>e-learning</i> > e < <i>blended learning</i> >. ....	134
Quadro 8: Percepções sobre a distinção entre <i>blended learning</i> e educação presencial. ....	135
Quadro 9: Proposta de diferenciação de modelos pedagógicos. ....	188
Quadro 10: Proposta de Smith & Kurten (2007, p. 460). ....	189
Quadro 11: Taxonomia de investigação em educação. ....	196
Quadro 12: Descrição do contexto espaço-temporal das entrevistas. ....	225
Quadro 13: <i>Thesauri</i> multilingue consultados. ....	230
Quadro 14: Resultado da pesquisa em <i>thesauri</i> . ....	230
Quadro 15: Lista inicial de possíveis características. ....	233
Quadro 16: Questões 1, 2 e 6 do guião de entrevistas exploratória. ....	235
Quadro 17: Excertos das entrevistas exploratórias a especialistas nacionais. ....	238
Quadro 18: Identificação do género próximo de < <i>blended learning</i> >. ....	239
Quadro 19: Indicadores da relação implicada com o género próximo. ....	239
Quadro 20: Indicadores de características essenciais. ....	240
Quadro 21: Indicadores de características essenciais [DDAEN]. ....	248
Quadro 22: Indicadores de características essenciais [DDAPT]. ....	252
Quadro 23: Indicadores de características essenciais [DDCIEN]. ....	258
Quadro 24: Indicadores de características essenciais [DDCIPT]. ....	261
Quadro 25: Descrição das características a considerar na definição. ....	269
Quadro 26: Avaliação das propostas de definição resultantes da segunda etapa do fluxo de trabalho. ....	270
Quadro 27: Exemplo de contributos para avaliação da proposta de definição. ....	271
Quadro 28: Proposta de descrição de < <i>blended learning</i> >. ....	272
Quadro 29: Grelha síntese das percepções do <i>focus group</i> . ....	274
Quadro 30: Síntese das percepções do especialista [EPFG1]. ....	276
Quadro 31: Síntese das percepções do especialista [EPFG2]. ....	277
Quadro 32: Estrutura interna da definição. ....	278



## ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1: Representação <i>minimalista</i> do conceito < <i>blended learning</i> >.....	5
Mapa 2: Representação da Terminologia. ....	22
Mapa 3: < <i>Blended learning</i> > e processo de Bolonha. ....	143
Mapa 4: Representação do conceito <educação presencial> no Ensino Superior. ....	149
Mapa 5: Representação do conceito de <aprendizagem enriquecida por tecnologias>. ....	154
Mapa 6: Proposta de representação do conceito de < <i>educação a distância</i> >.....	156
Mapa 7: Proposta de representação do conceito de <educação <i>online</i> >.....	161
Mapa 8: Proposta de representação do conceito de < <i>e-learning</i> >. ....	167
Mapa 9: Proposta de representação de <i>m-learning</i> . ....	170
Mapa 10: Proposta de representação do conceito de <i>MOOC</i> .....	173
Mapa 11: Característica <i>integração</i> . ....	253
Mapa 12: Percepção geral do conceito de < <i>blended learning</i> >: zona de consenso. ....	267
Mapa 13: O que é o < <i>blended learning</i> >. ....	275

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Terminologia e Lexicografia de Especialidade. ....	36
Figura 2: Dupla dimensão da Terminologia. ....	44
Figura 3: <i>Dire n'est pas concevoir</i> . ....	50
Figura 4: Representação de problemas da comunicação especializada. ....	60
Figura 5: Relação entre a actividade terminológica e a comunicação especializada. ....	63
Figura 6: Perspectiva das esferas de intervenção do terminólogo. ....	69
Figura 7: Processo de <i>elicitação</i> do conhecimento. ....	78
Figura 8: Técnicas de <i>elicitação</i> . ....	80
Figura 9: Perspectivação do trabalho terminológico. ....	82
Figura 10: Matriz de interacção entre especialistas. ....	87
Figura 11: <i>An outline for systematic concept analysis</i> . ....	95
Figura 12: Proposta de representação do processo de I-A. ....	106
Figura 13: Espiral interactiva de I-A. ....	107
Figura 14: Arquitectura geral do desenho metodológico. ....	113
Figura 15: Características gerais do desenho. ....	114
Figura 16: Síntese das etapas do fluxo de trabalho. ....	115
Figura 17: Questionário a docentes - etapa exploratória. ....	116
Figura 18: Caracterização das fontes orais consultadas. ....	120
Figura 19: Preparação do processo de interacção com especialistas. ....	120
Figura 20: Sequência de acção-reflexão. ....	125
Figura 21: Subsunção das propostas de definição. ....	126
Figura 22: Evolução dos paradigmas de aprendizagem. ....	150
Figura 23: Modalidades de Educação <i>Online</i> . ....	152
Figura 24: <i>Continuum</i> do < <i>e-learning</i> >. ....	166
Figura 25: Proposta de categorização ( <i>online</i> ). ....	166
Figura 26: Representação do conceito de <MOOC> . ....	172
Figura 27: Estádios de evolução do <i>blended learning</i> . ....	185
Figura 28: Representação do modelo de <i>blended learning</i> . ....	186
Figura 29: <i>Spectrum of Delivery Modes</i> . ....	188
Figura 30: Etapas do percurso de análise, síntese, proposta e validação. ....	198
Figura 31: Relações conceptuais. ....	205
Figura 32: Relação entre conceito, designação e definição. ....	209
Figura 33: Tipos de harmonização previstos pela ISO 860, 2007. ....	220
Figura 34: Parâmetros da definição de < <i>blended learning</i> > a propor. ....	223

Figura 35: Tipologia das fontes escritas seleccionadas. ....	227
Figura 36: Principais bases de pesquisa bibliográfica. ....	228
Figura 37: Exemplo de extracção de formas via <i>Termostat web</i> . ....	232
Figura 38: Descrição do fluxo de trabalho inerente à preparação do <i>focus group</i> . ....	273

## ÍNDICE DE EXEMPLOS

Exemplo 1: Definição intensional. ....	210
Exemplo 2: Definição intensional incorrectamente construída. ....	210
Exemplo 3: Formulação da definição. ....	215
Exemplo 4: IPL.....	262
Exemplo 5: Exemplo de descrição de < <i>blended learning</i> >. ....	264
Exemplo 6: <i>Thesaurus</i> TESE.....	265
Exemplo 7: Glossário UP (DDCIPT, [E5]) e Glossário UL (DDCIPT, [E6]). ....	265
Exemplo 8: Proposta de definição apresentada ao <i>focus group</i> . ....	271
Exemplo 9: Proposta final de definição de < <i>blended learning</i> >.....	278

## APÊNDICES

### Nota explicativa

Dada a extensão dos materiais que auxiliaram o processo de conceptualização, nesta secção é apresentada apenas uma amostra representativa dos procedimentos de apoio ao fluxo de trabalho. A selecção feita visa constituir uma síntese da base factual subjacente às diferentes etapas metodológicas. Optou-se por uma subdivisão tripartida: **a)** Interação entre terminológico e especialista de domínio – etapa exploratória; **b)** Interação entre terminológico e texto de especialidade; **c)** Interação entre terminológico e especialista de domínio – etapa de validação<sup>331</sup>.

Alguns dos materiais aqui incluídos não foram partilhados, tendo constituído apenas apoio ao processo individual de reflexão. Designamo-los como informais [MI]. A opção pela inclusão prende-se com a descrição de duas dimensões do processo de trabalho do terminólogo: a vertente mais individual e introspectiva e a vertente mais social.

---

<sup>331</sup> Todos os excertos das entrevistas exploratórias e das interações via *e-mail* aqui publicados foram autorizados pelos seus autores.



## A) INTERACÇÃO ENTRE TERMINOLÓGICO E ESPECIALISTA DE DOMÍNIO – ETAPA EXPLORATÓRIA

### Apêndice 1 - Texto de apresentação do trabalho ao grupo de especialistas

#### Discussão de uma definição intensional de *blended learning*

Orientadora: Professora Doutora Rute Costa (FCSH\_UNL) ([rute.costa@fch.unl.pt](mailto:rute.costa@fch.unl.pt))

Co-orientadora: Professora Doutora Paula Peres (ISCAP-IPP) ([pperes@iscap.ipp.pt](mailto:pperes@iscap.ipp.pt))

Aluna: Joana Castro Fernandes ([joanaf@iscap.ipp.pt](mailto:joanaf@iscap.ipp.pt))

#### Resumo do meu perfil



Sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas - Inglês/Português e mestre em Linguística Portuguesa Descritiva pela Universidade do Porto. Estou a desenvolver investigação inerente à dissertação de doutoramento em Linguística - Terminologia, na Universidade Nova de Lisboa, com orientação da Professora Doutora Rute Costa e com co-orientação da Professora Doutora Paula Peres. O enquadramento teórico do meu trabalho sustenta-se na Terminologia de base conceptual, tendo como domínio de análise o **<conceito *blended learning*> perspectivado num contexto de Ensino Superior Pós-Bolonha**.

Desempenho as funções de Professora Adjunta do departamento de Línguas e Culturas do ISCAP, nas áreas de Linguística, Teoria da Comunicação e Comunicação Técnica em Língua Portuguesa. Sou responsável pela unidade de Comunicação Especializada do Centro de Investigação em Comunicação e Educação (CICE -ISCAP). Os meus interesses gerais de investigação são a Linguística Geral e Cognitiva, a Terminologia, a Língua Portuguesa e a Educação.

#### Descrição geral e fundamentação do projecto de investigação

O trabalho de investigação, em fase conclusiva, partiu da premissa de que ao assumir uma perspectiva conceptual em Terminologia, a colaboração entre o especialista de língua (terminólogo) e o especialista de domínio objecto de estudo é condição essencial para a qualidade dos recursos terminológicos produzidos. Visa, por isso, testar uma metodologia para análise e harmonização da definição de *<blended learning>* sustentada análise de texto de especialidade combinada com um processo de interacção dialogal com especialistas do panorama nacional da área científica em estudo. Através do cruzamento de fontes escritas e orais identificaram-se zonas de consenso, correspondência, conflito e contraste intersubjectivo e representativo do domínio. Neste trabalho de campo, o contributo de especialistas do domínio-objecto de análise assume-se como fundamental em diferentes etapas do trabalho.

A pertinência deste estudo, num contexto de Ensino Superior Pós-Bolonha, justifica-se pela necessidade de compreender, delimitar e harmonizar uma definição e uma descrição de *<blended learning>* que herde toda riqueza intersubjectiva já construída no quadros nacional e internacional e aumente a precisão conceptual deste conceito.

#### Público-alvo

Este trabalho destina-se a investigadores do domínio das Tecnologias Educativas, a docentes e órgãos decisores do Ensino Superior, entendendo-se que estes grupos de actores beneficiarão de ter ao ser dispor **uma definição e uma descrição em língua portuguesa** que resulte da análise e síntese de conhecimento partilhado (explícito e tácito).

#### Metodologia

Foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, que compreendeu um conjunto de etapas de análise linguística de um *corpus* de definições e

## Apêndice 1 - Texto de apresentação do trabalho ao grupo de especialistas (Cont.)

	<p>de descrições nos contextos internacional e nacional (numa perspectiva de autor e numa perspectiva colectiva/institucional); formam entrevistados especialistas do panorama académico e empresarial. Este itinerário permitiu chegar uma lista de candidatas a características do conceito de <i>&lt;blended learning&gt;</i>, as quais foram posteriormente categorizadas quanto ao seu grau de essencialidade ou de acidentalidade. Posteriormente, foram preparadas propostas de definição e de descrição, as quais foram alvo de discussão e análise com especialistas de domínio do plano nacional e internacional. A proposta que se apresenta a consideração é resultado dos procedimentos descritos.</p>
<b>Impacto social e resultados a atingir</b>	<p>Há uma década, no contexto internacional, Garrison &amp; Kanuka falavam na tendência emergente de integrar a <i>text-based asynchronous Internet technology with face-to-face learning</i> (2004: 96). Hoje, num momento em que se afigura crucial saber lidar com a mudança de paradigma de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, a representação linguística do conceito de <i>blended learning</i> através de uma definição integradora beneficiará a reflexão e a interacção comunicativa da comunidade docente e de investigação, reflectindo-se na transparência das componentes conceptual e discursiva inerentes às opções estratégicas de âmbito pedagógico das Instituições de Ensino Superior.</p>
<b>Perspectivas futuras</b>	<p>Prevê-se, como continuidade a esta investigação, a criação de um sistema conceptual representativo do <i>&lt;blended learning&gt;</i> passível de operacionalização em ambiente electrónico, possibilitando uma visualização dinâmica e multidimensional dos conceitos e das relações que se estabelecem entre si.</p>



## Apêndice 2 - Carta de apresentação



Ex. <sup>mo</sup> Senhor Professor [...]

**ASSUNTO:** Pedido de entrevista sobre o conceito de <*Blended Learning*>.

O meu nome é Joana Castro Fernandes e sou doutoranda na área Linguística - Terminologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com orientação da Professora Doutora Rute Costa e com co-orientação da Professora Doutora Paula Peres. Estou a levar a cabo um estudo sobre o conceito de <*blended Learning*>, partindo da premissa de que se trata de um espaço conceptual ainda difuso no panorama do Ensino Superior Português. O meu objectivo é recolher, *elicitar* e analisar o conhecimento produzido neste domínio e **propor uma definição** que contribua para melhorar a percepção teórica do **conceito de <blended learning>**.

O especialista de domínio pode ter um contributo inestimável na qualidade dos recursos terminológicos produzidos, dado que é o principal detentor do conhecimento especializado. Gostaria, por isso, de lhe pedir que me concedesse uma entrevista individual, durante a qual seja possível debater algumas questões sobre o tema em epígrafe. A entrevista poderá ter o formato que entender mais conveniente: **presencial** ou por **vídeo-conferência**.

Em anexo envio uma descrição mais detalhada do meu projecto. Poderei ainda, se entender, enviar previamente o guião de questões que pretendo colocar.

Desde já agradeço toda a colaboração que esteja disposto a dar.

Cordiais saudações,  
Joana Castro Fernandes

**Apêndice 3 - Entrevista exploratória Guião I**  
**Enquadramento do conceito de <blended learning>**



**Data e local:** .....

**Duração:** .....

**Canal:** .....

**1ª Guião - Entrevista exploratória ao especialista de domínio**

<b>1.</b>	Em que é o <i>blended learning</i> se distingue do <i>e-learning</i> ?
<b>2.</b>	Qual é para si a melhor definição lata de <i>blended learning</i> ?
<b>3.</b>	O conceito de <i>blended learning</i> apresenta alguma variável quando se aplica ao Ensino Superior?
<b>4.</b>	Em que difere <i>formação</i> de <i>ensino</i> ? A realidade empresarial aproxima-se da realidade académica?
<b>5.</b>	Onde situamos o <i>blended learning</i> , do ponto de vista epistemológico?
<b>6.</b>	Para além das variáveis presencial/distância, que outras componentes poderão contribuir para singularizar este conceito?
<b>7.</b>	Enquanto conceito, o <i>blended learning</i> é estático ou evolutivo?
<b>8.</b>	Cronologicamente, acha que já se identificam alterações do conceito?

## Apêndice 4 - Transcrição das entrevistas exploratórias

### 4.1 Excerto da entrevista exploratória [EE2AD]

[E]: Deste-me dois exemplos que estavam a ocorrer no Minho de dois cursos que tinham uma componente presencial, uma acho que era de 80 a 90% e, portanto, consideraste que não era *blended learning*, e havia um segundo exemplo que eu gostava de dissecar mais um bocadinho, porque eu não sei se compreendi muito bem, que era um curso que estava a 50-50, 50% presencial e 50% a distância. Eu acho que percebi, mas não tenho a certeza, que este curso poderia não ser um curso de *b-learning*, mesmo 50-50.

[EE2AD]: Eu posso reexplicar. Há duas experiências que existem, uma é um curso em que os alunos têm que estar presencialmente de 15 em 15 dias nas aulas, fisicamente. E há um outro curso que tem disciplinas completamente *online* e unidades curriculares presenciais e mistas. Ou seja, (...) a grande questão que coloco aí nestes exemplos, é precisamente o facto de não ser o curso que (...) é disponibilizado com uma determinada estrutura e, portanto, o curso de informática, por exemplo, que é x% ou que é um curso *b-learning*, e em que se explica o que é que isso quer dizer, que vai ter x horas presenciais e x horas *online*, durante o 1º semestre é completamente *online* ou (...) entre semestres tem não sei quantas horas presenciais, portanto o curso, como é que ele se regula. Se dentro de cada curso existem diferenças em cada unidade curricular, já vamos fazer uma estrutura completamente diferente para o curso e uma dificuldade na sua classificação. Ou seja, se dissermos que aquele curso XPTO, é um curso que (...) de 3 em 3 meses tem um encontro presencial, um workshop inicial, um workshop a meio e um workshop no fim, em todas as unidades curriculares é assim (...), podemos chegar à conclusão de que é um curso com um *blend* de X. Pode-se dizer que é praticamente um curso *online*. Aquilo que eu estava a defender no outro dia na entrevista é que um curso *online* tem que ter os alunos a distância, não pode ter os alunos presenciais. Porque se nós partirmos do princípio que o curso a distância é um curso *e-learning*, também pode ter ou exigir presença dos alunos, estamos a “matar”, digamos, o conceito e a própria prática. Ou seja, não posso ter alunos do Brasil no meu curso se o meu curso *e-learning* tiver sessões presenciais.

[E]: E a expectativa também, não é? Porque se o aluno tem uma expectativa de fazer um curso que é a distância e a aliciante pode ser essa...

[EE2AD]: *E-Learning* deve ser *e-learning*, não deve ser com uma sessão presencial ou com duas. Deve ser *online*, completamente *online*, estar disponível num determinado sítio, com um determinado conjunto de pedagogias/estratégias e aprendizagens, com um determinado sistema de avaliação, com um determinado sistema de certificação e portanto essa informação é que vai fazer com que eu compre ou não compre aquele curso. Está certificada por uma universidade ou está certificada por uma organização, seja ela qual for, ou por uma empresa ou o que seja. Portanto, eu é que decido o que quero fazer daquele curso enquanto aluno. Mas se eu estiver à distância eu posso fazer um curso em Portugal, se eu for brasileiro ou se eu for cabo-verdiano, enquanto que se eu for procurar um curso *b-learning* eu estou à espera de ter alguma coisa presencial enquanto aluno. (...) Se eu quiser procurar um curso na universidade, no MIT, eu não estou à espera enquanto aluna, de ter que ir lá e ter que pagar as despesas, portanto já me vai bastar eu ter que pagar o curso. Portanto, se o curso for em *e-learning* eu posso fazê-lo, mesmo estando em casa. Agora se for *b-learning* eu já tenho que pensar duas vezes porque me vai custar mais dinheiro, porque eu tenho que ir lá as vezes que estiver estipulado no curso e se for presencial... A grande diferença para mim tem haver com o sítio onde o aluno está, eu acho que estou a chegar a essa conclusão, embora não me pareça que deva ser assim tão rígido, mas se o aluno está longe e pode ter acesso ao curso é uma coisa. O aluno está perto e pode fazer workshops e porque quer ter presencial também, porque lhe agrada esse modelo, também pode. Ou seja, pode haver as 3 opções digamos, o presencial completo, o misto que tem uma parte presencial e uma parte à distância e o *e-learning* que se destina a pessoas que estão longe daquele foco de conhecimento. É um foco de conhecimento de uma universidade, uma entidade, um foco de competências. Eu preciso de ganhar aquelas competências, aqueles conhecimentos, sei que aquela entidade, empresa, universidade, instituição de formação, o que seja, tem aquele conhecimento, eu posso adquiri-lo, então inscrevo-me num curso mas não preciso de ir lá. Tenho que ter por trás desse curso a logística respetiva.

## Apêndice 4 - Transcrição das entrevistas exploratórias (Cont.)

### 4.1 Excerto da entrevista exploratória [EE2AD] (Cont.)

[E]: (...) Estávamos a definir que com este modelo um curso *online* não pode, para ser puramente *online* e não defraudar expectativas, tem que ser totalmente dado a distância sem qualquer sessão presencial e se as universidades oferecerem isso de alguma forma estão a defraudar.

[EE2AD]: Não estão a defraudar.

[E]: Estão a subverter o conceito?

[EE2AD]: Vamos por as coisas de outra maneira então. Eu faço um curso que pretende ser global, que está em inglês e que é um curso de gestão de conhecimento. É um curso em inglês, tem docentes de vários pontos do mundo, de várias entidades ou organizações ou empresas e portanto esse curso tem um professor aqui outro ali, outro lá. Todos se encontram no mesmo espaço, num conjunto de tecnologias que são as tecnologias que são o ponto central da relação com o aluno. Portanto desenham o curso, colocam lá os conteúdos e as estruturas pedagógicas adequadas para cada unidade curricular e põem o curso no seu posto de marketing, digamos, a atrair alunos. E chegam à conclusão que vão ter um aluno na Índia, outro aluno na China, outro aluno no Brasil, outro aluno no México. (...) Nesse contexto tenho professores a distância, alunos a distância e tenho que ter uma estrutura curricular e um curso que esteja definido de forma inequívoca. Cada unidade curricular tem que estar bem definida, tem que ter um conjunto mínimo de objetivos e de resultados a alcançar e de pedagogias a utilizar, interações professor-aluno, etc que façam com que aquilo, que eu neste momento vou ter o professor A na unidade curricular de Gestão da Informação, mas amanhã posso ter outro. A estrutura curricular está perfeitamente estável e a forma de interação também está definida, agora depois a interação respetiva vai ser dependente da pessoa que for o orientador. Isto sempre partindo do princípio que é sempre necessário ter um professor moderador, o que pode não ser o caso, mas pronto nós estamos a centrar-nos só na questão do *b-learning*.

[E]: E pegando nesta ideia de professor-moderador, (...) qual é o perfil de professor que se espera num curso de *b-learning*? Professor-tutor-moderador, é um conjunto de competências específicas que se espera?

[EE2AD]: Depende do curso. Eu acho que a partir do momento que nós conseguimos dizer que este curso é oferecido, é disponibilizado a alunos que se queiram inscrever em modalidade *b-learning* (...) tenho que ao definir esse *b-learning* tenho que dizer o que é, *b-learning* vão ter x aulas presenciais, de 3 em 3 meses vão ter uma aula presencial, vai ser tudo *online* ou vão ter todos os meses uma sessão presencial, portanto essa definição é que faz com que ele seja *b-learning*. Agora o professor terá que adaptar-se digamos, ele terá que ter competências tanto de professor presencial como de professor a distância, que se for um curso *b-learning* ele tem que ter as duas competências, se for um curso em *e-learning* exclusivamente, ele não precisa de ter competências presenciais, só precisa de ter competências à distância. Assim como o presencial só tem competências do presencial. Aí ele tem que ter os 2 tipos de competência, isso quer dizer que ele tem que ser competente na sua ação num *workshop* ou numa sessão de formação presencial e tem que ser numa aula e tem que ser competente na relação a distância com os alunos e na sua gestão, que é completamente diferente. Voltando atrás, aquilo que é, parece-me a mim, mais importante é quando se até do ponto de vista do marketing, quando se disponibiliza um curso que seja misto, *b-learning*, se especifique o que é isso do *b-learning*, ou seja, quantas sessões presenciais tem e quando é que tem, o curso, não é cada unidade curricular, porque, ou não ser que a gente esteja a vender unidades curriculares...

