

MÁRCIA MAGARINOS DE SOUZA LEÃO

**Ações docentes para a promoção do engajamento de alunos em curso de inglês *on-line*:
uma pesquisa do tipo intervenção**

Tese apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. D^{ra}. Kátia Cristina do Amaral Tavares

Rio de Janeiro
2013

S729a

Souza Leão, Márcia Magarinos de .

Ações docentes para a promoção do engajamento de alunos em curso de inglês *on-line*: uma pesquisa do tipo intervenção / Márcia Magarinos de Souza Leão. – Rio de Janeiro, UFRJ, 2013. 212 f.: Il.(algumas color.), tabs. ; 30 cm.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares
Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.

Bibliografia: f. 170-183

1. Linguística Aplicada. 2. Educação a distância. 3. Cursos *on-line*. 4. Internet na educação. 5. Relações professor-aluno.

I. Tavares, Kátia Cristina do Amaral. II Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. III Título.

CDD418

Márcia Magarinos de Souza Leão.

Ações docentes para a promoção do engajamento de alunos em curso de inglês *on-line*: uma pesquisa do tipo intervenção

Tese apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Aprovada em

Prof^a. Dr^a. Kátia Cristina do Amaral Tavares (orientadora)
Faculdade de Letras – UFRJ

Prof^a. Dr^a. Cristina Jasbinschek Haguenaer - UFRJ

Prof. Dr. Cláudio de Paiva Franco - UFRJ

Prof. Dr. Celso Henrique Soufen Tumolo - UFSC

Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça - UNIGRANRIO

Para João, Cristiane e Letícia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar minha vida, dando-me forças para seguir em frente e colocando pessoas maravilhosas em meu caminho.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Kátia Cristina do Amaral Tavares, pela brilhante gestão do curso, por seus ensinamentos, por sua perspicácia e visão crítica, pela compreensão, amizade e bom humor.

Às Prof.^a Dr.^a Christine Siqueira Nicolaides e Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pelos valiosos comentários e sugestões.

Aos Prof.^{as} Dr.^{as} Cristina Jasbinschek Haguenaer, Prof. Dr. Cláudio de Paiva Franco, Prof. Dr. Celso Henrique Soufen Tumolo e Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça, que gentilmente aceitaram o convite para participar da banca examinadora.

À Escola Naval, Marinha do Brasil, em especial ao Comte Cícero Pimenteira e à coordenadora Roseli Cotrim que me concederam licença para a produção desta tese.

Às professoras e amigas da ENCEAD, pela participação, contribuição, discussão e envolvimento no trabalho desenvolvido. À Márcia Martins, em especial, pela confiança, pelo apoio e disponibilidade em todos os momentos.

Aos alunos que participaram da pesquisa, sem os quais ela não seria possível.

Aos meus pais, pelos valores com que me educaram, pelo amor incondicional, e por sempre investirem, incentivarem e acreditarem em mim.

À minha família, pelo apoio em todos os momentos.

RESUMO

Souza Leão, Márcia Magarinos de. Ações docentes para a promoção do engajamento de alunos em curso de inglês *on-line*: uma pesquisa do tipo intervenção. Tese de Doutorado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

Esta pesquisa do tipo intervenção, realizada em um curso de inglês *on-line* entre 2011 e 2013, teve como objetivo buscar formas de ajudar os alunos a se engajarem em seus estudos. Partindo de trabalhos sobre ações para diminuir a evasão no ensino superior, como os de Yorke (2004), Simpson (2004) e Tung (2012), o embasamento teórico desta pesquisa se fundamenta em investigações sobre engajamento, a partir dos trabalhos de Appleton, Christenson e Furlong (2008) e Fredericks (2011); sobre autodeterminação, com a teoria de Ryan e Deci (2000a e 2000b) e também com estudos sobre autonomia na aprendizagem de língua estrangeira, como os de Benson (1997, 2001) e Oxford (2003, 2011), entre vários outros. Em relação à interação em cursos *on-line*, construtos teóricos foram extraídos dos trabalhos de Moore (1993, 2007) e Anderson (2003). Com relação à presença de ensino e à educação de adultos, se mostraram relevantes os trabalhos de Anderson, Rourke, Garrison e Archer (2001) e Garrison (2007), assim como os de Knowles (1990), Garrison (1985, 1988, 1997) e Moore (1973, 1993, 2007). Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa do tipo intervenção, como proposto por Damiani (2002), com princípios de pesquisa-ação, de acordo com os trabalhos de McNiff (1988), McTaggart (1994), Thiollent (1996), Carr e Kemmis (2004) e Tripp (2005), entre outros. O resultado da investigação realizada é o estabelecimento de novos procedimentos e regras de funcionamento do curso, assim como a produção de uma rotina de interação professor-aluno capaz de promover maior engajamento dos alunos em seus estudos *on-line*. Além de melhorar meu contexto e de mudar a prática de meu grupo de trabalho, esta pesquisa oferece aos professores a distância, de contextos semelhantes, um quadro síntese com ações docentes possíveis para promover maior engajamento de seus alunos.

Palavras-chave: educação a distância, engajamento, interação em curso *on-line*.

ABSTRACT

Souza Leão, Márcia Magarinos de. Ações docentes para a promoção do engajamento de alunos em curso de inglês *on-line*: uma pesquisa do tipo intervenção. Tese de Doutorado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

This intervention research, carried out in an online course between 2011 and 2013, aimed at helping out students to engage in their studies. Apart from the work to reduce dropout rates in higher education, such as Yorke (2004), Simpson (2004) and Tung (2012), the theoretical background of this research is based on studies on engagement, as in Appleton, Christenson and Furlong (2008) and Fredericks (2011); research on self-determination, with the theory by Ryan and Deci (2000a, 2000b); and also on autonomy in foreign language learning, such as in Benson (1997, 2001) and Oxford (2003, 2011), among others. Regarding interaction in online courses, theoretical constructs were drawn from the work of Moore (1993, 2007) and Anderson (2003). In relation to the teaching presence concept and to adult education, the studies of Anderson, Rourke, Garrison and Archer (2001) and Garrison (2007), as well as the work of Knowles (1990), Garrison (1985, 1988, 1997) and Moore (1973, 1993, 2007) were identified as relevant. In terms of methodology, this intervention research, as defined by Damiani (2002), is based on principles of action research, according to the work of McNiff (1988), McTaggart (1994), Thiollent (1996), Carr and Kemmis (2004) and Tripp (2005), among others. The result of this investigation is the establishment of new procedures and rules of operation for the online course under research, as well as the production of a routine for teacher-student interaction which can foster greater involvement of students in their online studies. Besides improving my context and changing my work group practices, this research offers distance education teachers at similar contexts a summary table with possible actions to promote greater engagement of their students.

Key words: distance education, engagement, online interaction.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Modelo do desenvolvimento da motivação baseado no sistema do *self* (do ser) 33
- Figura 2.** O *continuum* da autodeterminação mostrando os tipos de motivação com seus estilos de regulação, *loci* de causalidade e processos correspondentes, acrescidos do tipo de orientação causal 36
- Figura 3.** O triângulo da autonomia do aprendiz no contexto sociocultural 48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Adequação, ao curso de inglês <i>on-line</i> , das intervenções para diminuição da evasão sugeridas na literatura	21
Quadro 2. Correspondência entre fatores apresentados por diferentes autores para promoção de maior engajamento em contexto de ensino presencial	31
Quadro 3. Síntese das ações propostas na literatura pesquisada para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua estrangeira	58-59
Quadro 4. Indicadores da presença de ensino	82
Quadro 5. Comparação da apresentação de etapas da pesquisa-ação por diferentes autores	94
Quadro 6. Instrumentos utilizados para a geração de dados e seus objetivos	112
Quadro 7. Mensagens-intervenções realizadas no primeiro ciclo	125
Quadro 8. Alunos do primeiro ciclo de ações	127
Quadro 9. Relação entre quantidade de alunos do primeiro ciclo de investigação que se mantiveram estudando até o ano seguinte e a importância atribuída ao estudo	131
Quadro 10. Ações indicadas, a partir da experiência do primeiro ciclo, para serem incluídas no curso <i>on-line</i>	135
Quadro 11. Opinião dos participantes sobre o conteúdo das mensagens do segundo ciclo	146
Quadro 12. Alunos do segundo ciclo de ações	148 -150
Quadro 13. Ações experimentadas no segundo ciclo que se mostraram eficazes em levar os alunos a um maior engajamento	152
Quadro 14. Comparação do número de alunos que estudaram em meses correspondentes de 2012 e 2013, antes e após a nova rotina de comunicação	161
Quadro 15. Síntese de ações docentes possíveis para promover maior engajamento de alunos em cursos <i>on-line</i> baseados em interação aluno-conteúdo	162

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ALTE	Associação de examinadores de línguas da Europa
CMC	Comunicação mediada por computador
CRAPEL	Centro de Pesquisas e de Aplicações em Línguas Estrangeiras
EAD	Educação a distância
ENCEAD	Coordenação de Ensino a Distância da Escola Naval
SILL	Inventário de estratégias para a aprendizagem de línguas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENGAJAMENTO E AUTONOMIA	25
2.1 O CONCEITO DE ENGAJAMENTO	25
2.2 ENGAJAMENTO, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA	34
2.3 O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	38
2.3.1 Perspectivas teóricas sobre autonomia no ensino de língua estrangeira	39
2.3.2 Intervenções para a promoção da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira	48
3 ENSINO-APRENDIZAGEM <i>ON-LINE</i>	62
3.1 AS GERAÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	62
3.2 A INTERAÇÃO EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO <i>ON-LINE</i>	65
3.2.1 A interação professor-aluno	66
3.2.2 A interação aluno-aluno	70
3.2.3 A interação aluno-conteúdo	74
3.2.4 A interação professor-conteúdo	76
3.2.5 A interação conteúdo-conteúdo	77
3.2.6 A interação professor-professor	78
3.3 A PRESENÇA DE ENSINO	80
3.4 O CONTROLE DO PROFESSOR X A INDEPENDÊNCIA DO ALUNO EM AMBIENTE <i>ON-LINE</i>	84
4 METODOLOGIA	91
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	91
4.2 O CONTEXTO DE PESQUISA	98
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	103
4.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	106
4.4.1 Questionários	106
4.4.2 Registro de participação dos alunos	108
4.4.3 Registro das interações com os participantes	109

4.4.4 Diário de pesquisa	110
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	112
5 RESULTADOS	114
5.1 PRIMEIRO CICLO DA PESQUISA	114
5.2 SEGUNDO CICLO DA PESQUISA	136
5.3 TERCEIRO CICLO DA PESQUISA	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	170
ANEXO 1 PÁGINAS DO CURSO <i>ON-LINE</i>	184
ANEXO 2 QUESTIONÁRIOS	187
ANEXO 3 MENSAGENS DE <i>E-MAIL</i> DA PROFESSORA PARA OS ALUNOS	197
ANEXO 4 RESPOSTAS AO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DO PRIMEIRO CICLO	204
ANEXO 5 - MENSAGENS DA ENCEAD ENVIADAS PELAS PROFESSORAS	207

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, cada nova tecnologia disponível na sociedade foi inserida na prática pedagógica do ensino de línguas, buscando oferecer melhores oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Partiu-se dos livros e revistas, passou-se pelo uso das gravações em áudio e vídeo, com o uso de toca-fitas, rádio, televisão e vídeo-cassete, houve projetores de slides e retroprojetores, e alguns foram substituídos pelos CDs, DVDs, CD-ROMs, *e-boards* e apresentações de slides em computadores. Com a internet e a maior capacidade de transmissão de dados, seja por banda larga ou satélite, a educação a distância, que começou sendo feita por correspondência, é hoje realizada *on-line*, com transmissão em tempo real de arquivos de textos ou voz. É uma educação fisicamente a distância com possibilidades de interação – às vezes sincronicamente – como se os participantes estivessem face-a-face. Essa condição permite que haja flexibilidade para realização de cursos, o que vem ao encontro da necessidade de educação constante na nossa sociedade. Assim, além da oferta de cursos de línguas presenciais, hoje há cursos *on-line* de língua estrangeira.

Há uma estreita relação entre a navegação na internet e a aprendizagem de língua inglesa. Na internet há uma gama de opções para desenvolver o conhecimento de línguas, seja em *sites* com fins didáticos, contendo explicações, jogos e exercícios ou simplesmente com a participação em fóruns e *blogs* na língua alvo, acesso a arquivos de áudio e vídeo de diversos países e salas de bate-papo com falantes nativos. Além disso, conhecendo um pouco do idioma, as opções de leitura de jornais e revistas, artigos científicos ou programas de entretenimento se abrem ainda mais no mundo virtual.

A necessidade de aprendizagem, com a amplitude de oportunidades que ela traz, associada à conveniência do estudo a distância faz com que exista um grande público adulto interessado em curso de língua inglesa *on-line*, como observo na função de professora-tutora no curso oferecido pela Escola Naval aos servidores da Marinha do Brasil.

A Marinha do Brasil é “uma das instituições brasileiras pioneiras na área de Educação Corporativa” (BIAGIOTTI, 2004, p.2), que oferece cursos a distância desde 1939, com uma política de cursos a distância de boa qualidade e baixo custo de implantação. Essa visão pioneira proporciona, há quase um século, formação continuada para seus funcionários. O curso de língua inglesa *on-line* é também uma oportunidade de formação continuada, apesar de não ter relação direta com a carreira, sendo opcional aos servidores que, por iniciativa pessoal, desejam estudar essa língua. O fato de os módulos desse curso livre serem de curta

duração e de privilegiarem a interação aluno-conteúdo e o estudo individual configura-se como atrativo para profissionais que precisam de flexibilidade no horário de estudo por causa de suas atividades de trabalho. O valor mensal é bastante acessível em comparação com valores praticados no mercado. Cada aluno custeia 50% ou 100% de sua mensalidade, de acordo com sua situação funcional dentro da Marinha, mas dentro do curso eles não são identificados funcionalmente nem hierarquicamente. A procura é grande – só no ano de 2011, por exemplo, foram feitas 1024 novas matrículas. Além disso, as pesquisas internas de satisfação já realizadas apontam aprovação da estrutura do curso, da sua qualidade, recursos oferecidos, atendimento dos professores e de aspectos tecnológicos.

Nesse contexto, nós, professoras do curso, ficamos intrigadas ao observar que, uma vez matriculados, os alunos mantêm baixa frequência de estudos, muitas vezes sem mesmo participar dele. Essa situação de ausência, de baixa frequência, de pouco aproveitamento dos recursos oferecidos no curso é uma questão discutida recorrentemente nas reuniões de professoras deste curso *on-line*. O desengajamento é um problema que preocupa e incomoda as professoras. Assim, realizei esta pesquisa neste curso de inglês *on-line* com a hipótese de que modificações na atuação docente poderiam levar os alunos a se engajarem mais e a prosseguirem em seus estudos com sucesso. Ao longo da investigação, novos procedimentos e regras de funcionamento do curso e novas rotinas de interação professor-aluno foram experimentadas e avaliadas, sendo incorporado o que se mostrou útil para promover maior engajamento dos alunos em seus estudos *on-line*. Dessa forma, minha tese é que é possível o docente atuar para promover o engajamento discente em um curso a distância fortemente baseado em interação aluno-conteúdo. Ao buscar contribuir para aperfeiçoar o contexto investigado através de mudanças na prática pedagógica do curso em que leciono, também ofereço aos professores a distância, de contextos semelhantes, um quadro-síntese que sistematiza possíveis ações docentes para promover maior engajamento dos alunos, elaborado a partir de uma revisão teórica e da avaliação da intervenção realizada. Além disso, busco colaborar para a expansão dos estudos sobre engajamento, uma vez que eles têm focado primordialmente a educação presencial de crianças, ao passo que nesta pesquisa trato de um curso *on-line* para adultos.

Vejamos com detalhes a questão do desengajamento no curso *on-line* em foco. Tomando como exemplo novamente o ano de 2011, com uma média de 828 aprendizes pertencentes ao quadro mensal de alunos, poderíamos esperar cerca de 1.600 conclusões de módulos no ano; no entanto, apenas 49 certificados de conclusão foram requisitados. Em

termos administrativos, isso não é relevante, pois, apesar do baixo número de concluintes, a taxa de evasão – 11% em 2011 – é razoável frente aos índices verificados para cursos livres não corporativos – 22,3% em 2010, 23,6% em 2011 e 10,05% em 2012, de acordo com o Censo EAD.BR (ABED, 2013, p.90). Além disso, como Ashby (2004) aponta, os índices de conclusão de curso podem ser um objetivo de uma instituição, mas não necessariamente representam as metas dos alunos. Neste curso em particular, podemos supor que há estudantes com interesse em apenas alguns aspectos do curso, como desenvolvimento oral ou de leitura, sem se preocuparem com todos os componentes oferecidos, portanto, sem sentirem a necessidade de cumprir todos os requisitos que levam à certificação. Contudo, enquanto isso é realidade para alguns poucos alunos, para muitos outros não é: observa-se que a permanência no curso é ineficaz, com pouco aproveitamento pedagógico. A frequência de estudos é monitorada por um gerenciador da plataforma de ensino e conferida pelo professor responsável pelo aluno, e observa-se que a ausência dos inscritos é mais comum do que sua presença, ou seja, a não conclusão de um nível do curso, na maioria das vezes, se dá por falta de estudo, por ausência, e não por opção de se dedicar apenas a algumas atividades oferecidas. É comum um módulo de curso com carga horária estimada de 40 horas, distribuídas em dois ou três meses de estudo – podendo estender-se até seis meses, nos casos em que os alunos precisam se afastar por férias, transferências, embarques sem acesso à internet, entre outros - ser cumprido ao longo de anos. O aluno justifica suas ausências, faz uma quantidade irrisória de atividades por mês, repete-as no mês seguinte, e prolonga indefinidamente a realização de seu módulo. Aqui estamos com uma situação que se configura como uma evasão disfarçada ou protelada. Ela é disfarçada, pois não entra nas estatísticas de evasão, mesmo que o aluno não tenha rendimento suficiente para levá-lo à conclusão de seu nível de estudo. É também uma evasão protelada, uma vez que a falta de estudos frequentes pode levar a um desligamento compulsório, pois um aluno pode ter sua matrícula cancelada se permanecer inativo ou não concluir um nível em 6 meses, sem justificativa.

O conteúdo do curso e a plataforma em que ele está disponível foram desenvolvidos por uma conceituada instituição de ensino de língua inglesa na cidade do Rio de Janeiro. Há duas vertentes de cursos oferecidas: uma chamada de “cursos profissionais” e outra de “cursos gerais”. Há dois níveis, ou módulos, de cursos profissionais, destinados aos estudantes que desejam um “crescimento profissional para se manterem na competição do mundo globalizado dos negócios” (tradução nossa da página do *site*), que não costumam ser a opção

dos alunos matriculados pela Escola Naval. A grande procura é pelos “cursos gerais”, oferecidos aos aprendizes que querem “desenvolver suas habilidades de comunicação em uma variedade de situações cotidianas e aprimorar seu conhecimento de gramática, vocabulário e pronúncia”, conforme descrição apresentada na página do *site*. Há doze níveis ou módulos disponíveis para estudo, e as habilidades e competências exigidas em cada um deles são norteadas pelos padrões da *The Association of Language Testers in Europe* (ALTE). A ALTE é uma associação que ajuda a estabelecer padrões para o ensino-aprendizagem¹ de 26 idiomas e apóia instituições de avaliação e certificação de conhecimento de língua estrangeira, que conta hoje com 33 membros e mais de 40 instituições afiliadas. O uso desse curso, desenvolvido nessa plataforma, é contratado pelo Abrigo do Marinheiro - uma associação civil sem fins lucrativos que trabalha para levar benefícios ao pessoal naval. Dessa forma, apesar de a coordenação de ensino a distância da Escola Naval (ENCEAD) gerenciá-lo pedagogicamente para o pessoal da marinha, determinando todas as suas regras, ela não possui ingerência sobre seu conteúdo. Apenas as aulas de conversação, que não possuem material determinado na plataforma do curso, são de elaboração dos professores da Escola Naval.

Cada aluno matriculado escolhe, com base no resultado de um teste de nivelamento, o módulo inicial de estudos. Todos os módulos estão disponíveis aos alunos, que podem experimentar um pouco de qualquer um deles, decidindo por aquele mais adequado aos seus interesses. Há os alunos que desejam realizar todos os níveis, fazendo uma revisão de seus conhecimentos, enquanto outros optam pelo nível compatível com seu domínio do idioma para a partir dele dar prosseguimento aos estudos. As atividades são feitas de forma individualizada, ou seja, não há um grupo ou turma ao qual o aluno pertença e que precise acompanhar seu andamento de lições, com data de início e de término. Cada aluno estuda em seu ritmo, de acordo com suas necessidades e possibilidades. As atividades de leitura, redação, compreensão oral, vocabulário, gramática, pronúncia, além das atividades de entretenimento, podem ser feitas em qualquer dia e horário. Já as atividades de interação por texto (*chat* de texto), em que há interação síncrona com um professor para realização de diálogos dramatizados (*role-plays*), e as aulas de conversação (*chat* de voz), em que há interação com um professor e com outros estudantes, precisam ser realizadas em horários pré-estabelecidos pela ENCEAD, que são oferecidos de segunda-feira a sábado. Há um professor

¹ Nesta pesquisa, utilizo a grafia “ensino-aprendizagem”, com hífen, seguindo a proposta de Kubo e Botomé (2001), a fim de ressaltar a interdependência desses dois conceitos que compõe um processo complexo de interações comportamentais entre professores e alunos.

que acompanha mensalmente as atividades realizadas, enviando ao aluno mensagens sobre seu desempenho, estimulando sua participação e lembrando-o de pendências a serem cumpridas. Semanalmente esse professor também envia mensagens sobre os assuntos a serem tratados nas aulas de conversação, com tópicos para discussão, corrige as redações dos alunos e responde qualquer questão que o aluno queira lhe perguntar por *e-mail*. As mensagens são redigidas em língua portuguesa para os alunos iniciantes e na língua alvo para os alunos de nível intermediário ou avançado. No site do curso, há também uma ferramenta através da qual o aluno pode fazer perguntas de conteúdo ou técnicas com garantia de resposta em 24 horas, por um professor que trabalha no curso, mas não necessariamente o professor responsável pelos seus estudos.

Existe por parte da ENCEAD uma preocupação com a qualidade pedagógica do curso oferecido, por isso as práticas docentes e as regras de funcionamento do curso são discutidas e avaliadas pela coordenadora e pelos professores sempre que se fazem necessárias. A adequação da proposta do curso aos interesses dos inscritos é periodicamente avaliada através de pesquisas de satisfação promovidas pela ENCEAD, e as respostas têm sempre revelado alto índice de aprovação do conteúdo do curso e da atuação dos professores. Além dessas pesquisas, duas dissertações de mestrado foram produzidas investigando diferentes aspectos das ações pedagógicas neste contexto. Ramos (2010) focou as possibilidades e os limites da interação oral nas aulas de conversação, enquanto Castro (2009) analisou o conteúdo de mensagens mensais de acompanhamento enviadas aos alunos, identificando os atos comunicativos nelas recorrentes e seus efeitos.

No curso de inglês *on-line* em questão, o contato iniciado pelo professor é regular e frequente. Os alunos recebem, como já mencionado, mensagens semanais com o tópico para a aula oral, mas, apesar disso, muitos não participam dela. A mensagem de acompanhamento dos estudos, enviada mensalmente, provoca uma resposta melhor, pois apesar de vários alunos também a ignorarem, muitos outros confirmam seu recebimento, justificam suas faltas, conversam e estabelecem um *rapport* através delas. Castro (2009), que também investigou o mesmo contexto em foco, observou que as cobranças por maior participação são feitas de forma velada pelas professoras, que se utilizam de estratégias de polidez, valorizando as potencialidades do aluno, o que cria um clima de camaradagem e confiança. Assim, através do desempenho assistido, o professor “parece também levar o aluno à reflexão crítica do seu processo de construção do conhecimento, dividindo com ele a responsabilidade pelo gerenciamento da aprendizagem” (CASTRO, 2009, p.131). Entretanto, o desengajamento

permanece: os alunos não retomam os estudos como prometem em suas mensagens, e alguns só fazem alguns poucos exercícios quando recebem uma nova mensagem de cobrança do professor. Pode-se supor que a constância do monitoramento faz o aluno se sentir passivo e, portanto, age como tal. Por outro lado, é possível que as mensagens de acompanhamento provoquem alguns alunos a realizar alguns exercícios, que de outra forma nem o fariam, pois sabem que receberão uma mensagem exigindo as atividades ainda não feitas. Eles participariam, então, por constrangimento, em oposição à participação por engajamento. Em quaisquer dos casos, essa mensagem de acompanhamento mensal por si só não tem se mostrado eficaz para que o aluno se responsabilize por sua aprendizagem. É preciso investigar quais outras ações podem auxiliar na tarefa de engajar os alunos nas atividades a serem realizadas. Assim, formulei as seguintes questões para nortear minha pesquisa:

- 1- Quais fatores, de acordo com a literatura, levam os alunos a se engajarem em seus estudos?
- 2- Quais ações docentes podem ser introduzidas ou quais práticas podem ser alteradas no curso *on-line* investigado para contemplar os fatores que levam ao engajamento?
- 3- Como as intervenções efetuadas afetam o engajamento dos alunos no contexto em foco?

A fim de responder a essas questões, primeiramente eu levantei na literatura pesquisas sobre evasão e permanência nos estudos a distância. Wooley (2004) aponta que as investigações sobre evasão podem ser classificadas em dois grupos: pesquisas que analisam os motivos para que os alunos não prossigam nos estudos, através de levantamentos informados por esses alunos - como mencionadas em McGivney (2004), Yorke (2004) e Ashby (2004); e as que buscam e propõem parâmetros sociais, econômicos, culturais e educacionais para predizer as chances de permanência ou de evasão de alunos inscritos nos cursos. No curso em foco neste trabalho, as justificativas para falta de participação dos alunos e para os cancelamentos, de acordo com os levantamentos feitos, são frequentemente pessoais: falta de tempo ou problemas em manter uma boa conexão à internet. Esses motivos são plausíveis, encerram o questionamento das pesquisas de satisfação feitas pela coordenação, mas não são totalmente convincentes – afinal, ao se inscreverem, os interessados são informados da necessidade do equipamento e do tempo disponível para estudo. Quanto ao perfil dos alunos, além das pesquisas mencionadas na literatura não serem conclusivas e fazerem a suposição de que mais de cento e dez diferentes parâmetros podem se correlacionar com a evasão, de acordo com Wooley (2004, p.50), elas não contribuem para solucionar a situação apresentada no curso aqui em foco. Neste curso, todos os funcionários da instituição que pedirem inscrição serão atendidos, de acordo com a oferta de vagas,

independente das diferentes variáveis que alguma pesquisa possa sugerir como sendo indicativa de evasão ou de permanência. O curso atende aos pedidos de inscrição por ordem de recebimento desses pedidos, sem nenhuma discriminação, seleção ou priorização de vagas para as diferentes condições de trabalho, patentes, localização geográfica, necessidades, idade, gênero, e com certeza para nenhuma outra variável que qualquer pesquisa possa vir a indicar. Desta forma, nenhuma dessas linhas de pesquisa contribui para ações práticas das instituições em geral e desta em particular quando o intuito é ajudar no progresso dos estudos de seus alunos.

Há também “uma variedade de formulações teóricas em relação à retenção e ao sucesso do aluno” (YORKE, 2004, p.22), apresentadas e criticamente consideradas tanto por Yorke (2004) quanto por Wooley (2004). Elas tratam sobre evasão em geral, em instituições de ensino superior de forma presencial, e no campo da educação a distância em particular, e são informadas por visões da sociologia, psicologia e do comportamento organizacional. Contudo, Yorke (2004) aponta que há dificuldade de se organizar uma teoria preditiva ou explicativa sobre evasão, e Wooley conclui que a busca por uma teoria abrangente que explique esse fenômeno é de pouca utilidade prática, pois ela seria muito geral para comportar a complexidade da escolha humana, de como as pessoas decidem agir e como elas mudam de ideia (WOOLEY, 2004, p.61). Assim, ele sugere que se experimentem diferentes táticas de intervenção para descobrir quais suscitam respostas mais adequadas. Berge e Huang (2004), em uma tentativa de auxiliar as instituições no planejamento de intervenções, propõem um modelo que abrange fatores circunstanciais, pessoais e institucionais que se relacionam à retenção e que pode ser usado em diferentes níveis: institucional, departamental ou de apenas um programa. O modelo basicamente apresenta uma lista de variáveis que podem afetar as decisões de um aluno de permanecer ou de desistir de um curso, seja ele presencial, a distância ou semipresencial, a fim de que os responsáveis possam analisar quais variáveis podem ou devem ser alteradas.

Seguindo a linha proposta por Wooley (2004) e Yorker (2004), de experimentar intervenções, alguns trabalhos foram realizados. O próprio Yorke propôs fazer uso das questões levantadas pelas atuais formulações teóricas e também de algumas descobertas empíricas para informar julgamentos sobre desenhos de curso e sobre a interação da equipe de uma instituição com os alunos (YORKE, 2004, p.25). Apesar de considerar que fatores sociológicos afetam a persistência dos alunos, suas sugestões para contribuir com ela enfatizam fatores psicológicos, que são: a) desenvolver nos alunos o sentimento de pertencer

à instituição; b) deixar claro as formas pelas quais se quer que os alunos se engajem nos cursos; c) divulgar com clareza as propostas do programa, uma vez que a incongruência entre as expectativas dos alunos quanto ao curso e a sua experiência diminui as chances de persistência; d) manter bom apoio dos tutores, que estimulam o crescimento dos alunos, enquanto a indiferença ou falta de sensibilidade aos seus baixos desempenhos conduzem à desistência; e) usar a avaliação formativa de modo construtivo, estimulando a adoção de objetivos de aprendizagem e tratando fracassos momentâneos como oportunidades de aprendizagem.

Lynch (2001) conseguiu bons resultados quando introduziu um curso preparatório para estudos *on-line*, no qual os alunos foram treinados nos tipos de atividades usados no curso e se familiarizaram com a tecnologia, com as ferramentas de comunicação e com o próprio processo de aprendizagem. Simpson (2004) apresentou uma experiência na Open University do Reino Unido, mas observou, ao fazer uma revisão da literatura, que muito pouco havia sido relatado em termos de quais intervenções são mais eficazes para a retenção. A pesquisa de Visser (1998), que ele menciona, sugere que qualquer contato feito com os alunos deve ser percebido como relevante para suas necessidades, deve aumentar sua autoconfiança e também promover satisfação com a experiência proporcionada. Essa pesquisa aponta ainda para outras descobertas, a saber, que mensagens curtas são tão eficazes quanto mensagens longas, e que a fonte das mensagens - seja o tutor ou outro membro da instituição - não produz uma diferença significativa nos resultados. Outras investigações revistas por Simpson demonstraram que não havia sido realizada uma comparação entre os meios utilizados para a comunicação e a eficácia da intervenção: tanto os estudos que usaram a correspondência postal quanto os que usaram contato telefônico afirmaram terem obtido resultados positivos para retenção em virtude do contato iniciado pelos tutores. Assim, na Open University do Reino Unido, foi preciso experimentar outros tipos de intervenção. O trabalho reconhece a importância do contato reativo, quer dizer, da função responsiva exercida pelos tutores para as trocas iniciadas pelos alunos, mas se detém ao contato proativo, ou seja, às interações iniciadas pelos tutores, uma vez que somente ele atinge os alunos que se distanciam ou se mantêm em silêncio. A intervenção testada foi a inclusão de maior contato proativo com alunos em risco de evasão. Esse contato foi planejado quanto aos objetivos, a quantidade, ao momento de ser feito, por quem, e para quais grupos de alunos, por causa dos custos que esse aumento na frequência de interação provoca ao sistema. A experiência relatada por Simpson sugere que as intervenções podem melhorar os índices de retenção, apesar de ainda não ser possível

dimensionar a extensão desse aumento e da relação custo-benefício gerada. Contudo, no caso do curso de inglês oferecido *on-line* de que trata este trabalho, essa estratégia de retenção não se aplica bem, uma vez que a concepção da estrutura de funcionamento parte do princípio de que o tutor mantém contato regular com o aluno desde sua matrícula, enviando mensagens semanais sobre as aulas de conversação e mensais sobre o andamento de seus estudos, ou seja, já existe contato proativo com todos os alunos.

Tung (2012) revisou seis pesquisas, cujas proposições variavam em escopo de acordo com os contextos de educação *on-line*, que em geral eram de cursos de pequeno porte. Há relatos em favor de serviços de apoio ao aluno, programas de aconselhamento e apoio feito pelos pares, comunicação aberta e regular entre tutores e alunos, curso de ambientação aos estudos *on-line*, entre outros. As intervenções apresentadas em sua própria investigação, porém, se aplicam aos procedimentos da Wawasan Open University da Malásia como um todo, e foram coletadas nos vários departamentos da universidade. Elas incluem exames de seleção de alunos, orientação vocacional, orientação presencial para o uso do sistema de ensino *on-line*, sessões presenciais para apoio acadêmico, serviço de apoio *on-line* e telefônico ao aluno, e estratégias de comunicação e *marketing*. Tung (2012) ainda observa que, apesar de as pesquisas apresentarem sugestões importantes, cada estratégia corretiva é singular e depende da situação específica de cada centro de ensino. Assim, cada instituição deve experimentar intervenções que sejam adequadas ao seu contexto.

Como pode ser observado no quadro 1, por exemplo, as intervenções sugeridas na

Intervenções	Adequação ao curso <i>on-line</i> investigado
Desenvolver o sentimento de pertencer à instituição (YORKE, 2004).	Não se aplica.
Esclarecer como se quer que os alunos se engajem nos cursos (YORKE, 2004).	Já é realizado, mas pode ser aprimorado.
Manter bom apoio dos tutores (YORKE, 2004).	Já é realizado, mas pode ser aprimorado.
Adotar objetivos de aprendizagem e tratar fracassos momentâneos como oportunidades de aprendizagem (YORKE, 2004).	Já é realizado.
Aumentar contato proativo nos cursos por correspondência: uma mensagem a cada dois meses. Elas devem ser relevantes, aumentar a autoconfiança dos alunos e promover satisfação (VISSER, 1998).	Já é realizado, mas o conteúdo das mensagens pode ser aprimorado.
Aumentar contato proativo com alunos em risco de evasão (SIMPSON, 2004).	Já é realizado.
Realizar exames de seleção de alunos (TUNG, 2012).	Não se aplica.
Oferecer orientação vocacional (TUNG, 2012).	Não se aplica.
Oferecer orientação presencial para o uso do sistema de ensino <i>on-line</i> (LYNCH, 2001; TUNG, 2012).	Inviável.
Oferecer sessões presenciais para apoio acadêmico (TUNG, 2012).	Não se aplica.
Manter serviço de apoio <i>on-line</i> e telefônico ao aluno (TUNG, 2012).	Já é realizado.
Utilizar estratégias de comunicação e <i>marketing</i> para promover o curso (TUNG, 2012).	Não se aplica.

Quadro 1: Adequação, ao curso de inglês *on-line*, das intervenções para diminuição da evasão sugeridas na literatura

literatura revisada sobre diminuição da evasão pouco se aplicam ao curso de inglês *on-line* em foco. É necessário, portanto, investigar ações mais apropriadas que engajem os alunos em suas atividades.

Nem todas as sugestões de intervenção para diminuir a evasão, que foram sugeridas nas pesquisas acima mencionadas, são apropriadas ao curso de inglês *on-line* aqui investigado. As proposições de Yorke (2004), aparentemente viáveis, são sugestões teóricas que não foram implantadas em contextos reais; assim, não há pesquisa sobre os resultados das ações que esse autor propõe. As sugestões de Visser (1998) e Simpson (2004) já são contempladas, de forma ainda mais aperfeiçoada, no curso que é objeto desta investigação. Uma indicação apresentada por Tung (2012) também já faz parte do funcionamento do curso de inglês *on-line* em foco, enquanto as outras não se aplicam porque os contextos são bem diferentes. Tung (2012) relaciona ações para diminuir a evasão de cursos universitários, que são cursos de graduação para formação profissional, que envolvem a escolha de uma carreira, são de longa duração e incluem diversas disciplinas. O curso a distância de que trata esta pesquisa é um curso de extensão, para formação continuada, de curta duração e de uma única disciplina: a língua inglesa.

Com a falta de soluções que se apliquem diretamente ao caso do curso de inglês *on-line* oferecido pela ENCEAD, e com a indicação de vários pesquisadores de que é preciso investigar cada contexto em particular, o presente trabalho se fez necessário. Dessa forma, revi a teoria sobre engajamento, sobre autonomia e sobre educação a distância para implantar ações em meu contexto, melhorá-lo e então propor uma sistematização de ações docentes possíveis em contextos de educação *on-line*, principalmente quando a ênfase dos cursos é em interação aluno-conteúdo.

O foco de experimentação foi minha atuação docente em interação com os alunos, uma vez que eu sou professora-tutora do curso, e conduzi a investigação em minha própria prática. Como é preciso haver uniformidade nos procedimentos e na interação com todos os alunos, todos os alunos do curso – e não apenas aqueles tutorados por mim - precisaram ser convidados a participar de minha investigação. Além disso, ainda com o objetivo de manter a padronização da atuação da equipe de professoras, os resultados positivos de minha investigação não poderiam ser restritos à minha prática no contato com os alunos. Eu só poderia alterar definitivamente minha prática se as ações propostas fossem incorporadas à rotina de interação de todas as professoras com todos os seus alunos. Assim, ao longo da

pesquisa, os dados foram discutidos com algumas professoras e com a coordenadora a cada análise de resultados. Dessa forma, elas se envolveram como participantes da pesquisa, acordando quais procedimentos passariam a fazer parte da atuação de todas as tutoras. Essa atuação não se relaciona ao conteúdo linguístico do curso, até porque não há exposição de conceitos nem explicação direta aos alunos nesse curso via interação professor-aluno, apenas via aluno-conteúdo. Além disso, as professoras do curso não têm voz sobre seu conteúdo que é contratado. A atuação de que trata esta investigação diz respeito à interação que uma professora-tutora estabelece com um aluno em termos de gerenciamento, o que se aplica a qualquer curso com outro conteúdo.

O presente trabalho, portanto, relata as ações desta pesquisadora, professora do curso mencionado, com o objetivo de promover um maior engajamento dos alunos em seus estudos. Primeiramente é necessário conceituar engajamento no contexto educacional, o que é feito no capítulo 2, seção 2.1, diferenciando-o do conceito de motivação, na seção 2.2. Na seção 2.3 há uma descrição das perspectivas sobre autonomia no ensino de língua estrangeira, consoante o modelo proposto por Oxford (2003), seguida de uma revisão de várias pesquisas que tiveram como objetivo promover o desenvolvimento da autonomia nos aprendizes, uma vez que há uma relação cíclica entre engajamento e autonomia.

Em seguida, apresento o suporte teórico sobre ensino-aprendizagem em educação a distância *on-line*, em especial sobre as interações dos participantes dessa prática social. Considero na seção 3.1, então, as gerações de ensino a distância, e em 3.2 o conceito de interação de Anderson (2003 e 2008), delineando-o em termos dos atores que nela participam, e assim analisando as relações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo. A decisão em favor dos tipos de interação e com que frequência eles compõem o curso faz parte do planejamento do desenho de curso, que é um componente da presença de ensino, descrita na seção 3.3. A presença de ensino, como proposta por Garrison, Anderson, e Archer (1999), inclui as funções de desenho de curso, facilitação do discurso e instrução direta. Em geral são funções desempenhadas pelo professor, mas como podem também ser realizadas por outros participantes do curso, prefere-se o termo “presença de ensino” a “presença do professor”.

Se, por um lado, a organização do curso, o estabelecimento de regras e as formas de interação, entre outras variáveis, são definidos pelo professor e podem influir no envolvimento dos alunos em curso, por outro lado a responsabilidade do aluno por sua aprendizagem, sua independência de estudo e sua motivação para aprender devem contribuir

para que ele realize a contento o curso que escolheu. Assim, a relação entre o controle do professor e a liberdade do aluno é examinada na seção 3.4, acompanhando o desenvolvimento histórico da educação de adultos nas diferentes modalidades de estudo independente, estudo autodirigido e estudo autônomo.