[E]: Em principio a instituição vende o curso.

[EE2AD]: Se nós vamos vender o curso de informática aplicada ao ensino, tem 6 unidades curriculares e que vale não sei quantos ECTS e custa x ele tem aqui um conjunto de características já à partida e agora o curso é que tem que ter estas características tem x presencial, x online e x obrigatoriedade de interação, x exames, o que seja. Os exames são presenciais? Tudo isso tem que estar incluído (...)

## Apêndice 4 - Transcrição das entrevistas exploratórias (Cont.)

### 4.1 Excerto de transcrição de entrevista exploratória [EE2AD] (Cont.)

na própria divulgação. E que tem de estar de alguma forma estruturada e referenciado na própria instituição, ou seja, se um professor ou um conjunto de professores que dão um curso presencial pretende fazer o curso a distância, eles deverão ter um referencial que os ajuda a /.../passar do presencial para a distância e dizer Ok estas podes, estas não podes, como é que se deveria fazer, como é que é um curso de *b-learning* ideal, como é que não é, e pronto aqui em Portugal falta-nos um bocado essa componente de referenciais de qualidade.

[E]: (menciona um exemplo de uma situação – Debate entre alguns professores sobre a sugestão de um curso em *b-learning*) Questão síncrono ou assíncrono (síncrono significaria presencial e assíncrono *online*) (...) As pessoas de alguma forma também pensam que estão preparadas para dar o salto (...) pensam que dominam os conceitos que não dominam efetivamente e acreditam que até têm algumas bases para avançar porque têm algum à-vontade informático e que têm o conhecimento da área em si, da qual querem oferecer o curso e isso é indiscutível, mas ao começarmos a debater argumentos em mais pormenor verifica-se que (Inteligível) minimamente afinada.

[EE2AD]: Eu acho que no contexto das organizações do ensino superior ou outras, o que acontece, e que já tem acontecido ao longo dos últimos anos em relação a esta área, no *e-learning*, é que houve um investimento por parte até dos próprios docentes na formação de amadores. De instituições como dos próprios docentes quererem – vão fazer um curso de e-formadores para perceberem, vai fazer um curso de formação... Aquilo que se ensina ou aquilo que é veiculado num curso de formação a e-formadores é essencialmente ensinar professores a serem moderadores a distância e não se ensina a desenhar o curso, a desenvolver os conteúdos adequados àquele curso, a desenhar a própria estrutura pedagógica e documentação do curso. Tudo o que está mesmo a montante, a plataforma, etc, a gente até pode ser que já está popularizado nas organizações. Agora a maior parte dos professores esbarra-se com esta dificuldade quando tem que organizar um curso a distância. É que eles já sabem como é que é ser formando e depois eventualmente nestes próprios cursos já depois há uma preocupação em desenhar o curso ou desenhar a sua unidade curricular, os seus conteúdos, moderar. Existe um conjunto de conteúdos que são muito orientados a esse tipo de pedagogia, mas não têm preocupações nestes cursos, como é natural porque é a formação de e-formadores, não se tem as preocupações relacionadas com a gestão dos cursos e com aquilo que é a definição da estrutura do curso. Porque isto é uma questão mais organizacional, não é uma questão das pessoas, é uma questão do diretor do curso. (...) e depois tem a relação também com a própria A3ES e com a gestão dos cursos. Se a gente pensar, por exemplo, num curso de especialização ou de mestrado na universidade... Num curso de especialização eu tenho um conjunto de unidades curriculares mínimo, tenho um conjunto umas são práticas, teórico-práticas... Existe um conjunto de exigências para a gente conseguir fazer um curso de especialização e tem um conjunto de formulários que são da A3ES, portanto só algumas pessoas é que têm acesso até ao próprio desenho deste género de curso e estas pessoas normalmente mesmo que tenham feito um curso de formação de e-formadores, não têm as competências para implementar e desenhar e dizer OK este é *b-learning* porque vai ter isto, vai ter aquilo, (...) Portanto, não têm formação porque não são arquitetos, digamos, da organização de cursos, são professores e eles têm a formação pedagógica e a formação até de alguma produção de conteúdos dentro da sua área e de desenho da sua disciplina, mas desenho pedagógico, não é desenho organizacional, o que estamos a falar aqui é desenho de uma estrutura organizativa de uma infraestrutura tecnológica.

## Apêndice 4 - Transcrição das entrevistas exploratórias (Cont.)

### 4.2 Excerto de transcrição de entrevista exploratória [EE3NP]

[E]: Então vamos começar a conversar e se a [EE3NP] concordar a primeira pergunta que eu gostava de lhe fazer é exatamente como poderíamos distinguir o *blended learning*, [corte gravação] gostaria se calhar de começar, é difícil se calhar...

[EE3NP]: Sim é difícil, mas eu acho que deve toda a gente lhe ter começado a dizer a mesma [corte gravação] questão crítica entre os dois [corte gravação] prende-se com a independência que o conceito de *e-learning* tem em relação a uma vertente presencial [corte gravação] à dimensão do presencial [corte gravação] entende muita gente [corte gravação] pode não estar associado [corte gravação] ainda assim [corte gravação] que apenas por uma perspetiva conceptual [corte gravação] onde os autores indicam que dentro do *e-learning* [corte gravação] também pode conter [corte gravação] presencial enriquecido tecnologicamente [corte gravação] portanto este fator distintivo [corte gravação] estaria por detrás seria esta dimensão [corte gravação] pode a [E] encontrar trabalhos que o orientam nesse sentido [corte gravação] também depois pode encontram outras questões que [corte gravação] diluem essa diferença. Portanto talvez posso trazer de acrescento a isto [corte gravação] a ideia que há um fator distintivo entre [corte gravação] pode ser orientado na sua génese, ou seja, [corte gravação] enquanto o *blended learning* derivou do [corte gravação] *b-learning*, o mesmo não acontece em sentido oposto portanto [corte gravação] faz depender o *blended learning* [corte gravação] mas ao contrário não faz depender... [comentários pessoais] Portanto deixe-me dizer novamente, você tem o *e-learning*, o *blended learning* a derivar do *e-learning*, portanto vai existir enquanto construto teórico, ele já tinha um campo relativamente limitado e é sobre ele que o *b-learning* evolui, o *blended learning* evolui. Portanto eu acho que a questão do presencial é o que à superfície a [E] vai encontrar como elemento distintivo, eu dir-lhe-ia que pode não ser isso, eles podem ter uma relação quase fraterna em que um é o irmão mais velho. Existiu um *e-learning* que é a ideia da aprendizagem medida por ferramentas eletrónicas [corte gravação] capaz de sumariar mais pela evolução que a internet tem, pela própria ubiquidade dos sistemas e da rede, portanto da internet [corte gravação] que é substituir a ideia de eletrónicas pelo *online* está a acontecer na rede, na internet no *www* por aí a fora, deixando tanto a vertente tecnológica [corte gravação] nomeadamente já não se diz que o *e-learning* não integra o *cd-rom* mas também já não se entende que integre, não é propriamente esse o tipo de suporte que usa e o *blended learning* nasce portanto nesta linhagem fraterna de irmão mais novo e vem casar a ideia de dentro dele também se pode acolher uma dimensão de trabalho presencial. [corte gravação] Sim, vai encontrar trabalhos onde esta distinção é esgotada pela ideia de que o *e-learning* (inteligível) ou como seja um grande chapéu que dentro dele tem diferentes outros conceitos, como se ele fosse não um conceito, gosto muito daquela taxonomia de Lineu, as ordens, as espécies, as famílias

[E]: Nós em linguística utilizamos um bocadinho esse tipo de categorização tanto do léxico como dos conceitos, dizendo que há um conceito que normalmente se designa hiperónimo, que é um conceito superior, um conceito guarda-chuva, digamos assim, e depois do ponto de vista hierárquico há conceitos subordinados que são chamados hipónimos e que partilham algum traço de similaridade com o conceito que está imediatamente acima, uma lógica hierárquica. No fundo são relações de hiperonímia que são as categorias [corte gravação] são as relações hierárquicas. Posso tentar sistematizar aqui um bocadinho o que disse para ver se compreendi, [EE3NP]. Portanto, eu penso que terá dito que à primeira vista e como noção de superfície o traço de presencialidade seria ou será um traço distintivo para distinguir, passo a redundância, *e-learning* de *blended learning*, mas encontramos casos em que tal não acontece porque encontramos (inteligível) em determinado tipo de *e-learning* e depois num segundo momento um critério que pode ajudar a distinção será um critério cronológico que terá haver com a génese, entendendo-se que o *e-learning* e aqui eu também sinto, pensando que o *e-learning* é um conceito maior mas que também surgiu cronologicamente num momento anterior, mas que também é um conceito mais vasto. Concorda com esta ideia de que se estivéssemos esquematicamente a definir o que é que engloba, o que é que, o *b-learning* estaria dentro da categoria de *e-learning*.

## Apêndice 4 - Transcrição das entrevistas exploratórias (Cont.)

### 4.2 Excerto de transcrição de entrevista exploratória [EE3NP] (Cont.)

[EE3NP]: Sim seria uma espécie de, mas pense exatamente na ideia que seria uma espécie superior à outra

[E]: Um subtipo

[EE3NP]: Exatamente um subtipo é melhor designação. [corte gravação] esse trabalho que confiro alguma credibilidade e isso por a área um deles até é a EFQUEL que é [corte gravação] entidade que procura em certa medida [corte gravação] avaliar a qualidade no domínio do *e-learning* e a versão mais ampla e que acolheu maior consenso por parte dos especialistas [corte gravação] foi exatamente a questão de que [corte gravação] *learning* inclui [corte gravação] também o ensino presencial onde a tecnologia é o elemento mediador da aprendizagem e a aprendizagem acontece pela ou com acesso a aplicações e a ferramentas. Portanto sabendo exatamente esta questão... [Final do primeiro ficheiro de som]

[E]: [Início do segundo ficheiro de som] Estávamos a sistematizar esta ideia e sim acho que no fim estava a falar de uma entidade a EFQUEL que se preocupou em [corte gravação]. Pegando na questão que estávamos a conversar, a determinada altura refere e eu não sei se captei bem que o ensino [corte gravação] o ensino presencial mediado por tecnologias, [corte gravação] para si ensino presencial mediado por tecnologias é uma espécie [corte gravação] é outra coisa que não

[EE3NP]: Só o ensino [corte gravação] de hoje o [corte gravação] que não tem detetado que em certa medida não é o ensino que deveríamos estar a proporcionar da mesma maneira [corte gravação] que perspectiva hoje medicina sem ter feito [corte gravação] um médico [corte gravação] olhar para mim [corte gravação] exijo que haja documentação feita

[E]: Diagnóstico etc

[EE3NP]: Claro em tecnologia é fundamental esse domínio como é fundamental na educação

[E]: Portanto já é um traço intrínseco que não vai, não faz sentido surgir como definitório e então poderíamos nós, poderíamos tal como neste momento penso que já existirá para o *e-learning*, sistematizar uma definição lata de [corte gravação] gente de *blendid learning* [corte gravação] gente [corte gravação] para [corte gravação] encapsular as possíveis variáveis

[EE3NP]: Tão abrangente [corte gravação] suficiente [corte gravação] de *blended* ou de *learning*?

[E]: De *blended learning*.

[EE3NP]: Favorável ao conceito de *blended*? Não. [corte gravação] Eu acho que a ideia de aprendizagem em regime [corte gravação] me satisfaz mais [corte gravação] aprendizagem ou ensino depende de atender ao público [corte gravação] isso está a descrever para quem ensina [corte gravação] a descrever o processo de aprendizagem [corte gravação] ainda assim (inteligível) é a aprendizagem que é híbrida [corte gravação] nem é mista é o regime pelo qual ela funciona é que é ou presencial e então aí não há necessidade de o indicar, portanto o próprio [corte gravação] deixou de ser preciso de se dizer [corte gravação] quando vem a questão das tecnologias ele volta a ser preciso dizer [corte gravação] e portanto a questão da aprendizagem em regime híbrido, híbrido é diferente de misturado é-me mais confortável, porque a ideia de mistura não me satisfaz pela perspectiva [corte gravação] são dois componentes que se tentam diluir em conjunto, a ideia de híbrido é a [corte gravação] [junção] de dois seres que cria uma coisa nova é mais confortável, agora é a minha opinião.

[E]: Eu só queria esclarecer um pequeno ponto quando num ponto anterior da conversa que o termo e não sei se quer referir ao termo ou ao conceito, isto é o que é que não a satisfaz é o conceito de *blended learning* ou é o termo, é a sua componente conceptual ou é a forma como é linguisticamente designado?

[EE3NP]: O que não me satisfaz mesmo é a utilização que se faz e depois a falta de rigor conceptual com que é usado e a própria maneira como ele é trazido ao domínio da educação. Ele vem muito pela, ele vem do [corte gravação] lógica *bottom-up* a [corte gravação] usa, a comunidade (inteligível) empresarial porque nesta questão por exemplo você desenvolve software e as empresas desenvolvem software, os educadores, os pedagogos, os

## Apêndice 4 - Transcrição das entrevistas exploratórias (Cont.)

### 4.2 Excerto de transcrição de entrevista exploratória [EE3NP] (Cont.)

investigadores, enfim e ele vem de baixo para cima, [corte gravação] vem de uma área não científica [corte gravação] uma área científica que depois [corte gravação] grande tempo, grande prazer, grande interesse, a conferir cientificidade e é essa falta de clareza conceptual e é a sua falta de cientificidade que me desconforta. [corte gravação] Portanto coitadinho do conceito ele não tem culpa nenhuma, da maneira como andou, como tem vindo a andar é que me desconforta.

[E]: Compreendo [corte gravação] (inteligível) [corte gravação] tenho uma opinião e (inteligível) de especialista na área mas a partir de [corte gravação] exatamente o que me pareceu e que do ponto de vista da investigação linguística me pareceu atrativo [corte gravação] essa falta de rigor conceptual porque no fundo (inteligível) essa ambiguidade conceptual para esta área que fico contente em ver confirmada que existe ambiguidade na utilização.

[EE3NP]: Muita. Também estamos a falar de um conceito que em si não é claro mas que também a área, não lhe quero chamar a área científica, a área temática de onde ele, [corte gravação] porque ele entra em ciência quer pela área da educação [corte gravação] tecnologias educativas [corte gravação] isso é uma área com identidade ainda definida, houve uma determinada teoria, para ser teoria ela tem que ter anos de vida suficientes, opositores suficientes, teses e anti-teses suficientes para ela emergir e ter estatuto de teoria, é igual à área científica. Portanto a área científica das tecnologias educativas [corte gravação] em termos de história da educação é muito recente estamos a falar em 25 anos, 25 anos não é suficiente para ela ter identidade própria, e precisa ter não só uma identidade que ela própria a assuma mas que outros lhe confirmem. [corte gravação] Sem a conferência do outro em relação, ninguém a confirma como área, ninguém a aceita ainda como área como se fosse ali um pobre, não é pobre mas é um parentezinho, um braço da educação também é normal depois o próprio conceito que dela nasce também vai beber dessa fragilidade que é falta de identidade científica. [corte gravação] ainda se está a criar e enquanto ainda se está a criar esta tolerância ao ruído com que as coisas [corte gravação] há (inteligível) muitas vezes [corte gravação] deitar a água do banho é tolerável. [corte gravação] É certo? Não. Há vantagem? Não. Vai continuar a ser assim durante algum tempo? Vai, vai, bastante tempo.

[E]: Então no fundo penso que concorda que [corte gravação] há uma forte instabilidade conceptual. Eu achava esta ideia porque este é um ponto de partida também do meu trabalho, intuir a existência...

[EE3NP]: E mais do que isso, ninguém está muito preocupado com isso. Não, preocupados estamos todos, não muito preocupados. Fazemos dissertações em torno do assunto mas depois não nos podemos pôr a discutir muito a fundo, porque vamos todos chocar uns com os outros e depois [corte gravação] área essa pouca gente não há estatuto nivelado ainda porque são poucos, são todos entre irmãos, alguns pais mais antigos que depois também perdem pelo facto de ser uma área que está muito a viver a reboque da evolução tecnológica [corte gravação] anos tem sido [corte gravação] excessivamente acelerada, portanto não há sequer espaço de maturação para o conceito. [corte gravação] Eu lembro-me quando se começou a falar em a web e a definir a educação [corte gravação] por ambientes web já estava a surgir a web 2 e quando me lembro de dar aulas sobre a web 2 eu descobri que já havia web 3 e por aí a fora. Portanto está a perceber a fluidez com que...

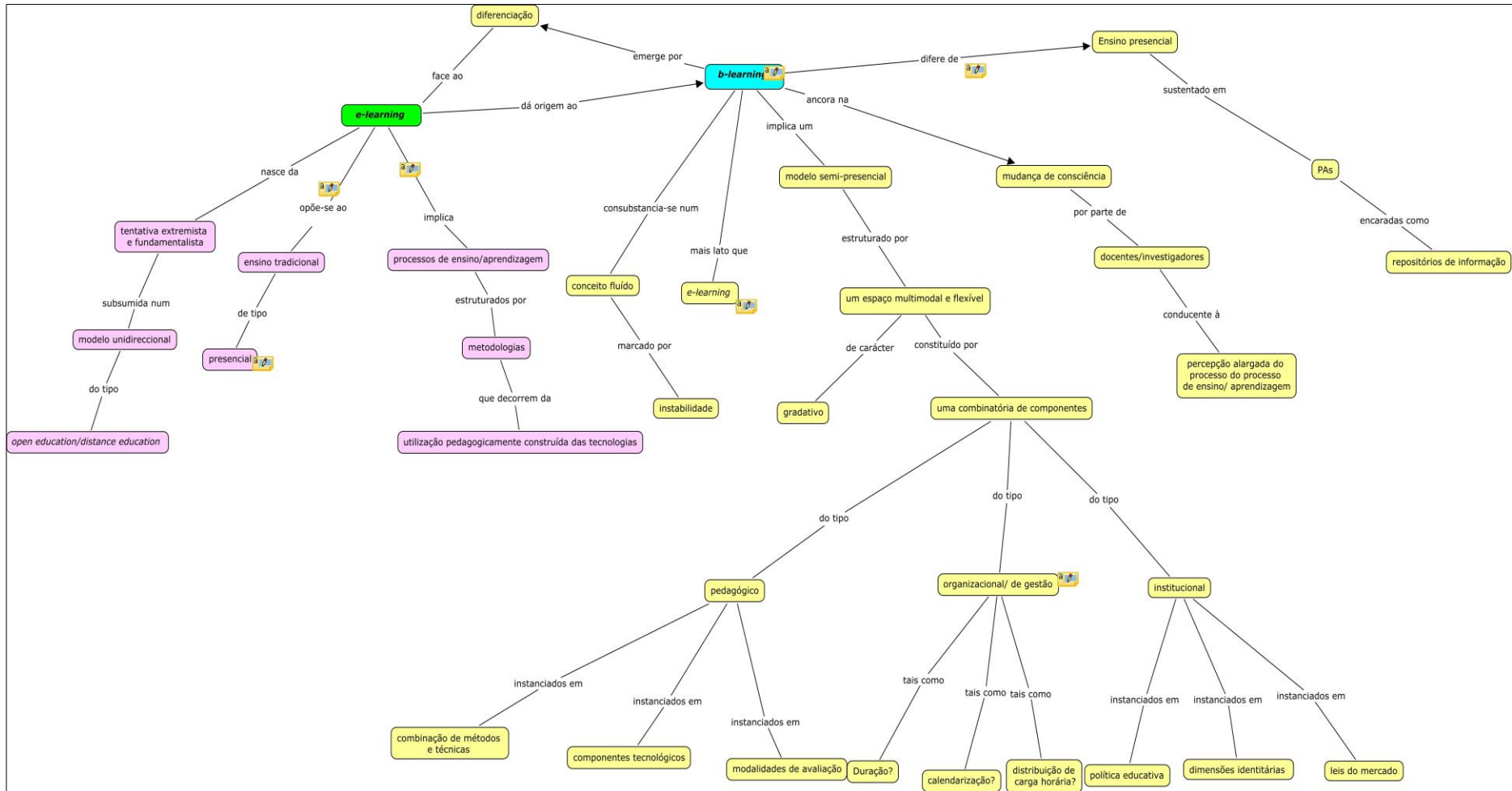
[E]: A fluidez e a (inteligível) que é muito vertiginosa e que no fundo acaba por ir contra aquilo que deve ser uma existência académica e científica que não (inteligível)

[EE3NP]: Que vem também por uma questão [corte gravação] (inteligível) não só a agilidade tecnológica como a própria lógica de mercado também estimula que as coisas sejam assim os conceitos têm que sempre novos para atrair. Esta lógica de mercado acaba por impor-se. *B-learning* é daquelas palavras que garante, eu não sei de onde é que veio, mas garantidamente é daquelas coisas que alguém disse [corte gravação] começou a ser disseminada naquelas conferências feitas assim em grande *mass* por grandes empresas e entra no vocabulário e fica e depois é uma palavra que vende, a ideia é de que é uma palavra que vende...



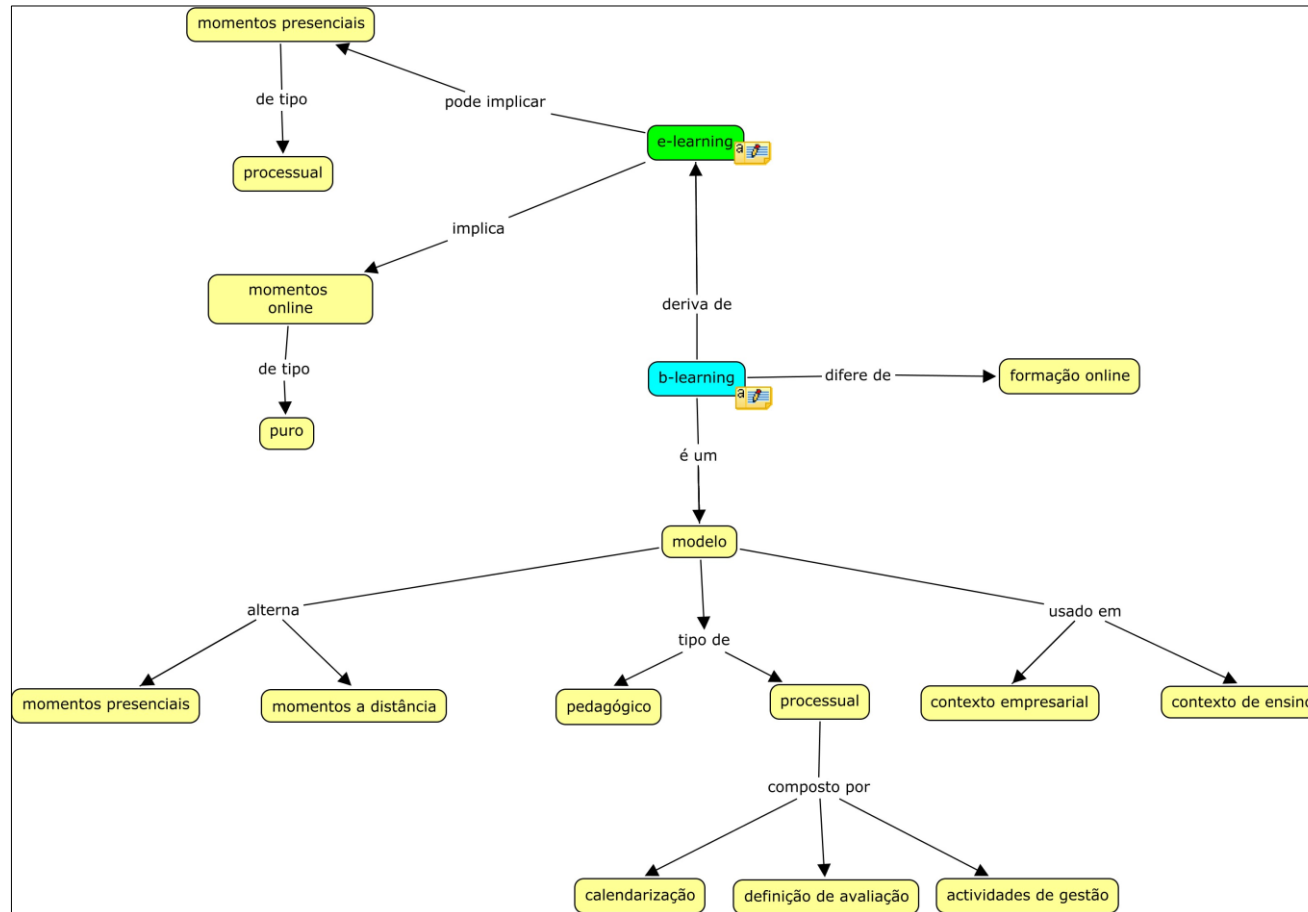
## Apêndice 5 - Exemplos de mapeamento de entrevista exploratória

### Exemplo 1 - EE1PP [MI]



## Apêndice 5 - Exemplos de mapeamento de entrevista exploratória (Cont.)

### Exemplo 2 - EE2PS [MI]



## Apêndice 6 - Questionário a docentes - etapa exploratória

### Exemplo 1

<b>Respondente 1</b>	
<b>Carimbo de data/hora</b>	3/16/2014 14:00:41
<b>1. Como se posiciona face aos seguintes conceitos?</b>	
[1.1 e-learning]	Tenho conhecimento teórico
[1.2 blended learning (b-learning)]	Tenho conhecimento operatório
[1.3 MOOC]	Já ouvi falar
[1.4 mobile learning]	Já ouvi falar
[1.5 educação online]	Tenho conhecimento teórico
[1.6 aprendizagem enriquecida por tecnologia]	Tenho conhecimento teórico
<b>2. De entre as modalidades referidas quais considera que tenderão a tornar-se dominantes, em contexto de aprendizagem formal do Ensino Superior?</b>	2.1 e-learning, 2.2 blended learning (b-learning), 2.6 aprendizagem enriquecida por tecnologia
<b>3. Já participou em experiências de leccionação em alguma das modalidades acima referida?</b>	A. Sim
<b>3.1 Se sim, descreva sucintamente os contextos das experiências.</b>	Como intérprete: educação online da fac. medicina porto para alunos na Am Lat. Incorporo atividades em b learning nas aulas. O uso de tecnologia na aprendizagem não é sequer uma opção, mas um dado adquirido.
<b>4. Como auto-avalia o seu grau de preparação técnica, pedagógica e tecnológica para desenhar combinar estratégias de Educação presencial com estratégias de Educação a distância?</b>	Não muito teórica. Preparação através da experiência, de "trial and error". Acho que, mesmo assim, os professores estão melhor preparados do que os alunos, dado que estes têm grande resistência a carregar o ónus da responsabilidade derivado deste tipo de aprendizagem.
<b>5. Que características distinguem, do seu ponto de vista, o e-learning do b-learning?</b>	Fundamental: O b learning não dispensa o contacto humano, as aulas presenciais.
<b>6. Que características distinguem, do seu ponto de vista, o b-learning da educação presencial?</b>	O b learning é assíncrono. Mais colaborativo. Avaliação mais diversificada no b learning Exige mais capacidade de auto-gestão por parte dos alunos. Também mais exigente para o professor.

## Apêndice 6 - Questionário a docentes - etapa exploratória (Cont.)

### Exemplo 2

<b>Respondente 5</b>	
<b>Carimbo de data/hora</b>	17-03-2014 20:23:21
<b>1. Como se posiciona face aos seguintes conceitos?</b>	
[1.1 e-learning]	Tenho conhecimento teórico
[1.2 blended learning (b-learning)]	Tenho conhecimento operativo
[1.3 MOOC]	Já ouvi falar
[1.4 mobile learning]	Tenho conhecimento teórico
[1.5 educação online]	Tenho conhecimento operativo
[1.6 aprendizagem enriquecida por tecnologia]	Tenho conhecimento operativo
<b>2. De entre as modalidades referidas quais considera que tenderão a tornar-se dominantes, em contexto de aprendizagem formal do Ensino Superior?</b>	2.2 blended learning (b-learning) 2.5 educação online 2.6 aprendizagem enriquecida por tecnologia
<b>3. Já participou em experiências de leccionação em alguma das modalidades acima referida?</b>	A. Sim
<b>3.1 Se sim, descreva sucintamente os contextos das experiências.</b>	Sí, en todas los cursos que tengo a mi cargo en la universidad desde hace seis años. En una de las materias, toda la parte de trabajo de los estudiantes se diseña y dirige a través de una wiki. En los otros casos, la wiki sirve como plataforma de aprendizaje suplementaria a la docencia presencial, es de hecho una extensión virtual de la sala de clase y de la atención tutorial.
<b>4. Como auto-avalia o seu grau de preparação técnica, pedagógica e tecnológica para desenhar combinar estratégias de Educação presencial com estratégias de Educação a distância?</b>	Creo que hoy por hoy no estoy dispuesta a prescindir de la combinación de estas estrategias, ya que mi evaluación y la de mis estudiantes es muy positiva cada curso, además de que me considero bien preparada en los tres aspectos. Sin embargo, veo al menos dos problemas: primero, la situación financiera de precariedad actual en mi universidad ha provocado que el equipamiento de que disponemos se quede obsoleto y resulte insuficiente; segundo, estas prácticas docentes no me sirven de nada en la promoción laboral, ni son tenidas en cuenta como elementos esenciales de mi dedicación docente.

<p><b>5. Que características distinguem, do seu ponto de vista, o e-learning do b-learning?</b></p>	<p>En el e-learning todo el proceso de aprendizaje se canaliza a través de TIC, de manera que no hay contacto presencial entre los participantes en un curso, ni profesorado con alumnado ni alumnado entre sí. En el b-learning hay siempre un porcentaje variado (entre 30-60%, diría yo) de presencialidad en el mismo espacio y al mismo tiempo, no mediado por una videoconferencia.</p>
<p><b>6. Que características distinguem, do seu ponto de vista, o b-learning da educação presencial?</b></p>	<p>En el b-learning hay una serie de tareas y actividades de aprendizaje que se llevan a cabo a través de TIC, mientras que en la educación presencial no está previsto ni programado delegar en TIC ningún aspecto del aprendizaje (independientemente de que el alumnado recurra a estas herramientas).</p>

## B) INTERAÇÃO ENTRE TERMINOLÓGICO E TEXTO DE ESPECIALIDADE

### Apêndice 7 - Corpora de explicações e definições de <blended learning>

#### 7.1 Análise empírica [DDAEN<sup>332</sup>]

##### Descrições e definições de autor em inglês

1	“a) <b>Combining</b> or <b>mixing</b> web-based technology to accomplish an educational goal; b) <b>combining</b> pedagogical approaches to produce an optimal learning outcome <b>with or without instructional technology</b> ; c) <b>combining</b> any form of <b>instructional technology</b> with <b>face-to-face instructor-led training</b> ; d) <b>combining</b> instructional technology with actual educational tasks.”	(Driscoll, 2002, p. 134)
2	Blended learning is the most <b>logical</b> and <b>natural evolution</b> of our learning agenda. It suggests an <b>elegant solution</b> to the challenges of tailoring learning and development to the needs of individuals. It represents and <b>opportunity to integrate</b> the <b>innovative</b> and technological advances offered by <b>online learning</b> with the interaction and the participation offered in <b>the best of traditional learning</b> . It can be supported and enhanced by using the wisdom and one-to-one contact of personal coaches.	(Thorne, 2003, p. 16)
3	Blended learning is a <b>hybrid</b> of <b>classroom</b> and <b>online learning</b> that includes some of the conveniences of online courses without the complete loss of face-to-face contact.	(Rovai & Jordan, 2004, p. 1)
4	[It is essential that technology is not incorporated into programs uncritically. Because technology is not just another way of delivering courses and contents]. <b>Blended learning</b> must be more because is challenging our education practices and underlying epistemologies and theories. The <b>design</b> of blended learning courses must and needs to be grounded in education theories because if we design online courses and ignore education and learning theories, we are in danger of leaving learning it to chance.	(Jones & O’Shea, 2004, p. 392)
5	Blended learning is on the cusp of transforming higher education. Blended learning is used here to describe <b>an approach to the design of a course</b> or program that <b>integrates</b> the <b>best of face-to-face</b> and <b>online learning</b> while significantly reducing <b>traditional class contact hours</b> . With the pressing need to address the quality of the learning experience in higher education, blended learning is attracting considerable attention to enable the <b>integration</b> of appropriate and meaningful online experiences.	(Vaughan & Garrison, 2005, p. 2)
6	Blended learning <b>combines</b> event-based activities designed to improve problem solving and decision making.	(Lopez & Vines, 2005, p. 4)
7	Blended learning is an <b>ideal approach</b> to capitalize on the relative <b>strengths</b> of <b>classroom</b> and <b>online learning</b> and to develop the communication and information skills needed for successful future professional citizens.	(Dziuban <i>et al.</i> , 2006, p. 199)
8	BL is part of the ongoing <b>convergence</b> of two archetypal learning environments. On the one hand, we have the <b>traditional face-to-face learning environment</b> that has been around for centuries. On the other hand, we have <b>distributed learning environments</b> that have begun to grow and expand in exponential ways as new technologies have expanded the possibilities for distributed communication and interaction.	Graham (2006, p.5)
9	BL is the <b>combination</b> of instruction from <b>two historically separate models of teaching and learning: traditional face-to-face learning systems</b> and <b>distributed learning</b>	(Graham, 2006, p. 5)

<sup>332</sup> Ordenação cronológica.

<p><b>10</b></p>	<p>Blended Learning Systems <span style="float: right;">5</span></p> <p style="text-align: center;"><b>FIGURE 1.1. DEFINITION OF BLENDED LEARNING SYSTEMS.</b></p> <hr/> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Definition:  <i>Blended learning systems</i> combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction.</p> </div> <hr/> <p>The working definition in Figure 1.1 reflects the idea that BL is the <b>combination</b> of instruction from two historically separate models of teaching and learning: <b>traditional face-to-face learning systems</b> and <b>distributed learning systems</b>. It also emphasizes the <b>central</b> role of computer-based technologies in blended learning.</p>	<p>(Graham, 2006, p. 5)</p>
<p><b>11</b></p>	<p>Blended learning is <b>known roughly</b> as <b>combining</b> the <b>traditional instructor-led classroom learning</b> and <b>technology-based e-learning</b>.</p>	<p>(Kim, 2006, p. 1)</p>
<p><b>12</b></p>	<p>(...) blended learning has the potential to <b>integrate immediate, spontaneous, and rich</b> verbal communication with <b>reflective, rigorous, and precise</b> written communication, as well as visually rich media and simulations.</p>	<p>(Owston, Garrison &amp; Cook, 2006, p. 348)</p>
<p><b>13</b></p>	<p>As a first approximation, blended learning may be defined as a <b>combination of classroom learning</b> and <b>e-learning</b>.</p>	<p>(Kim, 2007, p. 2)</p>
<p><b>14</b></p>	<p>I can now define blended learning precisely as “a <b>combination</b> of two or more of all possible learning types” discussed above. <b>There is one important qualifier to this definition</b>. At least one of the learning types must be a <b>physical class-based type</b> (<u>regardless of whether there is a course-schedule; or whether it is formal; or whether there is face-to-face interaction outside the physical classroom<sup>333</sup></u>), and at least one other learning type must be <b>e-learning</b> type.</p>	<p>(Kim, 2007, p. 4)  *****</p>
<p><b>15</b></p>	<p>Blended learning is a <b>coherent design approach</b> that openly assesses and <b>integrates</b> the <b>strengths of face-to face</b> and <b>online learning</b> to address worthwhile educational goals</p>	<p>(Garrison &amp; Vaughan, 2008, p. 5)</p>
<p><b>16</b></p>	<p><i>./../</i> a new <b>educational paradigm</b> that <b>integrates</b> the <b>strengths of face-to-face</b> and <b>online learning</b>. Blended learning - a <b>design approach</b> whereby both face-to-face and online learning are made better by the presence of the other - offers the <b>possibility of recapturing</b> the traditional values of higher education while meeting the demands and needs of the twenty first century.</p>	<p>(Garrison &amp; Vaughan, 2008, p.5)</p>
<p><b>17</b></p>	<p>Blended learning is the <b>thoughtful fusion</b> of <b>face-to face</b> and <b>online experiences</b></p>	<p>(Garrison &amp; Vaughan, 2008, p. 5)</p>
<p><b>18</b></p>	<p><i>./../</i> It represents a <b>restructuring</b> of <b>class contact hours</b> with the goal to enhance engagement and to extend access to <b>Internet-based learning opportunities</b>. Most important, blended learning is a fundamental <b>redesign</b> that transforms the structure of, and approach to, teaching and learning.</p>	<p>(Garrison &amp; Vaughan, 2008, p. 5)</p>
<p><b>19</b></p>	<p>Blended learning is an approach to <b>educational redesign</b> that can enhance and extend learning and offers designs that efficiently <b>manage large classes</b>. It represents a <b>distinct design methodology</b> the transcends the conventional design paradigm.</p>	<p>(Garrison &amp; Vaughan, 2008, p. 7)</p>
<p><b>20</b></p>	<p>Blended learning represents a <b>fundamental redesign</b> and the consideration of new approaches to learning. The premise is that education is best experienced in a <b>community of inquiry</b>.</p>	<p>(Garrison &amp; Vaughan, 2008, p. 26)</p>

<sup>333</sup> Sublinhado nosso.

21	Blended learning is a <b>complex weaving</b> of the <b>face-to-face</b> and <b>online communities</b> so that participants move between them in a seamless manner- each with its complementary strengths. <b>Communication</b> in such a community is <b>multidimensional</b> , both academically and personally.	(Garrison & Vaughan, 2008, p. 27)
22	Blended learning is a <b>fundamental redesign</b> in which the <b>combination</b> of <b>face-to-face</b> and <b>online learning</b> represents a new approach and a <b>qualitative shift in process and outcome</b> . The <b>fusion</b> of real and virtual experiences creates <b>unique communities of inquiry</b> that are accessible regardless of time and location.	(Garrison & Vaughan, 2008, p. 30)
23	Blended learning <b>is an adaptation</b> of <b>e-learning</b> that has the potential to address the recommendations of training experts. Blended learning is any training course that <b>integrates</b> both <b>formal</b> (lecture/information based) and <b>informal learning</b> opportunities (e.g., instant messaging, interactive activities, learning forums, on-the-job experience) and uses tools or situations (e.g., simulations) that emulate workplace experiences and promote real job objectives.	(Sims <i>et al.</i> , 2008, p. 24) *****
24	The term itself is quite difficult to define since it is used in diverse ways by different people. Overall, the three most common meanings for blended learning are the following [1]: 1) the <b>integration</b> of <b>traditional learning</b> with <b>web-based on-line approaches</b> ; 2) the <b>combination</b> of media and tools (e.g. textbooks) employed in e-learning environments; and 3) the <b>combination</b> of a number of <b>teaching and learning approaches</b> irrespective of the technology used [2]. As [3] claim, blended learning is part of the <b>ongoing convergence of two archetypal learning environments</b> . On the one hand, there is <b>the traditional face-to-face learning environment</b> that has been around for centuries. On the other hand, there are distributed learning environments that have begun to grow and expand in exponential ways as new technologies have expanded the possibilities for distributed communication and interaction (see also Table 1). In this paper, following [4], <b>blended learning</b> is perceived as an <b>integration</b> of <b>face-to-face teaching and learning methods</b> with <b>on-line approaches</b> .	(Klímová, 2009, p. 705)
25	/.../ the most commonly held position is that blended learning environments <b>combine face-to-face instruction</b> with <b>technology-mediated instruction</b> /.../ This definition highlights the ongoing <b>converge</b> of two archetypal learning environments: the <b>traditional face-to-face</b> /.../ environment with <b>distributed or technology mediated environment</b> .	(Graham, 2009, p. 375)
26	The following definition (Oliver & Trigwell 2005, p. 17) is arguably the classic definition of blended learning and is commonly used within <b>higher education contexts</b> : “The <b>integrated combination</b> of <b>traditional learning</b> with <b>web based on-line approaches</b> ”. One element in the blend is the ‘face-to-face’ training or language lessons; the other is the delivery of parts of the course through distance tools. This approach typically could involve using a <b>Virtual Learning Environment (VLE) such as Blackboard or Moodle</b> . The distance delivery may involve the use of synchronous tools, such as chat, and asynchronous tools, such as bulletin boards. Consequently, a typical blend would involve the posting of materials to the VLE for study before and/or after the language class.	(Motteram & Sharma, 2009, p. 90)
27	A ‘broad’ definition states that blended learning is the <b>combination</b> of the <b>face-to-face</b> part of a course and the “ <b>appropriate use of technology</b> ” (Barrett & Sharma 2007, p. 7). Such a definition is somewhat loose, and might be applied to any course involving a bricks and mortar classroom where technology is employed, such as 100% face-to-face course with the use of an interactive whiteboard, which is not a tool normally associated with distance delivery.	(Motteram & Sharma, 2009, p. 91)
28	Thus, within <b>Higher Education</b> it will most likely continue to denote a taught course supported through a <b>VLE</b> . In one context and culture, the term may initiate discussion over the optimum balance between taught teaching hours and autonomous learning on a course; in another, debate may centre around the blend of print and digital materials.	(Motteram & Sharma, 2009, p. 92)



29	<p>The <b>integrated combination of traditional learning with web based on-line approaches</b>’ (Oliver and Trigwell 2005, p. 17). This is, arguably, the classic definition of the term. ‘Traditional learning’ here is classroom teaching or ‘face-to-face’ language lessons. The delivery of the online part of the course is usually through learning technologies, typically involving a Virtual Learning Environment (VLE) such as ‘Blackboard’ or ‘Moodle’ and comprising the use of synchronous and asynchronous electronic tools, such as, respectively, ‘chat’ and ‘bulletin boards’.</p> <p>‘The <b>combination of media and tools</b> employed in an <b>e-learning environment</b>’ (ibid., p. 17). This definition could describe a purely distance learning course, where no face-to-face lessons occur. Communication between the learner and e-tutor may take place through any number of technologies, such as email and internet telephone.</p> <p>‘The <b>combination of a number of pedagogic approaches</b>, irrespective of the learning technology used’ (ibid., p. 17). A course that <b>combines</b> ‘transmission’ and ‘<b>constructivist</b>’ approaches would fit into this category, such as one involving elements of a present-practice-produce methodology as well as task-based learning.</p>	(Sharma, 2010, p. 456)
30	<p>In other words, blended learning should be approached as a fundamental <b>redesign of the instructional model</b> with the following characteristics: (1) A shift from lecture-centered to student-centered instruction in which students become active and interactive learners; (2) Increase in interaction between student–instructor, student–student, student–content, and student–outside resources; (3) Integrated formative and summative assessment mechanisms for students and instructors. While definitions may vary from one institution to another, blended learning has been defined in this article as an <b>instructional method</b> that provides realistic practical opportunities for learners and teachers to solve problems together, with the assistance of mobile communication devices, classroom discussion, and a web-based environment.</p>	(Yen & Lee, 2011, p. 139)
31	<p>/.../ the dominant label for an educational platform that represents some <b>combination of face-to-face and online learning</b>. /.../Blended learning is a mechanism that bridges the old and the new by impacting <b>policy and strategic initiatives</b> in higher education at virtually every level.</p>	(Moskal <i>et al.</i> , 2013, p. 15)
32	<p>/.../ Blended—viewed as a fuzzy concept—can be understood as a stepping- stone on the way to the future, to explain the multiple ways human beings think/ act/feel of society in the twenty-first century and to embrace the opportunity of humans to re/co-construct new knowledge through the intermediation role of the <b>technology</b>. Blended (b-) Learning, during the last few years, has been well- accepted by many institutions, becoming increasingly the modality of <b>e-learning</b>, however, thinking forward, it is particularly capable to incorporate the process of transitioning toward an Intelligent Learning Management System.</p>	(Dias & Hadjileontiadis, 2014, p. viii)

/.../

## Apêndice 7 - Corpora de explicações e definições de <blended learning> (Cont.)

### 7.2 Análise empírica [DDAPT]

#### Descrições e definições de autores portugueses<sup>334</sup>

1	Mais recentemente, foi generalizado o conceito de blended learning que representa, no essencial, uma caracterização idêntica dos <b>processos de ensino e aprendizagem</b> . Também designados processos de <b>formação combinados</b> , procuram conjugar as vantagens dos <b>processos presenciais</b> com os <b>recursos de TIC</b> , recorrendo a diferentes <b>abordagens pedagógicas</b> em função de cada contexto específico de <b>ensino e aprendizagem</b> .	Cardoso (2003, p.118-119)
2	Um processo de formação que <b>combina métodos e práticas de ensino presencial</b> e de <i>e-learning</i> .	Pimenta (2003, p.12)
3	A estratégia <i>b-learning</i> é muito mais do que uma <b>multiplicação</b> de canais; é uma <b>combinação de métodos de ensino/aprendizagem /.../</b> com a <b>mistura</b> das aprendizagens <b>formais</b> com as aprendizagens <b>informais</b> , os alunos conseguem superar a barreira artificial que foi edificada entre as duas ao longo da história da educação.	Mateus & Orvalho (2004, p.206)
4	Blended Learning ou b-Learning é um modelo de formação <b>combinada</b> que tenta conjugar as vantagens e processos de trabalho dos métodos de formação <b>presencial</b> e à <b>distância</b> . Este novo modelo conjuga conteúdos e contextos para formação à distância com <b>sessões presenciais de acompanhamento</b> .	Correia <i>et al.</i> (2005, p.9)
5	O b-learning é um <b>espaço multimodal e flexível</b> de <b>aprender e ensinar em presença</b> e a <b>distância</b> .	Barbas (2006, p. 18)
6	O e-Learning, enquanto modalidade de formação <b>a distância</b> e em algumas situações de formação em regime <b>misto</b> ( <i>b-learning</i> ) implica também a disponibilização de materiais (referentes aos conteúdos de ensino, frequentemente referidos por e-conteúdos) especificamente <b>construídos</b> para estes ambientes de aprendizagem.	Gomes (2006, p. 234)
7	<i>/.../ b-learning</i> inclui tanto <b>formação presencial em sala de aula</b> como <b>formação a distância</b> , usando esta uma ferramenta de <i>e-learning</i> . Esta <b>modalidade pretende juntar o melhor dos dois métodos</b> e ser uma <b>alternativa quer aos modelos tradicionais de ensino</b> quer às novas formas de educação geradas nos ambientes de aprendizagem electrónicos que utilizam unicamente o virtual. <i>/.../</i> O <i>b-learning</i> subentende, assim, uma <b>metodologia</b> que coloca o aluno no centro da <b>aprendizagem</b> e lhe confere o ónus dessa aprendizagem. Difere do <i>e-learning</i> porque prevê <b>momentos presenciais em sala de aula para reflexões em grupo</b> : <i>“É na sala de aula com o professor e com os colegas que os alunos vão explorar o que aprenderam individualmente. É o momento para investir na prática laboratorial e no trabalho colaborativo. /.../</i>	Lencastre & Chaves (2006, p. 330-331)
8	<i>/.../</i> semi-presencial ou <i>b-learning</i> ( <i>blended learning</i> ). O <i>b-learning</i> , é um modelo de formação <b>misto</b> , que inclui uma <b>componente on-line</b> e uma outra <b>presencial</b> .	Junior & Coutinho (2007, p. 618)

<sup>334</sup> Ordenação cronológica.