Essa fundamentação teórica tem por objetivo prover subsídios para as ações docentes que foram introduzidas no curso investigado, fornecendo possibilidades de mudanças tanto em nível de controle do professor, como nas funções das interações disponibilizadas, regras e organização do curso, quanto em nível da autonomia do aluno, através de intervenções que visaram promover o engajamento.

A pesquisa foi uma investigação autoreflexiva da professora com os alunos participantes, com a coordenadora e com outras professoras, em seu contexto educacional, a fim de compreender e melhorar as práticas de ensino-aprendizagem no ambiente do curso a distância *on-line* do qual participam. Assim, foi realizada uma pesquisa do tipo intervenção, com princípios de pesquisa-ação, explicada na seção 4.1. A pesquisa-ação é uma investigação sistemática levada a público (McNIFF, 1988, p.6), com fins de aprimorar a educação através de mudanças. “Na prática, a pesquisa-ação começa com uma questão imperfeitamente compreendida e um desejo de agir – uma ideia geral de que alguma forma de mudança ou de melhoramento é desejável” (McTAGGART, 1996, p.316, tradução nossa)². O contexto da pesquisa está descrito na seção 4.2, seus participantes na seção 4.3 e os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise dos dados encontram-se nas seções 4.4 e 4.5, respectivamente.

O capítulo 5, dedicado aos resultados, está subdividido na avaliação das diferentes etapas da pesquisa, que se constituíram de intervenções diferentes, com diferentes propósitos e com grupos de alunos diferentes, em busca de procedimentos satisfatórios para a promoção de maior engajamento dos aprendizes em seus estudos.

As considerações finais, no capítulo 6, incluem as conclusões da pesquisa e suas implicações pedagógicas, apresentando um quadro-síntese com a recomendação de procedimentos docentes para estimular o engajamento dos aprendizes em suas tarefas de aprendizagem tanto para o contexto investigado quanto para outros cursos a distância. Além disso, as limitações desta investigação são apontadas e há sugestões para pesquisas futuras.

² No original: “In practice, action research *begins* with an imperfectly understood felt concern and a desire to take action - a general idea that some kind of improvement or change is desirable.” (McTAGGART, 1996, p.316)

2 ENGAJAMENTO E AUTONOMIA

Esta pesquisa busca ações para promover maior engajamento dos alunos de um curso de inglês *on-line*. Assim, em 2.1, o termo engajamento é conceituado. Além disso, exponho nessa seção uma revisão da literatura a respeito dos motivos do grande interesse escolar sobre ele, como ele pode ser verificado e o que pode ser feito para aumentá-lo nos estudantes. Em 2.2, relaciono engajamento e motivação, fazendo uma distinção entre eles, para uma melhor compreensão daquele construto. Também abordo a relação cíclica entre engajamento e autonomia, como proposto por Appleton, Christenson e Furlong (2008). Uma vez que o desenvolvimento da autonomia contribui para um aumento de engajamento dos alunos e que um aluno engajado pode vir a tornar-se mais autônomo, na seção 2.3 eu discuto o desenvolvimento da autonomia, restrito à aprendizagem de língua estrangeira, que é o contexto do curso investigado.

2.1 O CONCEITO DE ENGAJAMENTO

A expressão “engajamento do aluno” começou a ser utilizada no meio acadêmico com um trabalho de 1975 e outro em 1980, segundo Harris (2008, p.58), o que confirma o levantamento da literatura de Appleton, Christenson e Furlong (2008, p.369) encontrando apenas duas referências ao termo até 1985. Em princípio, ele se referia ao tempo despendido em tarefas escolares e à participação em sala de aula, e depois outros trabalhos usaram-no para designar dimensões psicológicas ou cognitivas (HARRIS, 2008, p.58). Linhas diferentes de pesquisa, tais como as áreas de aprendizagem autorregulada, motivação, ambiente de sala de aula e atitudes dos alunos, contribuíram para a construção do entendimento sobre o que é engajamento, com construtos que interagem e integram esse conceito multidimensional, incluindo aspectos **emocionais**, **cognitivos** e **comportamentais** (FREDRICKS, BLUMENFELD e PARIS, 2004, p.60; FREDERICKS, 2011, p.328). Contudo, os vários trabalhos também trouxeram inconsistência na terminologia usada. Appleton, Christenson e Furlong (2008) relacionaram dezenove pesquisas entre 1984 e 2007 que apresentam variações no uso do termo engajamento e em sua definição. O ponto em comum entre elas é a natureza multifacetada do conceito de engajamento, embora não haja consenso na quantidade e nos tipos de dimensões que estão envolvidos. Appleton, Christenson e Furlong (2008) afirmam que a quantidade varia entre duas e quatro dimensões em cada pesquisa, e Parsons e Taylor (2011) listaram a variedade de denominações apresentadas, dentre eles o engajamento

comportamental, institucional, cognitivo, acadêmico, intelectual, psicológico, emocional e social. As descrições desses diferentes tipos por vezes se sobrepõem e um mesmo autor, por exemplo, reformula as categorias que adotou em uma investigação e as redefine em pesquisas subsequentes.

Neste trabalho, adotarei a classificação de Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), bastante difundida, que descreve três dimensões para o conceito de engajamento: comportamental, cognitivo e emocional, que são processos inter-relacionados. O **engajamento comportamental** está relacionado à conduta positiva, à participação e à presença às aulas, e também inclui o envolvimento na aprendizagem em sala de aula, em atividades acadêmicas, escolares e extracurriculares. O **engajamento cognitivo** envolve um investimento psicológico na aprendizagem, um desejo de ir além do que é exigido e uma preferência por desafios. Ele é marcado pelo esforço empreendido pelo estudante para compreender ideias cognitivamente complexas e para adquirir habilidades difíceis. Ele também é definido em termos de o estudante ser autorregulado ou estratégico, ou seja, de utilizar estratégias metacognitivas (planejar, monitorar e avaliar a cognição) e estratégias de aprendizagem (ensaiar, resumir, organizar). O **engajamento emocional** diz respeito às reações positivas e negativas à escola, aos professores e às atividades. Interesse, felicidade, excitação, ansiedade, frustração e tédio são exemplos de tais reações. Alguns autores também incluem o valor atribuído à escola e o sentimento de pertencer ao grupo. (FREDRICKS, BLUMENFELD, e PARIS, 2004; FREDERICKS, 2011, p.326).

A literatura sobre engajamento se refere fundamentalmente a crianças em idade escolar, ou seja, cursando o Ensino Fundamental e Médio (cf. NEWMANN, 1992; SKINNER e BELMONT, 1993; MARKS, 2000; FINN, PANNOZZO e ACHILES, 2003; ANDERSON ET AL, 2004), uma vez que, segundo Parsons e Taylor (2011, p.9), esse foco de pesquisa surgiu em reação aos problemas de desengajamento dos alunos dessa faixa etária. A falta de engajamento era considerada a razão principal para a evasão escolar e para os estudantes não alcançarem os resultados desejados. Assim, as primeiras investigações sobre engajamento tinham o objetivo de ajudar os alunos a obter melhores resultados e a participarem mais na escola, reduzindo tanto a permanência sem comprometimento ou atenção aos estudos como também a evasão. Posteriormente, de acordo com Parsons e Taylor (2001), as investigações visaram auxiliar o gerenciamento de sala de aula em questões disciplinares. Toshalis e Nakkula (2012, p.16) revisaram várias pesquisas sobre engajamento e observaram que os alunos desengajados são considerados mais propensos a faltas, problemas com disciplina e

evasão. Em contrapartida, o engajamento é apresentado como um forte indicativo para o bom desempenho e comportamento do aluno, antídoto para a alienação estudantil, e um precursor para o sucesso escolar, pois alunos engajados têm maior probabilidade de obter notas altas e de apresentar maior assiduidade. Recentemente, houve uma mudança no foco das investigações e, em vez de se buscar estudantes mais atentos ou bem comportados, ou formas de fazê-los se interessar pelos conteúdos, procura-se ajudá-los a se engajarem no processo de aprendizagem, a compreenderem como eles podem aprender melhor, e também a melhorarem sua participação e rendimento acadêmico (PARSONS e TAYLOR, 2011).

Questões como problemas disciplinares, participação social em eventos escolares e notas obtidas não se relacionam ao contexto do presente trabalho, uma vez que os participantes desta investigação são adultos em um curso opcional, de curta duração, feito totalmente a distância. Contudo, outras questões são pertinentes e podem ser relacionadas ao contexto investigado, como a compreensão do processo de aprendizagem, a busca por diminuir a permanência no curso sem atenção devida, e a busca por um aumento de presença *on-line*, que no curso aqui investigado significa a própria participação na atividade acadêmica, pois a presença *on-line* nesse contexto só é contabilizada com a realização de exercícios. Fazer atividades extras disponibilizadas no ambiente do curso pode ser considerado também um engajamento comportamental e cognitivo dos alunos, mas o engajamento emocional é mais difícil de ser observado. Como comenta Harris (2008, p.74), muitas pesquisas medem engajamento nas atividades escolares, como assiduidade, notas, deveres de casa feitos, pontualidade e presença em atividades extracurriculares, mas não verificam engajamento na aprendizagem, pois esse é uma experiência particular, interna. No curso *on-line* de que trata esta pesquisa, as perguntas que alguns alunos eventualmente fazem para dirimir dúvidas e a participação em atividades síncronas em maior quantidade do que é indicado são indícios de engajamento cognitivo, mas são apenas uma ínfima demonstração desse processo.

Para aferir o grau de engajamento dos alunos nas tarefas realizadas em sala de aula, a literatura indica que há outras formas além da observação dos dados quantitativos. Chapman (2003) agrupou os diferentes procedimentos, de várias pesquisas, em questionários de autorrelato, questionários com escalas definidas, análise de amostras, observação direta e estudos de caso. Nos questionários de autorrelato, os estudantes devem comentar como se comportam em relação a vários itens relacionados a cada categoria de engajamento. Como há muitos trabalhos desenvolvidos dessa forma, há tanto testes já prontos para serem replicados quanto guias para um professor elaborar seu próprio questionário em um contexto específico.

Os questionários com escalas definidas listam os itens investigados para os estudantes marcarem aqueles que se aplicam a eles, ou apresentam opções de resposta para o estudante graduar seu envolvimento em cada item. Esse tipo de questionário também pode ser respondido pelo professor baseado nas observações que faz de seus alunos. As observações diretas são feitas em sala de aula, enquanto os alunos desenvolvem as atividades, e há protocolos para se fazer o registro dessas observações: em intervalos regulares de tempo ao longo de uma aula, ou em apenas um pequeno período da aula para cada aluno em observação, por exemplo. As análises de amostras de trabalhos produzidos por alunos, como portfólios, diários, projetos, e exposições, seguem critérios bem definidos e pré-estabelecidos para buscar indícios de que o aluno - para a realização do trabalho em análise - se utilizou de planejamento, avaliação ou solução de problemas, por exemplo. Os estudos de caso são usados quando a investigação é restrita a um pequeno grupo de alunos.

Nesta tese, o engajamento foi observado através das respostas dos alunos aos questionários elaborados, que foi o instrumento adequado a esse contexto *on-line*. Houve também uma aferição através da comparação dos registros de realização das atividades antes e depois das intervenções introduzidas. Como não há contato presencial com os alunos, não foi possível fazer observações diretas nessa pesquisa, assim como não foi possível realizar análise de produção, uma vez que os alunos não produzem portfólios ou projetos no decorrer do curso.

Em relação ao que pode ser feito para melhorar os índices de engajamento dos alunos, a perspectiva é boa, pois o engajamento é considerado maleável, ou seja, alterações no contexto com o qual o estudante estabelece relações implicam alteração dos níveis de engajamento (FREDRICKS, BLUMENFELD e PARIS, 2004, p.61). No que tange a mudanças na estrutura física, por exemplo, Finn, Pannozzo e Achilles (2003) revisaram várias pesquisas nas quais a diminuição no número de alunos nas turmas de ensino fundamental, em escolas americanas, melhorou o desempenho acadêmico dos alunos, devido a um aumento de engajamento dos mesmos. Finn, Pannozzo e Achilles (2003) explicam esse aumento do engajamento dos alunos como consequência da maior visibilidade do aluno em turmas menores e da maior promoção de vínculo com os professores e demais colegas.

Já a investigação de Skinner e Belmont (1993) demonstra que o comportamento do professor influencia o engajamento das crianças nas atividades de aprendizagem. Quando elas consideram suas professoras afetuosas e acolhedoras, elas se sentem mais felizes e entusiasmadas em aula e, quando percebem que as professoras oferecem ajuda estratégica,

respostas confiáveis e objetivos claros, elas tendem a ser mais persistentes e esforçadas (SKINNER e BELMONT, 1993, p.578). A extensa investigação de Anderson et al (2004) também revela a importância da relação entre a equipe escolar e o engajamento de alunos em risco de evasão. Além disso, o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, um ambiente com bom apoio social e o uso de material instrucional autêntico também mostraram influenciar positivamente o engajamento dos alunos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (MARKS, 2000).

Em termos de condução das atividades de aprendizagem em aula, o trabalho de Gamoran e Nystrand (1992) demonstrou que as conversas com alta qualidade, valorizando as ideias e contribuições dos alunos, desenvolvendo-as em vez de esperar reprodução de respostas corretas, engajam os alunos. A pesquisa de Newmann (1992), por sua vez, apontou para maior engajamento de alunos em aulas nas quais foram desafiados a pensar, utilizando o conceito de pensamento cognitivo de nível superior (*high-order thinking*), que inclui as capacidades de análise, síntese e avaliação.

Na educação de nível superior, Bryson e Hand (2007) também constataram que as relações de confiança estabelecidas com os professores afetam o nível de engajamento que os alunos demonstram ao longo do curso e da educação superior como um todo, sendo, inclusive, um fator de incentivo ao engajamento mais forte do que os demais apontados, que são o entusiasmo do professor pela matéria lecionada e pelo processo de ensino, a coerência nas mensagens transmitidas aos alunos e uma quantidade de trabalho desafiadora, porém sem sobrecargas. Também no contexto do nível superior, a pesquisa de Viter (2013), sobre engajamento de alunos nas interações *on-line* de uma disciplina semipresencial de um curso de Letras, apontou como

fatores e aspectos favoráveis [ao engajamento] (1) as funcionalidades oferecidas pela mediação digital, (2) as interações entre estudantes e docentes, (3) as interações entre os estudantes, (4) a diversidade de formatos e de temas abordados e (5) a avaliação contínua das atividades. (VITER, 2013, p.136)

Esses resultados se alinham aos das pesquisas anteriormente revisadas nas questões de envolvimento com os participantes e de tipos de tarefas propostas e de como são realizadas (ou avaliadas). A mesma pesquisa considerou

como fatores e aspectos negativos para o engajamento dos participantes no ambiente virtual (1) as limitações decorrentes da mediação digital, (2) o desequilíbrio entre online e presencial, (3) as interações sem mediação docente, (4) o grande volume e complexidade das atividades on-line e (5) a dificuldade de gerenciamento do tempo disponível. (VITER, 2013, p.136)

Esses fatores também confirmam a importância da relação dos alunos com o docente e de se propor uma quantidade de trabalho que não acarrete sobrecargas.

Baseando-se nos resultados de várias pesquisas, Russell, Ainley e Frydenberg (2005) afirmam que os fatores da escola que afetam o engajamento são as tarefas propostas, a relação professor-aluno, um bom ambiente de aprendizagem em sala de aula, a escolha do método pedagógico e as estruturas e processos que compõem a organização escolar. Os autores descrevem em detalhes cada um desses fatores, apresentando vários exemplos. De forma semelhante, o modelo conceitual proposto por Fredericks (2011), sobre os fatores que afetam o engajamento tanto no âmbito escolar quanto em outros contextos, aborda os mesmos critérios de Russel et. al., mas agrupados de forma um pouco diferente. São quatro os fatores que ela elenca: as características das atividades propostas, os colegas que participam da mesma atividade, os professores e outros membros da equipe e a estrutura adequada de funcionamento. As tarefas devem ser interessantes, desafiadoras, adequadas à faixa etária a que são propostas, variadas, flexíveis, com oportunidades para expressão da autonomia do aluno e envolvimento ativo. Os professores devem ser justos, próximos ao aluno, atenciosos, zelosos, oferecendo apoio, reconhecendo a individualidade de cada um, mantendo comunicação constante, criando regras sociais positivas, exigindo compreensão e mediando a aprendizagem. A contribuição dos pares academicamente orientados está em compartilhar informações, estimular e dar modelo de aprendizagem, fazer perguntas, explicar, trabalhar cooperativamente, e proporcionar oportunidades para o sentimento de se pertencer a um grupo. A estrutura se caracteriza como adequada quando há constante retorno (*feedback*) sobre as atividades, regras e objetivos claros e consistentes, as transições entre atividades são suaves, e os procedimentos e rotinas aumentam o tempo despendido nas tarefas. Apesar de mudanças serem difíceis, o professor pode promover alterações em todos esses quatro fatores, mas mesmo a mudança em um só deles já contribuirá para o engajamento na sala de aula (FREDERICKS, 2011, p.333).

Uma comparação entre as sugestões apresentadas por diferentes pesquisadores para estímulo do engajamento dos alunos é feita no quadro 2 abaixo.

Fatores apresentados por diferentes pesquisadores para estímulo do engajamento dos alunos			
	Fredericks (2011)	Russell, Ainley e Frydenberg (2005)	Outros autores
Tarefas propostas e como realizá-las	As características das atividades propostas: as tarefas devem ser interessantes, desafiadoras, adequadas à faixa etária a que são propostas, variadas, flexíveis, com oportunidades para expressão da autonomia do aluno e envolvimento ativo	As tarefas propostas	Uso de material instrucional autêntico (MARKS, 2000).
			Quantidade de trabalho desafiadora, porém sem sobrecargas (BRYSON e HAND, 2007)
			Diversidade de formatos e de temas abordados (VITER, 2013)
		A escolha do método pedagógico	Conversas com alta qualidade, valorizando as ideias e contribuições dos alunos, desenvolvendo-as em vez de esperar reprodução de respostas corretas (GAMORAN e NYSTRAND, 1992)
			Alunos desafiados a pensar, utilizando o conceito de pensamento cognitivo de nível superior (<i>high-order thinking</i>). (NEWMANN, 1992)
			Avaliação contínua das atividades (VITER, 2013)
Envolvimento (relação entre os participantes)	Os colegas que participam da mesma atividade: compartilhar informações, estimular e dar modelo de aprendizagem, fazer perguntas, explicar, trabalhar cooperativamente, e proporcionar oportunidades para o sentimento de se pertencer a um grupo.	A relação professor-aluno e um bom ambiente de aprendizagem em sala de aula	Bom apoio social e envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos (MARKS, 2000).
			Diminuição no número de alunos nas turmas de ensino fundamental, pois aumenta a visibilidade de cada indivíduo e o grupo estabelece sentimento de vínculo mais forte (FINN, PANNOZZO e ACHILES, 2003).
			As interações entre os estudantes (VITER, 2013)
			Professoras oferecem ajuda estratégica e respostas confiáveis, são afetuosas e acolhedoras (SKINNER e BELMONT, 1993)
	Relações de confiança estabelecidas com os professores (BRYSON e HAND, 2007)		
	Entusiasmo do professor pela matéria lecionada e pelo processo de ensino (BRYSON e HAND, 2007)		
	As interações entre estudantes e docentes (VITER, 2013)		
	A boa relação entre a equipe escolar e os alunos em risco de evasão (ANDERSON et al., 2004)		
Estrutura	A estrutura adequada de funcionamento: constante retorno (<i>feedback</i>) sobre as atividades e regras; objetivos claros e consistentes; transições suaves entre atividades; rotinas e procedimentos que aumentam o tempo despendido nas tarefas.	As estruturas e processos que compõem a organização escolar	Coerência nas mensagens transmitidas (BRYSON e HAND, 2007)
			Professoras colocam claramente os objetivos (SKINNER e BELMONT, 1993)
			As funcionalidades oferecidas pela mediação digital (VITER, 2013)

Quadro 2: Correspondência entre fatores apresentados por diferentes autores para promoção de maior engajamento em contexto de ensino presencial.

As ações que provocam maior engajamento, resumidas no quadro 2, referem-se ao ensino presencial de crianças em idade escolar, com exceção do trabalho de Bryson e Hand

(2007), que investigou o ensino superior, mas também na modalidade presencial, e de Viter (2013), que pesquisou o engajamento na interação virtual durante a realização de uma disciplina de forma semipresencial no ensino superior. Assim, nem todas as ações podem ser introduzidas no curso *on-line* investigado nesta pesquisa. Em relação às atividades propostas, por exemplo, as professoras podem sugerir tarefas extras e elaborar atividades para aulas de conversação com material autêntico (MARKS, 2000), mas não podem alterar o conjunto de exercícios que compõem as unidades de cada módulo do curso. Além disso, como o desenho do curso prioriza a interação aluno-conteúdo, as escolhas pedagógicas como em Newmann (1992), Gamoran e Nystrand, 1992 e Russell, Ainley e Frydenberg (2005) não se aplicam. A quantidade de trabalho por semana, no curso investigado, é uma escolha do aluno, ainda que as professoras sugiram opções de cronograma. Dessa forma, se a quantidade de tarefas é desafiadora ou excessiva depende do planejamento que cada aluno faz para si próprio. No que diz respeito ao aumento de relações entre alunos para compartilhamento de informações, cooperação, estabelecimento de modelos e sentimento de vínculo (FREDERICKS, 2011; FINN, PANNOZZO e ACHILES, 2003), pouco pode ser feito na medida em que o curso foi desenhado para privilegiar a interação aluno-conteúdo e não a interação aluno-aluno. Já a relação professor-aluno e a estrutura adequada de funcionamento do curso, como propostas por Fredericks (2011), Skinner e Belmont (1993) e Bryson e Hand (2007), podem ser trabalhadas, aprimorando a qualidade da interação que existe hoje. Essas sugestões vão ao encontro das proposições feitas por Yorke (2004) e Visser (1998), apresentadas no quadro 1 (cf. capítulo 1), para aumento da permanência dos alunos nos cursos a distância, visando a diminuir a evasão.

No contexto do curso investigado, apesar de não ser possível planejar intervenções que alterem todos os fatores que levam a um maior envolvimento dos alunos, a mudança em um só deles já contribui para melhoria do engajamento, segundo Fredericks (2011, p.333). Isso acontece porque o engajamento pode ser alterado através de interações cíclicas com variáveis contextuais e ele influencia os resultados acadêmicos, comportamentais e sociais.

Na representação esquemática de Appleton et al (2008), na figura 1, as variáveis contextuais são a estrutura, o apoio à autonomia e o envolvimento, que comparados à proposição de Fredericks (2011), correspondem respectivamente à estrutura, aos tipos de tarefas propostas e a forma de serem realizadas e às relações tanto com os colegas quanto com os professores. A figura 1 apresenta os fatores do contexto social que afetam internamente o indivíduo e o levam ao engajamento, caso as experiências sejam positivas, ou ao

desengajamento, também chamado de alienação, se as experiências não forem boas. Os resultados do engajamento ou desengajamento retroalimentam as ações sociais e a percepção individual dos processos internos, formando um ciclo.

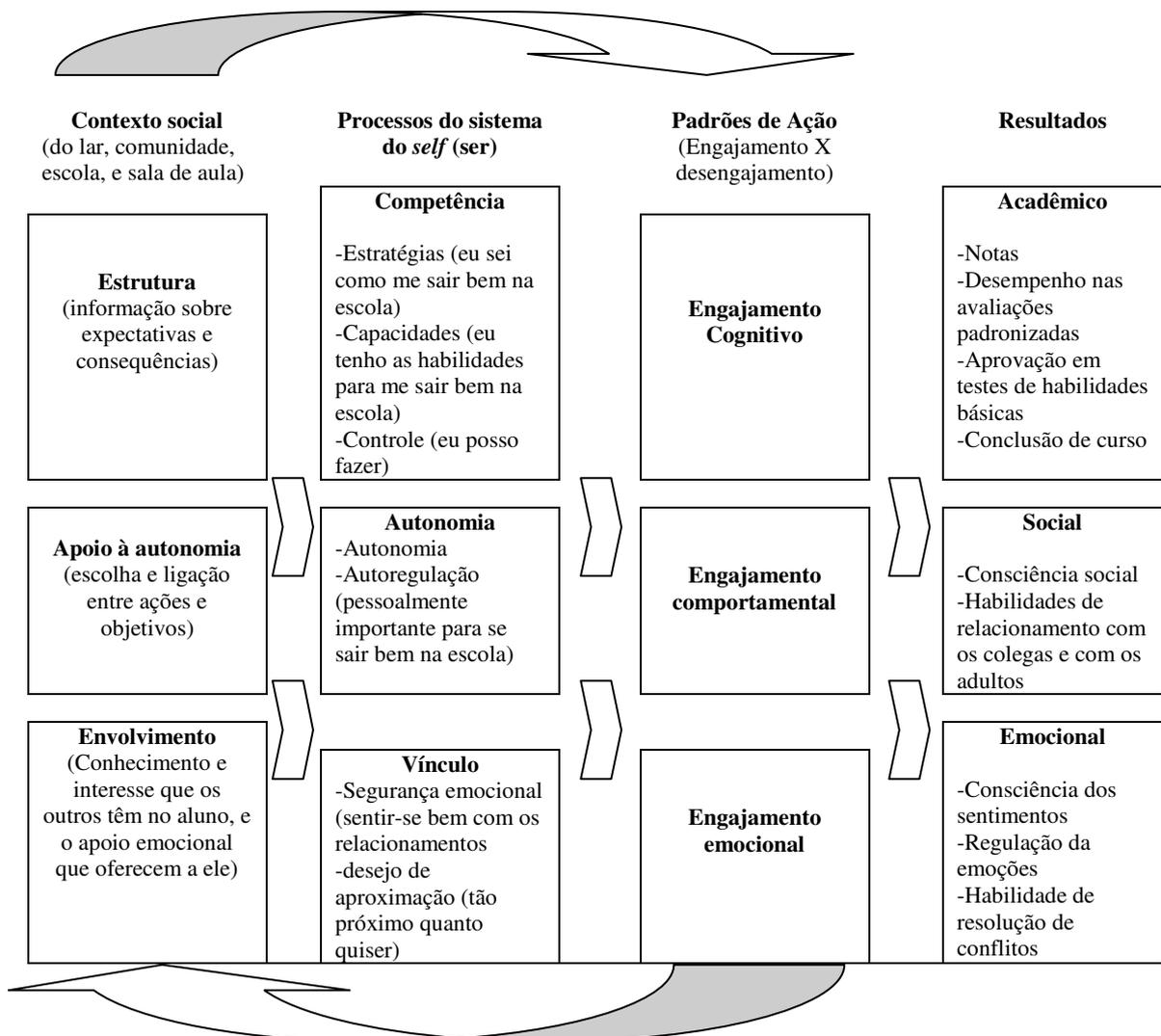


Figura 1: Modelo do desenvolvimento da motivação baseado no sistema do *self* (do ser). Traduzido de Appleton, Christenson e Furlong (2008, p.380)

Esse esquema de Appleton et al (2008, p.380), reproduzido também em Toshalis e Nakkula (2012, p.17), é uma combinação dos modelos de Connell e Wellborn (1991) e Skinner e Belmont (1993). Ele é um modelo do desenvolvimento da motivação baseado tanto em elementos contextuais quanto em fatores internos individuais relacionados à motivação, que também são afetados pelo contexto. Para compreendê-los, precisamos conhecer os conceitos de motivação e de necessidades psicológicas humanas como descritos pela teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000a). Eles serão explanados brevemente na seção 2.2 a seguir.

2.2 ENGAJAMENTO, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA

Há uma estreita e progressiva ligação entre motivação e engajamento: “Motivação diz respeito a energia e direção, às razões para um comportamento, ao porquê nós fazemos o que fazemos. Engajamento descreve a energia em ação, a ligação entre pessoa e atividade” (RUSSELL, AINLEY, e FRYDENBERG, 2005, p. 1, tradução nossa)³. ““Engajamento” se refere às interações com os ambientes físico e social que são ativas, direcionadas a um objetivo, flexíveis, construtivas, focadas, e persistentes” (FURRER e SKINNER, 2003, p.149, tradução nossa)⁴. Segundo Appleton, Christenson e Furlong (2008, p. 379), a motivação é necessária, mas não é suficiente para o engajamento. Newmann et al. (1992, p.13) concordam com essa posição, ao dizerem que engajamento envolve mais do que motivação, sendo possível conceber “alunos [que] podem estar motivados a ter um bom desempenho, de forma geral, sem estarem engajados nas tarefas escolares específicas” (NEWMANN, WEHLAGE e LAMBORN, 1992, p.13, tradução nossa). Russell, Ainley e Frydenberg (2005, p. 3) mencionam uma pesquisa em que a análise das respostas de alunos desengajados ao questionário de investigação revelou-os motivados, concluindo-se que um aluno pode estar motivado, porém desengajado. Essa afirmação só faz sentido se aceitarmos o conceito de motivação segundo a teoria da autodeterminação (a ser apresentada a seguir), que propõe um *continuum* entre a falta de motivação, passando por quatro tipos de motivação extrínseca, até chegar à motivação intrínseca. Assim, é possível um aluno estar motivado extrinsecamente, mas com uma regulação dos tipos externa ou introjetada – que, no *continuum*, são regulações mais próximas à falta de motivação e, por isso, não apresentam o engajamento de um aluno com motivação de regulação dos tipos integrada ou intrínseca.

Segundo a teoria da autodeterminação, há tipos de motivação diferentes e há três necessidades psicológicas humanas que são inatas, essenciais e universais. Essas necessidades são a competência pessoal, a autonomia (entendida como autorregulação) e o vínculo (social). As formas de satisfazer tais necessidades variam conforme a cultura em que um sujeito está inserido, e também variam ao longo de sua vida (RYAN e DECI, 2000a, p.75). Essas necessidades são equivalentes aos processos do sistema do *self* (ser), mencionados no modelo

³ No original: “Motivation is about *energy* and *direction*, the reasons for behaviour, why we do what we do. Engagement describes *energy in action*, the connection between person and activity.” (RUSSELL, AINLEY, e FRYDENBERG, 2005, p. 1)

⁴ No original: *Engagement* refers to active, goaldirected, flexible, constructive, persistent, focused interactions with the social and physical environments.” (FURRER e SKINNER, 2003, p.149)

de desenvolvimento da motivação da figura 1. Já a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca se refere a fazer algo por esse algo ser inerentemente interessante ou prazeroso, enquanto a motivação extrínseca se refere a fazer algo por esse algo levar a um benefício externo (RYAN e DECI, 2000b, p.55).

A motivação intrínseca resulta em criatividade e em aprendizagem de alta qualidade, e ela pode ser incentivada ou mitigada pelas práticas dos pais e professores. As estruturas e eventos interpessoais que contribuem para catalizar a motivação intrínseca – tais como *feedback* adequado, bons desafios, e ausência de comentários negativos – são as que conduzem ao sentimento de competência na realização da tarefa. Contudo, o sentimento de competência ou eficácia, por si só, não basta: é preciso que o indivíduo satisfaça também sua necessidade de autonomia, percebendo seu comportamento como autodeterminado. As situações que contribuem para isso são a possibilidade de a pessoa fazer escolhas e de ter oportunidades de autodirecionamento (RYAN e DECI, 2000b p.58-59), o que vai ao encontro dos estudos sobre aprendizagem autodirigida e aprendizagem independente explicados na seção 3.4. Por outro lado, as recompensas extrínsecas oferecidas pelo bom desempenho de uma tarefa diminuem a motivação intrínseca, pois levam o sujeito a buscar um benefício externo em vez de se nutrir do prazer ou interesse que são inerentes à realização da atividade. Outros elementos também enfraquecem a motivação intrínseca, como os prazos, regras, ameaças, e a pressão imposta por competições (RYAN e DECI, 2000b, p.58-59). Para as atividades que não são realizadas por motivação intrínseca – que na verdade são a maioria – esses princípios não são válidos. Assim, é preciso compreender a natureza da motivação extrínseca.

Quando os alunos precisam realizar atividades para as quais eles não estão intrinsecamente motivados, devemos levá-los a valorizar e autoregular essas atividades através da promoção da integração e internalização dos valores e autoregulação do comportamento (RYAN e DECI, 2000b p.60). A figura 2, reproduzida de Ryan e Deci (2000a, p.72), mostra a gradação entre não estar motivado, os diferentes níveis de internalização dos valores e autoregulação do comportamento (tipos de motivação extrínseca) e, por fim, a motivação intrínseca. Os quatro diferentes tipos de motivação extrínseca levam em conta o grau de autonomia que compõe a motivação, em vez de considerar, como em outras perspectivas teóricas, que a motivação extrínseca é única e sempre sem autonomia. Para Ryan e Deci (2000b), o comportamento regulado externamente é o menos autônomo, uma vez que ele é realizado por causa de uma exigência externa ou uma possível recompensa, não pelo fato de o

indivíduo estar imbuído da vontade ou da crença de que deve apresentar aquele comportamento. O centro (lôcus) do controle é externo. A regulação introjetada do comportamento descreve a aceitação das regras ou regulamentos ainda que não estejam em consonância com os valores da pessoa. A pessoa age para agradar alguém, para demonstrar que ela própria tem valor, para sentir orgulho de si ou mesmo para evitar maiores aborrecimentos, culpa, ansiedade ou punições. A regulação através da identificação é uma forma mais autônoma de motivação extrínseca, pois há uma valorização consciente dos objetivos e a pessoa os aceita como importantes para si própria. Já a regulação integrada, que é ainda mais autônoma, ocorre quando as regulações estão assimiladas e incluídas na autoavaliação e crença de que os objetivos da atividade são necessidades pessoais. Ela continua sendo considerada extrínseca porque a ação em si é realizada com vistas a um benefício externo, e não pela pura satisfação de realizar a atividade (RYAN e DECI, 2000b, p.62). A regulação intrínseca, por sua vez, é a própria autonomia, pois Ryan e Deci (2006) entendem autonomia como autorregulação.

COMPORTAMENTO	Não autodeterminado					Auto-determinado
MOTIVAÇÃO	Amotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
ESTILOS DE REGULAÇÃO	Sem regulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
LÓCUS DE CAUSALIDADE PERCEBIDO	impessoal	Externo	Relativamente externo	Relativamente interno	interno	interno
PROCESSO REGULADOR SIGNIFICATIVO	Não intencional, não valorativo, incompetência falta de controle	Complacência, recompensas externas, punição	Autocontrole, envolvimento recompensas internas, punição	Importância pessoal, consciência do valor	Congruência, síntese com o <i>self</i> , consciência	Interesse, prazer, satisfação inerente
ORIENTAÇÃO CAUSAL	Orientação Impessoal		Orientação Controlada		Orientação Autônoma	

Figura 2: O *continuum* da autodeterminação mostrando os tipos de motivação com seus estilos de regulação, *loci* de causalidade e processos correspondentes (RYAN e DECI, 2000 a, p.72), acrescidos do tipo de orientação causal (DECI e RYAN, 1987, p.1032)

A principal razão pela qual uma pessoa realiza atividades que são externamente motivadas é que essas atividades são valorizadas por outros sujeitos com as quais essa pessoa mantém vínculos, tais como a família, os colegas, a sociedade. Assim, Ryan e Deci (2000b) dizem que, para facilitar a internalização da regulação, o sentimento de vínculo deve ser fortalecido. No ambiente educacional, por exemplo, para que os alunos queiram aceitar as

regras escolares e de sala de aula, eles devem sentir que os professores se preocupam com eles e os respeitam. A investigação de Furrer e Skinner (2003) concluiu que o sentimento de vínculo das crianças tem um papel importante em sua motivação acadêmica, no seu desempenho, e na percepção de ter controle. As crianças que reportaram ter um vínculo mais forte também foram as que demonstraram maior engajamento emocional e comportamental. A pesquisa também indica que intervenções para o aumento do sentimento de vínculo não podem estar direcionadas a um único grupo, pois cada tipo de vínculo - tanto com os pais quanto com os professores e com colegas desempenha um papel particular (FURRER e SKINNER, 2003, p.158-160).

Uma segunda questão envolve a necessidade de competência. Para que uma pessoa aceite como seu um objetivo extrínseco, ela precisa sentir que é capaz de atingi-lo. Em termos de aprendizagem, um estudante pode aceitar e internalizar um objetivo se compreendê-lo e se tiver as habilidades para realizá-lo e, portanto, a teoria da autodeterminação propõe que o apoio à competência, através de bons desafios e *feedback* relevante, facilita a internalização (RYAN e DECI, 2000b, p.64). O conceito dessa competência percebida pelo aluno é equivalente ao conceito de autoeficácia na teoria social cognitiva da autorregulação (BANDURA, 2000; 2001, p.10). A autoeficácia é uma expectativa de que somos capazes de realizar uma tarefa ou de sermos bem sucedidos em uma atividade e, para estarmos motivados, precisamos acreditar que temos as habilidades necessárias para alcançar resultados positivos. Bandura (1994) acredita que a crença das pessoas sobre sua própria eficácia pode ser desenvolvida através de quatro fontes de influências, que são: a) experiências de obter sucesso, de superar obstáculos, através de um esforço constante; b) observação do desempenho, da experiência de sucesso de alguém em situação semelhante à sua; c) persuasão através de palavras de apoio, de encorajamento e de valorização dos esforços feitos; e d) a redução das reações de estresse e a alteração de como as reações físicas e emocionais a uma situação são percebidas, evitando a má interpretação das mesmas, como por exemplo associar tensão e cansaço à vulnerabilidade ou a um baixo desempenho.

Por fim, ainda que as necessidades de competência e vínculo possam ser atendidas em um contexto em que há bastante controle, a internalização será apenas em nível de introjeção, e o indivíduo não se sentirá autodeterminado. Apenas em um contexto em que há apoio à autonomia a regulação integrada pode ser promovida (RYAN e DECI, 2000b, p.64). Na teoria da autodeterminação, a autonomia possui seu significado etimológico de autorregulação, autogovernança, que é o conceito de autonomia adotado também nesta pesquisa. As pessoas

são autônomas quando os motivos para sua ação ou sua escolha são endossados após reflexão. A falta de endosso – por um conflito ou dúvida interna, ou uma opção pela não reflexão, ou ainda se a capacidade de reflexão estiver prejudicada – significa que uma ação não é autônoma. A autonomia é diferente de independência (uma pessoa pode ser dependente e autônoma, enquanto outra pode ser forçada à independência, por exemplo) e, por isso, faz sentido falar em apoio à autonomia. O apoio à autonomia facilita os elos afetivos, a intimidade e os resultados associados a eles. As pessoas se sentem mais relacionadas àquelas que apóiam sua autonomia. Além disso, Ryan e Deci (2006) apontam pesquisas que documentam os prejuízos no desempenho de um indivíduo quando sua motivação autônoma (integrada ou intrínseca) é minada, em especial quando esse desempenho requer capacidades complexas, criatividade ou flexibilidade.