	Não pode ser considerado como uma variação do <b>e-learning</b> , mas antes como um modelo de características próprias, que abrange as <b>melhores</b> componentes do ensino a distância e presencial (Lencastre & Chaves, 2006)	
9	Blended Learning, ou mais frequentemente conhecido como b-learning consiste num <b>processo de ensino-aprendizagem semi-presencial</b> , em que é feita uma <b>combinação</b> entre o uso dos <b>media</b> , que propiciam a <b>educação a distância</b> com todas as características que lhe são inerentes, e uma tipologia <b>de aula em presença</b> mais <b>tradicional</b> , directa e imediata. [Este modelo de formação faz uso das vantagens de uma aprendizagem 100% on-line e da formação presencial, combinando-os num tipo de educação que agiliza o trabalho do professor e do aluno de forma bastante mais rentável e, de certo modo, mais atractiva. /.../ Claro que este modelo acaba por implicar uma <b>estrutura pedagógica muito refinada</b> , na medida em que se reveste de processos didácticos bem diferentes, mas nem por isso contraditórios ou incompatíveis.	Sampaio (2008) ( <a href="http://www.navegar.com.pt">http://www.navegar.com.pt</a> , consultada a 30 de Maio de 2011)
10	/.../ a inclusão de <b>situações de contacto presencial</b> em programas de aprendizagem totalmente <b>a distância (e-learning)</b> levou ao aparecimento de situações <b>mistas</b> designadas de <i>blended learning</i> (ou <i>b-learning</i> ). O propósito é ultrapassar uma <b>objecção normalmente colocada ao ensino a distância, que se refere à ausência de contacto presencial entre estudantes e professores</b> , e a consequente desmotivação que decorre da ausência da interação social normalmente associada <b>à sala de aula</b> , isto é, da perda de uma enriquecedora experiência pessoal subjacente às relações afectivas e ao <b>contacto presencial</b> , um factor que leva à menor adesão ao <i>e-learning</i> nos países de cultura latina ou mediterrânica (por oposição aos anglo-saxónicos).	Bidarra (2009, p. 354)
11	O b-learning, ou blended-Learning - <b>modelo misto</b> de formação caracteriza-se pela <b>combinação</b> de dois modelos de aprendizagem: <b>presencial</b> e a <b>distância</b> , complementando-se com a <b>combinação</b> das diferentes <b>metodologias e tecnologias de aprendizagem</b> , passando dos métodos tradicionais de formação à utilização em simultâneo das novas <b>tecnologias</b> como a internet que permite a realização de <b>tarefas de auto-formação</b> com <b>sessões síncronas ou assíncronas</b> .	Elias (2009, p. 44)
12	/.../ tal como é defendido por Collis e Moonen (2001) e por Swan (2001), esta nova forma « <b>híbrida</b> » aparece como <b>um complemento e uma extensão entre o ensino online e o presencial</b> , de uma forma mais natural e «ecológica». Deste modo, o conhecimento <b>presencial</b> ou <b>face-a-face</b> entre todos os elementos da comunidade virtual promoverá um melhor conhecimento e ajudará à coesão interna quando trabalharem à <b>distância</b> .	Gil (2009, p- 871)
13	Numa perspectiva mais abrangente há quem defenda que todos os processos de ensino e de aprendizagem são processos de b-learning. A definição que talvez seja a mais consensual é aquela que afirma que um processo deste tipo será aquele que <b>combine</b> duas modalidades: <b>presencial</b> e um <b>sistema a distância mediado por recursos tecnológico-digitais</b> .	Gil (2009, p. 873)
14	/.../ um modelo de formação de carácter <b>misto</b> , ou seja, englobando componentes de <b>ensino presencial</b> e componentes de <b>ensino a distância</b> .	Gomes (2009, p.126)
15	É um <b>regime misto</b> em que parte dos cursos ou da formação é feita <b>em presença</b> e a outra <b>a distância</b> [ou como referem Bonk & Graham (2006) “É uma <b>combinação de instrução online e face-a-face</b> , p.4.]	Miranda (2009, p. 21)

16	O modelo <b>combinado</b> , ou de “ <b>aprendizagem combinada</b> ” (blended learning) /.../é uma <b>combinação</b> entre o <b>modelo tradicional, de ensino presencial</b> , e os <b>modelos de ensino a distância</b> . A transmissão de conteúdos assenta tipicamente na disponibilização <b>online</b> de conteúdos escritos (textos em versão electrónica, transparências) e conteúdos multimédia ( <i>podcasts</i> , vídeos, simulações).	Figueiredo (2009, p. 39)
17	O “ <i>Blended Learning</i> ” /.../ sendo um <b>modelo de aprendizagem “híbrido”</b> ) <b>integra diferentes estratégias de aprendizagem</b> de forma a atingir um determinado objectivo (Driscoll & Carliner, 2005, p. 88-89; Littlejohn & Pegler, 2007, p. 31).	Silva (2009, p. 25)
18	A metodologia bLearning (blended-learning) caracteriza-se por ser um <b>misto de ensino/aprendizagem presencial e a distância</b> .	Balula Dias (2010, p.: 18)
19	/.../e de <b>modelos de educação/formação</b> que integrem as componentes <b>presencial e online</b> – designada por <b>blended-learning</b> .	Lemos (2011, p. 24)
20	/.../ optámos por considerar como prática de b-learning as situações em que os <b>docentes do Ensino Superior</b> utilizam uma <b>plataforma de LMS</b> em complemento às <b>sessões presenciais sem que a percentagem seja mensurada ou comparada</b> . [Esta posição é defendida por Garrison & Kanuka (2004) quando argumentam que o indicador real do b-learning não é a <b>quantidade</b> de horas online e presenciais, mas a <b>integração</b> efectiva destes momentos numa formação]	Monteiro (2011, p. 77)
21	A <b>combinação</b> obtida pela <b>articulação</b> entre a <b>aprendizagem presencial e a distância</b> caracteriza a denominação de aprendizagem <b>mista</b> , blended learning ou simplesmente b-learning. O modelo de b-learning pretende valorizar o <b>melhor do presencial e do online</b> .	Peres & Pimenta (2011, p.15)
22	/.../ representa um modelo <b>misto de aprendizagem</b> suportada na Web, onde se pretende extrair o <b>melhor do virtual e do presencial</b> .	Peres (2011c, p. 8)
23	A aprendizagem mista ou b-learning pretendem descrever uma <b>abordagem do ensino</b> , que <b>combina o sistema presencial e a distância</b> , em que o instrutor ou tutor se reúne com os alunos (em sala de aula ou através de meios tecnológicos) e em que é disponibilizado aos alunos um conjunto de recursos materiais e atividades de aprendizagem.	Esteves (2012, p. 16)
24	O b-learning tem sido considerado como sendo a <b>combinação e integração</b> de diferentes <b>tecnologias e metodologias de aprendizagem</b> que vão de encontro às necessidades específicas de organizações e pessoas, que pretendem conseguir maior eficácia na consecução dos objetivos da formação. Entre estes diferentes métodos e tecnologias de aprendizagem incluem-se a autoformação assíncrona, sessões síncronas pela Internet, os métodos tradicionais de aprendizagem presencial e outros meios convencionais de suporte à formação.	Esteves, (2012, p. 16)
25	Mais do que <b>integrar</b> momentos <b>presenciais e não presenciais</b> , entendemos /.../ que o <i>blended learning</i> é uma <b>estratégia dinâmica</b> que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes <b>abordagens pedagógicas</b> e diferentes espaços ( <b>formais e informais</b> ). /.../, o <i>blended learning</i> ou <i>blended e-learning</i> pode ser entendido como um <b>processo de comunicação altamente complexo</b> que promove uma série de interacções que podem ser bem sucedidas, desde que sejam incorporados todos estes recursos tecnológicos sem descurar a <b>componente social e de ensino</b> .	Monteiro <i>et al.</i> (2013: 33)
26	/.../ ou ainda uma versão <b>mista</b> que <b>mistura distância e ensino presencial</b>	António & Gouveia (2014, p. 2)

	(blended learning ou b-learning). Estas novas propostas devem ser encaradas de forma activa e galvanizadoras para o acesso à educação e para modernizar o ensino superior.	
<b>27</b>	Estas aproximações variam desde as <b>tradicionalis lições em sala de aula</b> , passando pelo <b>eLearning</b> , até à <b>combinação</b> das duas formas – <i>Blended Learning</i> ( <i>bLearning</i> ) – e mais recentemente com os modelos Mobile Learning ( <i>mLearning</i> ) e <i>Blended Mobile Learning</i>	Moreira & Ferreira (2014, p.1)

/ ... /

## Apêndice 7 - Corpora de descrições e definições de <blended learning> (Cont.)

### 7.3 Análise empírica [DDCIEN<sup>335</sup>]

#### Descrições definições colectivas e institucionais em inglês

1	A <b>method of educating</b> that uses <b>e-learning techniques</b> , such as <b>online delivery</b> through the web, discussion boards and e-mail, combined with <b>traditional face to face lectures</b> , seminars, and tutorials.	<b>(Glossário)</b> <i>Higher Education Funding Council for England (HEFCE)</i> ( <a href="http://www.hefce.ac.uk/about/glossary/glossary.htm">http://www.hefce.ac.uk/about/glossary/glossary.htm</a> , consultado a 13 de Janeiro de 2012)
2	This is a <b>mix</b> of the <b>traditional face-to-face teaching</b> approach and the <b>self-directed online approach</b> . Within the boundaries established by their course, learners can study at their own pace as well as where and when it suits them. /.../ blended learning is about offering students <b>flexibility</b> . As technology plays an ever-greater part in our everyday lives (information, entertainment, shopping, travel, etc.), education and language learning needs to respond. In many cases around the world, the use of blended learning courses has become widespread at both the secondary and tertiary level of education. It makes sense that blended learning should offer the opportunity for learners to access more of their course content independently and to work more autonomously.	<b>(Glossário)</b> <i>Cambridge Glossary ESOL</i> ( <a href="https://www.teachers.cambridgesol.org/.../116069_Blended_Learning_FAQs_No_v10.pdf">https://www.teachers.cambridgesol.org/.../116069_Blended Learning FAQs No v10.pdf</a> , consultado a 14 de Janeiro de 2013)
3	Blended learning is an <b>instructional approach</b> that includes a <b>combination</b> of <b>online</b> and <b>in-person learning activities</b> . <b>For example</b> , students can complete online self-paced assignments by a certain date and then meet on-site or online for additional learning activities.	<b>(Glossário)</b> <i>Glossary for Designing Smarter Learning Experiences (GDSLE)</i> ( <a href="http://theelearningcoach.com/resources/online-learning-glossary-of-terms/">http://theelearningcoach.com/resources/online-learning-glossary-of-terms/</a> , consultado a 10 de Fevereiro de 2013).
4	Hybrid/blended learning: In these courses the instructor <b>combines</b> elements of <b>online distance-learning courses</b> and <b>face-to-face delivery</b> . A substantial proportion of the content (30-79%) is delivered online, usually online discussions, and typically has a reduced number of face-to-face meetings (Allen & Seaman, 2008).	<b>(Glossário Wiki)</b> ( <a href="http://teachinglearningresources.pbworks.com">http://teachinglearningresources.pbworks.com</a> , consultado a 20 de Junho de 2013).
5	A “hybrid” course is one where at least <b>some content is delivered online</b> and at least some of the instruction is <b>delivered online</b> . Hybrid courses can contain some in-person <b>content delivery</b> and/or some <b>in-person instruction</b> . (If both content and instruction are more than half online, then it is considered an “online” course, not a “hybrid”.)	<b>(Glossário)</b> <i>Office of Superintendent of Public Instruction, Digital Learning Department (OSPI)</i> ( <a href="http://digitalllearning.k12.wa.us/approval/glossary.php">http://digitalllearning.k12.wa.us/approval/glossary.php</a> ), consultado 14 de Novembro de 2013)
6	Hybrid Course – This modality is some version of a course with a <b>distance component</b> and some <b>required on-campus / face-to-face meeting(s)</b> . The on-campus portion is either regularly scheduled or irregularly scheduled face-to-	<b>(Glossário)</b> <i>Distance Learning(LBCC)</i> <i>Long Beach City College</i>

<sup>335</sup> Ordenação pelas categorias: glossário, dicionário, relatório, portal, blogue.

	face meetings as a class. A hybrid course with irregularly scheduled required on-campus meetings will include a specified number of formally scheduled meetings throughout the semester. This on-campus meeting schedule must be noted in the instructor's syllabus. A hybrid course with regularly scheduled on-campus component includes formally scheduled weekly meetings throughout the semester. The on-campus meetings must be indicated in the schedule of classes.	<a href="http://de.lbcc.edu/terminology.html">http://de.lbcc.edu/terminology.html</a> (consultado a 12 de Março de 2014)
7	A <b>combination of modes of learning</b> : When an <b>e-learning</b> approach is used as only part of a programme of learning, <b>combined</b> with provision for <b>face-to-face contact with tutor</b> and/or other students in a <b>conventional attendance mode</b> .	(Glossário) <i>Glossary of Distance Learning, Metropolitan University College, Denmark (MUCD)</i> ( <a href="http://learningatdistance.hansenberg.dk/docs/C1_pedagog_terms.pdf">http://learningatdistance.hansenberg.dk/docs/C1_pedagog_terms.pdf</a> , consultado a 11 de Outubro de 2014)
8	<u>.../a method of learning which uses a combination of different resources, especially mixture of classroom sessions and online learning materials.</u>	(Dicionário) <a href="http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/blended-learning">http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/blended-learning</a> , consultado a 2 de Julho de 2013).
9	A <b>combination of modes of learning</b> . It is currently normally used to describe a combination of <b>e-learning</b> (or some other form of distance learning) and <b>face-to-face student-teacher contact</b> . Thus, a student undertaking a programme of study via a blended learning <b>model of delivery</b> will access much of the learning materials and make regular contact with their tutor and other learners online, but will also attend at least one lesson or tutorial—or perhaps a more lengthy weekend or residential course—where tutor and students can all meet in the same place and at the same time. This represents a <u>blend of asynchronous, distributed learning with traditional synchronous, non-distributed provision</u> . The inclusion of face-to-face contact is designed largely to overcome one of the problems associated with distributed (online) learning, which is that students can come to feel isolated and demotivated, and may miss the social contact and stimulation which traditional attendance with a group of peers can provide.	(Dicionário) Wallace (2009) <i>A Dictionary of Education</i> , Oxford, Oxford University Press. <i>Oxford Reference Online</i> . 2010 ( <a href="http://0-www.oxfordreference.com">http://0-www.oxfordreference.com</a> , consultado a 14 de Julho de 2014)
10	Blended learning can be generally understood as the way teachers and students <b>combine</b> or 'blend' <b>multiple teaching methods and learning styles together</b> . <b>For example</b> , the combination of classroom study, guided individual study, and computer-based study, is a type of blended learning. There are numerous possible components and methods that can be used to make a blend.	(Portal) <i>British Council</i> ( <a href="http://www.britishcouncil.org/brussels-learning-blended-learning.htm">http://www.britishcouncil.org/brussels-learning-blended-learning.htm</a> , consultado a 14 de Setembro de 2013)
11	<u>.../ Blended learning environments integrate the advantages of the e-learning method with some aspects of traditional methods, such as face-to-face interaction</u> . Blended learning brings <b>traditional physical classes</b> with elements of <b>virtual education</b> together (Finn & Bucci, 2004). Teaching and learning is transformed into various environments beyond the classroom full of desks and/or chalkboards or whiteboards.	(Portal) <i>Education 2025</i> ( <a href="https://education-2025.wikispaces.com/Blended+Learning">https://education-2025.wikispaces.com/Blended+Learning</a> , consultado a 29 de Outubro de 2013.
12	Courses that combine Web and traditional classroom instruction. The percentage of <b>online material</b> vs. <b>classroom sessions</b> can vary depending on the individual course. At Penn State, these are also called Blended Learning	(Portal) <i>Penn State Online</i> ( <a href="http://weblearning.psu.edu/">http://weblearning.psu.edu/</a>

	<p>courses, though they may be called Hybrid courses elsewhere. Blended learning/hybrid courses are offered through resident instruction at Penn State. /.../</p> <p>Blended programs are programs that consist of both <b>online courses</b> and <b>resident courses</b>. A student might take both online and resident courses in a blended program. Courses in blended programs are generally not themselves a mixture of online and resident instruction, but are individually either resident or online. At Penn State, such programs are called Hybrid Programs.</p>	<p><a href="#">glossary</a>, <a href="#">consultado a 14 de Julho de 2014</a>)</p>
13	<p>The definition of blended learning is a formal education program in which a student learns: (1) at least in part through online learning, with some element of student control over time, place, path, and/or pace; (2) at least in part in a supervised <b>brick-and-mortar location</b> away from home; (3) and the modalities along each student’s learning path within a course or subject are connected to provide an integrated learning experience</p>	<p>(Portal )  <i>Clayton Christensen Institute</i>  <a href="http://www.christenseninstitute.org/">http://www.christenseninstitute.org/</a>, consultado a 9 de Setembro de 2014)</p>
14	<p>Blended learning is a <b>combination</b> of some <b>face-to-face teaching</b> and some <b>online teaching</b>. It is a great way for teachers to bring online components into the forefront, rather than just using digital materials as supplemental (often at home) course materials. Blended learning has a huge advantage – it doesn’t prescribe that particular activities must be online or in person. /.../ Blended learning refers to any time that a student is learning in a <b>mixed</b> environment of <b>brick-and-mortar, supervised learning, and learning via online</b> delivery methods. /.../</p>	<p>(Blogue educativo)  <a href="http://www.edudemic.com/blended-learning-infographic-2/">http://www.edudemic.com/blended-learning-infographic-2/</a>, consultado a 8 de Setembro de 2014)</p>
15	<p>Blended learning refers to an <b>educational experience</b> created cost-effectively using a mix of <b>integrated distance learning technologies</b> such as videoconferencing, e-learning, videos, and CD-ROM. Typically the blend will also include traditional face-to-face classroom activities, print resources, and a variety of instructional strategies such as action learning, participatory learning, interactivity, case studies, and more.</p>	<p>GDNL Toolkit  (2007, p. 1)</p>
16	<p>With this background, one definition of blended learning is to <b>combine</b> the <b>face-to-face mode</b> with <b>e-Learning</b>. Another possibility is to blend ICT-based modes into face-to-face classroom learning (Mantyla, 2001). A broader definition of blended learning refers to the <b>optimal mix</b> of different delivery technology or modes.</p>	<p>GDNL Toolkit  (2007, p. 2)</p>
17	<p>/.../ the <b>combination</b> of different <b>training “media”</b> (technologies, activities, and types of events) to create an optimum training program for a specific audience. <b>Bersin</b> uses the term blended learning as <b>traditional instructor-led training</b> being supplemented with other electronic formats where blended learning programs use <b>many different forms of e-learning</b>, perhaps complemented with instructor-led training and other live formats.</p>	<p>(Relatório)  University of Tartu (2007, p. 1)</p>
18	<p>He [Kaye Thorne, 2003] finds blended <b>learning an elegant solution</b> to the challenges of tailoring learning and development to the needs of individuals representing an opportunity to <b>integrate</b> the innovative and technological advances offered by <b>online learning</b> with the interaction and participation offered in the best of <b>traditional learning</b>. It can be supported and enhanced by using the wisdom and one-to-one contact of personal coaches.</p>	<p>(Relatório)  University of Tartu (2007, p. 2)</p>
19	<p>A <b>pedagogical model combining face-to-face classroom</b> teaching and the <b>innovative use of ICT</b>. Experts often associate blended learning with the <b>redesign</b> of the educational environment and learning experience, thus contributing to the creation of a “community of inquiry”. “</p>	<p><b>Gaebel et al. (2014)</b> <i>e-learning in Higher Education Institutions</i>, Brussels, European University Association.</p>



20	Courses that <b>integrate online</b> with <b>traditional face-to-face</b> class activities in a planned, <b>pedagogically valuable manner</b> ; and Where a portion (institutionally defined) of the <b>face-to-face time</b> is replaced by <b>online activity</b> .	<i>Blended Learning Guidebook</i> (2014) <a href="http://www.callutheran.edu/.../BlendedLearningGuide-draft">www.callutheran.edu/.../BlendedLearningGuide-draft</a> , consultado a 15 de Dezembro de 2014.
21	A blended learning approach combines <b>face to face classroom methods</b> with <b>computer-mediated activities</b> to form an <u>integrated instructional approach</u> . There are no rules in place to prescribe what the ideal blend might be. <u>The term “blended” encompasses a broad continuum</u> , and can include any <b>integration</b> of <b>face to face</b> and <b>online instructional content</b> that will vary depending on the course objectives, job/task analysis, competency maps, and needs of learners.	<i>Sibling group</i> ( <a href="http://www.leaderquestonline.com/solutions/business-learning-interlock/blended-learning">http://www.leaderquestonline.com/solutions/business-learning-interlock/blended-learning</a> , consultado a 28 de Outubro de 2013).

/.../

## Apêndice 7 - Corpora de descrições e definições de <blended learning> (Cont.)

### 7.4 Análise empírica [DDCIPT]

#### Descrições e definições colectivas e institucionais em português

1	/.../ referimo-nos ao <i>Blended Learning</i> como uma <b>combinação</b> estratégica de <b>múltiplos métodos</b> e tecnologias de aprendizagem que se pretendem para melhorar a performance no trabalho e não apenas na <b>sala de aula</b> .	Relatório Wilson, (2004, p. 1)
2	Formação <b>mista</b> (ou blended-learning), repartida entre a <b>formação presencial</b> e a formação realizada <b>a distância</b> (remetendo-se novamente, nesta última componente <b>a distância</b> , para o <b>e-learning</b> ).	Referencial de Formação Pedagógica de Formadores - IFP (2012, p. 7)
3	Aprendizagem enriquecida por tecnologia: inclui toda a aprendizagem que, por iniciativa da organização ou dos seus formandos, faz uso ou se suporta em meios <b>tecnológicos</b> , tais como <i>hardware</i> e <i>software</i> , internet, intranet e outras redes, entre outros, com o objetivo de melhorar o processo de ensino aprendizagem e a transferência e aquisição de competências pelos formandos.	NP 4512 (2012, p. 16)
4	Quando os <b> cursos online</b> com formador/tutor têm algumas aulas presenciais são designados no terreno como cursos b-learning. O e-learning e b-learning é caracterizado pela existência de <b>uma intenção pedagógica orientada à aprendizagem colaborativa</b> - em grupos - e <b>integra</b> mecanismos de comunicação e de interação facilitadores de uma dinâmica de aprendizagem construtivista.	Proposta da Carta da Qualidade para o <i>e-learning</i> em Portugal (2014, p. 4)
5	B-learning ( <i>blended-learning</i> ) – Sistema de ensino que <b>combina e-learning</b> com <b>horas de contacto presenciais</b> .	Glossário Académico UP ( <a href="http://sigarra.up.pt/upp/pt">http://sigarra.up.pt/upp/pt</a> , consultado a 12 de Fevereiro de 2012)
6	Sistema de ensino que <b>combina e-learning</b> com <b>horas de contacto presenciais</b>	Glossário Académico UL ( <a href="https://www.ciencias.ulisboa.pt/">https://www.ciencias.ulisboa.pt/</a> , consultado a 1 de Fevereiro de 2013)
7	B-learning significa blended learning, ou seja, aprendizagem <b>mista</b> , envolvendo <b>sessões presenciais</b> e apoio em regime de e-learning. O Regime de B-learning do IESF engloba <b>aulas presenciais</b> em regime noturno e o trabalho em casa utilizando uma <b>plataforma</b> adequada para o efeito. Este regime surge essencialmente para permitir o acesso ao ensino superior a pessoas com menos disponibilidade de tempo que optem por menos sessões presenciais substituídos por um autoestudo acompanhado mais intenso que o normal. <b>A redução das aulas presenciais para cerca de 50% do regime normal e a possibilidade de estudar em casa no horário da conveniência de cada um, fornece uma flexibilidade muito grande, por vezes determinante para todos os alunos trabalhadores estudantes.</b>	Portal do IESF <sup>336</sup> ( <a href="http://www.iesf.pt/">http://www.iesf.pt/</a> , consultado a 12 de Outubro de 2013)
8	Presente na Universidade Católica Portuguesa ao longo dos últimos trinta anos, a Licenciatura em Filosofia ministrada na Faculdade de Ciências Humanas é a primeira, a nível nacional, a apostar nas possibilidades do <b>ensino on-line</b> em regime semi-presencial ( <i>blended-learning</i> ). /.../ O <b>regime semi-presencial</b> é o único que permite aliar a qualidade científica garantida no regime presencial à	Portal da Universidade Católica ( <a href="http://www.fch.lisboa.ucp.pt/site/">http://www.fch.lisboa.ucp.pt/site/</a> ,

<sup>336</sup> Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais.

	<b>flexibilidade</b> proporcionada pela evolução tecnológica. A internet possibilita a execução de múltiplas tarefas, investigações e leituras, e mesmo o contacto diário com o professor a partir de qualquer ponto do globo, pelo que uma <b>plataforma de ensino</b> com os recursos adequados elimina a obrigatoriedade da presença diária na Universidade-	consultado a 6 de Setembro de 2014)
9	Curso em regime de e-Learning e b-Learning. <b>Sessões presenciais</b> e a <b>distância</b> a combinar com os alunos.	Portal da FCSH-UNL ( <a href="http://www.unl.pt/guia/2012/fcsh">http://www.unl.pt/guia/2012/fcsh</a> , consultado a 6 de Setembro de 2014)
10	O modelo combinado ou misto é também denominado <i>blended learning</i> (b-learning) e deriva do <b>e-learning</b> . Consiste num sistema de formação onde os conteúdos são ministrados <b>a distância</b> mas também <b>presencialmente</b> , embora o enfoque seja sobre a primeira. O b-learning estrutura-se através de atividades síncronas, nas quais o e-tutor e o formando trabalham juntos num horário pré-definido, e/ou assíncronas nas quais existem horários <b>flexíveis</b> , como apresentámos anteriormente no modelo e-learning. De uma forma geral, o b-learning consiste numa combinação entre o modelo presencial e o modelo de ensino à distância, onde as sessões presenciais se destinam à realização de trabalhos de grupo, assim como outras atividades devidamente planeadas de modo a tirar partido da presença dos formandos e do formador.	Portal da ESTSL <sup>337</sup> ( <a href="http://www.estesl.ipl.pt/agenda/formacao-em-blended-learning">http://www.estesl.ipl.pt/agenda/formacao-em-blended-learning</a> , consultado a 7 de Maio de 2014)
11	O B-Learning traduz uma <b>pedagogia de mistura e integração</b> de diferentes <b>ambientes de ensino</b> : Sala de aula, Blackboard Learn e Contexto de Trabalho, através da adoção de um <b>ensino/aprendizagem flexível</b> , adequado aos diferentes perfis e estilos de aprendizagem dos estudantes. Os cursos do ISCE, desenvolvidos de acordo com a pedagogia do B-learning, seguem as orientações da A3ES (mantendo a estrutura curricular e corpo docente) e, complementarmente, estão orientados de acordo com as boas práticas internacionais. Esta <b>pedagogia</b> promove, também, o acompanhamento individual e permanente do estudante através de tutorias assentes nos princípios do <i>coaching, advocacy, empowerment</i> e <i>mentoring</i> .	Portal do ISCE <sup>338</sup> ( <a href="http://www.isce.pt/">http://www.isce.pt/</a> , consultado a 5 de Julho de 2014)
12	/.../ um curso a tempo parcial de <b>ensino a distância</b> que tem por finalidade a formação de profissionais de saúde, habilitando-os para a abordagem integral das necessidades de tratamentos endodónticos da população. Foi concebido para quem ambiciona uma <b>aprendizagem pós-graduada</b> e avançada em Endodontia mas não usufrui de <b>disponibilidade para uma frequência em tempo integral</b> /.../	Portal da FMD-UL <sup>339</sup> ( <a href="http://www.fmd.ulisboa.pt/pls/portal/">http://www.fmd.ulisboa.pt/pls/portal/</a> , consultado a 12 de Setembro de 2014)
13	/.../ fundado no conceito de blended learning, combinando componentes de <b>ensino a distância</b> com o ensino presencial, <b>suportado nas tecnologias web</b> para a <b>inovação</b> dos processos e para a construção de ambiente inclusivo, com um foco na abertura à sociedade (networking), na <b>flexibilização dos modos de aprendizagem</b> (e-learning, b-learning e mobile-learning) e em pedagogias centradas no aluno e na construção de múltiplos percursos cognitivos.	e-IPP <sup>340</sup> ( <a href="https://pt.linkedin.com/in/eippgap">https://pt.linkedin.com/in/eippgap</a> Consultada a 10 de Novembro de 2014)

<sup>337</sup> Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa.

<sup>338</sup> Instituto Superior de Ciências da Educação.

<sup>339</sup> Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa.

<sup>340</sup> Instituto Politécnico do Porto.

14	Ensino <i>b-learning</i> : funcionando parte das <b>horas de contato em sessões presenciais</b> (às quais é possível assistir <b>via sala virtual</b> ) e as restantes horas através de atividades desenvolvidas <b>via plataforma de e-learning</b> .	IPL <sup>341</sup> ( <a href="http://cursos.ipleiria.pt/Mestrados/">http://cursos.ipleiria.pt/Mestrados/</a> ), consultado a 13 de Dezembro de 2014.
15	As aulas do mestrado são concentradas à Sexta-feira e Sábado. Algumas disciplinas poderão funcionar em <b>regime blended-learning</b> .	Universidade de Aveiro ( <a href="http://www.ua.pt/">http://www.ua.pt/</a> ), consultado a 13 de Dezembro de 2014)
16	O blended learning, ou B-learning, é um derivado do E-learning e refere-se a um <b>sistema de formação</b> onde a maior parte dos conteúdos é transmitido em <b>curso à distância</b> , normalmente pela internet, entretanto inclui necessariamente <b>situações presenciais</b> , daí a origem da designação <i>blended</i> , algo misto, combinado. Pode ser estruturado com atividades síncronas, ou assíncronas, da mesma forma que o <b>e-learning</b> , ou seja, em situações onde professor e alunos trabalham juntos num horário pré-definido, ou não, com cada um a cumprir suas tarefas em <b>horários flexíveis</b> . Entretanto o <b>blended learning</b> em geral não é totalmente assíncrono, porque exigiria uma disponibilidade individualizada para encontros presenciais, o que dificulta o atendimento.	( <a href="http://sosinfo.blogs.sapo.pt/">http://sosinfo.blogs.sapo.pt/</a> ), consultado a ( <u>consultado a 7 de Julho de 2012</u> )

/.../

---

<sup>341</sup> Instituto Politécnico de Leiria.

## Apêndice 8 - Exemplos de extracção terminológica

### 8.1 Resultados *Termostat Web*<sup>342</sup> - Lista de formas

Corpus>>explicações\_definições\_pt

Candidat de regroupement	Fréquence	Score (Spécificité)	Variantes orthographiques	Matrice
b-learning	28	279.1	b-learning	Nom
blended learning	24	257.61	blended learning	Nom Nom
e-learning	20	234.17	e-learning	Nom
learning	16	201.88	learning	Nom
combinao	10	161.33	combinao	Nom
http	11	156.38	http	Nom
aprendizagem	38	149.91	aprendizagem aprendizagens	Nom
mztodos	8	142.4	mztodos	Nom
formao	7	131.94	formao	Nom
dist%encia	7	131.94	dist%encia	Nom
blended-learning	7	131.94	blended-learning	Nom
ensino presencial	5	108.07	ensino presencial	Nom Adjectif
atividade	5	108.07	atividades	Nom
contacto presencial	4	93.98	contacto presencial contacto presenciais	Nom Adjectif
instituto politzcnico	4	93.98	instituto politzcnico	Nom Nom
hor#rio	3	77.51	hor#rio	Nom
tecnologia de aprendizagem	3	77.51	tecnologias de aprendizagem	Nom Préposition Nom
aprendizagem presencial	3	77.51	aprendizagem presencial	Nom Adjectif
o	3	77.51	o	Nom
aula presencial	3	77.51	aulas presenciais	Nom Adjectif
sala de aula	8	72.26	sala de aula componentes de ensino	Nom Préposition Nom
componente de ensino	3	67.12	componentes do ensino	Nom Préposition Nom
portal	6	60.22	portal	Nom
processo de ensino	3	60.02	processo de ensino processos de ensino	Nom Préposition Nom
superior	4	59.4	superior superiores	Nom
recurso tecnol-gicos	2	56.96	recursos tecnol-gicos	Nom Adjectif
meio tecnol-gicos	2	56.96	meios tecnol-gicos	Nom Adjectif
mztodos tradicional	2	56.96	mztodos tradicionais	Nom Adjectif

Corpus>>explicações\_definições\_en

Candidat de regroupement	Fréquence	Score (Spécificité)	Variantes orthographiques	Matrice
learning	77	192.88	learning	Nom
blended learning	19	179	blended learning	Adjectif Nom
http	13	146.21	http	Nom
online learning	8	111.83	online learning	Adjectif Nom
traditional learning	5	84.87	traditional learning	Adjectif Nom
fundamental redesign	4	73.8	fundamental redesign	Adjectif Nom
blend learning	4	73.8	blended learning	Adjectif Nom
hybrid course	4	73.8	hybrid course hybrid courses	Adjectif Nom
face-to-face learning	4	73.8	face-to-face learning	Adjectif Nom
learning environment	4	66	learning environments	Nom Nom
redesign	5	63.23	redesign	Nom
face-to-face and online learning	3	60.87	face-to-face and online learning	Adjectif Coord_Conjunction Adjectif Nom
instructional technology	3	60.87	instructional technology	Adjectif Nom
instructor-led training	3	60.87	instructor-led training	Adjectif Nom
online course	3	60.87	online courses	Adjectif Nom
face-to-face teaching	3	60.87	face-to-face teaching	Adjectif Nom
in-person	3	60.87	in-person	Nom
combination	22	46.91	combination	Nom
classroom	15	46.76	classroom	Nom
separate model	2	44.73	separate models	Adjectif Nom
apndice	2	44.73	apndice	Nom
combination of instruction	2	44.73	combination of instruction	Nom Préposition Nom
combination of medium	2	44.73	combination of media	Nom Préposition Nom
oa	2	44.73	oa	Nom
one-to-one contact	2	44.73	one-to-one contact	Adjectif Nom
consultado	2	44.73	consultado	Nom
ibidem	2	44.73	ibid	Nom
face-to-face classroom	2	44.73	face-to-face classroom	Adjectif Nom

<sup>342</sup> Como se pode verificar, a lista de resultados em inglês é muito mais *límpida* do que em português. Tal como sucedeu com o programa *Wordsmith Tools 6.0*, os sinais diacríticos interferem na análise. Quer em um, quer outro extracto, há, naturalmente, algum ruído provocado por elementos externos ao texto, tais como *http* ou *consultado*.

## Apêndice 8 - Exemplos de extracção terminológica (Cont.)

### 8.2 Resultados *Termostat Web* – análise de colocações gramaticais

Corpus>>explicações\_definições\_pt

Termostat - Statistiques x

termostat.ling.umontreal.ca/statistiques.php?file=explicaes\_e\_definies\_pt.txt.tt.terms

Esta página está em francês Pretende traduzi-la? Não Traduzir

Joana | Aide | Déconnexion

# Résultats

Corpus >> explicaes\_e\_definies\_pt

Liste des termes Nuage Statistiques Structuration Bigrammes

Nombre de termes: 315

**Matrices**  
Nom = 129 (41 %)  
aprendizagem, ensino, b-learning, modelo, e-learning, learning, processo, aula, regime, http

Nom Préposition Nom = 77 (24 %)  
sala de aula, componente de ensino, tecnologia de aprendizagem, processo de ensino, metodologia de aprendizagem, modelo de ensino, regime de e-learning, sistema de ensino, hora de contacto, académico de universidade

Nom Adjectif = 60 (19 %)  
ensino presencial, contacto presencial, aprendizagem presencial, aula presencial, regime misto, abordagem pedag-gica, modelo tradicional, aprendizagem misto, modelo combinado, meio tecnol-gicos

Nom Nom = 23 (7 %)  
blended learning, instituto politzcnico, blended e-learning, foma<o pedag-gica, mœltiplos mœtodos, medicina dent+ria, ensino superior, instituto superior, recurso material, blackboard learn

Nom Préposition Nom Adjectif = 16 (5 %)  
objectivo de forma global, curso a tempo parcial, construo de ambiente inclusivo, necessidade de tratamento endod+nticos, mistura de aprendizagem formal, vantagem de processo presencial, ausencia de interac-o social, pa ses de cultura latino, componente de ensino presencial, elemento de comunidade virtual

Nom Nom Nom = 8 (3 %)  
o blended learning, estudo superior financeiro, a aprendizagem misto, modelo mobile learning, o òblended learningó, a metodologia blearning, universidade cat-lica português, aluno trabalhador estudante

Nom Nom Nom Nom = 1 (0.3 %)  
blended mobile learning moreira

Nom Nom Adjectif = 1 (0.3 %)  
mœltiplos percurso cognitivo

Corpus>>explicações\_definições\_en

Termostat - Statistiques x

termostat.ling.umontreal.ca/statistiques.php?file=bl\_definies\_en.txt.tt.terms

Esta página está em francês Pretende traduzi-la? Não Traduzir

Joana

**Matrices**  
Nom = 107 (28 %)  
learning, course, combination, technology, approach, classroom, environment, student, education, definition

Adjectif Nom = 104 (27 %)  
Nom Nom = 57 (15 %)  
learning environment, class contact, face-to face, design approach, distance delivery, language lesson, classroom session, on-the-job experience, language class, education context

Nom Préposition Nom = 20 (5 %)  
Adjectif Adjectif Nom = 16 (4 %)  
meaningful online experience, face-to-face instructor-led training, integrated instructional approach, realistic practical opportunity, online instructional content, actual educational task, worthwhile educational goal, web-based on-line approach, physical class-based type, rich verbal communication

Adjectif Nom Nom = 14 (4 %)  
summative assessment mechanism, distinct design methodology, conventional design paradigm, real job objective, coherent design approach, ôface-to-faceô language lesson, optimum training program, required on-campus meeting, conventional attendance mode, blended learning environment

Nom Préposition Adjectif Nom = 13 (3 %)  
combination of traditional learning, integration of traditional learning, integration of face-to-face teaching, use of synchronous tool, number of pedagogic approach, aspect of traditional method, element of virtual education, percentage of online material, number of face-to-face meeting, form of instructional technology

Adjectif Coord\_Conjunction Adjectif Nom = 10 (3 %)  
face-to-face and online learning, innovative and technological advance, real and virtual experience, face-to-face and on-line learning, face-to-face and online community, active and interactive learner, online and resident course, online and resident instruction, secondary and tertiary level, logical and natural evolution

Adjectif Adjectif Nom Nom = 8 (2 %)  
traditional face-to-face learning system, traditional face-to-face learning environment, traditional instructor-led classroom learning, traditional face-to-face teaching approach, traditional instructor-led training be, traditional face-to-face class activity, traditional face-to-face classroom activity, ôblendô multiple teaching method

Nom Préposition Nom Nom = 6 (2 %)  
strength of face-to face, recommendation of training expert, mixture of classroom session, form of distance learning, combination of classroom study, element of student control

Nom Nom Nom = 6 (2 %)  
Adjectif Nom Préposition Nom = 4 (1 %)  
Adjectif Nom Préposition Adjectif Nom = 3 (1 %)  
Nom Préposition Adjectif Nom Nom = 2 (1 %)  
Nom Nom Nom Nom = 1 (0.3 %)  
Nom Adjectif Nom = 1 (0.3 %)

## Apêndice 8 - Exemplos de extracção terminológica (Cont.)

### 8.3 Resultados *Termostat Web* – Lista de ocorrências

Corpus>>explicações\_definições\_pt

Candidat de regroupement	Fréquence	Terme inclus
aprendizagem	38	
ensino	30	ensino presencial
b-learning	28	
blended learning	24	
modelo	22	
e-learning	20	
learning	16	blended learning
processo	14	
aula	13	sala de aula
regime	12	
forma	11	
http	11	
aluno	10	
combina-o	10	
tecnologia	9	
sala	9	sala de aula
métodos	8	
sala de aula	8	
universidade	7	
blended-learning	7	
distância	7	
forma-o	7	
curso	7	
componente	7	
portal	6	
metodologia	6	
recurso	6	
contacto	6	contacto presencial
sistema	6	
professor	5	
contexto	5	
atividade	5	
a	5	

Corpus>>explicações\_definições\_en

Candidat de regroupement	Fréquence	Terme inclus
learning	77	blended learning - online learning - traditional learning - blended learning - face-to-face learning
course	39	hybrid course
combination	22	
approach	20	
technology	20	
blended learning	19	
environment	15	learning environments
classroom	15	
student	14	
definition	13	
http	13	
education	13	
instruction	11	
activity	10	
method	10	
program	10	
contact	10	
class	9	
face	9	
delivery	9	
experience	9	
training	8	
communication	8	
tool	8	
teaching	8	
online learning	8	
distance	7	
opportunity	7	
blend	7	blended learning
learner	7	
design	7	
material	7	