Assim, ações para o desenvolvimento de autonomia dos alunos são prementes. Na seção 2.3, portanto, discuto o conceito de autonomia no âmbito da aprendizagem de língua estrangeira e faço uma revisão das pesquisas que propõem intervenções para desenvolvimento da mesma.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A associação entre autonomia e aprendizagem de língua estrangeira teve início em 1971, com o Projeto Língua Moderna da Europa (Europe's Modern Language Project), que criou o Centro de Pesquisas e de Aplicações em Línguas Estrangeiras (Centre de Recherches et d'Applications en Langues – CRAPEL) (GREMMO e RILEY, 1995, p. 153; BENSON, 2001, p.8). Henri Holec, que assumiu a liderança desse centro de pesquisas, produziu um relatório em 1981 para o Conselho Europeu em que propôs o conceito de autonomia, “talvez o mais clássico dos conceitos, e ainda hoje amplamente adotado por autores que desenvolvem o tema” (NICOLAIDES, 2003, p.26). Ele a conceitua como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem” (HOLEC, 1981, p.3, *apud* NICOLAIDES, 2003, p.26). Posteriormente, ele se referiu à autonomia como uma atitude de responsabilidade do aprendiz, e usou o termo autodirecionamento para se referir à situação ou modo de aprendizagem em que transparece a atitude de autonomia (OXFORD, 2003, p.75). Contudo, assim como na área de educação de adultos e educação a distância esses termos são considerados sinônimos por alguns autores e não por outros, também no ensino de idiomas os teóricos assumem posicionamentos diferentes. Autonomia, autoinstrução, autoacesso e autodirecionamento têm

definições próprias a cada pesquisador, como demonstram as revisões da literatura de Nicolaidis (2003), Paiva (2006) e Moura Filho (2009). Paiva (2006) ressalta que, por consistir de grande número de elementos, é difícil descrever a autonomia em uma única definição; autonomia é, para essa autora, um sistema complexo, não caracterizando um estado, mas sim um processo. Assim, “aprendizes podem experimentar períodos de mais ou de menos independência e controle. Poucos aprendizes serão autônomos o tempo todo” (PAIVA, 2006, p.91). Por causa dos conflitos semânticos na terminologia, que advém de ideologias conflitantes, inconsistências e teorias fragmentadas (OXFORD, 2003, p.75), Oxford (2003) propôs um modelo teórico abrangente para organizar as diferentes teorias e terminologia sobre autonomia no contexto de aprendizagem de segunda língua, que é adotado no presente trabalho e apresentado na subseção 2.3.1. Em se tratando da prática pedagógica para promoção da autonomia, a subseção 2.3.2 seguirá a organização de Benson (2001) que agrupa as pesquisas desenvolvidas de acordo com as intervenções que são realizadas no ensino-aprendizagem. Assim, há abordagens baseadas no material utilizado, na tecnologia, no aprendiz, nas atividades de sala de aula, no currículo e no professor.

2.3.1 Perspectivas teóricas sobre autonomia no ensino de língua estrangeira

O modelo proposto por Oxford (2003) é um aprimoramento do modelo originalmente proposto por Benson (1997). Benson apresentou três versões para o conceito de autonomia, que são a **técnica**, a **psicológica** e a **política**. A **versão técnica** consiste basicamente em oferecer oportunidades, técnicas e habilidades ao aprendiz para que ele possa estudar de forma independente, em geral em laboratórios e centros de autoacesso. A **versão psicológica** tem como foco as crenças do aprendiz, suas atitudes, habilidades e características pessoais, e o desenvolvimento do aprendiz é uma transformação interna que torna o aprendiz mais responsável por sua própria aprendizagem. Por fim, a **versão política** propõe a elaboração de material, a exploração dos objetivos pessoais e sociais da aprendizagem, a aprendizagem dos contextos sociais de uso da língua e a interação com seus usuários, o controle do aprendiz sobre o conteúdo de sua aprendizagem, sobre seu gerenciamento e sobre os recursos utilizados e sugere uma crítica ao material instrucional, entre outras (BENSON, 1997, 18-34).

Já o modelo de Oxford (2003) é composto por quatro perspectivas sobre autonomia, a saber: a **técnica**, a **psicológica**, a **sociocultural** e a **político-crítica**, analisadas de acordo com suas visões sobre os conceitos de contexto, agenciamento, motivação e estratégias.

Autonomia é tomada em sua origem etimológica, vinda do grego, com o equivalente latino de autorregulação, se referindo à condição de uma pessoa ser autorregulada ou capaz de regular seus próprios pensamentos, aprendizagem e ações, que é o conceito de autonomia adotado nesta pesquisa (cf. 2.2). O contexto se refere à situação, ao local, ao ambiente relevante à aprendizagem da segunda língua. Agenciamento é a qualidade de uma pessoa agir intencionalmente, enquanto motivação é a intenção, o objetivo, o impulso ou força interna que faz alguém agir de determinada maneira. Por fim, estratégia é um plano orientado a atingir um objetivo, e neste modelo trata-se de estratégias de aprendizagem.

O foco principal da **perspectiva técnica** é o contexto, isto é, as condições externas em que se dá a aprendizagem, tais como centros de autoacesso, o domicílio, uma sala de aula ou um ambiente de viagem, uma vez que a autonomia é vista como habilidade para situações de aprendizagem independente (OXFORD, 2003, p.77 e p.81). Segundo Dickinson (1987, p.11), um indivíduo totalmente autônomo, inclusive, nem precisa de material especialmente preparado para autoinstrução ou de apoio do professor, pois a autonomia é um estágio avançado da aprendizagem autodirigida em que o aprendiz se torna responsável tanto pelas decisões em relação à sua aprendizagem quanto pela implantação das mesmas. Contudo, como a autonomia total é o vértice extremo de um *continuum* cujo outro vértice é o controle total da situação de aprendizagem pelo professor, cabe a este auxiliar os aprendizes no caminho em busca do autodirecionamento (DICKINSON, 1987, p.11). Dentro da perspectiva técnica, o que o professor deve fazer para promover esse auxílio é organizar o ambiente de estudo, ou seja, o centro de autoacesso e elaborar materiais para autoinstrução. Na sistematização proposta por Oxford (2003), o agenciamento dessa perspectiva técnica é simplesmente oferecer ao aluno maior controle sobre os recursos a serem utilizados e sobre o modo, o ritmo e o conteúdo que desejam estudar, o que leva não só à motivação para os alunos que preferem estudar sozinhos, mas também ao desânimo para aqueles que precisam de interação e orientação nas atividades. Como ponto negativo dessa perspectiva, Oxford ressalta que simplesmente deixar a responsabilidade sobre a aprendizagem nas mãos dos alunos não significa desenvolver neles o agenciamento (OXFORD, 2003, p.81-82). A bem da verdade, após décadas de estudos em centros de autoacesso, chegou-se à conclusão que não há relação direta entre a autoinstrução e o desenvolvimento da autonomia (BENSON, 2001, p.9). Em outras palavras, é necessário um aprendiz ser autônomo para a aprendizagem independente e, caso ele ainda não o seja completamente, sua autonomia pode ser desenvolvida com a ajuda de um professor; entretanto, simplesmente oferecer um ambiente e

material para autoinstrução e deixar o aprendiz trilhar seu próprio caminho, sem apoio do professor, não o leva necessariamente a desenvolver autonomia. Outra crítica feita a essa perspectiva está nas estratégias de aprendizagem, que são vistas como ferramentas que o professor pode apresentar ao aluno através de treinamento. Benson (2001, p.10) comenta que no CRAPEL o aprendiz devia se autotreinador, descobrindo sozinho ou com a ajuda do professor ou de outros alunos, através de tentativas e erros, o conhecimento e técnicas de que ele precisava, tais como as habilidades de autogerenciamento, automonitoramento e autoavaliação. A questão é que as estratégias de aprendizagem não podem ser apenas informadas, elas precisam ser desenvolvidas no aluno (OXFORD, 2003, p.81). Enfim, a grande contribuição dos centros de autoacesso e dessa perspectiva sobre autonomia, como afirmam Gremmo e Riley (1995), é que, a partir da observação dos aprendizes bem sucedidos em centros como o CRAPEL, desenvolveram-se pesquisas sobre estilo de aprendizagem e estratégias de aprendizagem, dando origem então a uma nova fase nos estudos sobre autonomia, que Oxford (2003) classifica como a perspectiva psicológica.

A **perspectiva psicológica** enfatiza as características emocionais e mentais dos aprendizes, pois a autonomia é considerada uma combinação das características do indivíduo. O contexto em geral se refere ao fato de a aprendizagem ser de segunda língua (situação de imersão no ambiente em que a língua é falada como nativa) ou língua estrangeira, e o agenciamento é uma característica psicológica do indivíduo. A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca e pode estar relacionada ao estilo de aprendizagem do aluno, enquanto as estratégias de aprendizagem podem ser alteradas através de prática e instrução (OXFORD, 2003, p.85). O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) apresentam, em taxonomias diferentes, as estratégias de aprendizagem identificadas em suas pesquisas. Oxford (1990) apresenta ainda uma ferramenta para avaliar o uso que os aprendizes fazem de tais estratégias, chamado de "inventário de estratégias para a aprendizagem de línguas" (SILL – Strategy Inventory for Language learning), amplamente utilizado para realizar essa avaliação.

Um exemplo de investigação baseada nas estratégias de aprendizagem é o de White (1995). A autora investigou a relação entre a autonomia de aprendizes, o contexto de instrução e suas escolhas de estratégias para a aprendizagem. Ela comparou o uso de estratégias de aprendizes de línguas francesa, alemã, japonesa e chinesa tanto em sala de aula quanto a distância, observando os efeitos da modalidade de estudo no uso de estratégias metacognitivas, cognitivas, sociais e afetivas (O'MALLEY e CHAMOT, 1990) relativas a outras influências tais como o contexto de aprendizagem e as características dos alunos. Os

resultados indicaram que os alunos a distância usaram estratégias afetivas como meio para lidar com a aprendizagem da língua, mas não utilizaram estratégias sociais. Em relação a essas, a maior parte dos alunos a distância reportou não ter tido oportunidades de utilizar perguntas ou co-operação como estratégia, portanto os alunos da sala de aula apresentaram maior aplicação desses recursos, ainda que tenham sido apenas “às vezes” ou “raramente”, como relataram. Os alunos de sala de aula utilizaram mais as estratégias cognitivas do que as metacognitivas, mas o fator diferencial para o uso dessas estratégias foi a presença ou ausência de experiência anterior com a língua alvo, particularmente no país onde ela é falada, e não a modalidade (presencial) de estudo. A diferença mais marcante observada nesta investigação, entretanto, diz respeito às estratégias metacognitivas. Os dados obtidos indicam que, mais importante do que idade ou nível de estudo, é a modalidade de estudo – se presencial ou a distância - o que mais influencia as dimensões metacognitivas do uso de estratégias: os alunos a distância demonstram usar em maior escala – em comparação com os alunos de ensino presencial – as estratégias metacognitivas de monitoramento, planejamento e avaliação da aprendizagem. O monitoramento foi para verificar a compreensão da língua alvo e para identificar os aspectos de uma tarefa que impedem sua perfeita realização. White atribui essa necessidade maior de monitoramento à ausência, nesse contexto de educação a distância, de duas funções exercidas pelo professor na sala de aula. A primeira é a de adequar a complexidade do material oferecido ao nível de compreensão do aluno, e a segunda é a de verificar a aprendizagem dos alunos, fazendo perguntas regularmente. Dentro das estratégias de planejamento há o autogerenciamento, que foi a estratégia mais distintiva entre alunos presenciais e a distância. O autogerenciamento é a estratégia que engloba as duas dimensões da metacognição: o conhecimento da cognição (saber como se aprende melhor) e o controle da cognição (estabelecer condições e procedimentos para que a aprendizagem ocorra). White considerou que os alunos a distância que usavam mais estratégias metacognitivas eram os mais autônomos, e seus usos de estratégias cognitivas para lidar com a língua alvo foram similares aos de alunos da educação presencial. A pesquisadora sugeriu, então, que a autonomia na aprendizagem de línguas é uma consequência do autogerenciamento, ou seja, do modo como o aprendiz gerencia suas interações com a língua alvo e a extensão com que o faz, e não o resultado de determinadas estratégias cognitivas.

As investigações na perspectiva psicológica detiveram-se nos estilos e nas estratégias de aprendizagem, na motivação dos aprendizes e nas diferentes formas de agenciamento, seguindo a visão cognitivista de ensino-aprendizagem de línguas. À visão cognitivista

sucedeu a visão sociointeracional, considerando as interações mediadas do sujeito com o outro e com o seu contexto sociocultural para que ocorra a aprendizagem, acreditando-se que o desenvolvimento da cognição e das demais funções psicológicas não acontece de forma individual. As pesquisas sobre autonomia com base nessa nova visão fazem parte do grupo que Oxford (2003) classificou como perspectiva sociocultural.

Dentro da **perspectiva sociocultural**, Oxford distingue duas vertentes: sociocultural I e sociocultural II. A primeira segue o trabalho de Vygostky (1989) com a visão de que o desenvolvimento cognitivo consiste na conversão das relações sociais em funções mentais através da aprendizagem mediada. Nesta perspectiva, a autonomia é autorregulação, alcançada através da interação social com a mediação de um par mais competente. A mediação também pode acontecer através de livros, tecnologia ou outro meio. O contexto é o ambiente social e cultural da relação estabelecida entre o aprendiz e os pares mais competentes, e o agenciamento é o poder de controlar a própria aprendizagem através da autorregulação. A motivação está relacionada ao indivíduo se tornar autorregulado. O termo “estratégias de aprendizagem” não é usado, mas há a ideia implícita de estratégias sociais, cognitivas e metacognitivas.

A teoria da autonomia do aluno elaborada por Little (2004) está incluída nessa perspectiva. O pesquisador propõe três princípios pedagógicos em sua teoria: o empoderamento do aluno, sua reflexão e uso apropriado da língua alvo. O empoderamento se refere ao professor iniciar e propiciar atividades para que o aluno assuma o controle de sua aprendizagem. O autor afirma que,

de acordo com a teoria de Vygotsky, a capacidade individual do aprendiz de exercer responsabilidade por sua aprendizagem no nível psicológico se desenvolve a partir da experiência interativa (e, portanto, linguisticamente mediada) de compartilhamento de responsabilidade por projetos de aprendizagem colaborativa (LITTLE, 2004, p.22, tradução nossa)⁵.

O segundo princípio de Little (2004), a reflexão, é para, após as decisões sobre o estudo, o aluno se autoavaliar e avaliar os resultados de seus esforços, identificando pontos fortes e fracos de suas atividades para planejar os próximos passos com foco adequado. Para desenvolver a capacidade de avaliar a sua aprendizagem, o aluno precisa da discussão de seu grupo sobre o processo de aprendizagem. O uso da língua alvo, que é o terceiro princípio, é

⁵ No original: “(...) in accordance with Vygotskian theory, the individual learner’s capacity to exercise responsibility for his or her learning at a psychological level develops out of the interactive (and thus linguistically mediated) experience of shared responsibility for collaborative learning projects.” (LITTLE, 2004, p.22)

feito nas discussões dos trabalhos em grupo, para a comunicação entre os alunos para a realização de tarefas conjuntas tais como a elaboração de um texto na língua alvo, e a aprendizagem é um resultado da interação durante esses trabalhos.

A outra vertente, que Oxford (2003) denominou de sociocultural II, segue os trabalhos sobre comunidade de prática, como proposto por Lave e Wenger (1991). Nesse grupo, o objetivo principal é a evolução da participação periférica à participação mais completa tanto na comunidade, que é o contexto mais imediato, quanto no ambiente social e cultural em que a comunidade está inserida. A motivação está relacionada ao desejo de inserção na comunidade de prática, e o agenciamento se reflete na aprendizagem cognitiva e participação ativa junto aos praticantes mais experientes. As estratégias de aprendizagem se desenvolvem e são aprendidas através da prática da comunidade.

O trabalho de Collins (2008), por exemplo, ilustra esta perspectiva sociocultural da autonomia. Em um curso a distância *on-line* de formação continuada para professores de inglês como uma língua estrangeira, a autora acompanhou o desenvolvimento da autonomia de um dos participantes. A autonomia é vista como uma construção social, mediada pela interação e interdependência, e não como uma capacidade de aprender isoladamente e independente do professor e de seus pares. Assim, em vez de procurar por independência cognitiva, a pesquisadora buscou sinais de presença social. Ela acredita que o desenvolvimento da autonomia pôde ser percebido nas mudanças de seu comportamento ao longo do curso: houve um aumento de interações com os demais integrantes do curso e maior utilização da internet como recurso de estudo e como ferramenta de busca. Observou-se também seu desembaraço no uso do ambiente virtual de aprendizagem e seu gerenciamento de tempo e de formas de estudar, sua utilização de linguagem interpessoal, marcando presença cognitiva e social, a modulação nos pedidos e exigências aos membros do grupo, seu desenvolvimento no uso do ambiente virtual e suas estratégias de busca na internet, e por fim sua colocação como líder de seu grupo. A conclusão do estudo é que atividades *on-line* mediadas por outros participantes, associadas à autonomia socialmente orientada, promovem a aprendizagem. Em outras palavras, a investigação sugere que as relações entre autonomia e aprendizagem a distância dependem da qualidade da interação humana.

A **quarta perspectiva** sobre autonomia, apontada por Oxford (2003), é a **política-crítica**, derivada do trabalho de Pennycook (1997). Essa perspectiva se concentra em questões de poder, acesso e ideologia, criticando as visões centradas nas características dos aprendizes como se não fossem culturalmente dependentes. Autonomia significa obter acesso a

alternativas culturais e estruturas de poder, fazendo-se ouvir em meio a ideologias conflitantes, que é o contexto. As estratégias de aprendizagem, apesar de serem desconsideradas neste enfoque, podem na verdade ajudar a conseguir acesso dentro dessas estruturas de poder e alternativas culturais (OXFORD, 2003). A motivação é querer retificar desigualdades sociais de raça, gênero, classe ou outras, e também querer controlar sua própria situação, ser ouvido, estar livre da opressão e ter escolhas, e o agenciamento é poder ter controle de fazer isso. Os exemplos de aprendizagem autônoma nesta perspectiva que Oxford apresenta são de refugiados, minorias marginalizadas, imigrantes e um caso de um prisioneiro em campo de concentração de Auschwitz.

De forma mais branda, no que tange a retificação de desigualdades e a fuga da opressão, porém ainda dentro dessa perspectiva, Nicolaidis e Fernandes (2008) apresentam um estudo de caso mostrando que a autonomia depende do ambiente social no qual o indivíduo está inserido. Partindo dessa premissa, as autoras relatam como uma mudança no ambiente pode influenciar um indivíduo – no relato em questão, o indivíduo é um aluno considerado rebelde por seus professores, ao longo de seu treinamento para se tornar um professor de inglês. A análise é realizada sob o prisma da Pedagogia Crítica de Freire (FREIRE, 1997) que preconiza ser essencial um indivíduo ter consciência de suas ações, pois cada decisão fará diferença para o grupo ao qual o mesmo pertence. A intenção é conscientizar o indivíduo do papel que ele exerce na sociedade de modo que a autonomia da aprendizagem não é apresentada como o ato de se tornar independente e sim de focar a sua aprendizagem em benefício de seus pares. Os professores desse estudante investigado o consideravam capaz, porém com dificuldades em se adaptar ao universo acadêmico, mais especificamente, com dificuldade em lidar com responsabilidades, sendo também rotulado de rebelde por suas atitudes. Ele se mostrava extremamente interessado na aprendizagem independente e havia aprendido inglês sozinho, sem a ajuda de nenhum instrumento formal. Essa aprendizagem aconteceu com o hábito de assistir a filmes na infância, que era um meio de suprir sua falta de companhia. Ele cursava a graduação apenas porque a língua já era de seu conhecimento, e não por querer aprender a língua estrangeira. Contudo, ao longo de sua vida acadêmica, o estudante assumiu um novo papel ao compartilhar seu conhecimento com colegas e verificar que tinha aptidão para o ensino, fazendo com que, mesmo ainda atuando como um instrutor não colaborativo e não interativo em sala de aula, se tornasse um colega prestativo. Com isso, o estudante passou a se questionar sobre a forma como lecionava e como isso influenciava o ambiente à sua volta. Essa transformação demonstra que a

autonomia também é uma questão de oportunidade, uma vez que, se sentindo útil no seu ambiente, o aluno percebeu que sua perspectiva poderia ser alterada.

Dentre as quatro perspectivas sobre autonomia apresentadas, a presente pesquisa se alinha melhor com as perspectivas psicológica e sociocultural. Assim como na perspectiva psicológica, eu tomo como contexto para esta pesquisa a aprendizagem de língua estrangeira, e acredito que o agenciamento é uma característica psicológica do indivíduo. A motivação dos alunos participantes do curso investigado pode ser intrínseca ou extrínseca, enquanto as estratégias de aprendizagem poderão ser apresentadas aos alunos para que, se eles desejarem, elas possam ser incluídas em seus estudos. Da mesma forma que na perspectiva sociocultural I, o desenvolvimento da autonomia nesta pesquisa é a promoção da autorregulação, alcançada através da interação social com a mediação de um par mais competente, que pode ser a professora, as mensagens de *e-mail*, o conteúdo, a tecnologia ou outro meio. O agenciamento é o poder de controlar a própria aprendizagem através da autorregulação, e é possível ensinar aos alunos algumas estratégias cognitivas e metacognitivas. Este trabalho não se enquadra na perspectiva sociocultural II uma vez que, nessa perspectiva, há ênfase no estabelecimento e participação em uma comunidade de prática, enquanto o curso investigado, por decisão alheia, privilegia o estudo individual, sem formação de grupos. Também não é possível descrever esta pesquisa dentro da perspectiva técnica. Como será esclarecido na descrição deste curso na seção 4.2, apesar de o curso ser a distância e *on-line*, ele não pode ser desenvolvido de forma totalmente independente, havendo exigência de atividades de interação, se não com outros alunos, ao menos com o professor no papel de um interlocutor para a comunicação na língua alvo. Ademais, os alunos inscritos não são necessariamente aprendizes autônomos antes de iniciar o curso, e eu não acredito na aquisição de autonomia automática pela mera oportunidade de realizar grande parte das atividades de forma independente. Considero, portanto, que a perspectiva técnica é reducionista ao não contemplar a interação para a aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia. Por fim, a perspectiva político-crítica descreve trabalhos em situação bastante diferentes da pesquisa desta tese. Enquanto nessa perspectiva os contextos são ideologias conflitantes e a intenção dos participantes é ter acesso a estruturas de poder para retificar desigualdades, no curso investigado os participantes estão e devem se manter adaptados à hierarquia de sua instituição e à sua ideologia. Além disso, uma postura questionadora da ordem estabelecida precisa ser vista com cuidado nesse contexto. Ainda assim, a organização do próprio curso propõe a supressão de diferenças hierárquicas entre os participantes, apesar de isso não ser um objetivo almejado pelos alunos.

O intuito de os aprendizes assumirem o controle das atividades também é uma proposta do curso, e objetivo desta pesquisa, mas não é em geral a motivação para os alunos se inscreverem nesta modalidade de ensino da língua inglesa.

Enfim, Oxford (2011) salienta que, em qualquer pesquisa sobre autonomia dos alunos, o pesquisador deve considerar tanto as atitudes, crenças e motivações dos alunos quanto suas interações sociais e oportunidades de aprendizagem, incluindo a quantidade de estímulo que ele recebe para ser autônomo. Em termos de crenças e atitudes, o aprendiz deve

- a) ter uma atitude positiva em relação à língua que pretende aprender e às pessoas que a utilizam,
- b) acreditar que é possível e que vale a pena aprender a língua e
- c) acreditar que é possível e que vale a pena aceitar maior responsabilidade e ter maior agenciamento/controlado sobre a aprendizagem. (OXFORD, 2011, p.262-263)⁶

Em relação ao estímulo que o aprendiz recebe no meio sociocultural, Oxford (2011) apresenta um Triângulo da Autonomia do Aprendiz (figura 3). Nesse triângulo, os tipos de decisões que um aluno pode tomar – que refletem sua autonomia – são escalonados de acordo com a influência dos fatores do contexto sociocultural e das pessoas que dele participam.

De acordo com Oxford (2011), em qualquer contexto, mesmo que seja um ambiente de aprendizagem em que as regras são bastante restritivas, um aluno pode identificar as estratégias necessárias para realizar uma tarefa, decidir quando e se novas estratégias são necessárias, determinar a frequência com que deve monitorar seu trabalho e avaliar se seu desempenho está de acordo com suas próprias metas ou com metas estabelecidas por outros (A). Em um contexto sociocultural com mais flexibilidade e mais recursos disponíveis (B), as decisões de um aluno podem envolver, além das já mencionadas, a) a escolha do tipo de tarefa a ser realizada, b) a busca de material pessoalmente relevante para ser fonte de estudo e, eventualmente, c) trabalhar em grupos para realizar uma tarefa de aprendizagem. Em situações de aprendizagem em que o aprendiz possui ainda mais poder de escolha (C), ele pode também traçar seus próprios objetivos de aprendizagem.

⁶ No original: “(a) have a generally positive attitude toward the language and those who use it, (b) believe that it is worthwhile and possible to learn the language, and (c) believe that it is worthwhile and possible to accept more responsibility for learning and to take greater agency/control over learning.” (OXFORD, 2011, p.262-263)

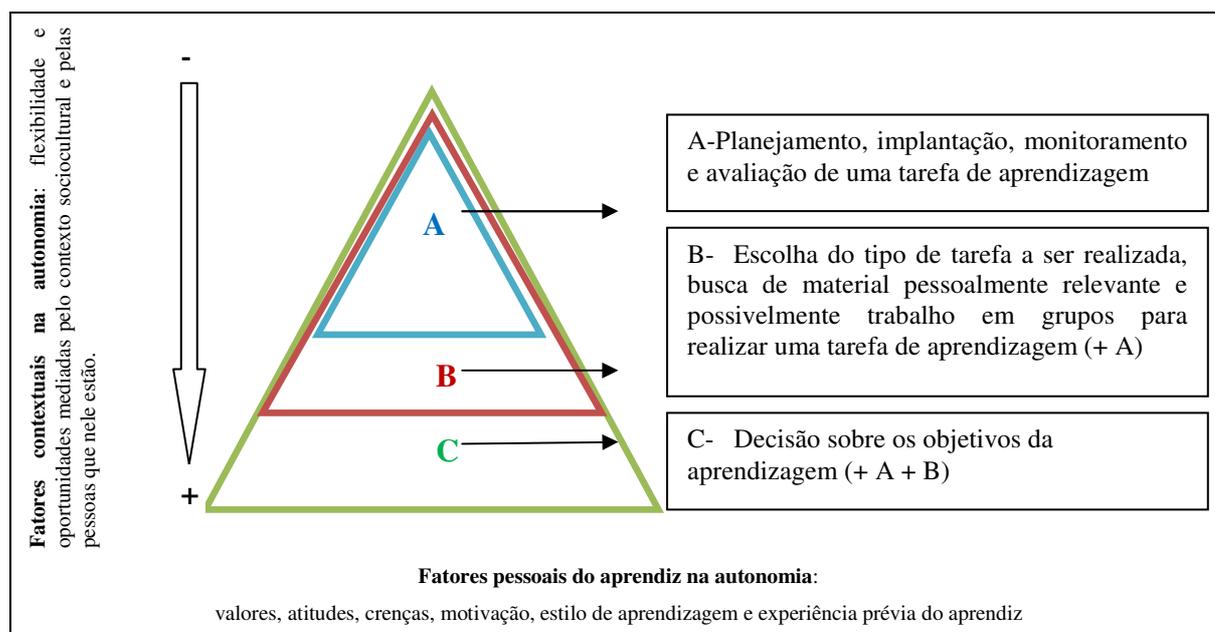


Figura 3. O Triângulo da Autonomia do Aprendiz no Contexto Sociocultural (OXFORD, 2011, p.264, tradução nossa, com adaptação gráfica)

Essas possibilidades de escolha do aprendiz, relacionadas por Oxford (2011) no Triângulo de Autonomia do Aprendiz (figura 3), são o alvo das ações que têm sido desenvolvidas para apoiar a autonomia dos alunos, como pode ser observado nas pesquisas de Victori e Lockhart (1995), Dam (1995), Yang (1998), Murphy (2007), Magno e Silva (2008), entre outras, que serão revisadas na subseção 2.3.2. Nessas pesquisas, os professores e/ou as instituições que compõem o ambiente de ensino propõem intervenções que ajudam os aprendizes a tomarem decisões sobre seus processos de aprendizagem, ou seja, elas incidem nas possibilidades de escolha elencadas por Oxford (2011), como pode ser conferido a seguir.

2.3.2 Intervenções para a promoção da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira

Como apresentado na seção anterior, o conceito de autonomia apresenta algumas variações dependendo da perspectiva adotada, uma vez que a capacidade de controlar a aprendizagem possui vários aspectos. Dessa forma, qualquer “prática que estimula e habilita os aprendizes a assumirem maior controle sobre quaisquer aspectos de sua aprendizagem pode ser considerada uma forma de promover autonomia” (BENSON, 2001, p. 109). Para sistematizar as práticas desenvolvidas em relação ao ensino de língua estrangeira, Benson (2001, p.111) propôs agrupá-las em seis categorias, dependendo do foco em que as intervenções para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz se baseiam: nos **recursos** utilizados, na **tecnologia**, no **aprendiz**, nas **práticas de sala de aula**, no **currículo** ou no

próprio **professor**. Várias práticas combinam alguns desses enfoques, mas essa classificação é útil para analisarmos as diferentes opções de intervenção. Assim, as pesquisas sobre intervenções para promoção da autonomia que revisei estão organizadas, a seguir, dentro dessas seis abordagens/categorias.

As pesquisas apresentadas por Benson sobre a abordagem baseada nos **recursos**, tais como Sheerin (1997) e Sturtridge (1997), se relacionam com a perspectiva técnica de autonomia, pois trabalham com o desenvolvimento da autonomia através da interação independente do aprendiz com os recursos oferecidos. Elas são proposições para o estabelecimento de centros de autoacesso e preparação de material instrucional para uso independente, e espera-se que os aprendizes desenvolvam habilidades para realizar as atividades propostas através da descoberta pela experimentação. Entretanto, há outras pesquisas em contextos e em perspectivas diferentes que também abordam os materiais elaborados para o ensino. Os trabalhos descritos a seguir alinham-se com a perspectiva psicológica de autonomia, com ações para a inclusão do ensino de estratégias de aprendizagem nos recursos didáticos. O contexto é de educação a distância, com apoio do professor, e não a simples autoinstrução, na qual o aluno estuda de forma independente, sem ajuda de um orientador.

O dilema em foco no artigo de Hurd, Beaven e Ortega (2001) é a necessidade de os alunos desenvolverem abordagens mais autônomas em cursos de língua estrangeira da Open University do Reino Unido, que são de natureza altamente estruturada. A solução sugerida é promover a autonomia através da qualidade do material didático produzido, da forma com que os alunos lidam com este material e das habilidades e estratégias que os alunos já possuem ou desenvolvem ao longo do curso. O trabalho de White (1995), mencionado anteriormente, já havia demonstrado que os alunos tidos por mais autônomos neste mesmo contexto de ensino eram os que mais usavam estratégias metacognitivas. O trabalho de Hurd, Beaven e Ortega, portanto, propõe a promoção da autonomia com base no desenvolvimento de estratégias metacognitivas, que foram acrescentadas ao material didático que estava em elaboração para o curso de língua espanhola. O objetivo é que, com elas, os alunos se tornem mais conscientes de suas próprias técnicas para aprender línguas estrangeiras. As atividades incorporadas foram: a) um guia de estudos para o aprendiz de línguas, com uma introdução geral a técnicas de estudo e estratégias de aprendizagem; b) tabelas com o conteúdo de estudos em quatro semanas de curso, com os objetivos de aprendizagem, material e tempo destinado a cada tarefa, permitindo que o aluno não só organize seus estudos, mas também se aproprie do

planejamento do curso; c) sugestões variadas e constantes de estratégias de aprendizagem, para resolver problemas específicos quando eles aparecem, a fim de que os alunos possam experimentar e adotar as que mais se adequam a eles; d) um diário de aprendizagem, para que eles reflitam sobre como eles aprendem; e) tarefas ou exercícios em que é necessário fazer a transferência do que se aprendeu em um contexto para outro contexto; f) oportunidades de prática extra, com exercícios opcionais, como um dever de casa individualizado; g) oportunidades para auto-avaliação, através de chave de respostas, exercícios de correção de erros, exercícios de revisão e tarefas a serem entregues aos tutores; e ainda h) oportunidades de relacionar o que já foi aprendido com o que está sendo aprendido.

No mesmo contexto de programa de ensino de línguas a distância da Open University do reino Unido, Murphy (2007) explora o papel do tutor em proporcionar um ambiente de aprendizagem onde os aprendizes aprendem a aprender e vivenciam autonomia a fim de se tornarem mais autônomos. A pesquisa de Murphy reporta um projeto envolvendo os tutores na preparação e implantação de materiais e atividades para melhorar a capacidade de reflexão crítica dos alunos e de tomada de decisões e maximizar sua aprendizagem. Onze tutores voluntários adaptaram e prepararam material para o projeto e fizeram um estudo piloto do mesmo com seus tutorados dos cursos de francês e alemão. Os componentes do material elaborado foram: um levantamento de habilidades para que os alunos refletissem e identificassem quais eram necessárias para desenvolver uma determinada tarefa; uma ficha de auto-avaliação para cada tarefa concluída, uma ficha de reflexão em que deveriam resumir o *feedback* do tutor, uma ficha com dicas oferecidas após a conclusão de uma atividade, com fins de fazer o aluno retomar a experiência; e fichas com conselhos sobre recursos extras de apoio e sobre o desenvolvimento de habilidades específicas, como extensão de vocabulário, leitura, escrita, produção oral e compreensão oral. Com esses suplementos, os alunos passaram de uma experiência concreta, ou seja, uma observação reflexiva sobre seus desempenhos e aprendizagens, para processos abstratos de estabelecer novas prioridades e planos de ação para seus estudos. Após essa fase piloto, outros seis voluntários se uniram ao projeto e todos revisaram o material, levando em conta o *feedback* dos alunos, adicionando exercícios de linguagem aos tutoriais e refinando outros aspectos para que o material fosse adotado no ano letivo seguinte.

O **segundo** grupo de trabalhos visando à autonomia enfatiza a interação independente do aprendiz com as **tecnologias educacionais**. Essa abordagem também segue a perspectiva técnica ao lidar com um contexto de autoinstrução, acreditando que o uso independente da

tecnologia pelo aprendiz é uma oportunidade para que ele autodirija sua aprendizagem. A crítica à abordagem é, portanto, a mesma feita à abordagem baseada nos recursos dentro da perspectiva técnica: possivelmente o aluno precisa já ter um grau desenvolvido de autonomia para ser bem sucedido em seus estudos através do uso das tecnologias, não sendo o uso da mesma, por si só, que faz o aluno se tornar mais autônomo (BENSON, 2001, p.140). Ademais, os aplicativos, graus de interatividade, propostas de atividades, conteúdo, etc. são diferentes em cada *software*, *site* ou programa de curso apresentado, e estes ainda variam em graus de estruturação e flexibilidade para o estudo do aprendiz. Assim, qualquer afirmação sobre o benefício do uso da tecnologia para a promoção da autonomia precisa ser circunstanciada e empiricamente investigada.

A dissertação de Hatugai (2006) exemplifica essa questão. Seu objetivo era investigar como aulas mediadas pelo computador podem promover alunos de 5ª série (hoje sexto ano do ensino fundamental, o contexto brasileiro) mais autônomos para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. A dissertação é o relato do caminho seguido pelo pesquisador e das reflexões sobre seus erros e acertos durante o processo. Primeiramente o autor constatou que há a necessidade de um letramento digital nos contextos de aprendizagem envolvendo o uso do computador, e que não é possível fazer generalizações sobre o nível de letramento digital de uma turma a partir das experiências com outras classes. Também entendeu que a inserção do computador em sala de aula não garante automaticamente o desenvolvimento da autonomia, sendo necessário, segundo ele, haver letramento digital e uso adequado da máquina e de seus recursos, em uma sistematização do uso pedagógico do computador. O desenrolar do curso demonstrou que o desenvolvimento da autonomia depende essencialmente do modo como o professor interage e resolve as dúvidas de seus alunos. Primeiramente o investigador procurou não agir como um professor transmissor de conteúdos, mas teve dificuldade em exercer uma nova postura. Assim, ele se omitiu na orientação e suporte aos alunos e anulou seu papel de mediador. Sua hipótese era de que o grau de autonomia dos aprendizes seria inversamente proporcional à quantidade de requisições de ajuda para estudarem através do computador, o que se mostrou um equívoco, pois a aluna que menos solicitou ajuda não era mais independente, mas sim com capacidade metacognitiva menos desenvolvida. Por não conseguir formular suas dúvidas, ela interagiu e contribuía menos na interface de discussão e participava menos do processo de aprendizagem colaborativa. Em contraste, o aluno com mais pedidos de ajuda foi o que buscou solucionar alguns problemas a partir de sua própria iniciativa e de forma mais ativa, já que sua

familiaridade com o uso do computador era maior. Ao mudar sua conduta e apoiar os alunos, o autor percebeu que ajudá-los a resolver suas dúvidas de forma reflexiva e voluntária, sem oferecer soluções prontas, mas sim fazendo uso de processos mais dedutivos como o silogismo, foi mais produtivo para a autonomia porque os ajudou a desenvolver as capacidades de abstração, generalização e verbalização. Assim, a investigação que iniciou com uma abordagem na tecnologia e com uma perspectiva técnica de autonomia concluiu com uma perspectiva sociointeracional da autonomia, acreditando que a contribuição da tecnologia foi a de proporcionar um ambiente novo e rico para maior interação entre os participantes.

Quanto à **terceira** abordagem para o desenvolvimento da autonomia, aquela baseada no **aprendiz**, os trabalhos apresentados por Benson (2001) situam-se na perspectiva psicológica, pois a ênfase dessa abordagem é na produção de mudanças comportamentais e psicológicas nos aprendizes. Cotterall (1995), entretanto, acredita que, antes de qualquer intervenção para o fomento da autonomia, é preciso avaliar o quanto os alunos estão preparados para mudanças em suas atitudes e crenças sobre o processo de aprendizagem, uma vez que elas influenciam o comportamento do aprendiz neste processo. Seu estudo classifica as crenças dos alunos em relação à sua independência como aprendiz e sua autoconfiança na capacidade de estudar, à aprendizagem em geral, à aprendizagem de língua estrangeira, ao papel do professor e ao papel do *feedback*. Essas crenças, segundo a autora, afetam e às vezes inibem a receptividade dos alunos a novos procedimentos trazidos para sala de aula. Victori e Lockhart (1995) concordam com Cotterall, e por isso acreditam que um programa de estudo autogerido deve envolver um diagnóstico cíclico das crenças dos alunos, seus estilos de aprendizagem preferidos, necessidades e objetivos de aprendizagem, a fim de que escolham as melhores estratégias, recursos e atividades para seus programas individualizados. Esse princípio proposto é utilizado na Faculdade Lockhart em Pamplona, Espanha, nos diversos cursos personalizados de línguas que oferecem. As ações são para o ensino de conhecimento metacognitivo, que engloba três tipos de conhecimento: o pessoal, o de tarefas e o de estratégias. Inicialmente os alunos fazem uma entrevista e preenchem um questionário de avaliação de seu conhecimento metacognitivo e de análise das necessidades. Com esses dados, um consultor propõe um formato de curso para o aluno, que pode ser com aulas em grupo, individuais, estudo independente ou uma combinação desses modos, estabelecendo a frequência das aulas e a duração do curso. Depois eles são acompanhados em sessões de aconselhamento duas vezes por mês, até que se tornem mais autônomos e determinem a

periodicidade com que desejam ter o aconselhamento. Os procedimentos para essas sessões variam de acordo com o grau de autonomia de cada aluno e sua vontade de receber sugestões, mas sempre objetivam o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo. Pode haver a reflexão de uma dupla de alunos sobre as diferenças em seus questionários, o questionamento das respostas dadas no questionário e sugestão de novos pontos de vista ou mesmo a instrução direta a fim de modificar crenças inadequadas sobre o processo de aprendizagem. Na primeira sessão os conhecimentos de tarefas e de estratégias são mais enfatizados, e o autoconhecimento é mais bem explorado nas demais.

Um procedimento bem parecido é adotado na Universidade do Pará (MAGNO E SILVA, 2008). O projeto que o aplica tem por objetivo ajudar alunos dos cursos de Letras com pouco domínio do idioma que escolheram para lecionar no futuro a descobrirem como podem aprender melhor. Isto é feito através da observação das dificuldades no processo de aprendizagem de cada um e a identificação de suas preferências na forma de estudar e aprender. Os alunos respondem ao inventário de estratégias na aprendizagem de línguas de Oxford (1990), a fim de conhecer modos de aprender que às vezes eles nem tinham imaginado antes. Respondem também a um teste sobre estilos de aprendizagem e escrevem uma narrativa sobre sua história de aprendizagem da língua estrangeira. Eles refletem sobre suas respostas e comparam-nas com as de outros aprendizes, observando como as dificuldades são superadas e como recursos usados por outros podem lhes ser úteis. Os tutores do projeto depois auxiliam os participantes a escolher dois grupos de estratégias nas quais obtiveram pontuações mais baixas no teste para trabalhar, e montam um plano de estudos. Alguns alunos também vão ao laboratório de informática para aprenderem técnicas de estudo com o computador e a internet. Periodicamente eles voltam ao programa para fazer um acompanhamento junto aos tutores de suas atividades e progressos, e com isso há a efetivação de rotinas de automonitoramento e auto-avaliação.

A pesquisa de Nicolaidis (2003) não foi desenhada como intervenção para promoção de autonomia, mas sim como observação do desenvolvimento da autonomia de nove alunos de língua inglesa do curso de Letras da Universidade Católica de Pelotas. Entretanto, para observar esse desenvolvimento, a pesquisadora se utilizou de sessões quinzenais de aconselhamento, propondo reflexões e questionamentos e, com esse procedimento, acabou por incentivar a autonomia de modo parecido com a atuação vista nos trabalhos de Victori e Lockhart (1995) e Magno e Silva (2008). Os alunos deviam realizar atividades fora do contexto de sala, no centro de autoacesso da universidade, e esse foi o foco de observação de

Nicolaides. Primeiro, os alunos tiveram que escolher um projeto para desenvolver em língua inglesa – como na abordagem centrada no currículo, que será mencionada mais adiante nesta seção – mas os que não quiseram desenvolver um projeto fizeram os exercícios propostos em “pacotes de estudo” oferecidos pelo centro. Nas sessões de aconselhamento, a pesquisadora procurou “instigar o aluno a buscar seu conhecimento, conforme as metas por ele estabelecidas, dando oportunidades para que ele se encarregasse de sua aprendizagem desde o planejamento e execução até a avaliação de seu projeto de trabalho.” (NICOLAIDES, 2003, p.76). Para isso, primeiro houve a aplicação de um questionário sobre as experiências passadas, que faz um levantamento das crenças dos aprendizes a partir da experiência prévia de aprendizagem de língua que tiveram, seguido de uma sessão de reflexão e análise. O questionário seguinte foi sobre estilos de aprendizagem, também seguido de outra sessão de discussão, e o terceiro foi sobre estratégias de aprendizagem (SILL de Oxford, 1990), com discussão no encontro subsequente. Houve também a gravação de três aulas de língua inglesa na graduação, a fim de observar seus comportamentos diante das atividades propostas, como motivação, iniciativa e participação, suas preferências por tipos de interação, e seus aproveitamentos das oportunidades de tomarem decisões sobre a aprendizagem, em termos de conteúdo, procedimentos e avaliação. Essas gravações foram analisadas em sessões chamadas de visionamento. Outras sessões consistiram de reflexão e estímulo à execução dos projetos ou exercícios e de uma entrevista sobre o envolvimento dos participantes com sua aprendizagem e suas crenças sobre ela. A conclusão da pesquisa é que a autonomia pode ocorrer em diferentes tempos, níveis e esferas de aprendizagem, dependendo de fatores como a personalidade, conjunto de crenças e cultura.

A abordagem baseada nas **práticas de sala de aula**, a **quarta** categoria na classificação de Benson (2001), tem como foco o controle do aprendiz sobre o planejamento e avaliação da aprendizagem. Os trabalhos apresentados aqui, entretanto, são considerados pela proposição de qualquer mudança na proposta didático-pedagógica para o ensino. Wenden (1995), por exemplo, não descreve uma experiência aplicada, mas indica uma conduta para a sala de aula. Ela acredita que o ensino deve se basear não em estruturas de linguagem ou em estratégias a serem desenvolvidas, mas em tarefas que devem ser realizadas no idioma alvo. Deve-se ensinar ao aluno a desenvolver o conhecimento das tarefas, que é o conhecimento da natureza, da finalidade e do esforço que a tarefa proposta para a aprendizagem requer do aluno. Para isso, o professor deve levar o aluno a se perguntar o porquê ele deve realizar a tarefa, para quê, quais ganhos ele terá com ela, o que ele aprenderá realizando-a, o que ela

exige, como deve ser feita, se é parecida com outras, etc. Ao perceber que determinada tarefa é compatível com seus objetivos e que ele é capaz de realizá-la, ela é considerada uma oportunidade para a aprendizagem e então há um engajamento por parte do aluno. Com o conhecimento da demanda da tarefa, o aprendiz pode planejar de que modo irá realizá-la, estabelecer metas, definir etapas e prazos, etc. Com conhecimento do tipo da tarefa, ele pode selecionar as estratégias cognitivas que serão necessárias. A partir do conhecimento de sua finalidade, o aprendiz pode monitorar e avaliar seu desempenho, observando seus ganhos de aprendizagem, independente de um parecer externo. A ideia dessa proposta é fazer os alunos desenvolverem suas estratégias metacognitivas através de e por causa da realização das tarefas. O conhecimento da tarefa é uma forma prática de promover o sentimento de competência e de autonomia, levando possivelmente a uma regulação identificada (cf.cap.2).

Naizhao e Yanling (2005) buscaram os benefícios de desenvolver a autonomia do aprendiz através da mudança na abordagem de ensino e na introdução do ensino de estratégias de aprendizagem em cursos de língua inglesa para estudantes de finanças e economia na China. Duas turmas, uma de nível intermediário e outra de avançado, tiveram aulas com o professor no papel de facilitador, conselheiro, como um recurso a ser usado nas aulas, mantendo uma relação de confiança e cooperação. Os alunos foram levados a depender menos do professor e mais de seus colegas, trabalhando em grupos em tarefas colaborativas, usando estratégias de aprendizagem, refletindo sobre sua aprendizagem, anotando suas experiências, considerando as razões para o sucesso ou fracasso em determinadas atividades em comparação com seus resultados anteriores. Ao fim dos cursos, os alunos fizeram um teste de avaliação, padronizado nacionalmente e de aplicação obrigatória na instituição. Os resultados desse teste foram superiores aos resultados de turmas-controle em que o ensino tradicional foi mantido, indicando que a nova abordagem levou a uma aprendizagem maior. Assim, a pesquisa demonstrou que a maior autonomia dos alunos nos estudos – através do novo padrão de ensino – gerou maior aprendizagem, à semelhança das pesquisas de engajamento (cf.cap.2): o desenvolvimento da autonomia torna o aluno mais engajado, o que leva a melhores resultados acadêmicos.

As experiências classificadas como abordagem baseada no **currículo**, a **quinta** categoria de Benson (2001), são as que ampliam o controle do aprendiz para o controle do currículo como um todo. A experiência de Yang (1998) foi de requisitar que os universitários cursando a disciplina de aquisição de segunda língua estrangeira desenvolvessem, como componente principal do curso, um projeto de aprendizagem de língua a sua escolha, sendo

eles mesmos os responsáveis pelo processo de planejamento, estabelecimento de metas, seleção de tarefas, autoavaliação, monitoramento e avaliação de suas aprendizagens de língua. Para ajudá-los a preparar esse projeto, houve aplicação em sala de aula de um questionário para analisar suas estratégias de aprendizagem, suas crenças, atitudes e estilos de aprendizagem. O conceito de estratégias de aprendizagem foi explicado em detalhe em seguida, e elas foram ensinadas em alguns momentos específicos durante o curso. Os alunos fizeram leituras para se prepararem para a elaboração do projeto e o professor os ajudou a estabelecer objetivos, e também fez discussões em aula e sessões individuais para alterações nos projetos. Os alunos escreveram um diário semanal com suas observações sobre o uso de novas estratégias, suas opiniões sobre as leituras feitas e as discussões e sobre qualquer aspecto relevante à aprendizagem. A experiência foi bem sucedida, e o autor salienta a importância do apoio do professor para o estabelecimento de metas realistas e dos outros alunos para ajudarem os colegas menos disciplinados a persistirem em seus objetivos.

A prática de Dam (1995, *apud* BENSON, 2001; LITTLE, 2004), no ensino presencial de escolas de ensino médio na Dinamarca, há muitos anos em funcionamento, é hoje considerado um modelo bem sucedido de fomento de autonomia baseado no currículo, visto o nível de desempenho dos alunos na língua alvo (BENSON, 2001, p.166). Sua abordagem pedagógica inclui os seguintes elementos: a) os alunos são envolvidos em uma busca constante por atividades e tarefas de aprendizagem que consideram boas, e elas são compartilhadas, discutidas, analisadas e avaliadas com toda a turma; b) as discussões e as interações são realizadas sempre e apenas na língua alvo, desde o início dos estudos, ainda que uma interlíngua seja muito comum a princípio; c) a professora faz os alunos estabelecerem suas metas individuais de aprendizagem e escolherem suas próprias atividades, a partir de um trabalho colaborativo em pequenos grupos, e essas metas e tarefas também são discutidas, analisadas e avaliadas, d) todos os alunos escrevem um diário sobre sua aprendizagem: planos para projetos e aulas, lista de vocabulário, textos que eles próprios produziram; e) há um ciclo de autoavaliação, pelo qual os planejamentos são avaliados e revisados, tanto dentro das aulas quanto em momentos específicos ao longo do ano letivo, e os alunos avaliam seu progresso individual e coletivo (LITTLE, 2004, p.18).

A **sexta** e última categoria de intervenções para a promoção da autonomia se baseia no próprio **professor**. A ênfase está no papel do professor e da educação de professores, para que eles estejam preparados para promover a autonomia nos alunos. Little (1995) acredita que cada professor se projeta na sala de aula, revelando-se em seu planejamento, pois por mais

que ele siga um programa já preparado, o que ele comunica é necessariamente sua interpretação pessoal desse programa. Assim, se ele tem a intenção de promover a autonomia nos alunos, ele próprio precisa ser um professor autônomo. Para tanto, Little (1995) recomenda que os professores em formação sejam ensinados como desenvolver a autonomia dos alunos através de práticas educativas que os levem a ser alunos autônomos em seus cursos de formação. Seguindo essa linha de pensamento, Vieira (2003) relata sua experiência com professores em formação em Portugal. Seu trabalho teve como objetivo promover o desenvolvimento da autonomia desses professores enquanto aprendizes e o seu desenvolvimento como professores reflexivos. Já o trabalho de Dam (2008) propõe um treinamento em serviço sob a forma de *workshops* para que os professores que não tiveram essa formação vivenciem esse processo e implantem mudanças em suas práticas. A intervenção na formação do professor, entretanto, foge do escopo desta pesquisa, e por isso sua discussão não será aprofundada.

Nesta seção revi os diferentes tipos de ação para desenvolvimento da autonomia do aprendiz propostos por Benson (2001): intervenção nos recursos utilizados, na tecnologia, no aprendiz, nas práticas de sala de aula, no currículo ou no próprio professor. Essa categorização pode iluminar uma reflexão sobre os diferentes tipos de intervenção que poderiam ser realizadas no curso a distância investigado nesta tese. A intervenção nos recursos utilizados não é a mais viável para o curso em questão, uma vez que o material instrucional é elaborado pela empresa que disponibiliza a plataforma de ensino, e nós professoras-tutoras não podemos fazer alterações nele. Entretanto, as sugestões sobre alteração no material podem ser úteis caso possam ser efetivadas através da interação professor-aluno em vez da interação aluno-conteúdo. A tecnologia já é utilizada por se tratar de um curso oferecido *on-line*; contudo, justamente por não acreditar que o uso da tecnologia por si só faz dos alunos aprendizes mais autônomos, é que esta investigação foi realizada. As demais opções de intervenção para a promoção de autonomia nos alunos, que focam o aprendiz, as práticas de ensino e o currículo, referem-se a ações sugeridas e investigadas por pesquisadores apenas em ensino presencial; assim, elas ainda precisam ser adequadas e experimentadas ao contexto *on-line*.

As intervenções propostas na literatura revisada estão resumidas no quadro 3 a seguir. No quadro, cada ação proposta para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é seguida de uma justificativa para sua aplicação, de acordo com os estudos da psicologia do indivíduo e das pesquisas sobre autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. Há também a

indicação de como cada pesquisador implantou (ou sugeriu a implantação d)as ações em seu contexto de ensino-aprendizagem.

Ações para desenvolvimento da autonomia	Justificativa para as ações	Formas para aplicação
Apresentar um guia de estudos para o aprendiz de línguas, com uma introdução geral a técnicas de estudo e estratégias de aprendizagem.	Desenvolver estratégias metacognitivas	Inclusão no material didático (HURD, BEAVEN e ORTEGA, 2001)
Incluir tabelas com o conteúdo de estudos em quatro semanas de curso, com os objetivos de aprendizagem, material e tempo destinado a cada tarefa	Permitir que o aluno não só organize seus estudos, mas também se aproprie do planejamento do curso	Inclusão no material didático (HURD, BEAVEN e ORTEGA, 2001)
Requisitar que os alunos respondam ao inventário de estratégias de aprendizagem de línguas de Oxford (1990).	Identificar suas preferências na forma de estudar e aprender, além de conhecer novos modos de aprender.	Sessões presenciais de aconselhamento (MAGNO e SILVA, 2008; NICOLAIDES, 2003)
Dar sugestões variadas e constantes de estratégias de aprendizagem, para resolver problemas específicos quando eles aparecem	Experimentar estratégias para que os alunos adotem as que mais se adequam a eles;	Inclusão no material didático (HURD, BEAVEN e ORTEGA, 2001) Prática em sala de aula (NAIZHAO e YANLING, 2005)
Solicitar que os alunos respondam a testes de estilos de aprendizagem	Ajudar os alunos a fazerem escolhas informadas sobre suas atividades de aprendizagem	Sessões presenciais de aconselhamento (MAGNO e SILVA, 2008; NICOLAIDES, 2003; VICTORI e LOCKHART, 1995)
Propor que os alunos escrevam narrativas de aprendizagem de línguas e verbalizem suas atitudes e crenças sobre o processo de aprendizagem (ou que preencham um questionário que levante o mesmo tipo de informação)	Fazer os alunos refletirem e se prepararem para mudanças e para serem receptivos a novos procedimentos; estimular a autoconfiança sobre a capacidade de estudar	Sessões presenciais de aconselhamento (MAGNO e SILVA, 2008; NICOLAIDES, 2003; VICTORI e LOCKHART, 1995; COTERALL, 1995)
Perguntar aos alunos quais são suas necessidades e objetivos de aprendizagem	Ajudar os alunos a fazerem escolhas informadas sobre suas atividades de aprendizagem	Sessões presenciais de aconselhamento (VICTORI e LOCKHART, 1995)
Levar os alunos a estabelecerem suas metas individuais de aprendizagem	Fazer os alunos se responsabilizarem por sua própria aprendizagem	Prática em sala de aula (YANG, 1998; DAM, 1995) Sessões presenciais de aconselhamento (NICOLAIDES, 2003)
Levar os alunos a selecionarem suas próprias atividades e tarefas de aprendizagem	Fazer os alunos se encarregarem de sua própria aprendizagem ao escolherem seu próprio currículo	Prática em sala de aula (YANG, 1998; DAM, 1995) Sessões presenciais de aconselhamento (NICOLAIDES, 2003)
Esclarecer a finalidade das atividades	Possibilitar que o aprendiz perceba que a tarefa é compatível com seus objetivos, monitore e avalie seu desempenho, observando seus ganhos de aprendizagem, independente de um parecer externo.	Prática de sala de aula (WENDEN, 1995)
Suplementar o material com um	Conhecer o esforço que a	Inclusão no material de tutoria

levantamento de habilidades para os alunos identificarem quais são necessárias para desenvolver uma determinada tarefa	tarefa proposta para a aprendizagem requer do aluno. (Com esse conhecimento, o aluno pode planejar de que modo irá realizá-la, definir etapas, metas e prazos)	(MURPHY, 2007) Prática de sala de aula (WENDEN, 1995)
Introduzir uma ficha de autoavaliação para cada tarefa concluída	Desenvolver a capacidade de autoavaliação	Inclusão no material de tutoria (MURPHY, 2007)
Adicionar chave de respostas, exercícios de correção de erros, exercícios de revisão e tarefas a serem entregues aos tutores	Prover oportunidades para autoavaliação	Inclusão no material didático (HURD, BEAVEN e ORTEGA, 2001)
Acrescentar oportunidades de prática extra, com exercícios opcionais.	Fazer os alunos se encarregarem de sua própria aprendizagem ao escolherem seu próprio currículo; Ajudar os alunos a fazerem escolhas informadas sobre suas atividades de aprendizagem	Inclusão no material didático (HURD, BEAVEN e ORTEGA, 2001) Inclusão no material de tutoria (MURPHY, 2007)
Oferecer uma ficha com dicas de estudo após a conclusão de uma atividade	Fazer o aluno retomar a experiência	Inclusão no material de tutoria (MURPHY, 2007)
Solicitar que os alunos escrevam um diário de aprendizagem (registro de planos para projetos e aulas, lista de vocabulário, textos que eles próprios produziram)	Refletir sobre como se aprende	Inclusão no material didático (HURD, BEAVEN e ORTEGA, 2001) Prática em sala de aula (YANG, 1998; DAM, 1995)
Orientar os alunos a anotarem suas experiências, considerando as razões para o sucesso ou fracasso em determinadas atividades em comparação com seus resultados anteriores.	Realizar autoavaliação e refletir sobre sua aprendizagem	Prática em sala de aula (NAIZHAO e YANLING, 2005)
Propor tarefas ou exercícios em que é necessário fazer a transferência do que se aprendeu em um contexto para outro contexto	Trabalhar com o sentimento de competência	Inclusão no material didático (HURD, BEAVEN e ORTEGA, 2001)
Oferecer oportunidades de relacionar o que já foi aprendido com o que está sendo aprendido.	Trabalhar com o sentimento de competência	Inclusão no material didático (HURD, BEAVEN e ORTEGA, 2001)
Incluir uma ficha de reflexão em que o aluno deve resumir o <i>feedback</i> do tutor	Melhorar a capacidade de reflexão crítica dos alunos e de tomada de decisões	Inclusão no material de tutoria (MURPHY, 2007)
Dar conselhos sobre o desenvolvimento de habilidades específicas, como extensão de vocabulário, leitura, escrita, produção oral e compreensão oral	Ajudar os alunos a aprenderem a aprender	Inclusão no material de tutoria (MURPHY, 2007)
Propor trabalhos em grupos em tarefas colaborativas	Estimular que o aluno seja menos dependente do professor	Prática em sala de aula (NAIZHAO e YANLING, 2005)
Levar os alunos a avaliarem seus planejamentos e progresso	Fazer os alunos se encarregarem de sua própria aprendizagem	Prática em sala de aula (DAM, 1995)

Quadro 3: Síntese das ações propostas na literatura pesquisada para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua estrangeira.

Como pode ser observado no quadro 3, várias ações propostas para o desenvolvimento da autonomia lidam com o conhecimento metacognitivo. Esse conhecimento inclui o conhecimento de si mesmo, o conhecimento de como se aprende, o conhecimento das tarefas

e conhecimento de estratégias para planejamento, automonitoramento, autoavaliação e solução de problemas. Algumas ações estimulam o sentimento de competência do aprendiz. Outras buscam fazer o aprendiz apropriar-se do planejamento do curso e definir seus próprios objetivos, pois quando ele se apropria da necessidade de estudar, ele passa a ter uma regulação integrada ou intrínseca, tornando-se mais autônomo em sua aprendizagem. A autonomia, somada a uma estrutura adequada e ao envolvimento emocional, levam o aluno ao engajamento, assim como um aluno engajado também se torna mais autônomo e envolvido (cf. figura 1).

Retomando os principais aspectos abordados neste capítulo, temos o conceito multidimensional de engajamento, as formas como ele é pesquisado nas escolas, os meios para promovê-lo e sua relação com o desenvolvimento da motivação. Dentre as várias classificações de engajamento citadas na literatura, foi adotada aqui a definição composta por três dimensões: o engajamento comportamental, o cognitivo e o emocional. No curso de inglês *on-line* de que trata esta pesquisa, o engajamento cognitivo e o comportamental por vezes são associados, já que só existe a presença do aluno ao curso quando o mesmo realiza tarefas.

Como as ações para promoção de engajamento, sintetizadas no quadro 2, advêm do ensino presencial, majoritariamente da prática escolar de crianças, é preciso selecioná-las e adaptá-las, para que possam ser aplicadas no contexto de educação à distância, para adultos, em um curso opcional realizado individualmente, sem inserção em grupos ou turmas.

De acordo com a revisão da literatura feita, essas ações para promover maior engajamento dos alunos são realizadas em nível de estrutura, apoio à autonomia e envolvimento, como esquematizado na figura 1. O envolvimento inclui o conhecimento e interesse que os outros participantes (professor, equipe educacional, colegas de classe) têm no aluno, o apoio emocional que oferecem a ele, a qualidade das interações que mantêm com ele, proporcionando compartilhamento de saberes e sentimento de grupo, gerando reações positivas e evitando situações em que possa haver reações negativas, criando vínculo. O apoio à autonomia está na forma de ensino, com propostas de atividades que os alunos possam considerar interessantes e desafiadoras, percebendo-as como significativas por estarem relacionadas às suas necessidades de aprendizagem para aplicação na vida cotidiana, flexíveis, com oportunidades para expressão da autonomia, havendo ligação entre as ações para realizar a tarefa e os objetivos de aprendizagem. Ao endossar e considerar importante e prazeroso desenvolver as atividades propostas, o aluno apresenta uma regulação mais integrada, e ele se

sente mais autônomo. Já a estrutura engloba informações sobre regras, exposição clara e consistente dos objetivos e avaliação constante das atividades. O envolvimento dos alunos, o apoio à autonomia e a estrutura adequada de funcionamento de um curso influenciam a satisfação das necessidades psicológicas humanas de vínculo, autonomia e competência, fazendo o aluno internalizar e tomar para si os objetivos educacionais, levando-o a considerar uma regulação mais identificada ou integrada, ou seja, mais próxima à regulação intrínseca – que é a própria autonomia ou autorregulação –, o que acredita-se levar a um engajamento maior.

Esse arcabouço teórico advém de estudos da psicologia do indivíduo e foi complementado, no que tange ao apoio à autonomia, pelas pesquisas para desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, após rever os estudos sobre autonomia no ensino de línguas estrangeiras e das práticas sugeridas para promovê-la nos alunos, as ações propostas nessas pesquisas foram sintetizadas no quadro 3.

As sugestões de ações apresentadas nos quadros 1, 2 e 3 visam ao aumento, respectivamente, da permanência em cursos de graduação a distância, do engajamento nos estudos presenciais e da autonomia dos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras. A seleção e combinação de algumas dessas sugestões compõem o rol de ações implantadas para promover o engajamento dos alunos no curso de inglês *on-line* investigado nesta pesquisa, que é opcional, para adultos, de realização individual e sem inserção em grupos ou turmas. Antes de observar como foi a introdução e experimentação dessas ações no curso, porém, é preciso conhecer o processo de ensino-aprendizagem a distância em ambiente *on-line*, que será tratado no capítulo 3 a seguir.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM *ON-LINE*

Tendo em vista que vou estudar o engajamento de alunos em um curso de inglês *on-line*, é necessário conhecer o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. A compreensão do processo de ensino-aprendizagem *on-line* se inicia com o conhecimento de como a educação a distância evoluiu ao longo dos anos, o que é brevemente descrito na seção 3.1 deste capítulo. A descrição feita teve como base as formas de comunicação entre os participantes do processo educacional e, por isso, a interação em ambiente de educação *on-line* é um conceito-chave para este estudo e é apresentado na seção 3.2. Já o desenho de curso *on-line*, a facilitação do discurso e a instrução direta são funções do que Garrison, Anderson, e Archer (1999) chamam de presença de ensino, que é discutida na seção 3.3. Outro aspecto que precisa ser considerado para o sucesso da experiência de ensino-aprendizagem *on-line* é o papel do aluno nesse processo; portanto, na seção 3.4, a relação entre o controle do professor e a independência do aluno é delineada seguindo o histórico da educação de adultos.

3.1 AS GERAÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O ensino *on-line*, que é um novo paradigma para a educação a distância – considerada antes uma subárea dos estudos em Educação - hoje se constitui em uma área própria de investigação e atuação (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2003, p.113). Simonson et al. (2008, p.32), após apresentarem e revisarem o conceito proposto por vários pesquisadores, definem a educação a distância (EAD) como uma educação formal, oferecida por uma instituição, onde professores e alunos estão separados em tempo e espaço e onde sistemas de telecomunicações interativos são usados para conectar recursos, professores e alunos. Os pontos positivos dessa definição são o estabelecimento da diferença entre auto-estudo e EAD, e a conexão com interação entre aprendizes, material e professor. Neste trabalho, entretanto, considerarei a definição proposta por Burns (2011), que me parece ainda mais completa:

Educação a distância é um sistema e processo educacional em que todo o ensino ou uma parte significativa dele é desenvolvido por algo ou alguém distante em tempo e espaço do aprendiz. A educação a distância requer planejamento estruturado, cursos bem-elaborados, técnicas instrucionais especiais e métodos de comunicação por tecnologias eletrônicas ou outras (BURNS, 2011, p.9)⁷.

⁷ No original: “an educational process and system in which all or a significant proportion of the teaching is carried out by someone or something removed in space and time from the learner. Distance education requires structured planning, well-designed courses, special instructional techniques, methods of communication by electronic and other technologies.” (BURNS, 2011, p.9)

O curso livre de língua inglesa realizado *on-line* de que trata esta pesquisa é uma forma de educação a distância baseada no uso de computadores ligados em rede mundial (BURNS, 2011, p.10), fazendo parte do que Garrison (1985) propôs como a terceira geração de ensino a distância. Ao descrever as etapas do desenvolvimento tecnológico em educação a distância, Garrison utilizou o termo “geração” representando uma estrutura hierárquica e sugerindo que os incrementos são feitos em relação às capacidades previamente existentes. As novas mídias podem ser combinadas com as antigas a fim de oferecer uma gama maior de opções para a elaboração de sistemas de oferta de educação a distância. Assim, uma geração não se sobrepõe à outra de forma a anulá-la; antes, elas coexistem e são utilizadas dependendo da disponibilidade econômica, dos recursos tecnológicos e dos objetivos de cada curso. Apesar de a organização de Garrison ter sido apresentada há muitos anos, ela é ainda interessante uma vez que a análise das gerações é feita a partir dos conceitos de interação e independência proporcionados pela mudança no ensino em virtude da introdução das novas mídias (GARRISON, 1985, p.231). É uma organização que coincide com a apresentada por Maia e Mattar (2007) e que se contrapõe a outras baseadas na introdução cronológica de inovações, mesmo que sem alteração nas formas de interação, como as organizações de Moore e Kearsley (2008) e de Burns (2011).

De acordo com Garrison (1985) e com Maia e Mattar (2007), a primeira geração se refere ao modelo de ensino por correspondência, e há registro desse meio educacional desde o início do século XIX. Apesar de ser acessível a grandes números de alunos e ser de baixo custo, a demora entre as trocas de correspondência causa uma baixa interação, sendo, portanto, um fator que exige bastante força de vontade do aluno em prosseguir com os estudos (GARRISON, 1985). Quanto à interação propriamente dita, aprendeu-se com esse modelo a necessidade de haver um tom pessoal nas cartas enviadas, que compõem um diálogo escrito. Houve, inclusive, a percepção pedagógica de que o material desenvolvido para essa modalidade de educação deveria manter o mesmo estilo informal e gentil da escrita das cartas, reportando-se diretamente ao aluno, como forma de compensar a falta de proximidade (PETERS, 2004a, p.19).

A segunda geração é a das telecomunicações⁸, com rádio, vídeo, TV e fitas cassete (MAIA e MATTAR, 2007). A introdução da áudioconferência, do telefone e da

⁸ Na classificação de Moore e Kearsley (2008), esta é já a quarta geração, pois como esses autores adotam uma perspectiva cronológica de inovações, a terceira geração para eles corresponde ao aparecimento das

videoconferência aumenta a frequência de trocas entre professor e aluno, além de agregar uma presença visual e/ou auditiva, mas o material escrito desenvolvido nos moldes da primeira geração continua sendo necessário. Além disso, a necessidade de sincronia para a realização de atividades por estes meios e o alto custo dos mesmos (considerando a forma original em que foram introduzidos, sem uso de computador) se apresentam como desvantagens para a educação a distância (GARRISON, 1985).

Na proposta de classificação de Garrison (1985), a terceira geração é a do computador. Não se trata aqui de recursos tecnológicos como CD-ROMs e DVDs, entre outros, como caracterizados no modelo de multimídia baseado no computador (BURNS, 2011), pois eles não trazem em si a mudança em padrões de interação e de independência temporal de estudo, como já mencionado. Trata-se do modelo baseado na *web* (BURNS, 2011), ou seja, a comunicação mediada pelo computador, com acesso à rede mundial de computadores, com possibilidades de conferências *on-line*, com aulas e escolas virtuais. Maia e Mattar (2007) descrevem a terceira geração com o uso da internet, dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), das redes sociais, e de ferramentas para os ambientes virtuais⁹. Há nesta geração tecnológica a melhor combinação de independência espacial e temporal do aprendiz – que pode ser total – e qualidade de interação (GARRISON, 1985), que pode ser não só com o professor mas também com outros aprendizes, e sem delongas na avaliação e retorno (*feedback*) sobre a aprendizagem. Nesta descrição é que se situa o curso de inglês *on-line* tratado neste trabalho.

Os recursos móveis atuais, como os telefones celulares, *i-phones*, *tablets*, e leitores eletrônicos, entre outros, são inovações tecnológicas que podem contribuir com a difusão de conteúdos ao facilitar o acesso dos participantes de um sistema de EAD a eles, mas eles não compõem o curso em questão nesta pesquisa.

A escolha de explicar a EAD com base nas formas de comunicação entre os participantes do processo educacional, em detrimento de classificações baseadas puramente nos recursos tecnológicos que promovem difusão de informação, ou classificações baseadas na sequência histórica em que as inovações aconteceram, evidencia a opção por uma abordagem construtivista do conhecimento a distância, que depende da interação, em oposição ao paradigma de transmissão de conhecimento (VALENTI, 2000; JONASSEN,

universidades abertas, com ensino de graduação a distância, e a segunda se refere apenas à introdução de mídias como fitas-cassete, CDs e rádio-transmissão.

⁹ Para Moore e Kearsley (2008), esta é já a quinta geração de educação a distância.

1996). Dessa forma, a interação é um conceito-chave para o estudo *on-line* que se pretende, e por isso será discutida a seguir.

3.2 A INTERAÇÃO EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO *ON-LINE*

O conceito de interação foi bastante discutido nas últimas décadas, buscando-se, em alguns casos, diferenciá-lo do termo interatividade no contexto de educação mediada por computador. Belloni (1999) adota uma definição sociológica para **interação**, sendo esta uma

ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone) (BELLONI, 1999, p.58)

Nessa concepção, a palavra interação é usada apenas para comunicação humana, assim como havia sugerido Wagner (1994), cuja definição para interação é: “eventos recíprocos que requerem ao menos dois objetos e duas ações. As interações ocorrem quando esses objetos e eventos se influenciam mutuamente” (WAGNER, 1994, p.8, tradução nossa)¹⁰. Primo (2000), por sua vez, propõe o conceito de interação mútua, sendo este um sistema aberto, ou seja, composto por elementos interdependentes, em que os processos acontecem por negociação e cada um dos agentes influencia o comportamento do outro, em fluxo dinâmico (PRIMO, 2000). “A palavra mútua foi escolhida para salientar as modificações **recíprocas** dos interagentes **durante** o processo” (PRIMO, 2005, p.13).

Já o termo **interatividade**, segundo Belloni, tem sido

usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio(...), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele. (BELLONI, 1999, p.58),

exatamente como se vê na revisão da literatura apresentada por Primo e Cassol (1999), Primo (2005) e Sepé (2006). Silva (2001), entretanto, difere desses usos do termo interatividade, empregando-o para englobar tanto o sentido de interação quanto o segundo sentido apontado por Belloni para interatividade. Assim, para este autor a interatividade é a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço, em que há o sentido de co-criação da mensagem, com possibilidade de manipulação ou modificação do conteúdo das mensagens ou programas, pressupondo a participação, intervenção, cooperação e co-construção

¹⁰ No original: “interactions are reciprocal events which require at least two objects and two actions. Interactions occur when these objects and events mutually influence one another.” (WAGNER, 1994, p.8)

dos interagentes. Wagner (1994) opta por utilizar o termo “interatividade” apenas para as relações homem-máquina, como na segunda acepção apontada por Belloni, enquanto Primo (2000) cunha o termo “interação reativa” para se referir a esse entendimento. Na interação reativa, há uma relação unilateral de ação e reação, estímulo e resposta, em que “o reagente tem pouca ou nenhuma condição de alterar o agente” (PRIMO, 2000). “A interação reativa depende da previsibilidade e da automatização nas trocas. (...) [e] pode repetir-se infinitamente numa mesma troca: sempre os mesmos *outputs* para os mesmos *inputs*” (PRIMO, 2005).

Nesta pesquisa, não farei diferença entre interatividade e interação, usando apenas o termo **interação**. Adotarei a definição de Wagner (1994), supramencionada, sobre interação no contexto da educação a distância, considerando-a em todo o sistema educacional e sem diferenciar relações humanas e relações humanas-não-humanas, como proposto por Anderson (2003a). Com esta posição também concorda Leffa (2006), para quem a interação pode ocorrer entre pessoas e objetos ou pessoas e máquinas (*software*), havendo reciprocidade, ou seja, o contato entre dois ou mais elementos produz mudança em cada um deles. Dessa forma, a relação de comunicação com influência mútua, que originalmente foi descrita por Moore (1989) como as interações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo, foi ampliada por Anderson (2003a) para incluir seis possibilidades: as interações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo, que serão comentadas a seguir.

3.2.1 A interação professor-aluno

A interação frequente e construtiva do professor com o aluno, segundo Swan (2001), é um dos três fatores que influenciam o grau de satisfação dos aprendizes e sua percepção de aprendizagem (sendo os outros dois a clareza do desenho do curso e as discussões ativas com os demais participantes). Enquanto no ensino tradicional com interação face-a-face o professor transmite informação, iniciando na maior parte das vezes as trocas comunicativas, na educação a distância seu papel é mais de facilitador e motivador (LEFFA 2005). Leffa vê o aluno como controlador do processo de aprendizagem na educação a distância, pois ele define sua interação com os objetos de conhecimento, enquanto o trabalho do professor, além de desempenhar um papel importante como incentivador, “é um trabalho de bastidor, mais ou menos como o técnico de futebol que treina os jogadores das margens do campo; não jogando

junto” (LEFFA 2006, p.187). Este trabalho de “bastidor” é extenso, e é desenvolvido por *e-mail* quando a interação é individual com um aluno, ou através de um fórum de discussão, quando as trocas interacionais estão abertas a todos os membros do grupo. Especificamente para ambientes de conferência *on-line*, Berge (1995) classificou as funções de um professor em técnicas, gerenciais, sociais e pedagógicas.

A função técnica é fazer com que os alunos se sintam confortáveis em utilizar o ambiente de ensino. Ela faz parte do que Moore e Kearsley (2008, p.149) chamam de função de apoio ao aluno, que pode ser de ordem técnica, administrativa ou de aconselhamento. Ainda que haja um serviço de apoio específico para essas questões em algumas instituições, muitas vezes o aluno recorre ao professor para atendê-los. Este, por sua vez, pode respondê-las diretamente ou encaminhá-las para o setor apropriado, como acontece no curso investigado nesta pesquisa. Palloff e Pratt (1999) acrescentam que deve sempre haver uma equipe técnica de suporte ao usuário a fim de que até mesmo um instrutor com menos proficiência técnica possa conduzir o curso a distância. Dentre as funções gerenciais está o estabelecimento da agenda das discussões: dos objetivos, das regras, e das normas para se tomar decisões. A função social é dar estímulo às relações entre os participantes de um mesmo curso, desenvolver a coesão do grupo, mantendo-o unido, e ajudar os alunos a trabalharem juntos por uma causa comum. Já na função pedagógica, o professor dá *feedback* aos alunos, entendendo *feedback* como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la” (PAIVA, 2003, p.2). Ele auxilia os alunos a interagirem com o conteúdo, explica questões mal compreendidas, faz elaborações ou simplificações, sugere leituras suplementares e faz os alunos colocarem em prática e aplicarem informações e ideias apresentadas (MOORE e KEARSLEY, 2008, p.153). Para Walker (2002), a interação professor-aluno é a oportunidade que ambos têm para questionar, desafiar, ouvir, refletir criticamente sobre o que é dito e testar suas ideias, pois é pela interação que professor e aluno se conhecem e revelam seus modos de pensar. No curso *on-line* que é foco desta investigação, por exemplo, essa função pedagógica acontece através das mensagens mensais nas quais a professora faz um acompanhamento dos estudos dos alunos. Para Berge, a função pedagógica de um moderador de um grupo de discussão também está em fazer uso de perguntas e instigar respostas que enfoquem conceitos, princípios e habilidades essenciais à discussão (BERGE, 1995). Tanto Berge (1995) quanto Palloff e Pratt (1999) e Collison et al (2000) orientam, ensinam e guiam a

prática do professor na moderação de fóruns de discussão, a fim de que os alunos mantenham o interesse, a participação e consigam elaborar idéias, aprofundando as questões do conteúdo e construindo conhecimento. Tavares (2004) revisa esses pesquisadores e vários outros, observando que os trabalhos sobre moderação em fóruns podem ser agrupados em três conjuntos: um que descreve as ações dos moderadores, a partir da linguagem usada por eles nas suas mensagens; outro que prescreve como eles devem agir, e um terceiro que apresenta os papéis e as tarefas desempenhadas pelo moderador. Tavares adverte, entretanto, que faltam pesquisas que contextualizem as ações e percepções do moderador no âmbito de sua prática social. Simplesmente conhecer os procedimentos para moderação não significa saber usá-los efetivamente; por isso, para a formação de moderadores, é preciso uma postura reflexiva e um diálogo constante entre teoria e prática (TAVARES, 2004).

Em relação ao estilo de linguagem empregado na comunicação entre professores e alunos, Holmberg apresenta sua teoria das conversas em ensino-aprendizagem (HOLMBERG, 2007, p.70). Essa teoria considera que a empatia e as relações pessoais entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem são centrais para a educação a distância. Os sentimentos de relação pessoal, de pertencer a um grupo e a empatia promovem o estudo, o prazer e a motivação, e podem ser proporcionados tanto pelo material bem-desenvolvido para auto-instrução quanto pela interação aluno-profissionais do ensino, através da linguagem, das convenções e do ambiente de uma conversa amigável. Além disso, as mensagens em forma de conversa são facilmente compreendidas e lembradas. Assim, essa teoria preconiza o estilo conversacional tanto para a elaboração de material quanto para a comunicação entre as partes envolvidas.

Moore (2007), entretanto, discorda dessa posição, pois ela expressa mais um comportamento pregado por Holmberg do que uma descrição científica de como as pessoas agem. Moore afirma que o caráter dos relacionamentos entre professor e aluno varia grandemente e que alguns professores não demonstram empatia, assim como é possível que alguns alunos – com alto grau de autonomia - preferiram mensagens mais impessoais e com grau menor de diálogo. Assim, em vez de recomendar que o ensino tenha cunho conversacional, este autor acredita que seria mais útil descrever os tipos de alunos que se beneficiam e os que não se agradam dessa abordagem, e apresentar alternativas para ambos (MOORE, 2007, p.101).

É verdade, como Moore (2007) aponta, que alguns professores não demonstram empatia, mas o fato de alguns não o fazerem não significa que isso seja desejável. Exatamente

por isso Holmberg (2007) prega o estilo conversacional, orientando os professores para uma forma de comunicação mais propícia ao estabelecimento de vínculos, que é um fator que contribui para o engajamento de alunos em um curso (cf. 2.1).

No curso *on-line* objeto desta investigação, o material elaborado não se utiliza do estilo conversacional, se contrapondo à recomendação de Holmberg (2007). Em compensação, as mensagens trocadas entre professoras e alunos são em tom de diálogo, com linguagem cordial. Alguns alunos imprimem um tom mais pessoal em suas mensagens, outros se mantêm mais reservados, e cada professora adéqua o tom da conversa a cada um de seus alunos.