## Apêndice 8 - Exemplos de extracção terminológica (Cont.)

### 8.4 Resultados Wordsmith tools 6.0<sup>343</sup> - Concordâncias (distance/distância)

#### Distance

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t	#	os	#	os	#	os
1	14 de Novembro de 2013) 6. Hybrid Course - This modality is some version of a course with a <b>distance component</b> and some required on-campus / face-to-face meeting(s). The on-campus portion is either regularly scheduled or irregularly scheduled face-to-face meetings as a class. A hybrid course with irregularly scheduled required on-campus meetings will include a specified	2 423	138	5%	0	6%					
2	course with the use of an interactive whiteboard, which is not a tool normally associated with <b>distance delivery</b> (Motteram & Sharma, 2009: 91) 28. Thus, within Higher Education it will most likely continue to denote a taught course supported through a VLE. In one context and culture, the term may initiate discussion over the optimum balance between taught teaching hours and	1 474	87	8%	0	0%					
3	could involve using a Virtual Learning Environment (VLE) such as Blackboard or Moodle. The <b>distance delivery</b> may involve the use of synchronous tools, such as chat, and asynchronous tools, such as bulletin boards. Consequently, a typical blend would involve the posting of materials to the VLE for study before and/or after the language class. (Motteram & Sharma, 2009: 90)	1 356	83	4%	0	7%					
4	learning refers to an educational experience created cost-effectively using a mix of integrated <b>distance learning technologies</b> such as videoconferencing, e-learning, videos, and CD-ROM. Typically the blend will also include traditional face-to-face classroom activities, print resources, and a variety of instructional strategies such as action learning, participatory learning, interactivity,	3 251	186	4%	0	9%					
5	2013). 4. Hybrid/blended learning: In these courses the instructor combines elements of online <b>distance-learning courses</b> and face-to-face delivery. A substantial proportion of the content (30-79%) is delivered online, usually online discussions, and typically has a reduced number of face-to-face meetings (Allen & Seaman, 2008). (Glossário Wiki)	2 293	131	8%	0	3%					
6	tools employed in an e-learning environment (ibid.: 17). This definition could describe a purely <b>distance learning course</b> , where no face-to-face lessons occur. Communication between the learner and e-tutor may take place through any number of technologies, such as email and internet telephone. (The combination of a number of pedagogic approaches, irrespective of the	1 640	97	6%	0	5%					
7	It is currently normally used to describe a combination of e-learning (or some other form of <b>distance learning</b> ) and face-to-face student/teacher contact. Thus, a student undertaking a programme of study via a blended learning model of delivery will access much of the learning materials and make regular contact with their tutor and other learners online, but will also attend at	2 630	150	0%	0	2%					
8	training or language lessons; the other is the delivery of parts of the course through <b>distance tools</b> . This approach typically could involve using a Virtual Learning Environment (VLE) such as Blackboard or Moodle. The distance delivery may involve the use of synchronous tools, such as chat, and asynchronous tools, such as bulletin boards. Consequently, a typical blend	1 337	81	6%	0	7%					

#### Distância

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t	#	os	#	os	#	os
1	sino. Monteiro et al. (2013: 33) 26 /É/ ou ainda uma versão mista que <b>mistura distância</b> e ensino presencial (blended learning ou b-learning). Estas novas prop	1 518	44	5%	0	1%					
2	o de situações de contacto presencial em programas de <b>aprendizagem totalmente a distância</b> (e-learning) levou ao aparecimento de situações mistas designadas de b	628	19	7%	0	1%					
3	deste tipo será aquele que combine duas modalidades: presencial e um <b>sistema a distância</b> mediado por recursos tecnológicos digitais. Gil (2009: 873) 14 /.../ u	924	25	9%	0	1%					
4	ended-learning), repartida entre a formação presencial e a formação <b>realizada a distância</b> (remetendo-se novamente, nesta última componente a distância, para	1 679	49	0%	0	6%					
5	me misto em que parte dos cursos ou da formação é feita em presença e a outra <b>a distância</b> (ou como referem Bonk & Graham (2006) <i>Ôf</i> uma combinação de instruo	980	27	0%	0	3%					
6	... b-learning inclui tanto formação presencial em sala de aula como <b>formação a distância</b> , usando esta uma ferramenta de e-learning. Esta modalidade pretende ju	288	10	8%	0	0%					
7	ância. Barbas (2006: 18) 6 O e-Learning, enquanto modalidade de <b>formação a distância</b> e em algumas situações de formação em regime misto (b-learning) implic	233	9	9%	0	8%					
8	em que é feita uma combinação entre o uso dos media, que propiciam a <b>educação a distância</b> com todas as características que lhe são inerentes, e uma tipologia de	504	16	8%	0	7%					
9	lo de características próprias, que abrange as melhores componentes <b>do ensino a distância</b> e presencial (Lencastre & Chaves, 2006) Junior & Coutinho (2007: 618)	459	16	0%	0	5%					
10	seja, englobando componentes de ensino presencial e componentes <b>de ensino a distância</b> . Gomes (2009:126) 15 f um regime misto em que parte dos cursos ou	954	26	0%	0	2%					
11	l, consultado a 5 de Julho de 2014) 12 /É/ um curso a tempo parcial <b>de ensino a distância</b> que tem por finalidade a formação de profissionais de saúde, habilitan	2 427	71	9%	0	2%					
12	o entre o modelo tradicional, de ensino presencial, e os modelos <b>de ensino a distância</b> . A transmissão de conteúdos assenta tipicamente na disponibilização on	1 029	29	0%	0	5%					
13	... fundado no conceito de blended learning, combinando componentes <b>de ensino a distância</b> com o ensino presencial, suportado nas tecnologias web para a inovação	2 502	73	1%	0	4%					
14	ming). O propósito é ultrapassar uma objecção normalmente colocada <b>ao ensino a distância</b> , que se refere à ausência de contacto presencial entre estudantes e pr	655	20	6%	0	2%					
15	7) 21 A combinação obtida pela articulação entre a aprendizagem <b>presencial e a distância</b> caracteriza a denominação de aprendizagem mista, blended learning ou s	1 229	36	2%	0	1%					
16	caracteriza-se pela combinação de dois modelos de aprendizagem: <b>presencial e a distância</b> , complementando-se com a combinação das diferentes metodologias e	755	21	8%	0	5%					
17	descrever uma abordagem do ensino, que combina o sistema <b>presencial e a distância</b> , em que o instrutor ou tutor se reúne com os alunos (em sala de aula o	1 302	39	9%	0	4%					
18	learning) caracteriza-se por ser um misto de ensino/aprendizagem <b>presencial e a distância</b> . Balula Dias (2010: 18) 19 /É/ e de modelos de educação/formação que i	1 112	33	0%	0	7%					
19	de 2014) 9 Curso em regime de e-Learning e b-Learning. Sessões <b>presenciais e a distância</b> a combinar com os alunos. Portal da FCSH- UNL	2 151	63	5%	0	2%					
20	eaming é um espaço multimodal e flexível de aprender e ensinar em <b>presença e a distância</b> . Barbas (2006: 18) 6 O e-Learning, enquanto modalidade de forma	220	8	0%	0	7%					
21	realizada a distância (remetendo-se novamente, nesta última componente <b>a distância</b> , para o e-learning). Referencial de Formação Pedagógica de Formadores -	1 686	49	1%	0	7%					
22	romover, um melhor conhecimento e ajudar a "coesão interna quando <b>trabalharem a distância</b> ". Gil (2009: 871) 13 Numa perspectiva mais abrangente há quem defenda	870	23	0%	0	9%					
23	l e "distância. Este novo modelo conjuga conteúdos e contextos para <b>formação a distância</b> com sessões presenciais de acompanhamento. Correia et al. (2005:9) 5	191	6	2%	0	6%					
24	-learning. Consiste num sistema de formação onde os conteúdos são <b>ministrados a distância</b> mas também presencialmente, embora o enfoque seja sobre a primeira.	2 197	65	8%	0	4%					
25	ming consiste numa combinação entre o modelo presencial e o modelo <b>de ensino a distância</b> , onde as sessões presenciais se destinam à realização de trabalhos de	2 260	67	1%	0	6%					
26	gar as vantagens e processos de trabalho dos métodos de formação <b>presencial e a distância</b> . Este novo modelo conjuga conteúdos e contextos para formação "	179	5	0%	0	6%					
27	m sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitido <b>em curso a distância</b> , normalmente pela internet, entretanto inclui necessariamente situaç	2 666	77	9%	0	0%					

<sup>343</sup> Alguns caracteres não são identificados pela ferramenta, como é o caso os sinais de acentuação gráfica diacríticos til, circunflexo e cedilha.



## Apêndice 8 - Exemplos de extracção terminológica (Cont.)

### 8.5 Resultados Wordsmith tools 6.0<sup>344</sup> - Concordâncias (combination)

#### Combination

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os	#	os
1	e-learning. (Kim, 2007: 2) 14. I can now define blended learning precisely as a combination of two or more of all possible learning types discussed above. Ther			611	37	0%	0	7%
2	print and digital materials. (Motteram & Sharma, 2009: 92) 29. The integrated combination of traditional learning with web based on-line approaches (Oliver a			1 545	92	4%	0	2%
3	learning and is commonly used within higher education contexts: The integrated combination of traditional learning with web based on-line approaches. One elem			1 305	80	7%	0	6%
4	Sharma, 2009: 90) 27. A broad definition states that blended learning is the combination of the face-to-face part of a course and the appropriate use of tec			1 412	86	8%	0	9%
5	w.php?id=12282, consultado a 27 de Outubro de 2013). 15. Blended learning is a combination of some face-to-face teaching and some online teaching. It is a grea			3 146	181	3%	0	6%
6	term continues to develop. A further possible conceptualization of BL is as a combination of real world plus in-world, where a teacher delivers a face-to-fac			1 725	102	5%	0	7%
7	e integration of traditional learning with web-based on-line approaches; 2) the combination of media and tools (e.g. textbooks) employed in e-learning environme			2 236	128	5%	0	1%
8	com/dictionary/british/blended-learning, consultado a 2 de Julho de 2013). 9. A combination of modes of learning. It is currently normally used to describe a co			2 609	148	0%	0	1%
9	ge http://de.lbcc.edu/terminology/html(consultado a 12 de Maro de 2014) 7. A combination of modes of learning. When an e-learning approach is used as only pa			2 523	145	8%	0	9%
10	of traditional learning with web-based on-line approaches; 2) the combination of media and tools (e.g. textbooks) employed in e-learning environme			1 114	72	9%	0	1%
11	ous electronic tools, such as, respectively, chat and bulletin boards. The combination of media and tools employed in an e-learning environment (ibid.: 17			1 622	96	3%	0	4%
12	5) 10. The working definition in Figure 1.1 reflects the idea that BL is the combination of instruction from two historically separate models of teaching and			493	29	4%	0	4%
13	es for distributed communication and interaction. Graham (2006: 5) 9. BL is the combination of instruction from two historically separate models of teaching and			457	28	9%	0	3%
14	. Vaughan, 2008: 27) 22. Blended learning is a fundamental redesign in which the combination of face-to-face and online learning represents a new approach and a			962	64	9%	0	6%
15	9) 31. It is the dominant label for an educational platform that represents some combination of face-to-face and online learning. Blended learning is a mechan			1 886	109	2%	0	2%
16	A combination of modes of learning. It is currently normally used to describe a combination of e-learning (or some other form of distance learning) and face-to-			2 622	149	3%	0	2%
17	of different delivery technology or modes. GDNL Toolkit (2007: 2) 18. It is the combination of different training media (technologies, activities, and types o			3 346	193	7%	0	2%
18	consultado a 11 de Outubro de 2014) 8. It is a method of learning which uses a combination of different resources, especially mixture of classroom sessions an			2 585	146	1%	0	1%
19	blend multiple teaching methods and learning styles together. For example, the combination of classroom study, guided individual study, and computer-based stud			2 811	163	5%	0	7%
20	2006: 348) 13. As a first approximation, blended learning may be defined as a combination of classroom learning and e-learning. (Kim, 2007: 2) 14. I can now de			593	35	2%	0	6%
21	through any number of technologies, such as email and internet telephone. The combination of a number of pedagogic approaches, irrespective of the learning te			1 669	99	9%	0	6%
22	edia and tools (e.g. textbooks) employed in e-learning environments; and 3) the combination of a number of teaching and learning approaches irrespective of the			1 128	72	5%	0	1%

#### Combination

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os	#	os
1	of classroom learning and e-learning. (Kim, 2007: 2) 14. I can now define blended learning precisely as a combination of two or more of all possible learning types discussed above. There is one important			611	37	0%	0	7%
2	qualifier to this definition. At least one of the learning types must be a physical class-based type (regardless of whether there is a course-schedule, or whether it is formal, or whether there is face-to-face interaction			1 545	92	4%	0	2%
3	centre around the blend of print and digital materials. (Motteram & Sharma, 2009: 92) 29. The integrated combination of traditional learning with web based on-line approaches (Oliver and Trigwell 2005: 17). This			1 305	80	7%	0	6%
4	definition of blended learning and is commonly used within higher education contexts: The integrated combination of traditional learning with web based on-line approaches. One element in the blend is the			1 412	86	8%	0	9%
5	face-to-face or language lessons; the other is the delivery of parts of the course through distance tools. This approach typically could involve using a Virtual Learning Environment (VLE) such as			3 146	181	3%	0	6%
6	class. (Motteram & Sharma, 2009: 90) 27. A broad definition states that blended learning is the combination of the face-to-face part of a course and the appropriate use of technology (Barrett &			1 725	102	5%	0	7%
7	Sharma 2007: 7). Such a definition is somewhat loose, and might be applied to any course involving a bricks and mortar classroom where technology is employed, such as 100% face-to-face course with the use of			2 236	128	5%	0	1%
8	consultado a 27 de Outubro de 2013). 15. Blended learning is a combination of some face-to-face teaching and some online teaching. It is a great way for teachers to bring			2 609	148	0%	0	1%
9	online components into the forefront, rather than just using digital materials as supplemental (often at home) course materials. Blended learning has a huge advantage. It doesn't prescribe that particular			1 114	72	9%	0	1%
10	task-based learning. The term continues to develop. A further possible conceptualization of BL is as a combination of real world plus in-world, where a teacher delivers a face-to-face lesson and then arranges			1 622	96	3%	0	4%
11	to meet his or her student for a follow-up class in a virtual world such as Second Life (Claypole 2010: 36). (Sharma, 2010: 456) 30. In other words, blended learning should be approached as a fundamental			493	29	4%	0	4%
12	self-paced assignments by a certain date and then meet on-site or online for additional learning activities. (Glossario) Glossary for Designing Smarter Learning Experiences (GDSLE)			457	28	9%	0	3%
13	consultado a 14 de Janeiro de 2013). 3. Blended learning is an instructional approach that includes a combination of online and in-person learning activities. For example, students can complete online			2 523	145	8%	0	9%
14	Long Beach City College http://de.lbcc.edu/terminology/html(consultado a 12 de Maro de 2014) 7. A combination of modes of learning. When an e-learning approach is used as only part of a programme of			1 114	72	9%	0	1%
15	learning, combined with provision for face-to-face contact with tutor and/or other students in a conventional attendance mode. (Glossario) Glossary of Distance Learning, Metropolitan University College, Denmark			2 609	148	0%	0	1%
16	consultado a 2 de Julho de 2013). 9. A combination of modes of learning. It is currently normally used to describe a combination of e-learning (or			1 622	96	3%	0	4%
17	some other form of distance learning) and face-to-face student-teacher contact. Thus, a student undertaking a programme of study via a blended learning model of delivery will access much of the learning			1 114	72	9%	0	1%
18	and asynchronous electronic tools, such as, respectively, chat and bulletin boards. The combination of media and tools employed in an e-learning environment (ibid.: 17). This definition could			493	29	4%	0	4%
19	describe a purely distance learning course, where no face-to-face lessons occur. Communication between the learner and e-tutor may take place through any number of technologies, such as email and internet			457	28	9%	0	3%
20	are the following [1]. 1) the integration of traditional learning with web-based on-line approaches; 2) the combination of media and tools (e.g. textbooks) employed in e-learning environments; and 3) the			962	64	9%	0	6%
21	combination of a number of teaching and learning approaches irrespective of the technology used [2]. As [3] claim, blended learning is part of the ongoing convergence of two archetypal learning environments. On			1 886	109	2%	0	2%
22	learning (Graham, 2006: 5) 10. The working definition in Figure 1.1 reflects the idea that BL is the combination of instruction from two historically separate models of teaching and learning: traditional			2 622	149	3%	0	2%
23	face-to-face learning systems and distributed learning systems. It also emphasizes the central role of computer-based technologies in blended learning. (Graham, 2006: 5) 11. Blended learning is known roughly as			962	64	9%	0	6%
24	expanded the possibilities for distributed communication and interaction. Graham (2006: 5) 9. BL is the combination of instruction from two historically separate models of teaching and learning: traditional			1 886	109	2%	0	2%
25	face-to-face learning systems and distributed learning (Graham, 2006: 5) 10. The working definition in Figure 1.1 reflects the idea that BL is the combination of instruction from two historically separate models of			2 622	149	3%	0	2%
26	personally (Garrison & Vaughan, 2008: 27) 22. Blended learning is a fundamental redesign in which the combination of face-to-face and online learning represents a new approach and a qualitative shift in process			962	64	9%	0	6%
27	and outcome. The fusion of real and virtual experiences creates unique communities of inquiry that are accessible regardless of time and location. (Garrison & Vaughan, 2006: 30) 23. Blended learning is an			1 886	109	2%	0	2%
28	(Yen & Lee, 2011: 139) 31. It is the dominant label for an educational platform that represents some combination of face-to-face and online learning. Blended learning is a mechanism that bridges the old			2 622	149	3%	0	2%
29	and the new by impacting policy and strategic initiatives in higher education at virtually every level. (Moskal et al., 2013: 15) 32. Blended learning is viewed as a fuzzy concept. It can be understood as a stepping-stone on			962	64	9%	0	6%
30	a 2 de Julho de 2013). 9. A combination of modes of learning. It is currently normally used to describe a combination of e-learning (or some other form of distance learning) and face-to-face student-teacher			1 886	109	2%	0	2%
31	contact. Thus, a student undertaking a programme of study via a blended learning model of delivery will access much of the learning materials and make regular contact with their tutor and other learners online, but			2 622	149	3%	0	2%
32	refers to the optimal mix of different delivery technology or modes. GDNL Toolkit (2007: 2) 18. It is the combination of different training media (technologies, activities, and types of events) to create an			3 346	193	7%	0	2%
33	optimum training program for a specific audience. Bersin uses the term blended learning as traditional instructor-led training being supplemented with other electronic formats where blended learning programs use			2 585	146	1%	0	1%
34	consultado a 11 de Outubro de 2014) 8. It is a method of learning which uses a combination of different resources, especially mixture of classroom sessions and online learning materials			2 811	163	5%	0	7%
35	(Dicionário) http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/blended-learning, consultado a 2 de Julho de 2013). 9. A combination of modes of learning. It is currently normally used to describe a combination of			2 811	163	5%	0	7%
36	students combine or blend multiple teaching methods and learning styles together. For example, the combination of classroom study, guided individual study, and computer-based study, is a type of blended							

<sup>344</sup> Alguns caracteres não são identificados pela ferramenta, como é o caso dos sinais de acentuação gráfica diacríticos til, circunflexo e cedilha.

## Apêndice 8 - Exemplos de extracção terminológica (Cont.)

### 8.6 Resultados Wordsmith tools 6.0<sup>345</sup> - Concordâncias (face-to-face e presencial)

#### Face-to-face

N	Concordance	Set	Tag	Word #	L	#	os	#	os	#
1	be an approach to the design of a course or program that integrates the best of face-to-face and online learning while significantly reducing traditional class			287	17	1%	0	8%		
2	to-face and on-line learning. Blended learning - a design approach whereby both face-to-face and online learning are made better by the presence of the other -			734	43	2%	0	0%		
3	dominant label for an educational platform that represents some combination of face-to-face and online learning. /É/Blended learning is a mechanism that bridge			1 888	109	3%	0	2%		
4	27) 22. Blended learning is a fundamental redesign in which the combination of face-to-face and online learning represents a new approach and a qualitative shi			964	64	6%	0	6%		
5	Garrison & Vaughan, 2008:26) 21. Blended learning is a complex weaving of the face-to-face and online communities so that participants move between them in a			918	60	6%	0	5%		
6	2008: x) 16. /.../ a new educational paradigm that integrates the strengths of face-to-face and on-line learning. Blended learning - a design approach whereby			722	42	4%	0	0%		
7	University Association. 21. Courses that integrate online with traditional face-to-face class activities in a planned, pedagogically valuable manner, and W			3 534	202	8%	0	7%		
8	face mode with e-Learning. Another possibility is to blend ICT-based modes into face-to-face classroom learning (Mantyla, 2001). A broader definition of blended			3 318	190	5%	0	1%		
9	learning, videos, and CD-ROM. Typically the blend will also include traditional face-to-face classroom activities, print resources, and a variety of instruction			3 268	187	0%	0	0%		
10	ch is used as only part of a programme of learning, combined with provision for face-to-face contact with tutor and/or other students in a conventional attendan			2 546	145	0%	0	0%		
11	cludes some of the conveniences of online courses without the complete loss of face-to-face contact. (Rovai & Jordan, 2004: 1) 4. [It is essential that technolo			166	9	6%	0	5%		
12	olving a bricks and mortar classroom where technology is employed, such as 100% face-to-face course with the use of an interactive whiteboard, which is not a to			1 457	87	1%	0	0%		
13	courses the instructor combines elements of online distance-learning courses and face-to-face delivery. A substantial proportion of the content (30-79%) is deliv			2 296	131	4%	0	3%		
14	s the ongoing converge of two archetypal learning environments: the traditional face-to-face /É/ environment with distributed or technology mediated environment			1 267	78	0%	0	5%		
15	/ the most commonly held position is that blended learning environments combine face-to-face instruction with technology-mediated instruction /É/ This definitio			1 248	78	4%	0	4%		
16	of instructional technology; c) combining any form of instructional technology with face-to-face instructor-led training; d) combining instructional technology with			49	2	8%	0	1%		
17	hether there is a course-schedule; or whether it is formal; or whether there is face-to-face interaction outside the physical classroom?], and at least one othe			660	39	6%	0	8%		
18	ages of the e-learning method with some aspects of traditional methods, such as face-to-face interaction. Blended learning brings traditional physical classes w			2 873	166	5%	0	9%		
19	ion from two historically separate models of teaching and learning: traditional face-to-face learning systems and distributed learning systems. It also emphaz			506	29	2%	0	4%		
20	ion from two historically separate models of teaching and learning: traditional face-to-face learning systems and distributed learning (Graham, 2006: 5) 10.			470	28	7%	0	3%		
21	two archetypal learning environments. On the one hand, we have the traditional face-to-face learning environment that has been around for centuries. On the oth			411	25	6%	0	1%		
22	two archetypal learning environments. On the one hand, there is the traditional face-to-face learning environment that has been around for centuries. On the oth			1 167	74	6%	0	2%		
23	L is as Óa combination of real world plus in-world, where a teacher delivers?a face-to-face lesson and then arranges to meet his or her student for?a follow-up			1 735	103	5%	0	8%		
24	17). This definition could describe a purely distance learning course, where no face-to-face lessons occur. Communication between the learner and e-tutor may ta			1 645	97	4%	0	5%		
25	one version of a course with a distance component and some required on-campus / face-to-face meetings?]. The on-campus portion is either regularly scheduled or			2 430	138	6%	0	7%		
26	). The on-campus portion is either regularly scheduled or irregularly scheduled face-to-face meetings as a class. A hybrid course with irregularly scheduled req			2 442	139	5%	0	7%		
27	vered online, usually online discussions, and typically has a reduced number of face-to-face meetings (Allen & Seaman, 2008). (Glossário Wiki) (http://teachingl			2 318	132	1%	0	4%		
28	) 17. With this background, one definition of blended learning is to combine the face-to-face mode with e-Learning. Another possibility is to blend ICT-based mod			3 306	189	1%	0	1%		
29	27. A ÓbroadÓ definition states that blended learning is the combination of the face-to-face part of a course and the Óappropriate use of technologyÓ (Barrett &			1 415	86	8%	0	9%		
30	ry.htm, consultado a 13 de Janeiro de 2012) 2. This is a mix of the traditional face-to-face teaching approach and the self-directed online approach. Within the			2 104	120	6%	0	9%		
31	ultado a 27 de Outubro de 2013). 15. Blended learningÓis a combination of some face-to-face teaching and some online teaching. It is a great way for teachers t			3 149	181	4%	0	6%		
32	n this paper, following [4], blended learning is perceived as an integration of face-to-face teaching and learning methods with on-line approaches. KImov4, 20			1 224	76	8%	0	4%		
33	gogically valuable manner, and Where a portion (institutionally defined) of the face-to-face time is replaced by online activity. Blended Learning Guidebook (20			3 551	202	1%	0	7%		