A teoria apresentada por Moore se propõe a descrever a educação a distância como um todo, e não se limita às interações alunos-profissionais do ensino como a de Holmberg. A teoria da distância transacional foi originalmente formulada antes de se estabelecer o termo “educação a distância”, com vistas a sugerir um nome para esta área de estudo e prática e a articular sua teoria na esfera pedagógica. Distância transacional é o espaço psicológico e de comunicação que advém da separação entre professor e aluno, que pode causar falhas na compreensão do *input* do instrutor e do aprendiz, e que deve ser transposto (MOORE, 1993, p.22). A distância transacional existe em qualquer programa educacional, até mesmo no ensino presencial, mas apresenta-se em diferentes graus de intensidade. Ela é composta por três macro-fatores que são variáveis no processo de ensino-aprendizagem: o diálogo, a estrutura do programa, e a autonomia do aprendiz. O termo diálogo é usado na teoria da distância transacional, em vez de interação, “para descrever uma interação ou séries de interações com qualidades positivas que outras interações podem não ter” (MOORE, 1993, p.24). A direção de um diálogo em uma relação educacional é para o melhor entendimento do aluno. Cada participante é um contribuinte, um ouvinte ativo e faz elaborações em cima das contribuições dos outros. Sobre a estrutura do programa, podemos dizer que varia de bastante rígida a flexível. Há cursos em que os objetivos, conteúdo, atividades, avaliação e bibliografia estão todos já especificados pelo elaborador do curso, e há outros em que o aluno pode seguir diferentes caminhos através do conteúdo e negociar variações no programa. Como a negociação para individualizar um curso depende da interação professor-aluno, a estrutura do programa pode ser influenciada pelo diálogo e pelo grau de autonomia do aprendiz - que será discutida na seção 3.3. No caso do curso aqui investigado, a estrutura do programa será descrita em profundidade na seção 4.2.

A qualidade e a quantidade de interação professor-aluno dependem das atividades de aprendizagem desenvolvidas no curso, do desenho de curso (ANDERSON, 2003), das personalidades do professor e do aluno, do assunto da disciplina e de fatores contextuais, como o meio de comunicação (MOORE, 1993, p.24). As expectativas irreais dos alunos sobre respostas imediatas do professor e uma comunicação centrada nele pode fazer com que o consumo de tempo do professor nas interações se torne excessivo. As práticas mais bem sucedidas reconhecem que o professor não precisa responder imediatamente cada pergunta ou comentário (COLLISON et al, 2000, p.34), e não responder tão imediatamente pode, na verdade, promover um aluno com mais compromisso e participação (ANDERSON, 2008, p.58). Dessa forma, além de ser possível planejar atividades que maximizem o impacto da interação e que não exijam intervenção direta do professor, é interessante oferecer formas alternativas de interação, como a aluno-aluno e aluno-conteúdo (ANDERSON, 2003a), que serão tratadas a seguir.

3.2.2 A interação aluno-aluno

A interação aluno-aluno não faz parte da primeira geração de ensino a distância, mas é um dos diferenciais da terceira. A possibilidade de contato e trocas entre aprendizes via *internet* permite a formação de comunidades de aprendizagem *on-line*, através da qual se aprende a aprender, pode-se ter uma experiência multicultural e aprende-se pela construção colaborativa do conhecimento (TAVARES, 2003, p.130), o que contribui para o desenvolvimento intelectual e social dos participantes (HARASSIM, 2002).

Entretanto, o fato de os aprendizes terem possibilidade de interação, por si só, não provoca o surgimento automático de um grupo. Há vários procedimentos a serem desenvolvidos pelo professor e atividades já planejadas no desenho de curso a fim de se construir comunidades de aprendizagem no ciberespaço (PALLOFF e PRATT, 1999). No modelo conceitual de comunidade de investigação - que é uma comunidade formada por aprendizes e professores - proposto por Garrison, Anderson, e Archer (1999), as atividades, procedimentos e características que regulam o funcionamento da comunidade são agrupados em três elementos que se sobrepõem: a presença de ensino, a presença social, e a presença cognitiva. A presença de ensino consiste das funções de desenho de curso, facilitação do discurso e instrução direta, que apesar de poderem ser realizadas por quaisquer dos participantes, em um contexto educacional elas em geral são desempenhadas pelo professor, e

por isso serão comentadas em outra seção. A presença social é a habilidade dos participantes de se projetarem social e emocionalmente na comunidade, se apresentando como pessoas reais, estabelecendo relações pessoais e com propósito. Como vimos anteriormente, Berge (1985) propôs essa atuação como função social do moderador na comunidade. Contudo, ainda que ele seja responsável por elaborar atividades iniciais que promovam trocas sociais e incentive esse tipo de interação, cabem aos alunos suas próprias projeções pessoais e sua participação em responder os demais membros do grupo, estabelecendo relações sociais. As percepções dos alunos de 36 cursos investigados por Thorpe e Godwin (2006) são de que essa interação os fez se sentirem menos isolados, e eles se sentiram parte de um mesmo projeto. Cardoso (2011) também identifica o *feedback* de agradecimento e elogio entre os alunos. Isso é importante para que as pessoas se sintam seguras em se comunicar abertamente e formem um grupo coeso em torno de um objetivo comum.

Garrison e Cleveland-Innes (2005, p.135), entretanto, lembram que, apesar de a interação em alto grau refletir coesão de grupo, ela não cria diretamente um desenvolvimento cognitivo ou facilita a compreensão e a aprendizagem significativa; ela é apenas uma pré-condição para isso. A interação para resultados cognitivos se caracteriza mais pela qualidade das trocas feitas do que pela quantidade delas, e depende da presença de ensino. É a presença de ensino que facilita a transição da presença social para a presença cognitiva.

A presença cognitiva é a exploração, construção, resolução e confirmação do entendimento através da colaboração e reflexão dentro da comunidade (GARRISON, 2007). O estudo de Thorpe e Godwin revelou que os alunos lêem o que seus colegas escrevem e refletem sobre as discrepâncias entre o que lêem e seus próprios entendimentos. Esse processo envolve dois tipos de explicação: o do aluno que originalmente faz seu comentário, a fim de que os outros o compreendam melhor, e a auto-explicação de seus leitores ao comentarem e compararem o que leram com o que haviam pensado. Alguns alunos descobrem novos pontos a serem considerados, enquanto outros elaboram suas próprias ideias ou solucionam problemas (THORPE e GODWIN, 2006, p.209). Como prescrevem Palloff e Pratt (1999, p.74-75) e Collison et al. (2000, p.37-38), o professor deve propor questões e fazer perguntas abertas que estimulem o pensamento crítico dos alunos, e guiar a discussão para que ela seja aprofundada. Para isso, ele deve evitar fazer elogios às proposições dos aprendizes, uma vez que a avaliação positiva do moderador em geral encerra a discussão. O professor deve elicitare tensões no discurso e escolher alguns pontos apresentados por diferentes participantes, relacioná-los, e usá-los para mudar o foco da discussão, ampliando-a. Para criar a cultura de

colaboradores, o professor pode também ensinar como os integrantes da comunidade devem responder ao trabalho dos colegas. Assim, mantendo um trabalho de bastidor, o professor estimula os tipos de trocas entre os alunos que compõem a presença cognitiva. A pesquisa conduzida por Cardoso (2011), por exemplo, identificou nas trocas comunicativas de uma comunidade de aprendizes dez tipos de *feedback* entre alunos, sendo compostos de questionamento e correção - que são contribuições típicas de professores; concordância e discordância - seguidas sempre de uma justificativa ou ampliação, caracterizando-se como mensagens construtivas e consistentes; relato de experiência, dica ou sugestão, esclarecimento, solicitação, informação solicitada, e ampliação. Nessa pesquisa, os comentários dos colegas foram vistos de forma positiva, pois receber um *feedback* os fez se sentirem reconhecidos e integrados ao grupo, além de indicarem se estavam indo pelo caminho certo e se suas mensagens eram relevantes para o grupo. A pesquisa de Swan (2001), que envolveu setenta e três cursos universitários a distância, ministrados pela Universidade de Nova Iorque no verão de 1999, apontou que essas discussões ativas com os demais participantes foi um dos três fatores que influenciaram o grau de satisfação dos aprendizes e sua percepção de aprendizagem.

Por outro lado, há aprendizes que preferem não participar ativamente da interação aluno-aluno. Anderson (2008, p.52) afirma que a maior motivação para alunos optarem pela educação a distância é a liberdade de escolherem seu próprio ritmo de estudo, que fica restringida se o aluno tiver que participar de uma comunidade de aprendizagem, ainda que as interações sejam assíncronas. Assim, ainda que tal participação contribua para o conhecimento, estabelecer a obrigatoriedade do engajamento em uma comunidade não atende às diferentes necessidades de alunos que, apesar de serem alunos de um mesmo curso, estão em momentos de vida e de estudo diferentes, que é o caso dos alunos inscritos no curso *on-line* pesquisado neste trabalho.

Sutton (2001) acredita que a interação direta não é necessária a todos os alunos, uma vez que também há aprendizagem através da observação e processamento ativo das interações entre outros alunos, o que ela denominou de interação vicária. A pesquisa de Beaudoin (2002), por exemplo, revela que os alunos “ausentes” nas discussões-chave de um curso de mestrado estavam de fato participando através de leituras da bibliografia, observação dos comentários dos colegas, navegando na internet para pesquisas e redigindo tarefas para submissão. A invisibilidade na comunidade, por falta de contribuições no fórum de discussão, se deu por vários motivos – entre eles estilo de aprendizagem, falta de tempo, desconforto

com o ambiente – mas ainda assim os alunos estavam engajados em atividades do curso e em seus processos de aprendizagem. As conclusões a partir das notas finais obtidas mostram que os participantes mais ativos tiveram maior rendimento, mas também sugerem que os integrantes da turma com pouca visibilidade na comunidade se dedicaram mais tempo para reflexão e processamento do material do curso, o que se refletiu em trabalhos finais mais consistentes do que os preparados por membros com participação em torno da média esperada. A autora menciona que alguns professores consideram esse comportamento inadequado, pois os alunos se beneficiam do conteúdo do curso sem contribuir para ele. Por essa razão, alguns cursos estipulam uma quantidade mínima de contribuições nos fóruns, forçando a interação dos participantes. Hopper (2003, p.26), de forma mais contundente, sai em defesa do aprendiz solitário, lembrando que a forma colaborativa de aprendizagem é mais adequada a algumas áreas de conhecimento que a outras, e a opção por estratégias de aprendizagem colaborativas devem se pautar em questões pedagógicas, e não serem apenas um ato político ou social. Além disso, se o engajamento ativo na comunidade de aprendizes e a colaboração não forem objetivos do próprio curso, ou relacionados diretamente ao conteúdo em foco, exigir tal engajamento dos alunos como condição de sucesso no curso é, senão injusto, um abuso de poder. A autora lembra ainda os alunos que, por temperamento, preferem trabalhar sozinhos, além dos que apresentam transtornos sociais e dos aprendizes e pensadores independentes, que não precisam do consenso de grupo para aprender. Ke e Carr-Chellman (2006) passam dessa discussão teórica à investigação de cinco aprendizes solitários, revelando que eles preferem interagir com os pares em bases acadêmicas e não sociais, assim como valorizam a cooperação no sentido de compartilhamento de materiais e ideias e de receber *feedback*, mas não no sentido de ter tarefas que só possam ser concluídas mediante uma participação obrigatoriamente colaborativa. Em se tratando de discussão sobre conteúdo, eles acham que a interação assíncrona *on-line* é preferível à discussão presencial em sala de aula. Por fim, eles gostam mais das atividades em que interagem com o conteúdo de forma independente, pois seu pensamento crítico precede a interação com os pares, em vez de ser realizado através da interação. O resultado dessa pesquisa revela, assim, que apesar de a interação aluno-aluno ser importante, este tipo de aprendiz prefere a interação com conteúdo, que é imprescindível em qualquer contexto de aprendizagem.

No curso investigado nesta pesquisa, os alunos estudam individualmente, interagindo, principalmente, com o conteúdo. Eles não pertencem a grupos ou turmas; assim, não fazem trabalhos em conjunto. A possibilidade de interação com outros alunos existe apenas nas aulas

de conversação, quando conversam com outros aprendizes que porventura tenham escolhido o mesmo dia e horário, dentre os oferecidos semanalmente, para participar dessa interação síncrona com a presença de uma professora.

Na verdade, a educação a distância pode ser um processo tanto colaborativo quanto individual. Cabe aos elaboradores dos cursos avaliarem os objetivos educacionais, as necessidades dos alunos, e as abordagens de ensino e aprendizagem, entre outros fatores, para se decidirem por uma combinação adequada de atividades de aprendizagem colaborativas ou independentes (ANDERSON, 2003, p.135).

3.2.3 A interação aluno-conteúdo

A interação do aluno com o conteúdo se dá através do estudo com textos, som, vídeos, gráficos, realidade virtual ou outros tipos de mídia hoje disponíveis na *web*. O conteúdo pode estar disposto em arquivos em uma plataforma de ensino onde acontece o curso, como o MOODLE ou o TELEDUC, ou pode haver *links* nos tutoriais do curso para acesso aos *sites* externos onde esse material está hospedado. O conteúdo pode também ser um material criado na interface de acesso dos alunos, ou um software desenvolvido para apresentar conteúdo de acordo com as próprias seleções dos alunos (THORPE e GODWIN, 2006, p.204). Neste caso a tecnologia do programa criado pode dar dicas personalizadas, *feedback* imediato e ajuda aos alunos, assistindo o aluno durante sua interação com o conteúdo (ANDERSON, 2008), que é a forma como funciona o curso *on-line* aqui investigado.

Há mais de duas décadas Hanaffin (1989) descreveu as funções instrucionais da interação aluno-conteúdo, considerando os programas desenvolvidos para apresentar conteúdo pelo computador, que podem variar desde simplesmente oferecer controle de processo até causar diferentes níveis de processamento cognitivo. São cinco as funções instrucionais da interação com o conteúdo que ele apresenta: confirmação, ritmo, investigação, navegação e elaboração. A confirmação pretende verificar se a aprendizagem esperada realmente ocorreu, monitorando o progresso do aluno. O ritmo de estudo é dado pelo usuário, ao escolher o seu próprio momento de avançar nos exercícios propostos ou de responder uma questão, através do clique nos *links* ou teclas indicadas no programa. A investigação ocorre sob a forma das rotinas de ajuda, atualizações de desempenho ou de atividades já realizadas no programa. A navegação relaciona-se com a execução das seções, através de opções de um *menu*, por exemplo. A elaboração permite que o aluno relacione informação nova com conhecimento já adquirido, e é conseguida através de estratégias como pedir que o aluno compare e contraste

informação antiga com o novo conteúdo da aula ou adicionar informação ao conteúdo da aula. Junto a cada função, Hannafin apresenta as estratégias típicas de interação usadas, as supostas funções psicológicas envolvidas e as estratégias usadas no material instrucional para engajamento cognitivo do aluno. Seu ponto ainda é relevante hoje: o autor argumenta que é melhor desenvolver uma compreensão mais abrangente dos requisitos psicológicos associados às tarefas instrucionais e suas respostas do que descrever as interações com conteúdo em termos da tecnologia empregada ou das características das respostas automáticas da máquina, que é basicamente o tema dos trabalhos sobre interatividade, como revisto por Primo e Cassol (1999), ou dos estudos sobre *feedback* automático, como em Leffa (2003). Contudo, como observou Bannan-Ritland (2002), houve pouca pesquisa sobre a interação aluno-conteúdo nos anos que se seguiram.

Em 2006, Thorpe e Godwin investigaram as percepções de alunos sobre suas interações com conteúdo, considerando como conteúdo os CD/DVD-ROMs e a internet que foram usados nos 36 cursos em questão. Apesar de algumas dificuldades técnicas, como vírus nos computadores e problemas de acesso à internet, a percepção foi de que a aprendizagem via interação com conteúdo foi mais eficaz, principalmente por causa das representações visuais e animações (THORPE e GODWIN, 2006). Em outra linha de trabalho, Leffa (2006) apresentou um sistema de autoria de material para interação do aluno com conteúdo, que pretende simular no *software* a interação que ocorre em sala de aula entre professor, aluno e conteúdo. Finalmente, em 2007, Dunlap, Sobel e Sands apresentam uma taxonomia da interação aluno-conteúdo nos moldes sugeridos por Hannafin, relacionando os tipos de interação com conteúdo com os processos cognitivos que eles propiciam. As autoras listam dez tipos de interação, a saber: enriquecimento, suporte, transmissão, construção, gatilho, exploração, integração, resolução, investigação reflexiva e metacognição. A interação de enriquecimento habilita o aluno a acessar informação, mas não é a informação em si. É composta por botões para ir à frente e voltar, *pop-ups*, *links* e outros. As interações de suporte são oferecidas pela calculadora, ferramentas de zoom, funções de busca, etc. Ambos os tipos relacionam-se aos processos cognitivos inferiores de recordar, compreender e aplicar e aos processos cognitivos superiores de analisar, avaliar e criar. A interação de transmissão, que acontece através de jogos, perguntas ou simulações, demonstra os conceitos que devem ser aprendidos ou apresentam uma forma de os alunos aplicarem seus conhecimentos, e trabalham apenas as funções cognitivas inferiores. A construção envolve os alunos na organização e mapeamento de seu conhecimento e compreensão, através da construção de

mapas mentais, tabelas, e diagramas, trabalhando as dimensões de compreensão e aplicação. O gatilho leva os alunos a reconhecerem um problema ou a se sentirem intrigados, envolvendo compreensão, aplicação e análise. A exploração os encoraja a seguir seu próprio caminho através do conteúdo, se aprofundando em áreas de maior interesse, enquanto a integração permite que os alunos façam relação entre as ideias e criem soluções. Ambas as interações (exploração e integração) trabalham com as três dimensões cognitivas superiores. Por fim, trabalhando apenas a avaliação e a criação estão as funções de resolução, de investigação reflexiva e de metacognição. A primeira envolve os alunos na aplicação de novas ideias e na avaliação de soluções. A segunda faz os alunos tomarem atitudes questionadoras e analisarem as implicações de suas próprias ações, enquanto a terceira os encoraja a refletirem sobre seu processo cognitivo (DUNLAP, SOBEL e SANDS, 2007).

A elaboração de atividades que promovam esses tipos de interação com o conteúdo depende do *designer* do curso (o desenhista instrucional), que deve trabalhar junto com o professor para garantir que haja uma variedade dos tipos de interação e um equilíbrio entre e progresso nas dimensões de processos cognitivos. Quando o professor lida com a criação do conteúdo do curso, passamos a ter uma nova interação: a professor-conteúdo.

3.2.4 A interação professor-conteúdo

Uma das funções do professor é criar conteúdo para os cursos, sejam eles objetos de aprendizagem ou unidades e atividades a serem desenvolvidas. Ao desenvolver objetos de aprendizagem como vídeos, animações e programas de avaliação, por exemplo, o professor transfere parte do que seria a interação professor-aluno, para transmissão de informação, para a interação aluno-conteúdo. Há hoje programas que auxiliam a construção de páginas na *web* e programas de autoria como o ELO, apresentado por Leffa (2006), que permitem a criação de conteúdo para interação com o aluno, assim como plataformas de ensino de *software* livre através das quais os professores podem montar seus cursos, bastando haver um provedor que hospede a plataforma. A grande vantagem da interação do professor com o conteúdo por ele elaborado é que ele pode atualizar, alterar e adicionar conteúdo durante o desenvolvimento do curso, como as professoras do curso objeto desta pesquisa fazem com o material que elaboram para as aulas de conversação. Assim, o desenho instrucional passa a ser um processo que continua enquanto há interação do aluno com conteúdo, em vez de terminar antes do início do curso, que é o caso do material instrucional para estudo individual preparado pela instituição

que disponibiliza a plataforma do curso aqui investigado. Já nos cursos em que houver a incorporação de agentes inteligentes nos programas de criação de conteúdo, o trabalho do professor se tornará menos desgastante, uma vez que algumas adições e atualizações de conteúdo poderão acontecer automaticamente pela interação conteúdo-conteúdo (ANDERSON, 2003).

3.2.5 A interação conteúdo-conteúdo

Uma das mais novas formas de interação educacional é a interação conteúdo-conteúdo. Os recentes avanços tecnológicos, como os sistemas em tempo real, as bases de dados, os agregadores de conteúdo, permitem que conteúdos interajam de modo automático.

Um bom exemplo dessa interação conteúdo-conteúdo é o dispositivo de *trigger* ou, em português, o gatilho de bases de dados. Este dispositivo permite que, mediante a ocorrência de um evento específico e pré-determinado como a inserção, alteração ou remoção de um ou mais registros em uma ou mais tabelas em uma base de dados, uma ação automática ocorra (Oracle Database SQL Reference, 2009), o que, em última instância, permite a interação automática de conteúdo-conteúdo. Este dispositivo, que é muito utilizado no desenvolvimento de aplicações e sistemas, permite então de uma forma geral que um determinado conteúdo seja automaticamente atualizado mediante a alteração de outro determinado conteúdo. Se, por exemplo, um sistema de cadastro de publicações por autor de uma universidade é atualizado com um novo artigo de um pesquisador, essa informação pode ser automaticamente atualizada no sistema de biblioteca da universidade, disponibilizando para os alunos esse novo artigo, fazendo a correlação desse artigo com as referências citadas no mesmo. Outro exemplo é o sistema de gerenciamento de tarefas de algumas plataformas de ensino, como há no curso objeto desta pesquisa: cada vez que um aluno entra na plataforma e realiza alguma atividade, como realização de exercícios, comentários a um colega, etc., há um registro automático da interação aluno-conteúdo no cadastro de atividades desenvolvidas. Assim, a interação conteúdo-conteúdo minimiza a tarefa de gerenciamento do professor, diminuindo sua própria interação com conteúdo para fins de registro.

Outro dispositivo de interação conteúdo-conteúdo são as ferramentas conhecidas como agregadores de conteúdo. Estes sistemas organizam as informações que são acessadas de forma final por um usuário, sendo tais programas receptores de RSS Feed, uma tecnologia que permite a distribuição e recebimento de conteúdo em formato de texto, som ou vídeo sem

a necessidade de acesso a uma página *web* para poder recebê-lo. Desse modo, é possível através de um único agregador de conteúdo receber automaticamente informações de diversos *websites* e em tempo real sem acessá-los um por um.

3.2.6 A interação professor-professor

A comunicação entre professores é importante para estimular o desenvolvimento da prática pedagógica e do conhecimento da disciplina ministrada. Ela pode acontecer entre professores de uma mesma instituição que ministram um mesmo curso ou entre professores de diferentes disciplinas, ou até mesmo de diferentes instituições. Anderson (2003) nos lembra que, quando os professores precisam de ajuda e ideias para resolver desafios técnicos ou pedagógicos, eles contam diretamente com o apoio de seus colegas professores, não necessariamente com o de técnicos e pedagogos. A interação professora-professora no curso investigado nesta pesquisa acontece como descrita por Anderson (2003). Além disso, nós professoras interagimos para trocas de informações e avaliação do desempenho dos alunos nas aulas de conversação. Há também interação para compartilhamento de material, para discussão e reflexão sobre os procedimentos em vigor no curso e para esclarecimento de dúvidas.

Além da interação entre professores que são responsáveis tanto pela elaboração quanto pela condução de seus cursos, há também a interação entre os professores que participam de um mesmo curso com estrutura de pirâmide (COLLISON et al, 2000, p.42-43), onde no topo há um coordenador acadêmico ao qual moderadores experientes estão ligados. Cada moderador, por sua vez, é responsável por moderadores recém-treinados, que estão em contato direto com os alunos. É uma estrutura em que um especialista de determinada área pode oferecer um curso para um número bem maior de participantes do que se ele próprio fizesse todas as intervenções diretamente a cada aluno. Utilizando uma nomenclatura que diferencia atribuições de professores e tutores, podemos dizer que o coordenador acadêmico e os moderadores experientes assumem papéis de “professor” ao definir o conteúdo do curso, criar propostas de atividades para a reflexão, sugerir fontes de informação alternativa, oferecer explicações, facilitar os processos de compreensão (MAGGIO, 2001) e conduzir as avaliações somativas (PRETI, 2003), enquanto os moderadores recém-treinados assumem o papel de “tutores”, pois são os que dirigem, orientam e apóiam a aprendizagem do aluno. Eles promovem a realização de atividades e apóiam sua resolução, além de assegurarem o

cumprimento dos objetivos (MAGGIO, 2001). Eles também corrigem tarefas, atuam nas esferas organizacionais e motivacionais, dão conselhos e conduzem avaliação formativa (PRETI, 2003). Nesta pesquisa, entretanto, os termos “professora” e “tutora” são usados como sinônimos, uma vez que no curso de que trata a pesquisa as atribuições descritas para essas funções são desenvolvidas por todas as professoras/tutoras.

O professor/facilitador/tutor que tem contato direto com o aluno manterá uma interação professor-aluno, como descrita na seção 3.2.1. Já seu contato com os demais moderadores será uma interação professor-professor, em que o moderador será um treinador ou mentor enquanto o tutor será o mentorado. Burns (2011, p.73-74) apresenta as definições de treinador e de mentor usadas por Killion e Harrison (2006), que tratam da formação de professores em geral. Um mentor é um professor experiente que oferece assistência e apoio individual a um professor iniciante. Ele deve ter um sólido conhecimento de sua área, profunda consciência da prática educacional, boa relação interpessoal e habilidade em responder os posicionamentos críticos do mentorado. Já o treinador pode ter uma experiência igual ou inferior, em termos de conteúdo específico, ao do professor que está treinando. Sua função é instruir e direcionar para o desenvolvimento de determinadas habilidades, oferecer recursos, ser um facilitador. A relação de mentor e de treinador com um novo professor é também uma forma de interação professor-professor nos cursos a distância *on-line* que possuem essa estrutura.

Após considerar essas seis possibilidades de interação na educação *on-line*, o professor-elaborador de um programa de curso deve definir quais delas e de que forma serão incorporadas no curso. Anderson (2003b) afirma que bons níveis de aprendizagem profunda e significativa podem ser conseguidos contanto que haja altíssimo nível de interação de um dos seguintes tipos: professor-aluno, aluno-aluno ou aluno-conteúdo. Havendo um alto grau de um desses tipos de interação, os outros podem ser minimizados sem que a experiência educacional fique empobrecida. Para decidir em favor dos tipos de interação e com que frequência eles vão compor o curso, o professor deverá levar em consideração as características de seu alunado, suas práticas culturais e expectativas, o conteúdo pedagógico a ser desenvolvido, os objetivos do curso, os recursos tecnológicos disponíveis, e seu custo de implantação, entre outros fatores. Esse planejamento é uma faceta da presença de ensino em um curso a distância, que será explorada na próxima seção.

3.3 A PRESENÇA DE ENSINO

A presença de ensino é um dos três elementos que se sobrepõem para regular o funcionamento de uma comunidade de investigação, um modelo conceitual proposto por Garrison, Anderson, e Archer (1999). A comunidade de investigação existe a partir da interação de seus participantes, buscando a construção colaborativa de conhecimento. Para formar uma comunidade assim, a presença social¹¹ e a presença cognitiva¹², os outros dois elementos que compõem o funcionamento da comunidade, são essenciais. Já em modelos de ensino a distância que não se baseiam em comunidades de investigação, como os que promovem baixa ou nenhuma interação entre alunos ou os que se propõem a um estudo independente e centrado no aluno, tais presenças não são necessariamente marcantes (GARRISON, 2007, p.63) – mas a presença de ensino continua sendo essencial. Ela medeia todos os componentes do curso, ainda que não sejam o diálogo direto entre professores e alunos e sim atividades como exercícios, projetos, leituras do curso, explorações na *web* (ANDERSON *et al*, 2001, p.4). A própria decisão por um modelo de estudo independente, em contraposição ao modelo por comunidades de aprendizagem, já é parte da categoria de desenho de curso e organização da presença de ensino. Os autores que propuseram o conceito de presença de ensino a descrevem dentro do modelo de aprendizagem colaborativa em comunidade, mas ela será aqui discutida por ser relevante a qualquer contexto de ensino *on-line*.

A proposição de presença de ensino por Garrison, Anderson, e Archer (1999) é que ela consiste das funções de desenho de curso, facilitação do discurso e instrução direta, que podem ser realizadas por quaisquer dos participantes além do próprio professor, que é primeiramente o responsável por desenvolvê-la. O desenho da experiência educacional inclui a seleção, organização e apresentação do conteúdo do curso, assim como a elaboração das atividades a serem feitas e a forma de avaliação. Esse processo é mais extenso e consome mais tempo do que quando um curso presencial é elaborado, uma vez que as regras de funcionamento da sala de aula convencional - já dominadas por todos e implícitas no processo – não estão disponíveis no novo contexto, e por isso o professor precisa ser mais explícito e transparente no seu planejamento. O professor (ou também o desenhista instrucional) deve

¹¹ A presença social é a habilidade dos participantes de se projetarem social e emocionalmente na comunidade, se apresentando como pessoas reais, estabelecendo relações pessoais e com propósito (GARRISON, 2007).

¹² A presença cognitiva é a exploração, construção, resolução e confirmação do entendimento através da colaboração e reflexão dentro da comunidade (GARRISON, 2007).

refletir sobre o processo de ensino, os componentes de interação, a estrutura do curso e a avaliação que será feita. Também neste momento são selecionados ou desenvolvidos os materiais do curso, ou seja, os objetos de aprendizagem. Esta etapa de elaboração acontece antes do início do curso, e é pouco visível aos alunos ou administradores das instituições. A visibilidade só existe durante os procedimentos de organização durante curso, quando o professor informa aos alunos o conteúdo e objetivos de cada etapa do curso, dá instruções claras de como realizar adequadamente as tarefas do curso, estabelece prazos para as atividades, organiza as atividades a serem desenvolvidas - como trabalhos individuais, formas de agrupamento entre alunos, etc., quando ensina formas de utilizar efetivamente os recursos do curso - por exemplo, mostrar as apropriações do ambiente, como dar *feedback* aos colegas, como participar do fórum, onde postar qual tipo de informação, e finalmente, quando ele indica as regras de “netiqueta” (ANDERSON *et al*, 2001, p.5-6). Os proponentes dessa categoria de desenho de curso e organização a relacionam com a chamada função organizacional de Mason (1991) e com a gerencial de Berge (1995).

A categoria de facilitação do discurso, que também compõem a presença de ensino, se refere aos aspectos sociais das mensagens do professor que têm relação direta com o conteúdo das contribuições dos alunos. Isso difere um pouco da função social proposta por Mason e também por Berge, pois nelas estão incluídos todos os aspectos sociais das interações e que o modelo da comunidade de investigação nomeia como presença social, sendo responsabilidade tanto de professores quanto de alunos (ANDERSON *et al*, 2001, p.4). A construção da compreensão, ou facilitação do discurso, é um processo de conscientizar o grupo para a necessidade de focar a discussão no conteúdo proposto, compartilhar significados, identificar pontos de concordância e discordância e tentar atingir um consenso. Para isso o professor precisa ler regularmente e fazer comentários sobre as postagens dos alunos, modelando os comportamentos que são apropriados, estimulando e agradecendo contribuições e ideias de vários alunos, permitindo e encorajando que os alunos “pensem alto” sem receios, incentivando a participação de alunos menos ativos, e freando os comentários efusivos dos participantes que tendem a dominar o espaço virtual (*ibid*.p.7-8). É uma atuação específica de moderação do fórum para construção colaborativa do conhecimento. Para Berge (1995), entretanto, o papel de ressaltar perspectivas, direcionamentos ou opiniões conflitantes para instigar debates e críticas faz parte da função pedagógica, enquanto na presença de ensino ele faz parte da facilitação do discurso. Collison *et al* (2000, p.44) afirmam que bons facilitadores, ainda que sejam especialistas no conteúdo do curso e que eles próprios o tenham

elaborado, precisam se tornar hábeis em moderar as discussões, guiar o diálogo e incentivar a aprendizagem colaborativa. Os autores mencionam ainda que nem sempre o facilitador precisa ser um especialista no conteúdo, pois pode haver um co-facilitar, esse sim especialista do tema em reflexão, que visita o curso e desempenha alguns procedimentos que fazem parte da instrução direta que, como Anderson, Rourke, Garrison e Archer (2001, p.9) discutem, são necessárias e só conseguem ser desenvolvidas por um especialista quando o objetivo da discussão no fórum é a construção do conhecimento.

Além do desenho de curso e facilitação do discurso, a terceira categoria que compõem a presença de ensino, a instrução direta, se refere aos momentos em que o professor demonstra liderança intelectual e acadêmica, compartilhando seu conhecimento sobre o assunto discutido. É sua responsabilidade apresentar o conteúdo e colocar questões que levem os alunos a refletirem sobre ele, direcionar a atenção dos participantes para conceitos ou informações específicas, e direcionar as discussões para que elas ultrapassem o simples compartilhamento de informação para uma integração e aplicação dessa informação, construindo conhecimento. Também é papel do professor diagnosticar quando os conceitos estão sendo aplicados equivocadamente e prover um *feedback* apropriado, indicar outras fontes de consulta e material adicional - incluindo dados de sua experiência profissional, confirmar a compreensão através de *feedback*, e resumir os pontos da discussão (ANDERSON *et al*, 2001). Para Berge (1995), essas atividades compõem a função pedagógica e, para Mason (1991), são a chamada função intelectual. Outra instrução direta que deve ser oferecida é a resposta a questões técnicas, como, por exemplo, um aluno quer saber como incluir arquivos e links em determinados espaços do ambiente do curso.

Essas ações que mostram ao aluno a presença de ensino estão resumidas no quadro 4:

INDICADORES DA PRESENÇA DE ENSINO		
DESENHO DO CURSO E ORGANIZAÇÃO	FACILITAÇÃO DO DISCURSO	INSTRUÇÃO DIRETA
<ul style="list-style-type: none"> -Definição do currículo -Desenho dos métodos -Estabelecimento de prazos -Utilização efetiva da mídia -Estabelecimento de “netiqueta” 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação de pontos com os quais os participantes concordam e discordam -Tentativa de se chegar a um consenso e compreensão -Estímulo e confirmação das contribuições dos alunos -Estabelecimento de clima para aprendizagem -Incentivo à participação e início de discussões -Avaliação da eficácia do processo 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação de conteúdo -Elaboração de questões -Enfoque em questões específicas nas discussões -Resumo das discussões -Confirmação da compreensão -Diagnóstico de má compreensão -Sugestão de outras fontes bibliográficas -Respostas a questões técnicas

Quadro 4: Indicadores da presença de ensino, com base em Anderson *et al*, 2001.

Em 2007, Garrison apresentou um trabalho em que revisa várias pesquisas realizadas a respeito de comunidades de investigação, observando que elas validam o construto de presença de ensino e das três categorias distintas que o compõem. Afirma ainda que há consenso na influência da presença de ensino no sucesso da experiência de aprendizagem *on-line* (GARRISON, 2007). Consequentemente, uma boa prática para professores *on-line* é avaliar a presença de ensino em seus cursos e buscar oportunidades de aprimorá-la. O artigo de Lowenthal e Parscal (2008) tem essa proposta: os autores mostram as diferentes estratégias utilizadas por cinco professores universitários a fim de que outros possam também usá-las e, com elas, aumentarem sua presença de ensino. Os exemplos incluem a combinação de regras e debate sobre as expectativas do curso, técnicas de incentivo à participação e início de discussões, enfoque em questões específicas das discussões e resumo das mesmas ao final da semana estabelecida para as discussões, a inclusão de uma história pessoal digital no material do curso para projeção da imagem do professor, entre outras.

O trabalho de Leffa (2009), apesar de não mencionar o termo “presença de ensino”, exemplifica exatamente essa presença no gerenciamento da disciplina Português Redacional Básico, de caráter obrigatório, ministrada a vários cursos de graduação na Universidade Católica de Pelotas. Ao fazer ajustes no desenho do curso e sua organização, para que a disciplina fosse oferecida uma segunda vez, as seguintes medidas foram introduzidas, com o objetivo de ajudar os alunos a gerirem melhor seu tempo de estudo: priorização do tempo; trabalho holístico; maior interatividade, redução dos prazos; escolha tecnológica minimalista. Para fazer os alunos priorizarem seu tempo para a realização da disciplina, foi incluída na chamada para matrícula, como pré-requisito para inscrição, a obrigação de haver quatro horas semanais disponíveis para estudo, horas que seriam integralmente usadas. A necessidade de fazer essa chamada vem do fato de muitos alunos acreditarem que, por ser uma disciplina a distância, não precisavam reservar dentro de sua programação semanal um horário específico para cursá-la, ou que poderiam condensar as atividades em menos horas, acabando por não terem tempo para realizar as tarefas exigidas. O trabalho holístico se refere ao envolvimento de várias instâncias universitárias para o caráter obrigatório da disciplina, havendo não só a figura do professor, mas também de outras esferas da instituição exigindo o compromisso dos alunos com suas tarefas. Assim, há envolvimento administrativo em dar suporte técnico aos alunos em relação ao funcionamento do AVA (ambiente virtual de aprendizagem) da disciplina e a possibilidade de fazer os alunos assinarem um termo de responsabilidade com garantia de tempo mínimo disponível para cursar a disciplina. A maior interatividade diz

respeito à inclusão de mais atividades no AVA com interação aluno-conteúdo do tipo em que o aluno recebe *feedback* automático, em detrimento de disponibilização de longos textos que poderiam ser lidos de forma impressa. Os prazos para entrega de tarefas foi reduzido às semanas em que o conteúdo trabalhado foi desenvolvido, eliminando a possibilidade de os alunos entregarem qualquer uma delas até o final do período letivo, o que costumava levá-los à postergação e conseqüente incapacidade de produzir todas as atividades acumuladas de uma só vez. Por fim, a escolha de atividades foi limitada a uso de recursos que exigem pouca infraestrutura técnica (como velocidade de conexão), sem a inclusão de bons materiais de áudio e vídeo previamente selecionados, a fim de não comprometer o tempo de realização das tarefas com solução de problemas relacionados à visualização de arquivos pesados.

No contexto do curso objeto desta pesquisa, o trabalho holístico, a interatividade com o sistema e a escolha tecnológica minimalista, como propostos por Leffa (2009), já são contemplados. Em relação à priorização do tempo, os alunos já são informados na matrícula sobre a carga horária semanal que precisam ter disponível para realizar o curso, mas não há um termo de responsabilidade a ser assinado. A redução dos prazos de realização do curso, por sua vez, é uma estratégia que pode ser experimentada nesse contexto.

Além da presença de ensino, outro aspecto que afeta diretamente o tipo de experiência de ensino-aprendizagem *on-line* e que precisa ser considerado para seu sucesso é o papel que o aluno assume nesse processo. A percepção do aprendiz da relevância de conteúdos e atividades, assim como sua motivação para estudar, afeta seu nível de participação e engajamento nas atividades. Por isso, autores sobre a educação de adultos enfatizam a importância de também o aprendiz assumir responsabilidade pela definição de seu currículo e de seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a próxima seção tratará da distribuição do controle dos processos e atividades de ensino-aprendizagem entre o professor e o aluno.

3.4 O CONTROLE DO PROFESSOR X A INDEPENDÊNCIA DO ALUNO EM AMBIENTE *ON-LINE*

Segundo Anderson (2007, p.109), o trabalho teórico inicial sobre educação a distância foi embasado por conceitos de aprendizagem autodirigida, aprendizagem independente e aprendizagem autônoma, pertencentes aos estudos sobre educação de adultos.

Segundo Anderson (2007) e Merriam (2001), os modelos de aprendizagem autodirigida e de andragogia - ambos elaborados para explicar as diferenças entre aprendizes

adultos e crianças - surgiram concomitantemente. O modelo da andragogia, que é definida como uma teoria sobre a aprendizagem de adultos, proposto na década de setenta por Knowles (1990, p.57-64), apresenta seis premissas que diferem da pedagogia. São elas: (a) os adultos têm a necessidade de saber porquê eles precisam aprender algo; (b) os adultos se percebem como responsáveis por suas próprias decisões e suas vidas, portanto, querem ser vistos e tratados como pessoas que sabem autodirecionar seus rumos; (c) o aluno adulto tem mais experiência de vida do que uma criança, e a sua experiência faz parte da sua identidade e se constitui em recurso para aprendizagem; (d) adultos estão prontos a aprender aquilo que precisam para desempenhar funções na vida real; (e) a aprendizagem dos adultos é orientada a tarefas ou a problemas de suas situações de vida; (f) os adultos respondem à motivação extrínseca, mas a motivação intrínseca é preponderante. Ele afirma que a andragogia é um modelo de premissas alternativo às da pedagogia, mas não as exclui. Os educadores devem analisar qual dos conjuntos de premissas se aplica ao contexto em que vão atuar. Alguns alunos adultos podem ser totalmente dependentes de um professor, se enquadrando nas suposições da pedagogia, quando entram em contato com um conteúdo completamente novo a eles sobre o qual não têm nenhuma experiência prévia, quando não percebem a relevância daquele conteúdo para suas realidades e não sentem necessidade de aprendê-lo, ou quando precisam acumular conhecimento para realizar uma tarefa. Contudo, após uma etapa inicial de direção, controle e ensino pelo professor, a andragogia vê como ideal que esse aluno não continue dependente, como acontece através da pedagogia tradicional, mas que ele assuma a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Assim passa a ser a tarefa do professor orientá-lo para a independência (KNOWLES, 1990, p.57-64).

Merriam (2001) comenta que, após Knowles rever sua proposta inicial e apresentá-la sugerindo que as premissas tanto da pedagogia quanto da andragogia se aplicam a crianças e adultos, em um continuum entre a dependência da direção do professor até o autodirecionamento do aluno, o foco da andragogia passa a ser a situação de aprendizagem e não mais o aprendiz. Assim, as primeiras pesquisas sobre aprendizagem autodirigida, um conceito para o qual o próprio Knowles contribuiu e ajudou a propagar (MERRIAM, 2001; ANDERSON, 2007), focavam o processo instrucional centrado em atividades como análise das necessidades, garantia de fontes de estudo, implantação de atividades de aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Já na década de noventa, o foco de pesquisa dos estudos sobre aprendizagem autodirigida voltou-se para as características de personalidade de um aprendiz

autodirigido bem-sucedido, sendo algumas delas as premissas listadas por Knowles para andragogia (HIEMSTRA, 1994).

Ainda na década de setenta, Moore apresenta um artigo com temática bem semelhante, sobre o esboço de uma teoria sobre o estudo e o ensino independentes (MOORE, 1973). A aprendizagem independente se referia à aprendizagem e ao ensino deliberadamente planejados e estruturados realizados fora das instituições e padrões convencionais, como sala de aula, seminários e conferências, por um aluno autônomo separado do professor no tempo e no espaço (MOORE, 1973, p.662-663), ou seja, se referia à educação a distância. Moore (1972) descreveu a aprendizagem independente como composta de duas dimensões: o ensino a distância, que tinha como características o diálogo e a individualização, e a autonomia do aprendiz. Sua compilação de características do aluno autônomo inclui o gosto por planejar com antecedência, escrever, ler, ouvir, discutir, questionar, testar e analisar, fazer generalizações, buscar princípios e idéias estruturais básicas. Os aprendizes autônomos em geral se atêm ao seu planejamento – podem modificá-lo e adaptá-lo para se adequarem melhor a novas circunstâncias, mas não o abandonam. Eles trabalham cooperativamente, mas preferem aprender individualmente. Eles organizam suas vidas de forma que tenham tempo disponível para o estudo, uma vez que o melhor uso do tempo é a chave para o sucesso do estudo independente. Nas situações educacionais, o aluno autônomo está ciente das opções que ele tem e toma decisões, e recorre a livros ou ao professor quando precisa de ajuda para formular problemas, para obter informações e avaliar seu progresso, sem, contudo, deixar de controlar seu processo de aprendizagem (MOORE, 1973, p.668, 669). Moore explicou que o aprendiz com alto grau de autonomia não mais precisa da orientação do professor sobre o que é preciso aprender, quando e de que forma. O papel do professor é de ajudar, e não guiar, ele é um recurso, um consultor que dá informação e conselhos para que o aluno tome suas decisões (MOORE, 1973, p.699-670).

Nos anos seguintes às primeiras idéias sobre andragogia, estudo autodirigido e estudo independente, algumas visões pouco críticas da abordagem de ensino centrada no aluno se disseminaram com bastante apelo popular. Essas visões colocaram um excesso de responsabilidade no aprendiz, segundo a crítica de Garrison (1988), como se o aluno, por ser adulto, soubesse tudo o que é educacionalmente melhor para ele e o professor fosse apenas mais um recurso do qual ele pudesse dispor caso precisasse. Esta interpretação certamente não faz sentido na perspectiva de uma educação formal e, portanto, não serve à teoria de educação a distância para a qual Garrison (1988) se propõe a contribuir. Para este autor, uma das

características principais da educação é uma comunicação bilateral equilibrada em que há diálogo, negociação e colaboração entre professor e alunos. É através do diálogo transacional, que envolve a relação mutuamente respeitosa entre professor e aluno, que os valores, necessidades e perspectivas do aluno podem ser equilibrados com os do professor, tornando-se possível tomar decisões colaborativamente (GARRISON, 1988). Sua proposta para a aprendizagem autodirigida é de ser uma

abordagem em que os alunos estão motivados a assumirem responsabilidade pessoal e controle colaborativo dos processos cognitivos (automonitoramento) e contextuais (autogerenciamento) para construir e confirmarem resultados de aprendizagem úteis e significativos. (GARRISON, 1997, p.18, tradução nossa)¹³

Nesse modelo, o autogerenciamento é o controle das tarefas, com um foco nos objetivos a serem alcançados, os recursos a serem usados e o apoio necessário. O automonitoramento é a responsabilidade cognitiva de construir conhecimento válido e significativo, o que requer crítica e confirmação tanto interna quanto externa, ou seja, há aqui responsabilidade tanto do aluno quanto do professor. A motivação reúne questões tanto de controle quanto de responsabilidade: ter controle e liberdade de escolha aumentam a motivação, o que faz crescer o senso de responsabilidade. Através de um processo colaborativo de divisão e do controle e de seu equilíbrio entre professor e aluno, há um equilíbrio entre as regras institucionais e as escolhas do aprendiz. Além disso, a orientação e o apoio adequado do professor podem ser necessários para que o aluno persista em seus propósitos e atinja seus objetivos educacionais (GARRISON, 1997). Anderson (2007) comparou este modelo às formulações de Moore (1972) e de Peters (2004), que seguiu a compreensão de Moore de que a educação a distância se apóia em três conceitos: a estrutura, o diálogo e a autonomia, discutidos mais adiante. Em sua análise, o autogerenciamento tem grande correspondência com a descrição de autonomia do aprendiz de Garrison (1972) e da dimensão pedagógica da autonomia descrita por Peters (2004, p.48), no que tange a preparação, execução e avaliação da aprendizagem; enquanto o automonitoramento corresponde à dimensão psicológica de autonomia de Peters (2004, p.48), pois nela estão os processos metacognitivos de saber como estudar, de ter ciência de seu conhecimento e ter capacidade de monitorar e refletir sobre as estratégias cognitivas usadas no processo de aprendizagem. Essas novas proposições pertencem ao âmbito da pesquisa em

¹³ No original: “self-directed learning is defined here as an approach where learners are motivated to assume personal responsibility and collaborative control of the cognitive (self-monitoring) and contextual (self-management) processes in constructing and confirming meaningful and worthwhile learning outcomes.” (GARRISON, 1997, p.18)

educação a distância, mas não foram incorporadas às pesquisas que se seguiram na área de aprendizagem autodirigida.

Anderson (2007) e Garrison (2003), que apresentam um histórico da aprendizagem autodirigida e da aprendizagem independente, mencionam outros autores que também apresentaram críticas à demasiada ênfase na independência do aprendiz e à desconsideração do contexto sócio-histórico em que a aprendizagem ocorre. Garrison (2003) considera que, dentro da evolução do autodirecionamento, houve uma ambiguidade na compreensão do conceito, que ora trata da personalidade do aprendiz, ora de autodidatismo e ora de um modo de organizar a instrução, e essa ambiguidade levou a um declínio de interesse em considerar suas contribuições para a construção de uma teoria da educação a distância. Entretanto, a aprendizagem autodirigida continua sendo estudada e alguns de seus entendimentos são condizentes à educação a distância, como estes que Hiemstra (1994) aponta: (a) o autodirecionamento não significa necessariamente que toda aprendizagem acontecerá de forma isolada de outras pessoas; (b) o estudo autodirigido pode envolver várias atividades e recursos, tais como leitura autoguiada, participação em grupos de estudo, estágios, diálogos eletrônicos e atividades de escrita reflexiva; e (c) os professores podem ter um papel efetivo na aprendizagem, através de diálogo com aprendizes, proposição de recursos, avaliação de resultados e promoção de pensamento crítico.

Quanto à evolução da aprendizagem independente, Moore desenvolveu as idéias de seu artigo de 1972 no que veio a ser a teoria da distância transacional (MOORE, 1993 e 2007), e prosseguiu enfatizando a importância do conceito de autonomia. Na teoria da distância transacional, são três os macro-fatores que a compõem: o diálogo, a estrutura do curso (correspondente à individualização) e a autonomia do aluno (MOORE, 1993). Esses fatores são variáveis qualitativas interdependentes. Em termos de individualização da aprendizagem, por exemplo, as seguintes questões são colocadas para avaliar o grau em que a estrutura de um programa permite que o aluno exerça sua autonomia: quem identifica os objetivos e seleciona as questões de estudo, quem determina o ritmo, a sequência e as formas de se obter informação, qual a preparação existente para o desenvolvimento das ideias e soluções do aluno, o quão flexível é o processo instrucional, como a utilidade e qualidade do aprendizagem é julgada e se a aprendizagem é automotivada e autoiniciada. (MOORE, 1972, p.82, e 2007, p.94). Quanto mais rígida é a estrutura de um curso, maior é a distância transacional, ou seja, o espaço psicológico e de comunicação entre professor e aluno. Por outro lado, quanto mais diálogo há, menor é a distância transacional. É o diálogo entre

professor e aluno que regula e equilibra o quanto a estrutura organizada de um curso se torna flexível e o quanto o aluno exerce sua autonomia. Ainda outro aspecto é que, quanto maior a distância transacional, mais os alunos precisam ser autônomos para terem sucesso em seus estudos. Como os alunos variam em habilidade para exercer autonomia, e podem escolher exercê-la mais em alguns cursos do que em outros, o professor deve permitir que ela se manifeste em diferentes graus, oferecendo a uns apenas um apoio instrumental e a outros o apoio emocional também, conforme a necessidade de cada um (MOORE, 2007, p. 95).

Concluindo esta discussão, fica o entendimento de que o controle do docente não deve residir na imposição de conteúdos, objetivos ou formas de aprender, mas sim na qualidade do diálogo mantido com os aprendizes. Através da interação dialógica o professor poderá apoiar o processo de aprendizagem, negociando metas, conteúdos, tarefas, planejamento e ritmo de estudo para atenderem tanto aos interesses discentes quanto às propostas institucionais. Ele pode também adaptar a estrutura do programa, individualizando-a de acordo com o contexto de aprendizagem do aluno e de seu grau de autonomia. Na educação de adultos, a autonomia do aprendiz é um objetivo a ser atingido, se ela ainda não tiver sido desenvolvida (KNOWLES, 1990), e o professor deve estimular os alunos a alcançar este desenvolvimento. Ele deve identificar os alunos que precisam e desejam maior condução do processo ensino-aprendizagem por parte do professor e aqueles que já desenvolveram maior capacidade de autonomia, orientando-os de acordo com suas necessidades, oferecendo *feedback* sobre o conhecimento construído, providenciando os recursos necessários. O controle do professor e a autonomia do aluno são vértices de uma mesma escala. Entretanto, deve haver uma escala para cada aluno em um mesmo programa educacional, para que o ponto de ajuste seja individual, estabelecido através do mútuo entendimento entre professor e aluno.

Neste capítulo, abordei as principais questões relacionadas ao ensino-aprendizagem *on-line*. Primeiramente, apresentei em 3.1 as gerações de educação a distância, seguindo a classificação de Garrison (1985), que se baseia nas formas de interação entre professores e alunos através da evolução dos recursos tecnológicos. A terceira geração de Garrison (1985), que é a da comunicação mediada pelo computador e pela *web*, comporta o ensino-aprendizagem *on-line*, que é o formato do curso de inglês investigado nesta pesquisa. Nesse contexto, Anderson (2000a) distingue seis possibilidades de interação, que foram apresentadas em 3.2: interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo, professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo. Já a presença de ensino (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000), que inclui o desenho de um curso *on-line*, a facilitação do

discurso e a instrução direta, foi discutida na seção 3.3. Por fim, em 3.4, delinee a relação entre o controle do professor e a independência do aluno, seguindo o histórico da educação de adultos.

No capítulo a seguir, sobre metodologia, serão apresentadas a caracterização da pesquisa, seu contexto e seus participantes, e também os procedimentos de geração e de análise dos dados.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa utilizada nesta tese. Na seção 4.1, retomo os objetivos e perguntas de pesquisa e caracterizo o tipo de investigação aqui conduzida. Na seção 4.2 e 4.3, respectivamente, descrevo o contexto de pesquisa e os participantes. Nas seções 4.4 e 4.5 apresento os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise empregados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para investigar ações que promovam o engajamento de alunos em um curso de inglês *on-line*, formulei as seguintes perguntas que nortearam minha pesquisa:

- 1- Quais fatores, de acordo com a literatura, levam os alunos a se engajarem em seus estudos?
- 2- Quais ações docentes podem ser introduzidas ou quais práticas podem ser alteradas no curso *on-line* investigado para contemplar os fatores que levam ao engajamento?
- 3- Como as intervenções efetuadas afetam o engajamento dos alunos no contexto em foco?

Uma vez que para responder a essas questões é preciso experimentar novos procedimentos, promovi uma pesquisa do tipo intervenção, com princípios de pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é uma forma de pesquisa social utilizada em vários campos de atuação como a educação, a comunicação, o serviço social e a militância sindical. Dentre suas principais características, destaca-se o fato de a pesquisa-ação buscar a solução de problemas, ou ao menos a transformação de uma situação, supondo, portanto, uma ação planejada para esse fim (McTAGGART, 1994, p.317; THIOLENT, 1996, p.7). É a existência de uma ação previamente estudada e elaborada, conduzida pelas pessoas envolvidas na situação a qual desejam mudar que define uma pesquisa como pesquisa-ação. A especificidade desse tipo de pesquisa está em organizar a investigação em torno da concepção da ação, seu desenrolar e sua avaliação (ALDEMAN, 1993, p.9; THIOLENT, 1996, p.15). Essa é a característica que remete a pesquisa-ação aos seus primórdios, com o trabalho do médico e filósofo social Moreno e depois com o do psicólogo social Lewin (McTAGGART, 1994, p.316). Segundo Thiollent (1996, p.8), o contexto de investigação é um grupo social de pequeno ou médio porte, ou seja, o trabalho acontece em coletividades e instituições que se localizam em uma faixa intermediária entre o que se denomina de nível microssocial, como indivíduos e grupos muito pequenos, e macrossocial, como entidades e movimentos de abrangência nacional ou a

própria sociedade. Reproduzindo a definição proposta por Carr e Kemmis (2002, p.162), também apresentada por McTaggart (1994, p.317), temos que

A pesquisa-ação é uma forma de investigação auto-reflexiva realizada pelos participantes em situações sociais a fim de melhorar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, sua compreensão sobre essas práticas e as situações em que essas práticas são desenvolvidas. (CARR e KEMMIS, 2004, p.162, tradução nossa)¹⁴

O desenvolvimento de uma pesquisa-ação se inicia com a ideia de que alguma forma de mudança ou melhoria é necessária em determinado contexto, havendo uma preocupação – ainda que não bem definida – e uma vontade de agir por parte de integrantes do contexto em questão; o início de uma pesquisa-ação não é jamais o propósito de treinar uma equipe, de fazer um trabalho em conjunto *per si* ou atender os interesses de superiores (McTAGGART, 1994, p.316). A melhoria é “definida em termos relativos, marcando a diferença entre o que [a situação] é e o que desejamos que seja (THIOLLENT, 1996, p.51).” As designações do problema prático e da área de conhecimento que devem ser abordados constituem, então, o tema da pesquisa (THIOLLENT, 1996, p.50). Com base na reflexão, o(s) participante(s) planeja(m) as ações que são então colocadas em prática, observa(m) e monitorea(m) o processo, anotando os efeitos das ações para avaliá-las com vistas a novo planejamento e ação (McTAGGART, 1994, p.317), em um modo contínuo de planejamento-ação-observação-avaliação, que alguns denominam de espiral (McTAGGART, 1994, p. 315) ou de ciclo da pesquisa-ação (ALDEMAN, 1993, p.14). Os integrantes devem avaliar quando uma determinada estratégia ou plano já se esgotou e foi realizada, ou não foi eficaz, e trazer a essas discussões novos problemas que foram identificados (ALDEMAN, 1993, p.9). Os planos de ação devem ser flexíveis e responder às questões colocadas, uma vez que as situações sociais são tão complexas que na prática não é possível antecipar tudo o que deve ser feito. A sobreposição de ação e reflexão existe exatamente para permitir as mudanças de ação cada vez que as pessoas envolvidas aprendem com as experiências (McTAGGART, 1994, p.316). Essa forma de proceder em pesquisa-ação foi descrita por alguns autores como estágios ou passos, porém cada autor organiza ou descreve seus procedimentos em quantidades e tipos de estágios diferentes.

Cohen, Manion e Morrison (2005, p. 234-236), após rever a colocação feita por outros pesquisadores, apresentam sua descrição de oito estágios. Nos trabalhos em que Burns (1999,

¹⁴ No original: “Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out.” (CARR e KEMMIS, 2004, p.162)

p.34-35) participou na Austrália, os participantes nem chegaram a identificar o processo de pesquisa como um ciclo ou sequência de ciclos, mas como uma série de experiências interrelacionadas compostas de onze fases, não necessariamente bem delineadas ou estanques no processo de pesquisa. O quadro 5 que se segue apresenta uma comparação entre a apresentação de Cohen, Manion e Morrison (2005) e a de Burns (1999). Nele é possível observar que determinados procedimentos, como o levantamento de hipóteses, não são apresentados na mesma ordem dentro da sequência de estágios. Isso se explica pelo fato de tais estágios não acontecerem em momentos cronológicos consecutivos, mas sim de forma concomitante, em alguns casos, e em outros acontecem repetidas vezes, como em um ciclo ou espiral, por causa da introdução de novas conjecturas, de aprendizagem com a experiência, dos primeiros efeitos de algumas ações, entre outros fatores. Também é possível observar que um estágio para um autor corresponde a vários outros de outro autor. Isso acontece devido ao detalhamento oferecido sobre algumas partes do processo de pesquisa. Os procedimentos são os mesmos, não há diferença substancial no modo de condução dos projetos de pesquisa-ação, os autores apenas ressaltaram, nas duas apresentações a seguir, os diferentes papéis da teoria na pesquisa-ação. A organização de Cohen, Manion e Morrison enfatiza a base teórica que é necessária para dar fundamento a uma pesquisa, enquanto a descrição de Burns se preocupa em tornar públicos os resultados das ações e, com isso, fazer com que a experiência não se limite a uma prática em uma situação social, mas que a distinga como pesquisa (McNIFF, 1988, p.6), sendo uma fonte agregadora de conhecimento para as teorias que informam práticas semelhantes.

A minha pesquisa, por exemplo, se compôs de três ciclos, fundamentados teoricamente nos estudos sobre engajamento escolar (de ensino presencial) e sobre ações de apoio à autonomia (na aprendizagem de língua estrangeira), que é um dos fatores que contribui para o engajamento (cf. figura 1), e sobre ensino-aprendizagem à distância. A avaliação dos efeitos das ações que realizei no primeiro ciclo também contribuiu para o planejamento das ações no segundo ciclo, cuja avaliação, por conseguinte, informou o planejamento do terceiro. A adaptação e a experimentação de algumas ações que já haviam sido investigadas, ou que haviam sido teoricamente propostas, permitiram não só que algumas novas práticas fossem incorporadas ao meu contexto, mas também que esta pesquisa contribua com contextos semelhantes, oferecendo um quadro síntese com ações que podem ser desenvolvidas em cursos *on-line* para adultos, a fim de que estimulem o engajamento dos alunos.

Cohen, Manion e Morrison (2005, p. 235-236)	Burns (1999, p. 34-35):
Etapa 1: Identificação, avaliação e formulação do problema	Fase 1: exploração Fase 2: identificação
Etapa 2: Discussões e negociações preliminares entre os participantes, culminando com a primeira versão da proposta de trabalho Etapa 3: Revisão da literatura e de estudos semelhantes Etapa 4: Reformulação do problema, ou formulação de uma hipótese Etapa 5: Seleção de procedimentos de pesquisa, alocação de recursos, escolha de materiais e métodos, etc Etapa 6: Escolha de procedimentos de avaliação	Fase 3: planejamento
Etapa 7: Implantação do projeto propriamente dito, incluindo coleta de dados, análise, monitoramento e avaliação	Fase 4: coleta de dados Fase 5: análise e reflexão Fase 6: levantamento de hipóteses e especulação Fase 7: intervenção
Etapa 8: Interpretação dos dados, inferências e avaliação geral do projeto	Fase 8: observação Fase 9: relato
	Fase 10: redação Fase 11: apresentação da pesquisa

Quadro 5: Comparação da apresentação de etapas da pesquisa-ação por diferentes autores

A organização dos procedimentos da pesquisa-ação em passos ou estágios, como exemplificada no quadro 5, pode ser útil para guiar novos pesquisadores em seus primeiros projetos. Contudo, como há diferentes organizações propostas por diferentes autores, a escolha de uma em detrimento de outra fica a critério dos participantes de um projeto. Ademais, deve-se lembrar sempre que, meramente seguir as etapas ou fases descritas não configura uma pesquisa-ação (McTAGGART, 1994, p.315); o cerne da pesquisa-ação continua sendo, em quaisquer dos casos, a identificação de um problema em um contexto social o qual os participantes do contexto querem mudar, e para isso planejam uma ação, a executam, observam seus efeitos e avaliam o processo, recomeçando-o se necessário for.

Alguns proponentes da pesquisa-ação a compreendem apenas em contextos de ações emancipatórias de grupos pertencentes a classes dominadas ou populares; contudo, outros a identificam em áreas diversas com compromissos sociais e ideológicos de reforma e participação, cujos valores presentes na proposta de pesquisa variam em função de cada sociedade e de cada setor de atuação. Assim, há propostas militantes, mas há também

propostas para maior eficiência nos setores tecnológicos e organizacionais, e também propostas informativas e “conscientizadoras” no setor da educação e da comunicação (THIOLLENT, 1996, p.14). De acordo com McNiff (1988),

Aplicada à sala de aula, a pesquisa-ação é uma abordagem para melhorar a educação através da mudança, encorajando os professores a estarem cientes de sua própria prática, de serem críticos em relação a essa prática, e estarem preparados para mudá-la. Ela é participante, por envolver o professor em sua própria investigação, e colaborativa, no sentido de envolver outras pessoas como parte de uma investigação compartilhada. (McNIFF, 1988, p.4, tradução nossa)¹⁵

A participação de outras pessoas na investigação compartilhada, que McNiff chamou de colaboração, pode acontecer de quatro formas diferentes: participação por a) obrigação, quando há alguma diretriz por parte de um superior, por exemplo, b) por cooptação, quando a pessoa convidada a participar aceita a prestar um serviço ao pesquisador, c) por cooperação, quando a pessoa convidada trabalha como parceira, sendo regularmente consultada, “mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo” (TRIPP, 2005, p.454) e por d) colaboração, quando todos são “co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação” (TRIPP, 2005, p.454).

A composição dos grupos de pesquisa-ação varia bastante de acordo com o escopo das propostas apresentadas. É possível haver um único professor-pesquisador trabalhando sozinho, desenvolvendo um projeto individual em seu próprio contexto de atuação, assim como é possível haver um grupo de professores trabalhando colaborativamente atuando em um projeto de maior escala envolvendo toda a escola. Pode haver ainda projetos em grupo que contam não só com a pesquisa dos participantes que atuam no contexto investigado, mas também com o envolvimento e contribuição de pesquisadores externos (McTAGGART, 1994; BURNS, 1999; SOMEKH & ZEICHNER, 2009).

Conforme já mencionado, a pesquisa apresentada neste trabalho foi inicialmente desenvolvida por mim, individualmente, como professora-pesquisadora de minha própria prática em um curso ministrado a distância de inglês como língua estrangeira. Minha investigação buscava ações que poderiam mudar a prática de tutoria em todo o curso caso se mostrassem úteis para diminuir um problema já discutido por todo o corpo docente do curso e pela coordenação: a falta de engajamento de muitos dos nossos alunos. No primeiro ciclo de investigação, que foi uma fase exploratória, contei, por vezes, com a contribuição de

¹⁵ No original: “Applied to classrooms, action research is an approach to improving education through change, by encouraging teachers to be aware of their own practice, to be critical of that practice, and to be prepared to change it. It is participatory, in that it involves the teacher in his own enquiry, and collaborative, in that it involves other people as part of a shared enquiry. (McNIFF, 1988, p.4)

sugestões de minha orientadora, ao discutirmos os rumos de minhas ações de intervenção para o engajamento dos alunos, o que se configura como uma contribuição de pesquisadora externa. No primeiro e no segundo ciclo de investigação, a participação de um grupo de professoras e da coordenação foi sob a forma de cooperação (TRIPP, 2005), com sugestões e discussão das ações. Já no terceiro ciclo, no qual todas as professoras participaram, algumas o fizeram por obrigação, a maioria por cooperação, e a coordenadora e duas professoras (Cristina e Teresa) por colaboração. O grupo a) contribuiu com a redação das mensagens direcionadas aos alunos, b) implantou as mudanças na interação com os alunos, c) observou e refletiu sobre a nova prática e d) avaliou o resultado das ações, contribuindo para a decisão final de regulamentar as novas ações como procedimentos. Em relação à participação dos alunos, no primeiro e no terceiro ciclo ela ocorreu sob a forma de cooptação, ou seja, concordaram em prestar informações (TRIPP, 2005), enquanto no segundo ciclo ela aconteceu sob a forma de cooperação. A pesquisa orientou-se de uma investigação individual minha, como professora-pesquisadora, no primeiro ciclo, para uma pesquisa com a participação de todas as professoras, no terceiro ciclo, visto que nenhuma mudança de procedimentos pode ser feita neste curso de forma particular: a interação de todas as professoras com seus alunos precisa ser padronizada em termos de frequência de interação e de tipos de informação e de apoio oferecidos. Esse desenho de pesquisa, com participação diferenciada nos ciclos, é particular desta investigação, e não necessariamente comum a outras pesquisas.

Especificamente no campo educacional, a pesquisa-ação é utilizada em diferentes contextos, com diferentes objetivos, e com adaptações a situações particulares. Os trabalhos apresentados a seguir ilustram essa variedade. Noffke e Zeichner (1987), por exemplo, examinaram projetos de pesquisa-ação realizados por professores em formação nos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido e apresentam um projeto conduzido pela universidade de Wisconsin, Madison, com turmas de licenciandos, com o mesmo propósito de fazer os professores-pesquisadores compreenderem melhor as práticas educacionais através de oportunidades de aumento da capacidade de reflexão sistemática sobre suas próprias práticas. Já Somekh e Zeichner (2009) analisaram quarenta e seis projetos de pesquisa-ação no âmbito escolar desenvolvidos entre os anos de 2000 e 2008, e os agruparam em cinco conjuntos, de acordo com suas propostas e as variações que apresentavam em sua forma de acontecer. Há trabalhos para o empoderamento de professores e seu engajamento de forma crítica com a profissão, em países com mudanças políticas e ideológicas recentes na África e Europa; há

programas patrocinados pelo governo para reforma educacional em países na Ásia; mas há também relatos de práticas de pesquisa-ação encomendadas por instâncias superiores para avaliação de testes e procedimentos estabelecidos pelo governo para as escolas nos Estados Unidos da América. Há projetos desenvolvidos localmente por e para o desenvolvimento de professores, que foram posteriormente incorporados às práticas educacionais de seus municípios, e por fim há inúmeros exemplos de projetos em que há parceria da universidade com as escolas, em geral através de professores que cursam pós-graduação nessas universidades e que desenvolvem, como tema de dissertação ou tese, a pesquisa-ação nas turmas e escolas em que atuam, como é o caso da presente pesquisa. Nos projetos mencionados, as propostas variaram entre o desenvolvimento profissional dos professores, a adaptação escolar a novos currículos e a contribuição política e emancipatória para práticas educacionais mais democráticas. Essa variedade reflete a gama de possibilidades de pesquisa-ação, como já havia sido observado no seminário de pesquisa-ação educacional de 1981, em Victoria, na Austrália, quando se propôs a seguinte definição, relatada por Carr e Kemmis:

A pesquisa-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento de currículo, desenvolvimento profissional, programas de melhorias escolares, desenvolvimentos de políticas e planejamento de sistemas. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ações planejadas que são *implantadas*, e então são sistematicamente submetidas à *observação, reflexão e mudança*. Os participantes das ações em questão estão integralmente envolvidos em todas essas atividades. (CARR e KEMMIS, 2004, p.164-165, tradução nossa)¹⁶

As variedades de pesquisa educacional que são identificadas como pesquisa-ação são tantas que Tripp (2005) e Newmann (2000) consideram que o termo pesquisa-ação passou a ser aplicado de maneira vaga a qualquer tipo de tentativa de melhora ou de investigação da prática. Tripp (2005) exemplifica essa variedade de pesquisas, que ele denomina genericamente pelo termo superordenado “investigação-ação”, com as pesquisas de prática reflexiva, aprendizagem experimental, aprendizagem transformacional, investigação apreciativa e a pesquisa-ação propriamente dita, entre outras formas de pesquisa, enquanto Newmann (2000) cita a investigação narrativa, a investigação crítica, a prática reflexiva e alguns estudos de caso. Em comum, essas pesquisas seguem

um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se

¹⁶ No original: “Educational action research is a term used to describe a family of activities in curriculum development, professional development, school improvement programs, and systems planning and policy development. These activities have in common the identification of strategies of planned action which are *implemented*, and then systematically submitted to *observation, reflection and change*. Participants in the action being considered are integrally involved in all of these activities (CARR e KEMMIS, 2004, p.164-165)

e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p.446)

Segundo Tripp (2005), essas variedades distintas de pesquisa-ação educacional, que ele chamou de investigação-ação, são “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). As variedades existem porque

algumas pessoas reconheceram e conceptualizaram o ciclo sem conhecimento das demais versões já existentes e denominaram o mesmo ciclo e suas etapas de muitos modos diferentes. Houve também quem desenvolvesse versões sob medida para utilizações e situações particulares, porque há muitos modos diferentes de utilizar o ciclo e executar cada uma das suas quatro atividades. (TRIPP, 2005, p.446)

Uma vez que minha pesquisa também usa uma versão “sob medida” do ciclo de pesquisa-ação, pois há, por exemplo, participantes diferentes em cada ciclo da mesma pesquisa, ela é, nos termos de Tripp (2005), uma investigação-ação. No campo da Psicologia, a investigação-ação é conhecida como pesquisa-intervenção (CASTRO e BESSET, 2008). Na Educação, Damiani (2012) propõe o uso da expressão “pesquisa do tipo intervenção” para denominar investigações em que há

interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (DAMIANI, 2012, p.3).

Assim, apesar de minha pesquisa seguir vários princípios da descrição tradicional de pesquisa-ação, ela é reconhecida como uma pesquisa do tipo intervenção, uma vez que há adaptações ao desenho da pesquisa-ação para utilização em meu contexto. O contexto de minha pesquisa, que é um curso de inglês *on-line*, é descrito a seguir, na seção 4.2.

4.2 O CONTEXTO DE PESQUISA

O curso de inglês *on-line* investigado nesta pesquisa é oferecido pela Escola Naval aos servidores militares e civis da Marinha do Brasil desde julho de 2005. Ele é de responsabilidade da coordenação de ensino a distância da Escola Naval (ENCEAD), com aprovação da Diretoria de Ensino da Marinha. A coordenadora é uma professora hoje aposentada da Escola Naval, e as professoras-tutoras são, majoritariamente, professoras da

mesma instituição. A plataforma do curso, seu conteúdo e desenvolvimento são de propriedade de uma instituição privada que oferece cursos livres de inglês. As únicas contribuições em termos de conteúdo que eu e demais professoras da Escola Naval demos ao curso foi a elaboração, no ano de 2006, das atividades de leitura para o nível fundamental do curso, e a elaboração das aulas de conversação, que foram todas desenvolvidas por nós. Há um contrato entre o Abrigo do Marinheiro - uma associação civil sem fins lucrativos que trabalha para levar benefícios ao pessoal naval - e a instituição de ensino de língua inglesa, para que o pessoal da Marinha possa ser matriculado no curso. A instituição de ensino de língua inglesa se responsabiliza pela infraestrutura técnica e manutenção da plataforma *on-line*, assim como pela liberação do acesso à plataforma. O Abrigo do Marinheiro e a coordenação de ensino a distância da EN (ENCEAD) são responsáveis pelas matrículas e cancelamentos no curso, e a ENCEAD é responsável por toda a parte pedagógica e administrativa. É a ENCEAD que gerencia a atuação dos professores, definindo as regras de funcionamento do curso, horários de ofertas de atividades síncronas, condições de permanência, aprovação e reprovação dos alunos no curso; prazos para que os alunos recebam respostas às suas perguntas ou para que recebam suas redações corrigidas, entre outros.

A abertura de matrículas é informada por meio de circular oficial a todas as unidades da Marinha, e os interessados enviam mensagem com pedido de vaga à secretaria do ENCEAD. Antes de ser matriculado, o aluno toma ciência das especificações técnicas de equipamento e conexão necessárias para a realização do curso, assim como da obrigatoriedade de se manter matriculado, com ônus das mensalidades, por no mínimo seis meses. Ao ser matriculado, o aluno recebe de seu professor *on-line* uma senha de acesso que permite a entrada em qualquer um dos níveis do curso que existem, assim como a todos os recursos de apoio oferecidos, que incluem atividades de entretenimento, acesso a dicionários virtuais, e atividades extras. O aluno é orientado primeiro a fazer uma visita pelo ambiente do curso para conhecer todos os recursos oferecidos, e para fazer um teste de nivelamento *on-line*. Após a indicação do resultado do teste de nivelamento, o aluno deve iniciar seus estudos, que é feito sem que ele pertença a uma turma com data de início e término dos estudos. O curso está *on-line* 24h por dia, 7 dias da semana. O desenho desse curso permite que um aprendiz navegue por qualquer página de qualquer módulo, faça e refaça qualquer exercício, e se autoavalie através do resultado obtido automaticamente pelo mecanismo de correção das respostas, prescindindo de uma verificação ou presença constante de um professor. É um desenho de curso baseado em interação aluno-conteúdo. Contudo, a ENCEAD acredita que cada aprendiz

deve ter seu progresso dentro do curso acompanhado por um professor que mantém contato regular com ele, pois o mesmo pode orientá-lo, estimulá-lo, tirar dúvidas, sugerir novas atividades e avaliar seu desenvolvimento oral e escrito nas tarefas que não possuem correção automática, investindo na interação aluno-professor.

O curso é estruturado em 12 níveis, de iniciante a avançado. Em cada nível, as atividades obrigatórias incluem dois exames de avaliação, duas atividades de produção escrita, algumas atividades para leitura de textos na internet, duas atividades de interação de texto (*chat* de texto), o mínimo de oito participações em aulas de conversação e a realização de todos os exercícios das oito unidades que compõem o nível. Cada unidade inclui atividades de leitura, compreensão auditiva, gramática, vocabulário e pronúncia (cf. anexo 1). Os alunos estudam individualmente, com exceção das atividades de interação síncrona, que são o *chat* de texto e o *voice chat*, isto é, a aula de conversação. O *chat* de texto é um diálogo escrito, em forma de sócio-drama, com professor e aluno assumindo diferentes papéis pré-determinados na sociedade. Já a interação oral é realizada com uma professora, que guia a aula de conversação, junto com demais alunos que comparecerem à sala de aula virtual. Essas atividades são oferecidas de segunda a sexta-feira, no horário da manhã até o horário do almoço, e à noite. Também são oferecidas aos sábados à tarde, e o aluno pode realizar as atividades no horário em que for mais conveniente a ele; por isso, sua interação nessas atividades não acontece, necessariamente, com a professora que é sua tutora. Em cada dia e horário há uma professora do curso responsável pela administração das atividades, e ela anota cada aluno que participou, com o nome de sua respectiva professora, e faz comentário sobre seu desempenho, deixando isso registrado em um fórum de mensagens entre as professoras, que consultam semanalmente as postagens lá feitas para acompanhar o andamento dos estudos dos alunos sob sua responsabilidade.

As redações produzidas pelos alunos são corrigidas sempre por sua professora responsável; desta forma, a professora pode acompanhar o desenvolvimento do aluno. A versão corrigida de cada redação, com comentários sobre o conteúdo, a organização e a linguagem utilizada no texto, é enviada de volta por e-mail ao aluno em até uma semana após o aluno entregá-la. Além das mensagens de acompanhamento dos estudos, enviadas mensalmente, e as mensagens com *feedback* das redações, os alunos recebem semanalmente uma mensagem com o assunto a ser tratado na aula de conversação da semana seguinte, com possíveis questões de discussão, a fim de que ele possa se preparar em termos de conteúdo e vocabulário para a aula. O recebimento semanal dessas mensagens também tem como

propósito manter contato com o aluno, e fazer com que entre em sua caixa postal uma comunicação da professora, lembrando-o do curso em que está inscrito. Uma alternativa a esse procedimento seria disponibilizar os temas das aulas em um cronograma no ambiente do curso, mas com isso perderíamos uma oportunidade de estar em contato com os alunos, além de criar uma necessidade de atualização constante do cronograma em uma página do *site*, o que precisaria ser feito por um funcionário da instituição que mantém a plataforma do curso, e não por um membro da ENCEAD.

Outros momentos de interação com os alunos são ainda as mensagens com avisos de feriados, de alterações na rotina de oferecimento de atividades síncronas, ou qualquer mensagens responsiva tratando de questões levantadas pelos alunos sobre conteúdo dos estudos ou sobre questões administrativas. Aquelas podem ser feitas também através de uma ferramenta cujo *link* está na primeira página do curso, e apesar de elas não serem respondidas pelo tutor do aluno, têm a vantagem de serem respondidas em até 24h, pois há professores de plantão para isso. Estas podem ser encaminhadas para a secretaria ou, dependendo do tópico, podem ser diretamente tratadas pelo professor.

A expectativa de conclusão de um nível do curso é em torno de três ou quatro meses, mas em caso de viagens a trabalho, férias ou problemas pessoais, a conclusão pode acontecer em até seis meses. A conclusão de um nível, por determinação da ENCEAD, requer a participação do aprendiz em no mínimo oito aulas de conversação com temas diferentes, a escritura de todas as redações propostas, a realização de *chats* de texto e a obtenção de 75% de aproveitamento em cada uma das atividades das lições que são realizadas, e que ficam registradas no gerenciador do curso, com data, hora e rendimento da atividade. O rendimento é a quantidade de acertos em cada exercício, pois são todos de respostas fechadas com correção e *feedback* automáticos para o aluno. Caso o rendimento seja inferior a 75%, o aluno deve refazer o exercício. A professora consulta regularmente esse registro e, caso o aluno não tenha feito as atividades necessárias, ela o informa através de *e-mail*, uma vez ao mês, quando envia uma mensagem de acompanhamento dos estudos. Nesta mensagem ela também deveria indicar a cada aluno uma estratégia de estudo, ou incentivá-lo a usar recursos como os dicionários *on-line* ou a ler as transcrições das gravações dos exercícios de compreensão oral, por exemplo. Entretanto, a maioria das mensagens de acompanhamento, como observado pela coordenação, tem se limitado a comentar sobre as atividades realizadas - ou que ficaram por fazer - do conjunto de tarefas individuais registradas no gerenciador e do conjunto de tarefas de interação síncrona.