#### Presencial


N	Concordance	Set	Tag	Word #	L	#	os	#	os	#
24	5:9) 5 O b-learning É um espao multimodal e flexível de aprender e ensinar em presena e a distância. Barbas (2006: 18) 6 O e-Learning, enquanto modalida			216	8	2%	0	7%		
25	com todas as características que lhe são inerentes, e uma tipologia de aula em presena mais tradicional, directa e imediata. [Este modelo de formato faz uso			519	16	4%	0	7%		
26	assíncrono, porque exigiria uma disponibilidade individualizada para encontros presenciais, o que dificulta o atendimento. (http://sosinfo.blogs.sapo.pt/, cons			2 743	79	2%	0	2%		
27	blended learning, combinando componentes de ensino a distância com o ensino presencial, suportado nas tecnologias web para a inovação dos processos e para a			2 506	73	5%	0	4%		
28	al. (2013: 33) 26 /É/ ou ainda uma versão mista que mistura distância e ensino presencial (blended learning ou b-learning). Estas novas propostas devem ser enc			1 521	44	0%	0	1%		
29	(blended learning) /.../ É uma combinação entre o modelo tradicional de ensino presencial, e os modelos de ensino a distância. A transmissão de conteúdos			1 022	29	1%	0	4%		
30	03:118-119) 2 Um processo de formato que combina métodos e práticas de presencial e de e-learning. Pimenta (2003:12) 3 A estratégia b-learning É mult			86	3	5%	0	3%		
31	modelo de formato de carácter misto, ou seja, englobando componentes de ensino presencial e componentes de ensino a distância. Gomes (2009:126) 15 f um			948	26	8%	0	2%		
32	stância, normalmente pela internet, entretanto inclui necessariamente situações presenciais, da origem da designação blended, algo misto, combinado. Pode ser			2 675	77	4%	0	0%		
33	33 afirma que um processo deste tipo será aquele que combine duas modalidades: presencial e um sistema a distância mediado por recursos tecnol—gico-digita			1 953	57	1%	0	6%		
34	6 de Setembro de 2014) 9 Curso em regime de e-Learning e b-Learning. Sessões presenciais e a distância a combinar com os alunos. Portal da FCSH- UNL (http://			2 148	63	7%	0	2%		
35	ing significa blended learning, ou seja, aprendizagem mista, envolvendo sessões presenciais e apoio em regime de e-learning. O Regime de B-learning do IESF engl			1 899	55	8%	0	4%		
36	e 2014) 14 Ensino b-learning: funcionando parte das horas de contacto em sessões presenciais (s quais É possível assistir via sala virtual) e as restantes horas			2 578	73	4%	0	7%		
37	37 modelo conjuga conteúdos e contextos para formato " distância com sessões presenciais de acompanhamento. Correia et al. (2005:9) 5 O b-learning É um espa			194	6	9%	0	7%		
38	o entre o modelo presencial e o modelo de ensino " distância, onde as sessões presenciais se destinam " realização de trabalhos de grupo, assim como outras at			2 264	67	8%	0	6%		
39	do Ensino Superior utilizam uma plataforma de LMS em complemento "s sessões presenciais sem que a percentagem seja mensurada ou comparada. [Esta posic			1 167	35	0%	0	9%		
40	40 afirma que um processo deste tipo será aquele que combine duas modalidades: presencial e um sistema a distância mediado por recursos tecnol—gico-digita			919	25	4%	0	1%		
41	41 ming. De uma forma geral, o b-learning consiste numa combinação entre o modelo presencial e o modelo de ensino " distância, onde as sessões presenciais se dest			2 253	67	8%	0	6%		
42	42 e confere o —nús dessa aprendizagem. Difere do e-learning porque prev momentos presenciais em sala de aula para reflexões em grupo: Óf na sala de aula com o pr			359	13	6%	0	2%		
43	43 is de suporte " formato. Esteves, (2012: 16) 25 Mais do que integrar momentos presenciais e não presenciais, entendemos /.../ que o blended learning É uma est			1 429	42	3%	0	8%		
44	44 rmar. Esteves, (2012: 16) 25 Mais do que integrar momentos presenciais e não presenciais, entendemos /.../ que o blended learning É uma estratégia dinâmica q			1 432	42	6%	0	8%		
45	45 de aprendizagem. Gomes (2006: 234) 7 /.../ b-learning inclui tanto formato presencial em sala de aula como formato a distância, usando esta uma			279	10	4%	0	9%		
46	46 que tenta conjugar as vantagens e processos de trabalho dos métodos de formato presencial e " distância. Este novo modelo conjuga conteúdos e contextos para			176	5	2%	0	6%		
47	47 e formato faz uso das vantagens de uma aprendizagem 100% on-line e da formato presencial, combinando-os num tipo de educação que agiliza o trabalho do profess			544	17	3%	0	8%		
48	48 on, (2004: 1) 2 Formato mista (ou blended-learning), repartida entre a formato presencial e a formato realizada a distância (remetendo-se novamente, nesta oit			1 672	49	8%	0	6%		
49	49 aparece como um complemento e uma extensão entre o ensino online e o presencial, de uma forma mais natural e Çecol—gica. Deste modo, o			836	22	4%	0	8%		
50	50 g, É um modelo de formato misto, que inclui uma componente on-line e uma outra presencial. No pode ser considerado como uma variação do e-learning, mas antes			432	15	0%	0	5%		
51	51 de formato combinados, procuram conjugar as vantagens dos processos presenciais com os recursos de TIC, recorrendo a diferentes abordagens			49	2	2%	0	2%		
52	52 esencial É o onico que permite aliar a qualidade científica garantida no regime presencial " flexibilidade proporcionada pela evolução tecnol—gica. A internet p			2 072	61	1%	0	0%		
53	53 nsino on-line em regime semi-presencial (blended-learning) É.../ O regime semi-presencial É o onico que permite aliar a qualidade científica garantida no regim			2 059	61	7%	0	9%		
54	54 a nível nacional, a apostar nas possibilidades do ensino on-line em regime semi-presencial (blended-learning) É.../ O regime semi-presencial É o onico que perm			2 055	59	8%	0	9%		
55	55 no trabalho colaborativo. /.../ Lencastre & Chaves (2006: 330-331) 8 /É/ semi-presencial ou b-learning (blended learning). O b-learning, É um modelo de forma			409	14	7%	0	4%		
56	56 conhecido como b-learning consiste num processo de ensino-aprendizagem semi-presencial, em que É feita uma combinação entre o uso dos media, que propiciam a			485	16	7%	0	6%		
57	57 pretendem descrever uma abordagem do ensino, que combina o sistema presencial e a distância, em que o instrutor ou tutor se reúne com os alunos (em			1 299	39	4%	0	4%		
58	58 sistema de formato onde os conteúdos são ministrados " distância mas também presencialmente, embora o enfoque seja sobre a primeira. O b-learning estrutura-			2 200	65	1%	0	4%		

<sup>345</sup> Alguns caracteres não são identificados pela ferramenta, como é o caso os sinais de acentuação gráfica diacríticos til, circunflexo e cedilha.

**Apêndice 9 - Validação das características - Excerto do Guião II**

**2º Guião de entrevista a especialista de domínio**

Apreciação e validação de candidatas a característica e das propostas de definição de <blended learning> (1ª versão)

 Ficheiro .....  Especialista entrevistado: ..... Data e local: ..... Duração: ..... Canal: .....
---

**Objectivos:**

- (1) Hierarquizar características a integrar na definição de *blended learning*;
  - (2) Apreciar a qualidade das definições propostas.
- (1.1) Como avalia a importância da presença das seguintes características na definição de <blended learning>?

<b>A</b>	Combinação				
<b>B</b>	Integração				
<b>C</b>	Redesenho				
<b>D</b>	Distância				
<b>E</b>	Presença				
<b>F</b>	Modelo pedagógico				
<b>G</b>	Plataforma de aprendizagem				
<b>H</b>	Inovação				
<b>I</b>	Aprendizagem formal				
<b>J</b>	Aprendizagem informal				
<b>L</b>	<i>e-learning</i>				
<b>M</b>	Flexibilidade				

<b>N</b>	Aprendizagem colaborativa				
<b>O</b>	Orientação construtivista				
<b>P</b>	Auto-regulação				
<b>Q</b>	Multilinearidade				
<b>R</b>	Multimodalidade				

CC= Código de cor; MI= Muito importante; I =Importante; IR= Irrelevante

**(1.2)** Sugere alguma outra característica?

## Apêndice 9 - Validação das características - Excerto do Guião II (Cont.)

### 9.1 Análise preliminar das propostas de definição - Excerto do Guião II

/.../

(2) Como classifica as definições propostas?

	MRC	SRC	NRC
<b>PD1</b> = é um <b>modelo pedagógico</b> , no âmbito da <b>educação a distância</b> , ancorado na flexibilidade física e temporal, o qual <b>combina</b> , admitindo a possibilidade de variação percentual, uma componente <b>presencial</b> e uma componente <i>online</i> .			
<b>PD2</b> = é um <b>modelo de ensino-aprendizagem formal</b> , no âmbito do <i>e-learning</i> , que pressupõe um <b>desenho pedagógico integrador</b> , combinando, em percentagens a definir contextualmente, sessões <b>presenciais</b> e sessões a <i>distância</i> , ambas com objectivos de aprendizagem.			
<b>PD3</b> = é um modelo <b>multimodal</b> e <b>multilinear</b> , ancorado na <b>integração de teorias e práticas de educação presencial e de educação a distância</b> , o qual se concretiza num regime de frequência que reduz o contacto presencial e promove tanto a <b>auto-regulação</b> como a <b>dimensão colaborativa</b> da aprendizagem.			

**MRC**=Muito representativa do conceito; **SRC**= Satisfatoriamente representativa do conceito; **NRC**= Não representativa do conceito

#### Sugestões

--

## Apêndice 10 - Excertos de interacção com especialistas internacionais



E /... /

I'm a Portuguese Phd student. My background is in Linguistics: Terminology and I am studying the possibility of harmonizing a blended learning definition specifically applied to higher Education.

(1) While re-reading an article of yours I understand that you correlate synchronous mode with face-to-face (Garrison & Kanuka, 2004: 96).

I'm a bit confused about this terminology. Aren't synchronous and asynchronous modes instances of distance? I thought synchronous implied necessarily "computer mediation" (for instance, a skype, hangout are synchronous modes and a forum, an e-mail are asynchronous). Am I wrong?

(2) I would also like to take this opportunity to ask your opinion about whether you consider b-learning being a paradigm or a model (Thomas Kuhn considers a paradigm must be disruptive and I do not think b-learning is disruptive.) What are your views on this?

(3) The following is my draft proposal for a BL intensional definition (I translated it from portuguese);

Blended learning <e-learning> a flexible, multilinear and multimodal pedagogic and organizational model that integrates distance and face-to-face education theories and practices to simultaneously promote student self-regulation and collaborativeness.

I thank you so much in advance if you can contribute with your valuable perception upon such ideas.

Gratefully,

Joana Castro Fernandes  
ISCAP/Porto  
Portugal



EI1RG

Joana,

Yes, I would be happy to offer my opinion for what it is worth.

With regard to your definition I would probably use another term than distance education as this is becoming difficult to define. I prefer to use mediated forms of communication (eg, online learning)? To be consistent, I would use the terms self and co-regulation. I have recently used these terms to describe shared metacognition in a collaborative learning environment (see attached). However, please note the title of the attached article has an incorrect title and abstract which I am trying to have revised. This is the proper reference:

Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2015). Developing a shared metacognition construct and instrument: Conceptualizing and assessing metacognition in a community of inquiry. *Internet and Higher Education*, 24, 66-71

Cheers,



EI2CG

Good to hear from you. My father was a linguist too. I have struggled a lot with BL definitions. You have probably read the chapter in the handbook that deals with this.

[https://www.academia.edu/2068375/Emerging\\_practice\\_and\\_research\\_in\\_blended\\_learning](https://www.academia.edu/2068375/Emerging_practice_and_research_in_blended_learning)

My current thinking is that having a simple global definition is important because locally everyone will operationalize the definition and there probably isn't anything that can be done to change that.

1) I view blended learning as an umbrella term that lots of things can fit under. Just like there are many different models and types of online learning there are many types of blended learning. You might find this chapter on theory useful.

[https://www.academia.edu/3623333/Developing\\_models\\_and\\_theory\\_for\\_blended\\_learning\\_research](https://www.academia.edu/3623333/Developing_models_and_theory_for_blended_learning_research)

2) self-regulation and collaboration are certainly very important factors

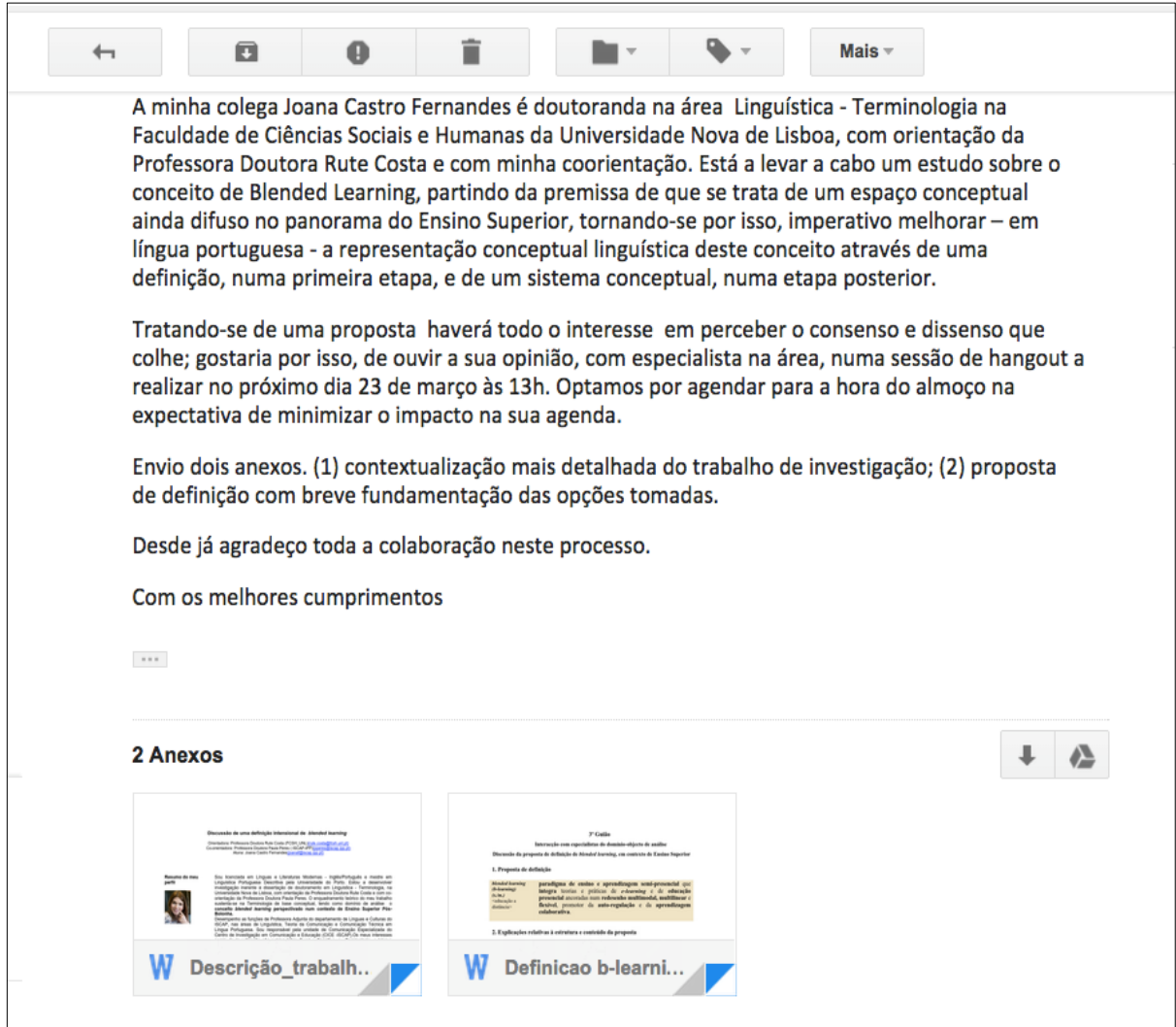
3) what exactly do you mean by multi-linear in this context? If it is related to different students taking different learning paths, then I would say yes.

cg



## Apêndice 11 - Contacto de especialistas *focus group*

### 2º ciclo: organização do *focus group* – e-mail endereçado ao grupo de especialistas académicos



A minha colega Joana Castro Fernandes é doutoranda na área Linguística - Terminologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com orientação da Professora Doutora Rute Costa e com minha coorientação. Está a levar a cabo um estudo sobre o conceito de Blended Learning, partindo da premissa de que se trata de um espaço conceptual ainda difuso no panorama do Ensino Superior, tornando-se por isso, imperativo melhorar – em língua portuguesa - a representação conceptual linguística deste conceito através de uma definição, numa primeira etapa, e de um sistema conceptual, numa etapa posterior.

Tratando-se de uma proposta haverá todo o interesse em perceber o consenso e dissenso que colhe; gostaria por isso, de ouvir a sua opinião, com especialista na área, numa sessão de hangout a realizar no próximo dia 23 de março às 13h. Optamos por agendar para a hora do almoço na expectativa de minimizar o impacto na sua agenda.

Envio dois anexos. (1) contextualização mais detalhada do trabalho de investigação; (2) proposta de definição com breve fundamentação das opções tomadas.

Desde já agradeço toda a colaboração neste processo.

Com os melhores cumprimentos

\*\*\*

---

**2 Anexos**

Download de uma definição internacional de blended learning  
Download de uma definição internacional de blended learning  
Download de uma definição internacional de blended learning

Descrição de uma...  
Definicao b-learni...

7 Categorias  
Introdução com o objetivo de dar origem ao estudo  
Descrição da proposta de definição de blended learning, em contexto de Ensino Superior

1. Proposta de definição  
Introdução: justificação do estudo e apresentação dos objetivos do estudo  
Objetivos: objetivos do estudo e justificação do estudo  
Metodologia: metodologia do estudo e justificação do estudo  
Resultados: resultados do estudo e justificação do estudo

2. Explicação relativa à estrutura e conteúdo da proposta



## Apêndice 12 - Guião III - Processo de validação da definição (*focus group*)

### 3º Guião

#### Interacção com especialistas do domínio-objecto de análise

#### Discussão da proposta de definição de *blended learning*, em contexto de Ensino Superior

#### 1. Proposta de definição

***blended learning*** (*b-learning*) (*s/m.*) <educação a distância> paradigma de ensino e aprendizagem semi-presencial que integra teorias e práticas de *e-learning* e de educação presencial ancoradas num redesenho multimodal, multilinear e flexível, promotor da auto-regulação e da aprendizagem colaborativa.

#### 2. Explicações relativas à estrutura e conteúdo da proposta

- a) Os destaques a negrito assinalam as características entendidas como essenciais para a definição do conceito, sendo objectivo que a representação linguística proposta permita definir o *blended learning* em contexto de Ensino Superior Pós-Bolonha e distinguir claramente o *blended learning* de outras modalidades de Educação a distância (*e-learning*, aprendizagem enriquecida por tecnologias...);
- b) A selecção das características tem subjacente uma análise conceptual de marcadores de um *corpus* textual de definições de investigadores internacionais e nacionais e de entidades reguladoras e instituições de Ensino Superior, entre 2002 e 2014 e de um *corpus* oral de um conjunto de entrevistas efectuadas a especialistas nacionais. Foram ainda consultados três especialistas internacionais.
- c) **Descrição sucinta das características:**

[paradigma de ensino e aprendizagem]	Conjunto de teorizações que representa uma visão do mundo educativo, constituindo-se como um referencial que norteia a reflexão sobre a realidade observada numa diversidade de contextos, de forma a potenciar a sua compreensão e tomada de opções estratégicas.
[semi-presencial]	Dualidade que descreve uma alternância ou complementaridade entre momentos de aprendizagem formal em co-presença física e momentos a distância. A percentagem combinatória entre estes tipos de momentos é variável.
[integração]	Descreve uma ideia de inclusão, incorporação harmoniosa e coerente de múltiplas dimensões. A integração transcende uma fusão das componente presencial e não presencial, implicando as tecnologias, os sujeitos e os modelos e estratégias de aprendizagem enquanto dimensões críticas dessa incorporação. Está ligada à transformação da pedagogia.
[e-learning]	Corresponde a um tipo de educação a distância mediado pela tecnologia e pela comunicação que transcende o espaço e o tempo, promovendo processos tendencialmente sustentados na ideia de liberdade individual de aprendizagem conjugados com a componente colaborativa, suscitada pela conectividade da rede.
[educação presencial]	Historicamente, é um modelo maioritário, razão pela qual a mediação presencia/física assume uma correlação inevitável com a concepção de <i>paradigma tradicional</i> , pressupondo um conjunto de modelos educativos pedagogicamente ancorados numa instanciação

Doutoranda: Joana Castro Fernandes – 10 de Março de 2015

Orientação: Professora Doutora Rute Costa – FCSH- UNL – Linguística – Terminologia

Co-orientação: Professora Doutora Paula Peres ISCAP/IPP – Tecnologias Educativas

## Apêndice 12 - Guião III - Processo de validação da definição (*focus group*) (cont.)

	espácio-temporal delimitada e fechada, definida por uma co-presença obrigatória de aluno e professor e um conceito de turma (um grupo tendencialmente coeso que tem subjacente uma interacção a concepção de interacção pedagógica directiva e face-a-face)
<b>[redesenho multimodal]</b>	Propriedade da comunicação pedagógica que pressupõe a criação de um ambiente semiótico de elevada complexidade. A integração da presença com a tecnologia abre espaço para a construção de uma multisensorialidade sem precedentes, no âmbito da qual o som, imagem, o texto e o movimento passam a constituir um conjunto de códigos passíveis de favorecer aprendizagem.
<b>[redesenho multilinear]</b>	Os modelos pedagógicos de interacção tradicional e presencial são do tipo <i>um-todos</i> e <i>um-um</i> . Quando as tecnologias digitais são parte integrante do processo de comunicação pedagógica, a linearidade passa a dar lugar a multilinearidade. Entende-se como multilinear, o modelo de comunicação pedagógica que permite a simultaneidade e a multiplicidade potenciadas pela combinação entre presença física e presença na rede. Uma comunicação não hierárquica e multidireccional - <i>de todos para todos</i> )
<b>[redesenho flexível]</b>	Redução de sessões presenciais e aumento de auto-estudo ou utilização de uma plataforma de aprendizagem para reduzir a obrigatoriedade de presença física no <i>campus</i> , ausência de rigidez temporal (de horário); pode significar também existência de modos de aprendizagem e de percursos cognitivos diferenciados.
<b>[auto-regulação]</b>	Competência metacognitiva que implica da parte do aluno uma atitude autónoma e volitiva face ao processo de aprendizagem, exercendo controlo e monitorização sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, de modo a obter sucesso académico.
<b>[aprendizagem colaborativa]</b>	Estratégia educativa não hierárquica, fortemente impulsionada pelo princípio da conectividade da rede, pressupondo-se que dois ou mais sujeitos constroem o seu conhecimento através de processos intensos de interacção que pressupõem discussão, reflexão e tomada de decisões em prol de objectivos de aprendizagem comuns.