Os critérios para conclusão de um módulo, com direito a certificado, são rigorosamente cumpridos, ao passo que o prazo de seis meses para fazê-lo não o é. Na prática, não existe um prazo máximo de conclusão. Um aluno pode ficar matriculado por tempo indeterminado, contanto que faça uma ou duas atividades por mês. Com isso, se ele for bastante ativo em seus estudos, ele pode completar vários níveis do curso ao longo dos anos em que se mantiver matriculado. Por outro lado, se sua frequência de estudo for bem baixa, com muitas atividades refeitas e interrupções, ele pode levar mais de um ano para realizar um nível de 30 a 40 horas de estudo em média. Se o aluno ficar inativo por seis meses, o professor avisa à secretaria do ENCEAD, que providencia seu desligamento junto ao Abrigo do Marinheiro. Caso o aluno deseje o cancelamento de sua matrícula, após seis meses de permanência no curso, ele envia um e-mail à secretaria que também processa seu desligamento.

Essas regras, a frequência de interação entre professora e alunos e o tipo de mensagem enviada aos alunos são marcas da presença de ensino (cf. 3.3) da ENCEAD em um curso cujo formato de lições e conteúdo nós não podemos alterar por serem elaborados pela empresa contratada. A coordenadora verifica periodicamente o trabalho realizado, conferindo se as regras estão sendo aplicadas e se a interação com os alunos se dá com a regularidade indicada. Esse controle se dá pela necessidade de manter o mesmo tipo de apoio e tratamento a todos os alunos, que podem estar trabalhando em um mesmo setor, em uma mesma organização militar, mas estarem sob a tutoria de professoras diferentes.

Cada professor(a) é responsável por cerca de 50 alunos, que se distribuem em módulos diferentes de estudo. Há alunos recém-matriculados e alunos que fazem parte do curso há anos. Assim, as mensagens de acompanhamento mensal do(a) professor(a) para os alunos são sempre individualizadas, pois, além dos comentários quanto à realização de tarefas, que necessariamente são particulares, as sugestões de estudo e dicas de atividades extras também precisam ser personalizadas, já que os alunos têm experiências e tempo de permanência distintos. Talvez por essa necessidade de personalização a coordenação já tenha verificado que esse apoio adicional nem sempre está presente nas mensagens. As mensagens semanais com os tópicos para aula de conversação também são variados, pois normalmente há alunos em todos os diferentes níveis do curso, e cada um só recebe o seu tema, com as questões para discussão e o horário de oferta de suas aulas. O professor deve ainda verificar sua caixa postal no mínimo duas vezes por semana para responder as mensagens iniciadas por seus alunos, corrigir as redações enviadas e ministrar três aulas de conversação em um horário fixo,

chamado de “plantão”, uma vez por semana. Ele também redige os relatórios de participação dos alunos que frequentam as aulas que ministram e coloca-os em um fórum.

Os alunos são todos adultos, servidores civis ou militares da ativa da Marinha do Brasil, que se inscrevem no curso voluntariamente por interesses pessoais. Eles encontram-se lotados em diferentes estados do país ou mesmo no exterior. Há alguns aposentados e alguns dependentes, mas constituem uma minoria do número de inscritos, apresentam um perfil de disponibilidade de estudos diferente dos servidores da ativa, e não foram convidados a participar da pesquisa. No curso, os alunos são identificados por seu primeiro nome, que em geral difere do nome pelo qual são conhecidos dentro da instituição, e não há identificação de patentes. Assim, no ambiente do curso *on-line*, não há referências a posições hierárquicas, e os participantes matriculados são vistos apenas como alunos, buscando não gerar desconforto ou constrangimento durante o processo de aprendizagem.

Nem todos os professores da EN atuam no curso *on-line* de ensino de língua inglesa; apenas aqueles que optaram por assim fazê-lo. Com essa opção, eles obtiveram aumento da carga horária de trabalho na instituição para, além das atividades em ensino presencial junto aos aspirantes da EN, atuarem no curso a distância para todos os servidores da Marinha. Em 2011, ano do início desta pesquisa-ação, havia oito professores da EN atuando no curso *on-line*, cada qual responsável pela tutoria de 50 alunos e pela condução das aulas síncronas de prática oral. A instituição privada de ensino de língua inglesa cedeu três outras tutoras suas para atuarem com os alunos da Marinha, seguindo as orientações de funcionamento do curso tal como gerenciado pela ENCEAD, mas elas não ministravam aulas de conversação.

Na pesquisa apresentada neste trabalho, nem todas as professoras do curso participaram inicialmente, assim como nem todos os alunos. A descrição dos participantes e a explicação para estarem envolvidos neste projeto encontram-se na seção seguinte, 4.3.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresento os participantes da pesquisa realizada. Eu, professora-pesquisadora nesta investigação, e a coordenadora da ENCEAD participamos dos três ciclos de ações, enquanto a participação de outras professoras e dos alunos variou entre ciclos. Nesta apresentação e na discussão dos dados, no capítulo 5, os nomes verdadeiros tanto dos alunos quanto das professoras foram substituídos por nomes fictícios, a fim de manter o sigilo de suas identidades.

Eu atuei como professora-pesquisadora neste contexto. Sou professora de língua inglesa há 21 anos, graduada e licenciada em Inglês e suas respectivas literaturas há 18 anos e mestre em Linguística Aplicada. Tive experiência de um ano como professora no curso *on-line* oferecido por uma escola privada de ensino de língua inglesa, em 2003, e sou professora desde 2005 no curso *on-line* oferecido pela Marinha, utilizando o mesmo curso e a mesma plataforma da referida instituição, mas com diferentes procedimentos e regras de funcionamento. Elaborei parte do conteúdo de leitura oferecido no nível inicial do curso, e parte do conteúdo das aulas de conversação, assim como outras professoras da Marinha.

A coordenadora da ENCEAD é graduada em Português-Inglês, mestre em Linguística Aplicada e professora aposentada da Marinha. Ela é coordenadora da ENCEAD desde a implantação do curso *on-line* na Marinha, com uma gestão aberta e colaborativa.

As professoras da ENCEAD – Betina, Paula, Cláudia, Roberta, Cristina, Júlia e Teresa – são graduadas em Letras, sendo duas em Inglês e suas respectivas literaturas e seis em Português-Inglês (uma professora tem duas graduações). Três professoras são mestres em Linguística Aplicada, uma é doutora em Língua Portuguesa e duas são doutoras em Estudos da Linguagem. Todas são professoras da Escola Naval e também atuam no curso de inglês *on-line* desde sua implantação em 2005.

O tema desta pesquisa partiu da inquietude relatada por essas professoras em relação à pouca participação dos alunos. No primeiro e no segundo ciclo da pesquisa, Roberta, Paula, Cristina e Júlia contribuíram com discussões e opiniões sobre ações a serem desenvolvidas por mim, além de, após a avaliação dos resultados, terem participado junto com Betina, Teresa e a coordenadora da decisão sobre os resultados que seriam incorporados, respectivamente, no segundo e no terceiro ciclo (explicados em 5.2 e 5.3). No terceiro ciclo, as professoras participaram na revisão das mensagens elaboradas para interagir com os alunos, implantaram a nova rotina de interação proposta com seus alunos e contribuíram com opiniões e avaliação das ações implantadas.

As professoras Helena, Flávia e Karen, graduadas em Português-Inglês e funcionárias da instituição mantenedora da plataforma de ensino, começaram a atuar no curso em 2011, quando o primeiro ciclo foi realizado. Em virtude da falta de experiência com o tipo de trabalho que realizávamos e por estarem em período de adaptação aos nossos procedimentos, elas não contribuíram com sugestões. Além disso, seus tutorados não foram convidados a participar do primeiro ciclo, uma vez que minha intervenção como pesquisadora junto a eles,

simultaneamente à atuação delas como professoras, poderia lhes causar confusão. No terceiro ciclo de ações elas não mais atuavam em nosso curso *on-line*.

As professoras Fernanda, Luciana, Érica e Íris começaram a trabalhar para a ENCEAD em 2013, quando o terceiro ciclo da pesquisa iniciou. Todas são graduadas em Português-Inglês. Duas delas são professoras da Escola Naval e duas são funcionárias da instituição que elaborou o curso *on-line*. Como as decisões e o plano de ação para o terceiro ciclo já estavam definidos, elas apenas participaram de forma obrigatória, ou seja, apenas procederam no curso e interagiram com seus alunos do modo como foram orientadas a fazer. Houve alguma contribuição delas com a observação do comportamento dos alunos, mas não conseguiram avaliar as ações implantadas em virtude da falta de parâmetro para julgá-las em comparação com os procedimentos em vigor nos anos anteriores.

Os alunos que participaram nos ciclos da pesquisa variaram por causa de dois fatores. Primeiro, convidei os alunos, que não compõem turma alguma e que estudam individualmente, a participarem voluntariamente da pesquisa. Não houve imposição em momento algum. Assim, os participantes são aqueles que se dispuseram a cooperar no(s) ciclo(s) em que puderam. Segundo, os ciclos aconteceram em um período de dois anos. Ao longo desse tempo, alunos que inicialmente haviam se voluntariado saíram do curso; outros, que não tinham disponibilidade no primeiro ciclo, se propuseram a participar do segundo e, por fim, houve também a entrada de novos alunos.

No primeiro ciclo, em torno de 360 alunos foram contatados, incluindo o meu grupo de tutorados. Pedi que participassem de minha pesquisa de doutorado, para a qual precisariam apenas responder questões por *e-mail* a mim ao longo dos seis meses seguintes. Dos 360 convidados, 57 alunos concordaram em cooperar.

No ano seguinte, em 2012, eu pedi que cada professora enviasse a mensagem que preparei para todos os seus alunos para participarem do segundo ciclo. Meu convite para participação pedia que os alunos, inclusive os meus, se comprometessem a estudar regularmente, a fim de que eu pudesse ajudá-los a concluir seus cursos nos três meses seguintes. Entretanto, as professoras Helena e Flávia, além de outro professor que não participou em momento algum da pesquisa, mantiveram-se em silêncio, sem contatar seus alunos a esse respeito e sem dar-me permissão para assim o fazer. Assim, apenas 457 alunos foram convidados, sendo todos funcionários da Marinha na ativa, e dentre eles 80 aceitaram minha ajuda a fim de concluírem seus cursos. Na verdade, desses 80 alunos, vários não responderam nem à primeira mensagem enviada, na qual eu pedia que organizassem um

horário semanal para estudo. Dessa forma, somente 41 alunos iniciaram o segundo ciclo da pesquisa. Infelizmente, houve erros administrativos e alguns destes alunos foram cancelados indevidamente durante os meses da pesquisa, ao passo que outros pediram desligamento. Finalmente, apenas 33 se mantiveram matriculados até o término do período de pesquisa.

O terceiro ciclo aconteceu no primeiro semestre de 2013, quando as mudanças propostas foram implantadas por todas as professoras do curso. A participação dos alunos foi para responder um questionário de avaliação sobre a interação das professoras com eles, após seis meses de implantação da nova rotina de interação (explicada na seção 5.3). Esse questionário foi enviado a todos os 966 alunos do curso, e 188 deles o responderam.

A forma como esse questionário, além de outros, foram aplicados na pesquisa, encontra-se na seção 4.4 a seguir. Nela também estão descritos os demais instrumentos de geração de dados utilizados.

4.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados desta pesquisa advêm de questionários, descritos na subseção 4.4.1; registros de participação dos alunos no gerenciador do programa do curso e no fórum de mensagens entre as professoras, descritos na subseção 4.4.2; registros das interações com os alunos através de *e-mails*, descritos na subseção 4.4.3; e um diário de pesquisa, apresentado na subseção 4.4.4. A confirmação de alguns dados de matrícula e cancelamento, e de outras questões administrativas, foi feita com consulta a documentos da secretaria do curso.

4.4.1. Questionário

Segundo Nunan (1992) e Cohen, Manion e Morrison (2005), o questionário é um instrumento de pesquisa popular para a coleta de dados, uma vez que os dados por ele gerados são mais propícios à categorização e até mesmo à quantificação do que dados discursivos advindos de diários e notas de campo. Além disso, o conhecimento de que o pesquisador precisa pode ser controlado pelas perguntas, além de ele poder ser aplicado tanto em pequena quanto em larga escala, e cada participante pode levar o tempo necessário para respondê-lo. A desvantagem de seu uso, entretanto, é que a taxa de retorno de resposta é baixa (COHEN, MANION, MORRISON, 2005, p.269)

Os questionários podem conter perguntas abertas, fechadas ou mistas (NUNAN, 1992, p.143) A formulação das mesmas é que precisa ser feita de forma cuidadosa para que as respostas obtidas sejam confiáveis. Assim, as perguntas não podem sugerir uma resposta desejável, não devem conter palavras longas ou complicadas que levem a uma má compreensão da pergunta, e ainda deve-se evitar perguntas divididas em várias sub-partes ou perguntas negativas ou mesmo ambíguas (NUNAN, 1992; COHEN, MANION & MORRISON, 2005).

Nas pesquisas de comunicação mediada por computador (CMC), Mann e Stewart (2000) apontam três formas de envio de questionário por *e-mail*: no corpo da mensagem, em formato HTML e como anexo em um arquivo de texto. O questionário no corpo do *e-mail* evita problemas com a abertura de arquivo anexo e minimiza o trabalho do participante, visto que ele não precisa salvar o arquivo no computador, anexá-lo à mensagem, e só então retornar o *e-mail* para o pesquisador. A elaboração do questionário em HTML, apesar de simples, requer que o pesquisador conheça a forma de fazê-lo. Atualmente, porém, há ferramentas para elaboração de questionários *on-line*, como o Google Drive e o SurveyMonkey. A vantagem de utilizá-los é que as respostas podem ser visualizadas questionário por questionário, ou então por respostas agrupadas, até mesmo com porcentagens já calculadas em caso de respostas fechadas. Outra vantagem é que se o respondente não quiser se identificar, ele pode responder o questionário mantendo seu anonimato, pois as respostas ficam armazenadas no programa, sem envio por *e-mail* ao pesquisador.

Na presente pesquisa, os questionários foram utilizados diversas vezes, pois compunham a intervenção planejada. O objetivo principal de vários deles era fazer os alunos pensarem e refletirem, e não exatamente colher informações deles. No primeiro ciclo de ações, o primeiro questionário foi sobre os hábitos dos alunos na utilização do curso *on-line*, cujo objetivo era lembrá-los dos recursos oferecidos na plataforma do curso e fazê-los refletir sobre o porquê usam ou não tais recursos (Cf. anexo 2). Este questionário era composto por perguntas fechadas do tipo de lista e de categoria (NUNAN, 1992, p.144), que são basicamente perguntas de múltipla escolha; porém, enquanto em algumas questões só uma única resposta é aceita, em outras questões os respondentes podem marcar múltiplas respostas. Isso é automaticamente conduzido pelo programa *on-line*, que neste caso foi o Survey Monkey. O segundo questionário foi composto por perguntas abertas, pois seu objetivo era buscar informações mais detalhadas a respeito das metas de estudo dos alunos. Por ser pequeno, incluindo apenas quatro questões, ele foi enviado no corpo de um *e-mail* (cf.

anexo 2). O terceiro questionário foi bastante longo, pois tratava de um inventário sobre as estratégias que os alunos usam para aprender língua estrangeira, composto por perguntas fechadas em grade de respostas (NUNAN, 1992, p.144). Por isso ele foi também elaborado através do SurveyMonkey e seu *link* enviado por *e-mail* aos participantes. Como os primeiros respondentes encontraram dificuldade de respondê-lo, pois a marcação de uma resposta apagava a resposta anterior, a mensagem foi reenviada a todos após as devidas correções no questionário (cf. anexo 3). Os questionários quatro, cinco e seis, com poucas perguntas, foram enviados no corpo de *e-mails*. O questionário quatro tinha como objetivo fazer os alunos restabelecerem metas e organizarem seus estudos, sendo composto por duas perguntas abertas (cf. anexo 2). O quinto questionário foi elaborado pela coordenação da ENCEAD e o sexto questionário foi sobre a conclusão das intervenções, buscando a opinião dos participantes sobre as mensagens e questionários enviados (cf. anexo 2). Os pedidos de preenchimento dos questionários foram antecedidos de uma “conversa” abordando o objetivo do mesmo (cf. anexo 3), a forma de respondê-lo, e a preservação da identidade dos respondentes para a divulgação dos dados, apesar de eu particularmente poder identificá-los durante a manipulação dos dados quando se tratava dos questionários enviados por *e-mail*.

No segundo ciclo da pesquisa, dois questionários foram utilizados, com alunos diferentes, em duas ações independentes. Um foi elaborado no GoogleDrive e seu *link* foi enviado a alunos que haviam sido matriculados naquele período, para saber se estavam bem assistidos através da interação inicial com as professoras, enquanto o outro foi enviado no corpo do *e-mail* aos participantes das ações propostas no segundo ciclo, pois se tratava de poucos alunos.

Já no terceiro ciclo, apenas um questionário foi utilizado, ao final do período de trabalho, e foi elaborado com a ferramenta SurveyMonkey, sendo seu *link* enviado por *e-mail* para os alunos (cf. anexo 3). Esses três questionários foram compostos por perguntas fechadas e abertas (cf. anexo 2) e tinham como objetivo colher a opinião dos alunos sobre a interação mantida com eles.

4.4.2 Registro de participação dos alunos

O registro das atividades realizadas pelos alunos no curso é importante para acompanhar o quanto eles estudaram, com qual frequência, e em quais atividades eles tiveram um desempenho bom ou tiveram dificuldades. O gerenciador do sistema do curso é um recurso de interação conteúdo-conteúdo (cf. 2.1.5) que grava automaticamente em uma

planilha, de acesso exclusivo dos professores, cada exercício feito por cada aluno, com data e hora de acesso e percentual de acertos. Todos os exercícios disponíveis *on-line*, de interação aluno-conteúdo, são registrados nessas planilhas: tanto as atividades obrigatórias quanto os acessos livres às atividades extras de vocabulário, gramática, leitura e música. Esses registros são utilizados frequentemente pelos professores para que orientem seus tutorados a refazer algumas atividades, ou a estudar mais em atividades extras oferecidas nos centro de apoio de gramática ou de vocabulário. As informações são armazenadas em planilhas individuais para cada aluno, e são acessíveis mesmo após o cancelamento de matrícula. Aliado a esse registro, há outra planilha em que as redações produzidas pelos alunos ficam armazenadas por um período limitado. Cada professor acessa as redações de seus tutorados, corrige-as, retorna-as para os autores, e informa o responsável técnico pelo sistema as que podem ser apagadas. Assim, periodicamente os registros antigos são retirados da planilha. Já as atividades de interação aluno-professor, que são as aulas de conversação e os diálogos escritos pré-programados, possuem outro formato de registro. Há um fórum de registros de uso exclusivo dos professores mantido no portal da ENCEAD para essa finalidade. A cada horário de aulas, que são em geral dois períodos por dia – um pela manhã, cobrindo o horário do almoço, e outro à noite – o professor que conduziu a interação faz um relatório com o nome de cada aluno que participou da sessão e seu desempenho. Assim, quando um professor quer verificar a presença e atuação de seus tutorados, ele acessa esse fórum. As postagens estão há anos armazenadas lá, organizadas por tópicos semanais, e com as entradas diárias feitas pelos professores. Eu utilizei esse fórum, a planilha de redações e gerenciador do curso para orientar os alunos, no primeiro e no segundo ciclo da pesquisa, e para verificar o ritmo de estudo e a possível conclusão de nível dos alunos ao término dos três ciclos.

4.4.3 Registro das interações com os participantes

Uma das vantagens da comunicação mediada por computador (CMC), de acordo com Mann e Stewart (2000), é que todas as interações ficam registradas. Elas podem ser acessadas a qualquer momento, mesmo após o término do curso. No caso desta pesquisa, as interações que mantive com os alunos participantes foram através de *e-mail*, que se encontram arquivados em pastas dentro de minha caixa postal institucional na *web*. Além disso, as interações com os participantes no segundo ciclo da pesquisa foram copiadas e salvas dentro

do meu computador. Essas interações constituíram várias das intervenções planejadas da pesquisa, como os pedidos aos alunos para responderem os questionários, a orientação nos estudos, a sugestão de atividades extras, as informações sobre recursos oferecidos no curso, entre outras. Em alguns casos, a troca de *e-mails* tornou possível eu pedir esclarecimentos, de forma individual, sobre a motivação de alguns participantes, sobre seu ritmo de estudo, sobre respostas inesperadas que deram nos questionários, da mesma forma em que acontece em entrevistas informais, com base em conversas, para a geração de dados qualitativos (COHEN, MANION, MORRISON, 2005, p.270-271).

No terceiro ciclo da pesquisa, as opiniões das professoras sobre a nova frequência de interação mantida com os alunos e sobre os efeitos dos conteúdos das mensagens no engajamento dos alunos no curso ficaram registradas em um fórum de discussão. Este fórum foi aberto exclusivamente para discutir este tópico e está hospedado no portal do ENCEAD.

4.4.4 Diário de pesquisa

Os diários de pesquisa, como afirma Engin (2011), são tradicionalmente usados como instrumentos para reflexão na aprendizagem de línguas e na aprendizagem sobre como ensinar. O trabalho de Engin (2011) mostrou sua relevância também para o processo de aprender sobre uma pesquisa e sobre como se tornar um pesquisador. Em todos os casos, o diário é uma oportunidade para um diálogo interior que contribui para as mudanças nas crenças dos professores-pesquisadores ao refletirem enquanto fazem suas narrativas.

Durante os meses de pesquisa, redigi um diário de pesquisa no sentido que Holly (2004) descreve um *journal*. Um *journal* combina os dados descritivos de um *log*, incluindo informações acerca das datas, procedimentos e interações, com as impressões e reflexões de um diário pessoal (*diary*), seguidas de observações de análise e interpretação. O diário de pesquisa é uma reconstrução da experiência, combinando dimensões objetivas e subjetivas, com percepção do pesquisador sobre as diferenças e os propósitos dos dois tipos de registro (HOLLY, 2004). Newbury (2001) comenta que esse é exatamente o valor do diário: não excluir as impressões e os comentários em prol de descrições objetivas. Ele é uma mistura de “todos os ingredientes de um projeto de pesquisa: experiência prévia, observações, leituras e

ideias, e é uma forma de capturar o resultado da combinação desses elementos.” (NEWBURY, 2001, n.p., tradução nossa)¹⁷.

Escrevi meu diário de pesquisa para registrar e recordar os passos da pesquisa. Ele inclui as datas das ações e intervenções realizadas, minhas reflexões sobre as respostas recebidas dos alunos, sobre as conversas mantidas com a coordenadora e com as professoras, assim como as ideias discutidas e as sugestões para as intervenções, minhas dúvidas, opiniões compartilhadas e os motivos para as ações que se seguiram. Para ilustrar, transcrevo dois recortes do registro feito no meu diário:

22/06/2011 – Hoje conversei bastante com a Cristina sobre o que pretendo pesquisar esse semestre com os alunos que se dispuseram a participar da minha investigação. Ela achou que dei sorte até de ter um quantitativo bom de aceites, porque ela acha que em geral a percentagem de voluntários é bem menor... Enfim, ela achou as perguntas para o questionário de hábitos no curso boas, mas sugeriu incluir questões sobre as redações. Ela sugeriu perguntar se eles lêem as correções que fazemos, ou mais aberto, perguntar o que eles fazem com as correções que recebem (por exemplo, se tentam entender as marcações, se esperavam mais *feedback*, etc). Na verdade ela acha, e eu também, que eles deveriam reescrever o texto a partir de indicações para correção, que é um processo de reescritura que leva a uma aprendizagem melhor....

03/08/2011 – Quase um mês e não tinha ainda resolvido a história das redações. Falei com Paula, Roberta e Júlia sobre as redações. Ficou uma questão pendente: se todo mundo iria agir diferente desde já ou se só eu o faria para experimentar primeiro, que é o que preferem. Só que eu só estou corrigindo as redações dos meus alunos, e não de todos os voluntários em responder meus questionários...então não sei como vou conseguir tirar conclusões confiáveis... tenho que pensar nisso. Na verdade, está me parecendo que isso é tema de outra pesquisa, assim como as questões das aulas de conversação são. Investigar os procedimentos para produção escrita nesse contexto vai mostrar resultados na aprendizagem da produção escrita, e não necessariamente em maior engajamento. Com certeza, os alunos que reescreverem a redação terão maior engajamento cognitivo, mas não precisa de pesquisa para saber isso. Mas só vai reescrever (parte d)aqueles que já escrevem as redações, e não os que nem fazem atividades, então não vai gerar engajamento de mais alunos. Melhor mesmo deixar essa ideia para outro foco de pesquisa.

Antes de examinarmos os procedimentos de análise dos dados, apresento no quadro a seguir um resumo dos instrumentos utilizados para a geração de dados e seus objetivos:

¹⁷ No original: The research diary can be seen as a melting pot for all of the different ingredients of a research project - prior experience, observations, readings, ideas - and a means of capturing the resulting interplay of elements” (NEWBURY, 2001, n.p.)

INSTRUMENTOS	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
QUESTIONÁRIOS	Q.1- Coletar informações sobre os hábitos de estudo <i>on-line</i> dos alunos voluntários Q.2- Requisitar que os alunos estabelecessem e refletissem sobre metas de estudo Q.3 –Levá-los a conhecerem e a refletirem sobre estratégias de aprendizagem Q.4- Conhecer a opinião desses alunos voluntários sobre o conteúdo das mensagens trocadas com eles durante o semestre.	Conhecer a opinião dos novos alunos sobre nossa comunicação com eles durante o primeiro mês em que estiveram matriculados no curso. Conhecer a opinião dos alunos voluntários sobre o conteúdo das mensagens trocadas com eles durante o semestre.	Coletar opiniões de todos os alunos do curso sobre a interação que foi mantida com eles durante o semestre.
REGISTROS DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	Consultar as atividades realizadas pelos alunos e as datas e horários em que acessaram o ambiente do curso.		
REGISTRO DAS INTERAÇÕES COM OS PARTICIPANTES	Ter acesso às interações <i>on-line</i> entre professora-pesquisadora e alunos	Ter acesso às interações <i>on-line</i> entre professora-pesquisadora e alunos	Ter acesso às opiniões das professoras, que foram postadas no fórum de discussão.
DIÁRIO DE PESQUISA	Registrar as ações desenvolvidas durante a pesquisa, com as datas das intervenções, das respostas recebidas de cada aluno, das conversas com as professoras, entre outras. Refletir sobre as ideias que surgiam, sobre as opiniões compartilhadas, sobre as respostas dos alunos, sobre os rumos das intervenções, entre outros itens.		

Quadro 6: Instrumentos utilizados para a geração de dados e seus objetivos

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Como descrito na seção anterior, quatro instrumentos de geração de dados foram utilizados em cada um dos ciclos de investigação desta pesquisa: questionários, registros de participação dos alunos, registros da interação com os alunos e com as professoras e um diário de pesquisa. A análise desses dados foi feita também em três momentos distintos, correspondentes aos três ciclos da pesquisa, uma vez que em cada ciclo havia participantes diferentes e procedimentos diferentes. Além disso, conforme já mencionado na caracterização da pesquisa em 4.1, enquanto as ações desenvolvidas no primeiro ciclo foram planejadas com base apenas na fundamentação teórica apresentada nos capítulos 2 e 3 e na experiência de trabalho no curso *on-line* em questão, as ações do segundo ciclo foram também informadas pelos resultados da atividade no primeiro ciclo, e as ações do terceiro, igualmente, foram também informadas pelos resultados obtidos no segundo ciclo.

As respostas fechadas dos questionários, como as do questionário sobre hábitos no curso *on-line* (primeiro ciclo, cf. anexo 2), foram analisados sob duas perspectivas diferentes. O primeiro recorte é o da análise e categorização das respostas obtidas para cada pergunta de cada questionário. O foco está no conteúdo das respostas obtidas, independente do

participante que as forneceu. O segundo enfoque considera o conjunto de respostas de cada aluno individualmente, comparado à sua participação no curso ao longo do período pesquisado, buscando compreender sua atuação ou ausência nos estudos.

Os dados advindos das respostas abertas dos questionários, aplicados nos três ciclos da pesquisa, também foram analisados de duas formas. A primeira foi relacionar as respostas de cada aluno às informações que prestaram nas interações mantidas comigo e aos seus desempenhos, consultados no registro de participação; ou seja, houve uma triangulação dos dados. A segunda forma foi agrupar todas as respostas de cada item dos questionários, para então lê-las e relê-las a fim de identificar padrões comuns - através de campos semântico-lexicais - e depois reuni-los em categorias emergentes.

Os registros de participação dos alunos foram consultados em intervalos regulares. A fim de observar a atuação individual de cada aluno, verifiquei os dias em que eles realizaram as atividades, quais atividades foram realizadas ou refeitas e o rendimento obtido nelas, além de averiguar se realizaram atividades opcionais no ambiente de aprendizagem. Também comparei seus históricos progressos de participação no curso com o ritmo de estudos que mantiveram durante o período em que me propus a acompanhá-los nas atividades, buscando observar se houve uma modificação no engajamento.

Os registros da minha interação com os alunos são as mensagens de *e-mail* trocadas com eles durante o primeiro e o segundo ciclo da pesquisa. Os registros de interação das professoras são as mensagens em fórum de discussão: tanto o que é usado para registro das atividades de *chat* oral e escrito dos alunos quanto o que foi usado no terceiro ciclo para as professoras postarem suas opiniões e avaliação sobre as mudanças introduzidas no curso. As mensagens e as postagens foram lidas e relidas, e identifiquei os aspectos positivos e negativos que foram mencionados a fim de estabelecer núcleos de significado.

A análise do diário de pesquisa iniciou junto com a geração dos dados. Enquanto redigi e narrei no diário os procedimentos do curso, as ações desenvolvidas e as observações feitas, eu refleti sobre esses dados, o que é uma análise preliminar. Essa primeira etapa de análise levou à maior reflexão, essencial para compreender e produzir significados, e pude identificar algumas questões emergentes que me levaram a novas condutas durante a pesquisa, a fim de aprimorar a investigação. Para aprofundar a análise, fiz releituras das anotações e comentários registrados no diário.

Os resultados de cada ciclo de ações, tanto os positivos quanto os negativos, assim como suas implicações, são discutidos no capítulo 5 a seguir.

5. RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa cujo objetivo era promover maior engajamento dos alunos no curso de inglês *on-line*. Uma vez que para compreender e analisar a pesquisa é importante conhecer as intervenções que foram feitas, elas serão relatadas aqui, com a explanação de seus objetivos, e também serão apresentadas as ações que se pretendiam fazer, mas não foram implantadas, com suas justificativas. Dessa forma, nas seções 5.1, 5.2 e 5.3 apresento as ações pretendidas e as realizadas de cada ciclo da pesquisa, seguidas de seus resultados. Esses resultados são discutidos e relacionados à fundamentação teórica apresentada nos capítulos 2 e 3. Cabe ressaltar também, conforme já apontado na seção 4.3, que, por questões éticas, os nomes dos participantes são fictícios para que suas identidades sejam mantidas em sigilo.

5.1 O PRIMEIRO CICLO DA PESQUISA

A pesquisa foi iniciada com um levantamento das sugestões de ação propostas na literatura revista, e houve um estudo sobre quais seriam possíveis de serem incluídas na rotina de trabalho dos professores do curso, e de que forma poderiam ser viabilizadas.

Uma linha de ação pretendida, mas que não foi colocada em prática, foi a ativação de um fórum para interação aluno-aluno. Os fóruns em cursos a distância costumam ser o espaço para discussões a respeito dos tópicos em estudo, propiciando tanto a construção do conhecimento quanto a manifestação da presença social (cf. 3.3). No curso de inglês *on-line* em questão, o fórum que os professores da ENCEAD desenharam e que foi incluído na plataforma alugada do curso em anos anteriores estava desativado. Ele havia sido criado com o propósito de ser mais uma oportunidade para os alunos escreverem no idioma alvo e se comunicarem com outros participantes do curso. Havia três fóruns diferentes, para atender níveis diferentes do curso, e cada qual apresentava um tópico da atualidade para ser debatido, moderado por duas semanas. Entretanto, poucos alunos participavam dele, e os que o faziam, deixavam suas opiniões acerca do tema tratado na semana e não voltavam lá para responder outros alunos, ler suas ideias e manter um diálogo. Houve também problemas operacionais, como o não encerramento dos tópicos, e uma moderação não adequada em algumas semanas. Assim, o fórum funcionou como um exercício a mais do curso, e virou um repositório de respostas, em vez de ser um espaço de trocas, de crescimento e de construção, de

estabelecimento de presença social através da interação aluno-aluno (cf. 3.2) e de criação de vínculo (cf. 2.1 e 2.2), o que poderia vir a engajar os alunos.

Minha proposição inicial foi de abrir fóruns com temas e objetivos relacionados à experiência de aprendizagem dos alunos, em vez de temas gerais, para que a participação ocorresse por causa da relevância dos conteúdos para cada participante, e não somente para um desenvolvimento linguístico. A relevância do conteúdo contribui para que a opção por participar seja uma decisão mais autônoma, por ser regulada por identificação ou integração, havendo maior motivação (cf. 2.2). Imaginei apenas dois tópicos abertos, um em cada fórum, sem distinção de nível de conhecimento do idioma para participação em um ou em outro. Um fórum seria para compartilhamento de dicas de estudo, sítios (*sites*) para estudo, histórias de erros e acertos no processo de aprendizagem, etc. Outro seria sobre questões tecnológicas, soluções de problemas para acesso das máquinas do trabalho, e perguntas e respostas sobre *software*, *hardware*, etc. Ambos seriam uma fonte para que os alunos pudessem observar e aprender com as experiências de sucesso de outros participantes do curso, o que contribui para a autoeficácia (cf.2.2). Além disso, os fóruns contribuiriam para o sentimento de vínculo, que leva a um engajamento emocional (cf. 2.1 e 2.2) diferente do vínculo mantido com o professor (FURRER e SKINNER, 2003, p.158-160). Algumas professoras não acreditaram nessa proposta de trabalho, quando a apresentei no segundo semestre de 2011, ainda durante o primeiro ciclo de ações, mas a coordenadora concordou que a experiência fosse feita. Todavia, essa proposta ficou suspensa por necessitar de mudanças no sítio do curso, realizada apenas pela instituição proprietária do mesmo, mas na época os responsáveis técnicos estavam em mudanças de funções, não havendo recursos humanos disponíveis para atender esse tipo de mudança.

Outra proposta, que pôde ser desenvolvida, foi a de fazer os alunos refletirem sobre seu processo de aprendizagem, estimulados por mensagens enviadas a eles por *e-mail*, a fim de que se responsabilizassem mais pelos estudos e passassem a ter mais assiduidade nas atividades do curso. Para tanto, as ações planejadas buscavam levar os alunos a identificarem as atividades do curso de maior interesse para eles; terem certeza de que conheciam todos os recursos oferecidos no curso; estabelecerem suas metas de aprendizagem e reavaliarem-nas; e conhecerem estratégias variadas para a aprendizagem de língua estrangeira. Essas ações estão em consonância com as proposições da literatura revista, que afirma que assumir o controle e fazer escolhas (que são parte da autonomia) aumentam a motivação (DICKINSON, 1995; GARRISON, 1997), fazendo crescer o senso de responsabilidade pela aprendizagem

(GARRISON, 1997). A percepção do aprendiz da relevância de conteúdos e atividades, assim como sua motivação para estudar, afeta seu nível de participação e engajamento nas atividades. Por isso houve a intenção de, através de um questionário, fazer os alunos conhecerem todos os tipos de atividades oferecidos no curso e identificarem as que lhes eram mais úteis. Ao iniciar e propiciar atividades para que o aluno assumira o controle de sua aprendizagem, como considerar a utilidade do planejamento de estudos sugerido pelas tutoras e estabelecer metas, busquei o empoderamento do aluno, e ao levá-los a repensá-las meses depois, visei à reflexão para o aluno se autoavaliar e avaliar os resultados de seus esforços (LITTLE, 2004). O estabelecimento de metas e sua reavaliação foram ações usadas também no trabalho de Dam (1995, *apud* LITTLE 2004), de Yang (1998), e na pesquisa de Nicolaides (2003). Nessa investigação de Nicolaides, ela também apresentou seus alunos às estratégias para a aprendizagem de língua estrangeira, assim como fizeram Naizhao e Yanling (2005) ao treinarem seus alunos, Magno e Silva (2008) ao refletirem com os alunos e Hurd, Beaven e Ortega (2001) na produção do material didático. Da mesma forma, levei os alunos do curso *on-line* aqui investigado a considerarem novas estratégias para aprendizagem ao apresentá-las no inventário que pedi que preenchessem.

Uma vez que essas minhas ações se constituem em - e são realizadas através de - trocas de mensagens eletrônicas com os participantes, elas configuram uma mudança tanto no conteúdo quanto na frequência da interação com o aluno. Durante o primeiro ciclo, os alunos participantes mantiveram interação com suas tutoras, que enviavam semanalmente o tópico das aulas de conversação da semana subsequente, e mensalmente uma mensagem de acompanhamento dos estudos. Além disso, eles receberam mensagens minhas, como pesquisadora, a cada vinte dias, nas semanas em que não havia mensagem da tutora de acompanhamento mensal. Eles não sabiam que meu objetivo era levá-los a um maior engajamento no curso, sabiam apenas que estavam contribuindo com minha pesquisa através de informações prestadas. Dessa forma, eu pretendia observar de que modo o novo conteúdo e a frequência maior de recebimento de mensagens estimulariam os alunos a se engajarem mais no andamento dos seus estudos.

No primeiro ciclo de ações, o convite para participar da pesquisa (cf. anexo 2) foi feito a cerca de 360 alunos. Nesse convite eu os comuniquei a eles que estava realizando uma pesquisa de doutorado e pedia a colaboração deles para que respondessem *e-mails*, que eu enviaria até o fim do ano, dando-me algumas informações sobre seus estudos, tais como hábitos de estudo *on-line*, estratégias que usam, formas através das quais o(a) professor(a) *on-*

line poderia contribuir para o melhor aproveitamento do curso, entre outras. Desse total de convidados, 57 concordaram em colaborar. Cabe salientar que o único compromisso pedido a esses alunos e assumido por eles era o de responder minhas mensagens por um período de seis meses. Não houve seleção alguma de alunos que tivessem interesse ou pré-disposição a mudar de hábitos de estudo ou que buscassem se desenvolver mais como aprendizes. Alguns, inclusive, já não estavam estudando há alguns meses. O objetivo de convidar todos os tipos de aluno foi observar se as intervenções atingiriam todos eles, e não somente os que tinham disponibilidade de tempo e vontade de maior dedicação ao curso naquele período. Assim, um dos colaboradores aceitou o convite nos seguintes termos:

Professora,
 Se quiser posso participar, ..., mas talvez como exemplo negativo.
 Apesar de adorar o curso, admirar o trabalho realizado, meus índices até são bons, mas, o tempo é cruel e não consigo tempo para realização dos estudos. Meu “timing” é tenebroso... só não fui expulso ainda pois vocês tem paciência comigo.
 (...)
 Mas, estou à sua disposição!!!
 Abraços,
 Marcos (Mensagem de *e-mail* de aluno para professora - 15/06/2011)

Esse aluno, o Marcos, estava inscrito desde 2005 no curso, e nesse momento estava no módulo avançado. Apesar de sua indisponibilidade de tempo, devido a uma rotina de trabalho de longas horas em uma função de um cargo estratégico, em alta posição gerencial, esse aluno persistia em se manter matriculado, na tentativa de completar seus estudos.

As mensagens passaram a ser enviadas aos 57 alunos que se prontificaram a responder as questões, mas cinco deles (Edu, Enrique, Gil, Guto, Murilo) jamais responderam uma única pergunta, e nunca mantiveram contato comigo. Edu já estava inativo, mas acessou a plataforma e fez atividade em setembro, possivelmente por causa de algumas mensagens recebidas, como aconteceu a outros três alunos. Gil, que também estava inativo, retomou seu módulo de estudo durante o semestre em que enviei mensagens. Murilo estava e permaneceu inativo, enquanto Guto estudava regularmente. Enrique estudou apenas até agosto e depois se tornou inativo até seu cancelamento. Três outros alunos também se mantiveram em silêncio durante o semestre, mas após o término do mesmo responderam um questionário final em que havia perguntas referentes às mensagens anteriormente enviadas.