## Apêndice 13 - Fundamentação bibliográfica – Focus group



ENIFG

Caro Professor ....

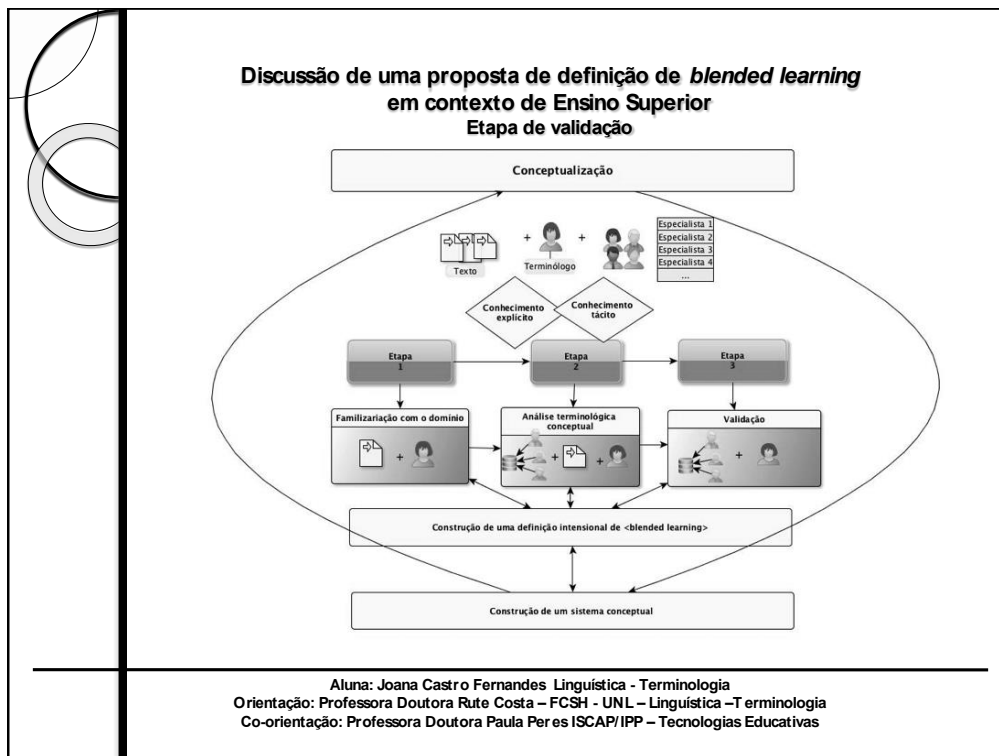
Muito agradeço a oportunidade e a disponibilidade para participação nesta etapa de discussão de uma definição de *blended learning*, em contexto de Ensino Superior. É muito estimulante poder submeter a reflexão a escrutínio, independentemente do resultado.

Envio uma seleção de algumas das principais referências bibliográficas que sustentam a premissa de partida do trabalho: *Blended Learning: um espaço conceptual difuso no panorama do Ensino Superior*. Desenvolvo esta ideia e coligo argumentos em prol no capítulo introdutório (que se contra em fase de revisão final). Para além de evidências textuais, tenho também alguma evidência empírica, resultante de um processo de entrevistas a especialistas nacionais. Posso adiantar ainda que - no contexto norte-americano - a actualização bibliográfica mais recente que tive oportunidade de fazer e a interacção via e-mail que estabeleci com os Professores Charles Graham e Randy Garrison reforçam esta assunção.

Mais uma vez, muito obrigada e até segunda,  
Cordiais saudações,  
Joana

- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R.** (2013). “An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning”. *The Internet and Higher Education*, 17, 90-100.
- Gomes, Maria João** (2005). “E-Learning: reflexões em torno do conceito”. in P. Dias e V. de Freitas (Orgs.), *Actas da Conferência internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Challenges’05*. Braga, Centro de Competência da Universidade do Minho. 229-236.
- Graham, C. R.** (2013). “Emerging practice and research in blended learning”. in M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education*. New York, NY: Routledge. 333– 350.
- Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S.** (2014). “Developing models and theory for blended learning research”. in A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended learning: Research perspectives, volume 2*. New York, NY: Routledge. 13-33.
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., & Drysdale, J. S.** (2012). “An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning”. *Distance Education*, 33(3). 381–413.
- Norberg, A. & Jahnke, I.** (2014). “Are you Working in the Kitchen?": European Perspectives on Blended Learning. in Anthony G. Picciano, Charles D. Dziuban, & Charles R. Graham (Eds.), *Blended Learning – Research Perspectives*. Vol. 2. Routledge/Taylor & Francis, 251-267.
- Monteiro, Angélica, Moreira, António, Almeida, Cristina & Lencastre, José** (2013). *Blended Learning em Contexto Educativo. Perspetivas teóricas e práticas de investigação*, Santo Tirso, De Facto Editores.
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J.** (2013). “Blended learning: A dangerous idea?”. *The Internet and Higher Education*, 18, 15-23.
- Peres, Paula & Pimenta, Pedro** (2011). *Teorias e Práticas de B-learning*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Picciano, A. G., Dziuban, C. D., & Graham, C. R.** (Eds.). (2014). *Research Perspectives in Blended Learning: Research Perspectives* (Vol. 2). London. Routledge.
- Sharma, Pete** (2010). *Blended learning. ELT journal*, 64(4).456-458.
- Snart, J. A.** (2010). *Hybrid Learning. The Perils and Promise of Blending on-line and Face-to-Face Instruction in Higher Education*, Santa Barbara, Praeger.
- Trigwell, & Oliver, M.** (2005). *Can ‘Blended Learning’ Be Redeemed? E-Learning*, Volume 2, Number 1, pp. 17-26. **Vaughan, N.** (2007) “Perspectives on Blended Learning in Higher Education”, in *International Journal on E-Learning*, 6(1), Chesapeake, VA: AACE. 81-94.
- VanDerLinden, K.** (2014). “Blended Learning as Transformational Institutional Learning”. *New Directions for Higher Education*, 2014(165). 75-85.

## Apêndice 14 - Excerto dos diapositivos de apoio ao *focus group* síncrono



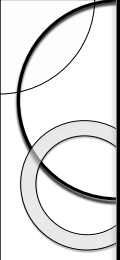
**Discussão de uma proposta de definição de *blended learning*  
em contexto de Ensino Superior**

**Índice**

1. Breve apresentação do projecto de investigação;
2. Objectivos gerais;
3. Proposta de definição;
4. Enquadramento bibliográfico;
5. *Focus group*.

Aluna: Joana Castro Fernandes Linguística - Terminologia  
Orientação: Professora Doutora Rute Costa – FCSH - UNL – Linguística – Terminologia  
Co-orientação: Professora Doutora Paula Peres ISCAP/IPP – Tecnologias Educativas

## Apêndice 14 - Excerto dos diapositivos de apoio ao *focus group* síncrono (Cont.)

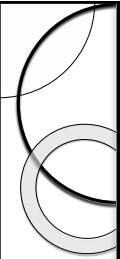


### Discussão de uma proposta de definição de *blended learning* em contexto de Ensino Superior

- (1) Enquadrar o *blended learning* no seu contexto de emergência anglo-saxónico;
- (2) Situar *blended learning* no contexto das modalidades de ensino e aprendizagem do Ensino Superior Pós-Bolonha;
- (3) Desenhar uma proposta metodológica que permita levar a cabo o estudo sistemático do conceito de *blended learning*;
- (4) Testar as potencialidades de uma metodologia de base conceptual;
- (5) Identificar as características essenciais do conceito de *blended learning*;
- (6) Produzir uma definição integradora e consensual de *blended learning* e uma descrição;
- (7) Melhorar a percepção do conceito de *blended learning*;
- (8) Propor uma representação conceptual do *blended learning*.

---

Aluna: Joana Castro Fernandes Linguística - Terminologia  
Orientação: Professora Doutora Rute Costa – FCSH - UNL – Linguística – Terminologia  
Co-orientação: Professora Doutora Paula Peres ISCAP/IPP – Tecnologias Educativas



### Discussão de uma proposta de definição de *blended learning* em contexto de Ensino Superior

#### Etapa de validação

#### 1. Proposta de definição

***blended learning* (b-learning) (s/m)** <educação a distância>

um **paradigma de ensino e aprendizagem semi-presencial** que **integra** teorias e práticas de **e-learning** e de **educação presencial** ancoradas num **redesenho multimodal, multilinear e flexível**, promotor da **auto-regulação** e da **aprendizagem colaborativa**.

---

Aluna: Joana Castro Fernandes Linguística - Terminologia  
Orientação: Professora Doutora Rute Costa – FCSH - UNL – Linguística – Terminologia  
Co-orientação: Professora Doutora Paula Peres ISCAP/IPP – Tecnologias Educativas

## Apêndice 15 - Grelha síntese das percepções do *focus group*



Etapa de validação – proposta de definição de BL

Síntese da discussão do *focus group* síncrono

Data: 23 de Março de 2015-03-24

Duração: 14:00 - 15:15h

	Concordância com a definição	BL é um tipo de EA	Paradigma	Semi-presencial	Integração	T & P de e-learning	EP	Redesenho	MM	ML	Flexível	AR	AC	Sugestões
[EFG1]	Não totalmente	Sim (é uma modalidade)	Considera excessivo	Sim mediação humana+ tecnológica	Sim	Sim	Sim	Ambíguo	Sim	Sim	Sim	Sim		(1)
[EFG2]	Sim	Sim	Ainda não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim		(2)
[EFG3]	Sim	Sim	Ainda é cedo	Sim	Sim	Sim (6)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não essencial	Não essencial	(3)
[EFG4]	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não concorda	Sim	Sim	Sim	(5)	Sim	Sim	Não necessariamente	(4)

(1) substituir paradigma por modelo ou modalidade  
 (2) substituir paradigma por modelo, modalidade, metodologia; <BL> está a um 3º nível (*educação a distância*> *e-learning*> *blended learning*);  
 (3) *mobile learning*; tipo de BL?  
 (4) substituir <*e-learning*> por <educação a distância>  
 (5) não se revê totalmente na descrição da característica  
 (6) considerar a hipótese de substituir por <*e-learning*> por <educação *online*>

## Apêndice 16 - Síntese entrevistas individuais *follow-up* validação

### 16.1 [EPFG1]



Etapa de validação – proposta de definição de BL

Síntese da discussão *síncrona*

*Vídeo-conferência (via skype)*

Data: 9 de Abril de 2015

Duração: 10:00-10:30h

#### 1.1 Revisão da proposta (pós-*focus group* de 25-03-15)

***blended learning* (b-learning) (s/m)** modelo de ensino e aprendizagem semi-presencial que integra teorias e práticas de educação *online* e de educação presencial ancoradas num **redesenho multimodal, multilinear e flexível**.  
<educação a distância>

#### 1.2 Síntese das percepções [EPFG1]

Característica	S/N	Comentário
Concordância geral com a definição	√	Cientificamente correcta. Talvez longa e um pouco complexa, o que poderá comunicar a ideia de que é difícil operacionalizar o BL.
BL é um tipo de EA	√	Sim. A Educação a distância[*1/2] é uma categoria muita vasta que engloba vários modelos que co-ocorrem.
Modelo	√	Modelo é muito mais adequado: a terminologia deve evoluir com a tecnologia: paradigma reflecte o nosso passado educacional. Modelo sugere adaptabilidade.
Semi-presencial	√	Cientificamente está muito correcto.
Integração	√	Absolutamente. <i>integrar</i> em vez de <i>combinar</i>
T&P de educação <i>online</i>	√	Concorda com a ideia, mas não com a palavra em inglês*3
Educação presencial	√	-
Redesenho	√	Entende como fundamental, actual, convergente com as tendências europeias. Muito pertinente*4
Multimodal	√	-
Multilinear	√	-
Flexível	√	Ainda que possa ser vago, a palavra é um modismo
Auto-regulação	√	-
Aprendizagem colaborativa	√	Toda a aprendizagem que não implique colaboração é um acto individual e isolado. O BL a combinação entre auto-regulação e colaboração.

#### Outros comentários/ sugestões:

\*1 Concorda com o cuidado de não se colocar o acento no *à* para não marcar a ideia de afastamento físico; é uma luta dentro da área fazer vigor esta opção.

\*2 Não vê uma relação de subordinada entre *e-learning* e *blended learning*, vê os conceitos como diferentes e em horizontalidade. Em termos diacrónicos, prevê estar contra corrente, mas primeiro vê o *blended learning* como experiência e só depois o *e-learning*. Não advoga a linearidade, sequencialidade; o seu quadro de raciocínio é de hipermédia..

\*3 É residual diferença entre educação a distância e educação *online*, do ponto de vista prático, vê apenas a nuance da acessibilidade; da utilização via internet. A educação a distância e a educação online não estão tão distantes quanto se diz. Será uma questão de *acessibilidade* através da internet. A única diferença que vê é a da acessibilidade. Claro que a educação a distância é online, mas pode também não ser *online*. Assume que este ponto de vista decorre da sua prática e da experiência de leccionação com a Universidade Aberta.

\*4 Os projectos do Horizonte 2020 sustenta-se em absoluto nesta ideia de *design to (re-)use*, de *redesign*. Sugere a consulta do documento da *Stac* (Outubro 2014) *The Future of Europe in Science*, (1er ponto 3). Sugere uma investigação mais aturada deste conceito pela sua extrema importância em termos de qualidade e de adequação à sociedade. Tem implicações claras no futuro do estudante De todas as características focadas na definição proposta entende ser esta a palavra de vanguarda.

## 16.1 [EPFG1] (Cont.)



Etapa de validação – proposta de definição de BL

Síntese da discussão *síncrona*

*Vídeo-conferência (via skype)*

Data: 13 de Abril de 2015

Duração: 10:30 - 11:00h

### 1.1 Revisão da proposta (pós-focus group de 25-03-15)

**blended learning (b-learning) (s/m.)** modelo de ensino e aprendizagem semi-presencial que integra teorias e práticas de **educação online** e de **educação presencial** ancoradas num **redesenho multimodal, multilinear e flexível**.  
<educação a distância>

### 1.2 Síntese das percepções [EPFG2]

Característica	S/N	Comentário
Concordância geral com a definição	√	Concorda com a totalidade do conteúdo proposto
BL é um tipo de EA	√	Sim. A escolha <i>educação a distância</i> estará ainda mais adequada do que <i>ensino distância</i> .
Modelo	√	Modelo é totalmente adequado.
Semi-presencial	√	Cientificamente está muito correcto, se considerarmos o conceito puro.
Integração	√	<i>Integrar, combinar, misturar</i> resgata a ideia de <i>mix</i>
T&P	√	Concorda, mas sugere que se considere a hipótese de <b>actividades</b>
Educação <i>online</i>	√	Concorda*
Educação presencial	√	Concorda
Redesenho	√	Concorda
Multimodal	√	Concorda depois de ter lido a explicação da característica
Multilinear	√	Concorda depois de ter lido a explicação da característica
Flexível	√	Concorda
Auto-regulação	√	Retiraria, tal como na última versão que lhe foi apresentada, pois, não é essencial.
Aprendizagem colaborativa	√	Retiraria, tal como na última versão que lhe foi apresentada, pois, não é essencial.

#### Outros comentários/ sugestões:

- Faz um enquadramento a salientar que o *blended learning* é um conceito difícil, porque não reúne consensualidade. Do seu ponto de vista, há o conceito puro (o que estou a definir) e há o conceito que se sustenta no totalmente presencial como actividades complementares *online*. Na sua perspectiva, qualquer dos dois está correcto.
- Entende que *Educação online* é uma opção melhor do que educação distância, pois este último é mais lato em mais ambíguo;
- Entende que o termo *e-learning* está a ganhar um tal ambiguidade que passou a utilizar DL (distance learning).



## Apêndice 17 - Evolução cronológica das propostas definição de <blended learning>

### 1ª Proposta – 21 de Janeiro de 2015

	MRC	SRC	NRC
<b>PD1= modelo pedagógico</b> , no âmbito da <b>educação a distância</b> , ancorado na flexibilidade física e temporal, o qual <b>combina</b> , admitindo a possibilidade de variação percentual, uma componente <b>presencial</b> e uma componente <i>online</i> .		<b>X</b>	
<b>PD2 = modelo de ensino-aprendizagem formal</b> , no âmbito do <i>e-learning</i> , que pressupõe um <b>desenho pedagógico integrador</b> , combinando, em percentagens a definir contextualmente, sessões <b>presenciais</b> e sessões a <i>distância</i> , ambas com objectivos de aprendizagem <del>elaramente definidos</del> .		<b>X</b>	
<b>PD3 = modelo multimodal e multilinear</b> , ancorado na <b>integração de teorias e práticas de educação presencial e de educação a distância</b> , o qual se concretiza num regime de frequência que reduz o contacto presencial e promove tanto a auto-regulação como a dimensão colaborativa da aprendizagem.	<b>X</b>		

### 2ª Proposta -10 de Fevereiro de 2015 (EP)

Paradigma de aprendizagem, suportado em diferentes teorias de educação presencial e a distancia, resultando na criação de um modelo pedagógico adaptado a um determinado contexto cuja operacionalização comporta um regime de frequência que reduz o contato presencial (não elimina) e incrementa a auto-regulação. (EP, 10-2-2015)

### 3ª Proposta - Reformulação - 26 de Fevereiro de 2015

*Blended learning (b-learning) <e-learning>* é um **paradigma** de ensino e aprendizagem **multimodal, multilinear e flexível**, ancorado no **redesenho** e na **integração de teorias e de práticas de educação presencial e de educação a distância** o qual se concretiza num regime de frequência **semi-presencial**, promotor da **auto-regulação** e da **aprendizagem colaborativa**.

### 4ª Proposta – Discutida em *focus group* - 23 de Março de 2015

*blended learning (b-learning) (s./m.) <educação a distância>* **paradigma de ensino e aprendizagem semi-presencial** que **integra** teorias e práticas de *e-learning* e de **educação presencial** ancoradas num **redesenho multimodal, multilinear e flexível**, promotor da **auto-regulação** e da **aprendizagem colaborativa**.

### 5ª Proposta - Reformulação pós - *focus group* - 24 de Março de 2015

*blended learning*  
(*b-learning*)  
(*s./m.*)  
<educação a  
distância>

**paradigma-modelo de ensino e aprendizagem semi-presencial que integra teorias e práticas de *e-learning* e de educação presencial ancoradas num redesenho multimodal, multilinear e flexível, promotor da auto-regulação e da aprendizagem colaborativa.**

### Proposta final – 30 de Março de 2015

*blended learning*  
(*b-learning*)  
(*s./m.*)  
<educação a  
distância>

**modelo de ensino e aprendizagem semi-presencial que integra teorias e práticas de educação *online* e de educação presencial ancoradas num redesenho multimodal, multilinear e flexível.**

## ANEXOS

### Anexo 1 - *E-learning, online learning e distance learning environments*

Resultados do estudo de Moore *et al.* (2011, p. 132)

Category	Type	Description	Frequency
No difference	Distance learning, e-Learning, online learning	The same	6
	Distance learning, online learning	The same	3
Hierarchy organization	Distance learning	Broadest term	4
	e-Learning	Sub-level of distance learning	4
	e-Learning	Broadest term	1
	Online learning	Sub-level of distance learning	3
Media type	Online learning	Sub-level of e-Learning	3
	Distance learning	Postal mail, paper-based	2
	e-Learning	Electronic/multimedia device	12
	e-Learning	Computer or Internet	2
Access type	Online learning	Web tools/Internet	14
	Distance learning	Remote access to a variety of media	3
	Distance learning	No face-to-face	8
	e-Learning	Remote or non-remote (online)	2
	e-Learning	Blended with face-to-face	2
	Online learning	On campus and off-campus	1
	Online learning	Partial online/hybrid	1
Correspondence	Online learning	Totally online	1
	Distance learning	Online correspondence/teleconference	2
	e-Learning	Must have correspondence/interaction	1
	Online learning	Must have correspondence/interaction	1
Interaction	e-Learning	Synchronous and asynchronous	1
	e-Learning, online learning	Depends on the type of interaction	1

## Anexo 2 – Exemplos de multimodalidade

Estudo de Graham (2013, p. 134)

<b>Interactive Learning A Matrix of Educational Technology Options</b>			
<b>Media</b>	<b>Basic</b>	<b>Intermediate</b>	<b>Advanced</b>
<b>Text</b>	One-way <b>Print</b>	One-way <b>Webpages</b>	One-way <b>Blogs</b>
	Interactive <b>e-mail</b>	Interactive <b>Computer conferencing</b>	Interactive <b>Wikis Blogs</b>
<b>Audio</b>	One-way <b>Audio clips</b>	One-way <b>Podcasts</b>	One-way <b>Ipod downloads</b>
	Interactive <b>Telephone support</b>	Interactive <b>Telephone conferencing</b>	Interactive <b>Audiographics</b>
<b>Images</b>	One-way <b>Photographs</b>	One-way <b>CD/ DVD</b>	One-way <b>Animations</b>
	Interactive <b>Image banks, e.g., SCRAN, Creative Commons</b>	Interactive <b>Share and edit, e.g., Flickr, SplashCast</b>	Interactive <b>Simulations/games</b>
<b>Video</b>	One-way <b>Video clips</b>	One-way <b>Annotations?</b>	One-way <b>Vods</b>
	Interactive <b>Webcasts /TV</b>	Interactive <b>Skype</b>	Interactive <b>Videoconferencing</b>

---