A primeira mensagem enviada aos alunos participantes pedia que respondessem um questionário *on-line* elaborado com a ferramenta *SurveyMonkey* (cf. anexo 2, primeiro ciclo, questionário 1) sobre seus hábitos de estudo no curso de inglês. O objetivo do questionário não era exatamente de conhecer os hábitos dos alunos, uma vez que essa informação pode ser obtida através dos seus registros de participação no curso, mas sim fazê-los refletir sobre esses

hábitos, na medida em que precisavam responder não só o quanto priorizavam algumas atividades, mas também informar suas preferências, planejamento de estudos e como se sentiam nas aulas de conversação, que é a única atividade em que há interação aluno-aluno. Com esse questionário, em que a identificação dos alunos era opcional, eu também conheceria as áreas de maior interesse para eles, e me certificaria de que conhecem os recursos oferecidos pela plataforma de ensino. Dos 57 alunos, 43 responderam a esse questionário. A tabulação das respostas obtidas pode ser conferida no anexo 3.

O primeiro olhar para esses dados foi sobre o quantitativo de respostas a cada item, o que permite uma visão geral dos participantes. Dos 43 respondentes, 19 (44%) estavam a menos de um ano no curso, enquanto os demais estavam entre um e mais de três anos matriculados, ou seja, há uma parte de alunos novos ao ambiente *on-line* e seus procedimentos e uma parte que já possui experiência com suas regras. Em termos de realização de cursos, 18 respondentes ainda não tinham concluído nível algum, enquanto os demais 25 haviam concluído algum(s) módulo(s). Assim, o grupo de colaboradores era heterogêneo, o que permitiu ter uma visão de alunos de padrões de participação diferentes. Em relação ao grau de necessidade de aprendizagem da língua, 26 respondentes (61,9%) classificaram-no como alto, enquanto 12 (28%) classificaram-no como médio. Entretanto, a grande necessidade de aprender o idioma contrasta com o pouco empenho em planejar um momento de dedicação aos estudos, uma vez que apenas 5 alunos disseram terem estabelecido horário e dia na semana para estudar. Os outros alunos optaram pelas categorias de resposta em que não há planejamento ou comprometimento de regularidade de estudos. O fato de os alunos não incluírem em suas agendas uma frequência constante ao curso pode ser uma explicação para a irregularidade de acessos à plataforma e, portanto, aos estudos, o que percebi como um ponto a ser mais bem investigado e com necessidade de intervenção.

O item seguinte do questionário indagava sobre a atenção que os alunos davam ao plano de estudos que a professora *on-line* prepara e apresenta a eles, para que consigam concluir o curso em 2 ou em 4 meses. Essa programação foi criada há alguns anos pela coordenadora do curso para ajudar os alunos a se organizarem nos estudos e estabelecerem prazos para a conclusão de cada unidade do curso. Ela é enviada pelo(a) tutor(a) a todos os alunos que se matriculam, após realizarem o teste de nivelamento, e também cada vez que iniciam um novo nível. A necessidade de elaborar essa programação surgiu após alguns anos de funcionamento do curso sem que a maioria dos alunos demonstrasse preocupação com o tempo de conclusão do nível que estava estudando. Entretanto, o que eu já havia observado

em meus alunos, antes do início da pesquisa, é que apenas parte deles respondia minha mensagem que pedia para escolherem um dos planos de estudo oferecidos, e mesmo estes que respondiam informando sua opção por um determinado plano não o seguiam. Ao incluir uma pergunta sobre isso no questionário, eu imaginava que os alunos diriam que ignoram tal plano, mas surpreendentemente 24 dos 43 respondentes afirmaram se preocuparem em cumprir o planejamento de estudos enviado pelas tutoras. Assim, ainda que os alunos não cumpram o cronograma adotado, as respostas afirmativas indicam ser válido continuar sugerindo uma programação para cada nível. As duas opções de planejamento enviadas se constituem em formas de fazer o aluno escolher e assumir controle sobre seu ritmo de estudo.

Sobre as atividades obrigatórias do curso que estes respondentes consideram mais úteis ou mais agradáveis, destacam-se os exercícios para compreensão auditiva e as aulas de conversação, indicando uma preferência pelas habilidades de compreensão e produção oral. No item do questionário especificamente sobre como os alunos se sentem nas aulas de conversação, apenas um respondente disse não participar por constrangimento, e outros dois afirmaram não gostar delas, e os demais corroboraram seus aspectos positivos. Já as atividades menos valorizadas foram as de leitura de material pré-selecionado na internet e os exercícios de revisão, o que me indicou que a importância dessas atividades deve ser explicada a eles, uma vez que a percepção favorável delas afeta o nível de motivação e participação (cf. 2.3, WENDEN, 1995).

Dentre os recursos opcionais oferecidos na plataforma do curso, os mais utilizados foram os dicionários e o centro de gramática, que é um banco de explicações e exercícios adicionais sobre tópicos gramaticais abordados nos níveis do curso. Segue-se o centro de vocabulário. Além de serem recursos realmente úteis e necessários para o estudo dos alunos, esses opcionais talvez sejam os mais utilizados por serem mais visíveis aos alunos do que outros. O *link* para os dicionários encontra-se à esquerda da página inicial do sítio, e está visualmente disponível em qualquer página durante a navegação, o que facilita sua percepção e lembrança. Já o centro de gramática possui referência ao final de vários exercícios de gramática ao longo do curso, e os professores às vezes também o indicam na mensagem de acompanhamento quando percebem dificuldade na realização de atividades. Assim, é possível que, tornando os outros recursos mais lembrados, através de uma indicação frequente, os alunos passem a explorá-los mais, aumentando o engajamento comportamental (cf. 2.1) com a variedade de atividades que realizam, vivenciando mais oportunidades de uso e de prática da língua. Há recursos que apenas dois ou três alunos indicaram já ter acessado alguma vez,

como a leitura de artigos de uma revista pedagogicamente produzida para o curso e a seção sobre cinema, com fatos, *quizzes*, listas de mais bem cotados, glossários, artigos, etc. – ambos na área de entretenimento.

Dos 43 respondentes, oito afirmaram que não sabiam da existência de material extra, o que deve ser compreendido da seguinte forma: eles não conheciam todas as opções, e por isso não as usaram; só experimentaram as poucas que conheciam. Essa interpretação se dá pelo fato de esses respondentes terem efetivamente usado algumas atividades e recursos opcionais à disposição na plataforma, o que eles próprios indicaram no item dos recursos utilizados e que consta no registro de atividades realizadas em datas anteriores ao preenchimento do questionário. Apenas uma aluna realmente não havia feito atividade extra alguma e indicou que não as conhecia. Ora, esses recursos opcionais são mencionados aos alunos que se matriculam assim que recebem seus *logins* e senhas de acesso, e a mensagem da professora pede para que eles visitem as páginas e explorem o ambiente antes de iniciar os estudos. Em alguns anos havia inclusive uma gravação de apresentação dos lugares nas páginas do curso onde os alunos encontram as atividades e recursos que quiserem. O fato de alguns alunos – ainda que poucos – dizerem que não sabiam da existência desses recursos indica que a professora deve fazer referência periódica a eles, não só para informar aos que não prestaram atenção a eles inicialmente ou para lembrar os demais, mas também para incentivar que usem e experimentem atividades não habituais. Essa referência aos diferentes recursos passou, então, a ser feita como parte das intervenções no primeiro ciclo. A oferta de atividades extras amplia as oportunidades de contato do aluno com a língua alvo, fazendo-os transferir o que já aprenderam para outros contextos (cf. 2.3, HURD, BEAVEN e ORTEGA, 2001), aumentando suas chances de aprendizagem, mas parece que esse fato não é percebido por alguns alunos, uma vez que dois deles disseram não ter interesse em atividades extras e dezenove (65,5%) afirmaram não ter tempo para extras. Essas respostas indicam que esses alunos se preocupam em realizar apenas as atividades obrigatórias, como se fosse mais importante concluir um nível do curso do que usar a língua em diferentes situações. Assim, mais uma vez, é preciso mostrar aos alunos que as experiências na língua estrangeira – de leitura, de compreensão de letras de música, de jogos com vocabulário, de ouvir rádio em inglês, etc. – são necessárias à aprendizagem; é preciso fazê-los conhecer um pouco sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Também é preciso desenvolver neles o conhecimento de tarefas (cf. 2.3, WENDEN, 1995), e fazê-los refletir sobre os objetivos de estarem matriculados no curso (cf. 2.3).

Dando sequência à investigação sobre o planejamento pessoal para estudar de cada participante, um segundo questionário de perguntas abertas foi enviado aos alunos (cf. anexo 2, primeiro ciclo, questionário 2). Ao perguntá-los sobre seus objetivos ao optarem pela modalidade *on-line* de curso de inglês, sobre suas metas no curso até o final do e sobre o que estavam fazendo ou passariam a fazer para atingir tais metas, eu pretendia instigá-los a se planejarem, a fim de que se encarregassem de sua aprendizagem, a exemplo das ações conduzidas na pesquisa de Nicolaidis (2003, p.76; cf. 2.3), entre outras. Apenas 32 voluntários responderam a essas perguntas. Destes, dez não tinham metas bem definidas para o prazo estabelecido, e as estabeleceram a fim de responder a pergunta feita no questionário 2 (cf. anexo 2), como se vê nos excertos a seguir:

Acho que defini agora. O grande problema do online e que sempre peensamos em estudar em uma hora livre, ou seja nao damos uma devida prioridade como no caso do presencial.

João (questionário 2, 30/06/2011)

Meio tarde, mas respondo assim mesmo. Defini ao ler as perguntas, na verdade elas até me fizeram pensar mais sobre o assunto e levar mais a sério o curso.

Marcos (questionário 2, 21/08/2011)

Defini no momento de responder as perguntas porque, inicialmente, gostaria de finalizar o ano falando inglês em nível avançado, mas agora, pelo andamento do meu ritmo, isto provavelmente não será possível, podendo chegar ao nível intermediário.

Iara (questionário 2, 02/07/2011)

Confesso que defini no momento de responder as perguntas.

Fátima (questionário 2, 29/06/2011)

Esta meta já estava definida, mas registrei agora e, no meu caso, registrar é muito importante para cumprir a meta definida. Costumo fazer com as coisas mais simples do dia a dia, chamo de “ordenar”.

Lia (questionário 2, 07/07/2011)

O fato de alguns alunos terem estabelecido suas metas para responderem ao questionário 2 mostra que um dos objetivos da mensagem foi atingido para esses participantes. Iara e Lia demonstram terem pensado sobre uma meta anteriormente, mas deixam claro em suas respostas que a necessidade de responder por escrito para mim fez Iara refletir melhor e fez Lia se comprometer a agir a fim de alcançar sua meta. Foi interessante, também, observar que os objetivos de alguns não foram expressos em termos de conclusão de módulos, mas sim em ganho de habilidades, como ter mais fluência em comunicação oral, ou em dedicação maior a determinadas tarefas, como maior ênfase a exercícios de compreensão oral ou maior presença às aulas de conversação:

A meta é conseguir conversar em ingles, em nivel intermediario

Edson (questionário 2, 28/06/2011)

Quero obter noções básicas de escrita e leitura.

Haroldo (questionário 2, 29/06/2011)

Falar inglês corretamente e no nível comercial.

Lucio (questionário 2, 02/07/2011)

Frequentar as aulas de CHAT 3 a 4 vezes por semana.

Edson (questionário 2, 28/06/2011)

Entretanto, a pergunta sobre o que os alunos estavam fazendo ou pretendiam fazer para alcançar as metas não provocou tanto os respondentes a ponto de se decidirem por ações que viabilizassem atingir as metas. Dos 32 respondentes, 15 apenas descreveram a frequência de estudo que mantinham naquele período, como nos exemplos a seguir:

Sempre que possível, tenho feito e continuarei fazendo todas as atividades do módulo para conseguir caminhar mais dois níveis este ano.

Cris (questionário 2, 28/06/2011)

Eu procuro fazer pelo menos 1 lição por semana, mas atualmente o meu trabalho não tem permitido, mas eu tenho procurado manter essa meta.

Fátima(questionário 2, 29/06/2011)

Procuro estudar no horário de almoço ou em casa, à noite e, em última instância, nos finais de semana.

Haroldo (questionário 2, 29/06/2011)

Oito alunos fizeram suas proposições para os meses seguintes, como podemos ler em:

Pretendo aumentar minha frequência até o final do ano.

Maria (questionário 2, 28/06/2011)

Organizado minha vida particular para poder participar das atividades.

Greg (questionário 2, 30/06/2011)

Nove alunos se limitaram a afirmar que não estavam fazendo muito a fim de alcançar suas metas, sem registrar compromisso de mudança, com um planejamento objetivo:

Atualmente estou meio ausente, pois estou estudando para um concurso

Fábio (questionário 2, 28/06/2011)

Apenas estudar sério dentro do meu limite, sem pressa.

Sérgio (questionário 2, 28/06/2011)

Muito pouco ou quase nada

Jair (questionário 2, 02/07/2011)

O retorno que dei aos participantes sobre esse questionário sugeria, então, a adoção de um plano mais específico de estudo, estabelecendo uma rotina de acesso à plataforma que lhes fosse conveniente, contanto que fosse regular. Não pedi respostas, apenas queria que considerassem a possibilidade de planejar melhor seus estudos.

Em uma mensagem seguinte, eu enviei aos participantes o *link* para responderem um inventário de estratégias para aprendizagem de línguas, baseado no SILL (Strategy Inventory

for Language learning) de Oxford (OXFORD, 1990). O inventário (Cf. anexo 2, questionário 3) foi digitado na ferramenta *SurveyMonkey*. Fiz uma tradução livre das estratégias, excluindo o sistema de pontuação previsto no formato original, que visa informar ao aluno as estratégias utilizadas por eles com maior ou menor frequência. O objetivo não era mapear as diferentes estratégias que os participantes usavam, mas sim fazê-los refletir sobre a forma que estudavam e conhecer outros meios de aprender ao interagir em língua inglesa, o que contribui para o engajamento cognitivo. Para isso, não bastava apresentar uma listagem de estratégias, que muitos poderiam olhar superficialmente e não considerar sua funcionalidade ou adequação às suas preferências de aprendizagem. Entretanto, uma vez que precisavam responder com que frequência utilizavam cada uma das estratégias, os participantes foram levados a prestar atenção às diferentes estratégias que existem. Infelizmente houve um pequeno erro de elaboração do questionário, que fazia com que as respostas não fossem registradas, e os primeiros respondentes logo me sinalizaram o problema, se dispondo novamente a tentar respondê-lo tão logo a falha estivesse corrigida. Assim que a questão foi resolvida, precisei enviar outra vez a mensagem a todos os alunos que se prontificaram a ajudar em minha pesquisa, lembrando-os que o inventário oferecia, em última instância, uma lista de ideias e opções para estudar e aprender inglês. Seja por interesse em conhecer as estratégias, seja por ter enviado um pedido de resposta duas vezes – o que não pôde ser averiguado – obtive 45 respostas para esse inventário. A fim de conhecer o efeito da aplicação desse questionário, em outubro eu indaguei-os sobre o uso que fizeram delas, o que será comentado mais adiante.

Em cada uma das mensagens que se seguiram, eu sugeri uma atividade que se encontra nos recursos opcionais para que os alunos experimentassem. As atividades indicadas foram escolhidas dentre as menos usadas pelos alunos, de acordo com as respostas do primeiro questionário, a fim de que eles as conhecessem. Contudo, não pedi que me dessem um retorno de quando as haviam realizado ou de suas opiniões sobre elas, pois imaginei que pareceria uma forma de cobrança para a realização dessas atividades, e eu não podia fazer cobranças. Isto por que, quando aceitaram participar de minha pesquisa, eu havia pedido apenas que me respondessem sobre seus hábitos de estudo, e não que fizessem mais atividades ou estudassem mais por causa da minha pesquisa, que era um objetivo não revelado.

Na mensagem seguinte, lembrei os alunos sobre o inventário de estratégias, e perguntei se naquele mês eles haviam experimentado alguma estratégia nova. Pedi também

para identificarem qual(is) havia(m) sido testada(s) ou para dizerem os motivos que os levaram a não usá-las. Nas dezenove respostas obtidas, os alunos mencionaram não só as estratégias do inventário (foco da minha pergunta), mas também a realização de atividades extras indicadas no mês anterior. Apenas três respondentes tentaram novas estratégias para aprender, e afirmaram terem tido bons resultados com elas. Alguns alunos disseram que continuavam com as estratégias que já usavam, pois eram suficientes para eles. Alguns mencionaram terem lido mais *sites* e textos em inglês, que foi uma das atividades extras sugeridas. Outros se desculparam por estarem ausentes do curso – por motivos pessoais – e, portanto, nada haviam estudado ou tentado de diferente.

No final de outubro do semestre em questão, enviei aos alunos uma mensagem com o título “estudo de caso” (cf. anexo 3, primeiro ciclo). Nela eu apresentei a situação de uma pessoa que precisava fazer fisioterapia, mas não conseguia realizar todas as sessões prescritas para seu tratamento, e pedia que os alunos sugerissem soluções para o caso. O objetivo era fazer com que os alunos refletissem sobre suas próprias condições de estudo e necessidade de aprender o idioma estrangeiro, pensando em formas de incluir em suas programações os horários devidos ao estudo. Obtive 26 respostas, mas apenas dois dos respondentes verbalizaram terem compreendido que o caso tratado era análogo à situação de estudo deles:

Gostei muito dessa analogia! pois vem de encontro [*sic*] a minha situação em relação ao estudo on-line!(...) [resposta à situação proposta]
Espero que tenha ajudado, pois me ajudou muito, pela reflexão.
Atenciosamente,

Haroldo (resposta ao estudo de caso, 24/10/2011)

Muito interessante a analogia. Acredito que não exista resposta certa para o caso por faltarem informações necessárias.

Márcio (resposta ao estudo de caso, 22/10/2011)

Já em novembro, escrevi novamente aos 32 participantes que haviam me respondido quais eram suas metas de estudo até o fim do ano (cf. anexo 2, questionário 4). Indaguei-os se as metas continuavam as mesmas ou se haviam mudado, levando-os a avaliar suas intenções iniciais e a planejarem seus estudos mais uma vez. Apenas 21 deles responderam, confirmando suas programações ou recompondo-as. No caso de novo planejamento, eles deram explicações da vida pessoal que os impediram de se dedicar mais e apontaram suas novas metas.

Uma ação para engajar os alunos como alguém que tem algo a dizer sobre o desenho e a metodologia do curso foi realizada em dezembro. Na verdade, os alunos são periodicamente levados a participar desta forma, pois a coordenação do curso pede que respondam pesquisas

de satisfação a respeito do curso. Da mesma forma, neste dezembro de 2011 eles responderam uma pesquisa elaborada pela coordenação (cf. anexo 2, primeiro ciclo, questionário 5), cujo *link* para resposta foi enviada pelas professoras a eles (cf. anexo 3, primeiro ciclo). Essa pesquisa do ano de 2011 foi especificamente a respeito da realização das aulas de conversação, mas como as respostas são anônimas, não há como separar as respostas dos participantes desta pesquisa das demais respostas.

Resumindo o conteúdo das mensagens-intervenções realizadas no primeiro ciclo, temos o quadro 7 a seguir:

CONTEÚDO	OBJETIVO	INSTRUMENTO UTILIZADO
Pergunta sobre o grau de necessidade de aprender a língua	Reflexão sobre estabelecimento de prioridades	Questionário 1, <i>on-line</i> : hábitos no curso (Cf. anexo 2)
Pergunta sobre hábitos e planejamento pessoal para acesso ao curso	Reflexão sobre estabelecimento de prioridades	Questionário 1, <i>on-line</i> : hábitos no curso (Cf. anexo 2)
Pedido de opinião sobre o plano de estudos oferecido pelas professoras	Reflexão sobre ajuda oferecida para planejamento	Questionário 1, <i>on-line</i> : hábitos no curso (Cf. anexo 2)
Pedido de opinião sobre as atividades obrigatórias do curso que consideram mais úteis ou mais agradáveis	Levantamento de quais atividades precisam ter seus objetivos explicados	Questionário 1, <i>on-line</i> : hábitos no curso (Cf. anexo 2)
Pedido de opinião sobre recursos do ambiente e pergunta sobre hábitos de uso dos mesmos	Indicação dos recursos existentes e sugestão de uso dos mesmos	Questionário 1, <i>on-line</i> : hábitos no curso (Cf. anexo 2)
Pedido de opinião sobre as atividades opcionais e pergunta sobre hábitos de realização das mesmas	Indicação das atividades existentes e levantamento de quais precisam ter seus objetivos explicados	Questionário 1, <i>on-line</i> : hábitos no curso (Cf. anexo 2)
Pedido de estabelecimento de metas de aprendizagem até o fim do semestre e ações para alcançá-las.	Estímulo para que os alunos se responsabilizem por sua própria aprendizagem	Questionário 2, por <i>e-mail</i> (Cf. anexo 2)
Inventário de estratégias para aprendizagem de línguas	Indicação de estratégias para que os alunos adotem as que mais se adequam a eles	Questionário 3, <i>on-line</i> (Cf. anexo 2)
Sugestões de realização de atividades opcionais do ambiente do curso	Incentivo para que os alunos façam escolhas informadas sobre suas atividades de aprendizagem e para que se encarregem de sua própria aprendizagem ao escolherem seu próprio currículo	Mensagens de <i>e-mail</i> (registro da interação)
Pergunta sobre uso de novas estratégias de aprendizagem	Incentivo para os alunos experimentem novas estratégias e adotem as que mais se adequam a eles	Mensagens de <i>e-mail</i> (registro da interação)
Estudo de caso	Reflexão sobre prioridades e sobre gerenciamento do tempo de estudo	Mensagens de <i>e-mail</i> (registro da interação)
Pedido de reformulação de metas e de planejamento	Estímulo para que os alunos se responsabilizem por sua própria aprendizagem	Mensagens de <i>e-mail</i> (registro da interação)
Pedido de opinião sobre as aulas de conversação	Envolvimento dos alunos como alguém que tem algo a dizer sobre o desenho e a metodologia do curso	Questionário 1, <i>on-line</i> : hábitos no curso (Cf. anexo 2) e Questionário <i>on-line</i> da coordenação

Quadro 7: Mensagens-intervenções realizadas no primeiro ciclo

A última requisição que fiz aos participantes foi para responderem mais um pequeno questionário, enviado no corpo do *e-mail* (cf. anexo 2, primeiro ciclo, questionário 6). A intenção era saber se eles se lembravam de terem recebido as mensagens que enviei ao longo do semestre e recolher suas opiniões sobre elas. Eu procurava também saber se os alunos que não retornaram algumas mensagens e questionários não o fizeram propositalmente, porque não queriam compartilhar suas respostas, ou apenas porque não as leram. Eu também queria saber se as mensagens lhes foram úteis para maior reflexão, ou se incentivaram maior engajamento com os estudos - ainda que não as tenham respondido ou que não tenham experimentado uma atividade ou estratégia nova. Apesar de eu ter enviado o questionário a todos os voluntários iniciais, 12 deles estavam oficialmente cancelados, sem mais fazer parte do curso, e outros 17 estavam inativos, ou seja, há meses não acessavam o curso para estudar, como pode ser observado no quadro 8. Infelizmente, apenas 17 participantes retornaram o questionário. Não obstante, eles trazem respostas bastante positivas em termos do efeito das mensagens ao longo do semestre.

Em relação ao recebimento das mensagens, por exemplo, apenas dois alunos não se lembravam de terem lido todas elas, enquanto os outros quinze se lembravam de todas, dentre eles três colaboradores (Lino, Miguel e Gal) que nunca haviam enviado questionários preenchidos ou respondido minhas mensagens durante o período da pesquisa. Quanto às atividades extras indicadas, dez alunos as experimentaram até o final do semestre, inclusive os três que não haviam se pronunciado durante o semestre. Esse fato mostra que mesmo os alunos que preferem manter-se em silêncio muitas vezes leem as mensagens e as aproveitam como lhes parece ser mais útil, de forma semelhante ao que Beaudoin (2002, cf. 3.2.2) indicou e que Sutton (2001, cf. 3.2.2) chamou de participação vicária.

Sobre as diferentes estratégias usadas para aprender uma língua estrangeira, apresentadas através do questionário adaptado SILL (OXFORD, 1990), dois alunos consideraram que as estratégias que já usavam eram suficientes e não as experimentaram. Interpreto essa posição não como um resultado negativo sobre a utilidade do inventário, mas como a verificação de que apenas dois dos alunos estão satisfeitos com a gama de estratégias que usam. Um único aluno disse que não mais pensou nelas, ou seja, as ignorou, ao passo que os outros quatorze disseram que ficaram com algumas delas em mente para um possível uso, inclusive os três alunos que não responderam esse questionário – apenas o haviam lido sem me dar conhecimento disso àquela época. O fato de 14 em 17 alunos guardarem as estratégias

	Nome	Níveis	Anos no curso	Padrão de frequência alterado durante o primeiro ciclo da pesquisa?	Cronograma	Prioridade	Situação em 2012
1	Marcos	2	6	Não. Períodos de estudo alternados com ausência	não	alto	Ativo
2	Mário	3	2	Sim. Estudou todos os meses, sem se ausentar.	não	alto	Ativo
3	Bruno	3	4	Não. Estuda regularmente			Ativo
4	Cris	0	0.8	Não. Alta frequência. Concluiu outros 2 níveis	sim	alto	Ativa
5	Cátia	1	1	Não. Estudo regular	sim	alto	Ativa
6	Dani	2	4	Sim. Estava inativo e retomou em set e dez			Férias
7	Edson	1	0.9	Não. Estudo regular	sim	alto	férias
8	Fátima	3	1	Não. Estudo regular	sim	alto	Ativo
9	Fábio	1	1	Não. Baixa frequência, mas regular.	sim	alto	Ativo
10	Greg	3	5	Não. Quase inativo, mas estudou 2 dias em outubro	sim	alto	Férias
11	Guto	0	2	Não. Estudo regular			Ativo
12	Iara	0	0.25	Não. Estudo regular	sim	alto	Ativa
13	Ivan	1	2 ½	Não. Estuda um dia por mês a cada 2 meses	--	médio	Ativo
14	Irair	1	3	Não. Estuda 10 dias por ano.	sim	médio	Ativo
15	Jane	1	0.25	Não. Estudo regular			Ativa
16	Ken	3	4	Sim. Inativo e retomou estudo no período da pesquisa	sim	alto	Ativo
17	Lucio	5	5	Não. Estudo regular	não	alto	Ativo
18	Leo	7	1-2	Não. Estudo regular	sim	alto	ativo
19	Lino	1	1	Não, mas apesar das ausências, fez atividades em set	sim	alto	Férias
20	Miguel	0	0.8	Não. Estudo regular.			Férias
21	Nilo	0	-1	Não. Estudo regular. Concluiu um nível em set	sim	alto	Ativo
22	Otávio	0	1	Sim. Retornou em setembro e tornou-se regular.	não	alto	Ativo
23	Roberto	2	1 ½	Não. Alterna períodos de ausência e muita atividade	sim	médio	Férias
24	Robson	4	3	Não. Estudo regular	sim	alto	Ativo
25	Sérgio	0	1	Não. Estudo regular. Parou em outubro	Não	médio	Férias
26	Túlio	1	2	Não, mas apesar das ausências, fez atividades set e nov	sim	alto	Ativo
27	Tarso	1	0.8	Não. Estudo regular			Ativo
28	Lauro	1	3 1/2	Não. Estudo regular de baixa frequência. Concl em nov	sim	alto	Férias
29	Valério	0	0.25	Não. Inativo.			Inativo
30	Lia	0	1	Não. Inativa	sim	alto	Inativa
31	Joyce	2	2	Não. Inativa	não	médio	Inativa
32	Haroldo	0	0.25	Não. Estudo regular, mas abandonou em agosto.	não	---	Inativo
33	Plínio	0	-1	Não. Inativo	Não	baixo	Inativo
34	Marina	1	0.8	Não. Estudo regular. Terminou último nível em out.	Não	médio	Inativa
35	Miró	2	5	Sim. Retomou estudos, mas parou em set.	Não	alto	Inativo
36	Murilo	1	0.25	Não. Inativo			Inativo
37	Mauro	0	0.8	Não. Estudo regular	sim	médio	Inativo
38	Ben	0	0.9	Sim. Retomou estudos, mas parou em novembro			Inativo
39	Hélio	0	1	Não. Inativo, mas estudou um dia em set	sim	baixo	Inativo
40	Rogério	2	1 1/2	Não. Parou em julho	sim	alto	Inativo
41	Edu	0	0.9	Não. Continua inativo. Estudou um dia em set			Inativo
42	Gal	0	0.9	Sim. Inativo e retomou set/ out (fez 2 unidades)			Inativo
43	Davi	3	1 ½	Sim. Estava inativo e retomou em ago/set/out	não	alto	Inativo
44	Joao	0	0.8	Não. Inativo	sim	médio	Inativo
45	Sandro	0	0.25	Não. Só estudou em julho	sim	alto	Inativo
46	Enrique	0	0.25	Não. Estudo regular. Completou um nível em agosto			Cancelado
47	Nelson	0	-1	Não, por que interrompeu os estudos em julho.	sim	alto	Cancelado
48	Pedro	1	1	Não. Inativo	sim	alto	Cancelado
49	Aldo	1	2-3	Não. Inativo	não	baixo	Canc.set 11
50	Maria	0	0.25	Não, porque interrompeu os estudos	não	médio	Canc.set 11
51	Renan	0	0.25	Não. Inativo	não	médio	Canc. jul11
52	Leandro	0	0.9	Não. Estudo regular. Concluiu um nível	sim	alto	Canc. set11
53	Jair	3	1	Não. Inativo desde março.	não	alto	Cancelado.
54	Fran	0	0.8	Não. Inativa desde janeiro 2011	não	baixo	Canc. set 11
55	Gil	1	0.8	Sim. Retomou os estudos em setembro			Cancelado.
56	Nando	0	2	Não. inativo	não	médio	Cancelado
57	Breno	2	1 ½	Não. Estudo regular.			Canc.set11

Quadro 8: Alunos do primeiro ciclo de ações

para as aplicarem indica que o conhecimento delas pode ser útil a muitos outros alunos. O fato de elas não terem sido efetivamente testadas por alguns se explica por dois motivos: primeiro,

muitos informantes não estudaram efetivamente nesses meses; segundo, porque as estratégias não podem ser apenas informadas, elas precisam ser desenvolvidas no aluno (OXFORD, 2003, p.81, Cf. 2.3). Contudo, não houve prática nem instrução usando-as com vistas a alterá-las (OXFORD, 2003, p.85), já que não há possibilidade de se alterar o conteúdo dos exercícios das lições para incluí-las.

No tocante à mensagem sobre as metas pessoais de estudo (cf. anexo 2, primeiro ciclo, questionário 2), dois participantes comentaram não ter dado importância a ela (porém ambos haviam dito no questionário que suas metas já estavam traçadas), mas os outros quinze alunos gostaram de pensar e refletir sobre seus objetivos, e ninguém se sentiu negativamente pressionado a participar mais do curso por causa da mensagem. Já sobre o estudo de caso enviado aos participantes (cf. anexo 3, primeiro ciclo), cinco informaram que não perceberam a analogia da necessidade do personagem do caso - que precisava fazer sessões de fisioterapia - às suas necessidades de estudo da língua inglesa. Assim, para garantir que uma comunicação com uso de analogia tenha aplicabilidade para todos os alunos, ela deve ser seguida, algum tempo depois, de uma mensagem explicitando-a, o que não foi feito nesse ciclo de intervenções. Por fim, em relação à lista de recursos adicionais disponíveis no ambiente do curso, apresentada no primeiro questionário, cinco alunos optaram pela resposta de múltipla escolha que dizia que o conhecimento de todos eles não fez diferença para seus planejamentos de estudo. Cabe observar que um desses alunos afirmou, no mesmo questionário, que não tem tempo para atividades extras, enquanto os outros quatro alunos já utilizavam alguns desses recursos. Dentre os doze alunos que optaram pela resposta “proveitei as perguntas para descobrir que há outras atividades e possibilidades no curso online”, metade estava há menos de um ano matriculado – e possivelmente ainda não tinham tido tempo de explorar todos os recursos – e metade estava há mais de dois anos cursando diferentes níveis. O fato de alunos antigos que já concluíram alguns níveis ainda considerarem válida a informação ou recordação das funcionalidades do ambiente do curso indica, mais uma vez, que eles se beneficiam de sugestões periódicas do uso dos recursos opcionais como as ferramentas (glossários, dicionários, etc) e as atividades extras.

O último item desse questionário final não dizia respeito às comunicações feitas durante o período; ele abordava uma nova questão (cf. anexo 2, primeiro ciclo, questionário 6). Perguntei, caso houvesse cancelamento de matrícula quando um nível do curso não fosse concluído em quatro meses, se o aluno se organizaria para concluir seu nível ou se optaria pelo desligamento. De dezessete alunos, doze responderam que se organizariam para concluir

as tarefas; ou seja, indicam que o ritmo lento que imprimem aos seus estudos está, de alguma forma, ligado à falta de prazos para a realização dos mesmos. Três alunos disseram que seriam desligados, explicando que suas rotinas de trabalho e condições de acesso à plataforma não permitem que concluam um nível antes de seis meses. Essa resposta, em vez de demonstrar desorganização ou baixa prioridade para os estudos, revela que esses alunos estão na verdade cientes de suas restrições, e apesar delas buscam prosseguir nos estudos. Entretanto, dois alunos revelaram uma percepção de curso *on-line* mais descompromissada em termos de prazos:

A vantagem do curso online é você estudar quando pode. Se tiver pressão não muda nada.

Edson (questionário 4, 20/12/2011)

Não, porque entendo que o curso seja uma atividade para ser feita "quando der tempo"

Fábio (questionário 4, 20/12/2011)

A palavra “quando” nessas falas tem interpretação de condição, ou seja, o estudo acontece se houver tempo, em vez de haver a compreensão de que o estudo deve acontecer regularmente, já que o aluno não precisa se deslocar e pode escolher um horário de sua conveniência para realizar as atividades. Esses alunos são os mesmos dois que afirmaram não terem dado importância nem à mensagem em que indaguei pelas metas de estudo nem à existência de vários recursos opcionais na plataforma do curso. Entretanto, apesar de prosseguirem de forma lenta no curso, ambos concluíram seus níveis no ano seguinte.

O comportamento desses dois alunos evidencia que há um perfil de alunos no curso que eu ainda não tinha considerado: um grupo que não quer um maior comprometimento da forma como eu me propus a levá-los a ter. Eles querem estar matriculados para, eventualmente, em uma hora livre, manterem contato com a língua estrangeira, já que o conhecimento do idioma é de alta importância (ao menos para Fábio e Edson, que registraram nível de prioridade alto para aprendizagem, cf. quadro 8). Estar matriculado, para o aluno, não causa ônus algum: nem financeiro, pois o custo é baixo, nem de deslocamento, pois o curso é feito *on-line*, nem de tempo, pois ele não está incluído nos compromissos do cotidiano. O aluno estuda um pouco se tiver alguma disponibilidade, e essa escolha faz parte de sua autonomia em gerir o espaço que o estudo deve ocupar em seus afazeres. Dessa forma, dentre os alunos que participam pouco, passei a considerar três grupos de casos distintos. Há o conjunto dos que apresentam circunstâncias de vida que os impedem de estar mais presentes, como observado em várias pesquisas de evasão (YORKE, 2004; BERGE e HUANG, 2004),

por conseguinte são praticamente indiferentes às ações da instituição (SIMPSON, 2004, p.81); há o conjunto de alunos que podem se beneficiar de um apoio do professor (GARRISON, 1997; DICKINSON, 1987), com ações para maior engajamento (FREDERICKS, 2011) e desenvolver sua autonomia (BENSON, 2001); e há especificamente neste curso de inglês *on-line* o grupo dos alunos que querem permanecer inscritos, porém com frequência menor do que a proposta pela instituição, ou seja, apresentam motivação para estar no curso, mas não desejam maior engajamento. É possivelmente uma motivação extrínseca, de regulação introjetada ou até mesmo identificada, mas não há regulação integrada ou intrínseca (RYAN e DECI, 2000a).

Observando as atividades de todos os colaboradores ao longo do semestre, constatei que, dos 32 alunos que estabeleceram suas metas, 23 conseguiram alcançá-las. Dentre os nove que não conseguiram, sete tiveram problemas pessoais ou de trabalho que os impediram de continuar estudando e saíram do curso. Apenas dois ficaram inativos sem que tenha sido possível verificar o motivo. Por outro lado, dos 25 que não responderam a mensagem estabelecendo metas, 20 não estudaram, e apenas 5 se mantiveram realizando alguma atividade dentro do curso. Observou-se, portanto, que a maioria dos alunos que estabeleceu objetivos de estudo conseguiu alcançá-los, enquanto a maioria dos alunos que não respondeu às mensagens sobre as metas se tornou inativa. Não é possível concluir com esses dados que o estabelecimento de metas necessariamente leva ao seu alcance – a realidade pode ser outra, em que apenas os alunos já motivados e comprometidos com os estudos tenham expressado suas metas quando foram requisitados a assim fazê-lo; mas percebe-se claramente que os alunos que nem se motivam a traçar objetivos dificilmente avançam nos estudos. Assim, levar os alunos a refletirem sobre seus objetivos é uma prática que deve ser incorporada nas ações docentes desse curso.

O estabelecimento de metas dos respondentes não estava relacionado ao ritmo de seus estudos, havendo metas módicas e outras ambiciosas, dependendo da necessidade de aprendizagem do aluno e de sua disponibilidade: houve alunos que colocaram o estudo de língua estrangeira em alta prioridade e outros apenas em média ou baixa. Por conseguinte, procurei outro fator de correlação para o ritmo de estudo, e supus que tal fator poderia ser o grau de prioridade atribuído à aprendizagem de inglês ou a preocupação em cumprir um dos cronogramas de estudos sugeridos pela professora. Os dados mostraram, entretanto, uma relação destes com a permanência ou desligamento dos alunos do curso, e não com o ritmo de estudos. Dentre os vinte oito alunos que se mantiveram no curso após o semestre em questão,

há uma prevalência de alunos que consideravam o estudo prioritário e se preocupavam em seguir um cronograma, como pode ser conferido no :9. Por outro lado, dos 29 alunos inativos ou cancelados (quadro 3), apenas 6 tinham a preocupação de seguir um cronograma e tinham o curso em alta prioridade, e apresentaram justificativas de problemas no trabalho ou pessoais para suas ausências antes mesmo de serem desligados.

Número de alunos ativos	Preocupação em seguir o cronograma?	Prioridade para o estudo de inglês
14	sim	alta
4	não	alta
3	sim	média
1	não	média
6	-----	-----

Quadro 9: Relação entre quantidade de alunos do primeiro ciclo de investigação que se mantiveram estudando até o ano seguinte e a importância atribuída ao estudo.

Lembrando que os alunos responderam sobre a importância que o curso tinha para eles em junho e a observação da permanência deles está sendo considerada apenas seis meses depois, há um longo período para mudanças na vida dos participantes que levam a reconsiderações de prioridades.

A observação da frequência de acessos desses alunos à plataforma, ao longo dos anos ou meses em que estavam participando do curso, revelou que alguns alunos variaram o ritmo de estudo de um ano para outro, enquanto outros mantiveram um padrão de alternar meses de ausência e de frequência. Destarte, pouco da participação dos alunos no curso pôde ser relacionado às intervenções feitas durante esse período, uma vez que o fato de alguns deles terem acessado o curso de modo mais regular nos meses da pesquisa pode simplesmente ser uma coincidência de momentos: a fase de disponibilidade ou de interesse deles coincidiu com o semestre em que eu estava fazendo perguntas regularmente a eles. Contudo, houve casos em que a frequência aos estudos durante a pesquisa – de junho a início de dezembro de 2011 - contrasta nitidamente com a inatividade ou ritmo lento que os participantes vinham apresentando, e que podem sim ter sido consequência das instigações feitas pelas mensagens enviadas. Os casos são os seguintes:

Mário – Estudava muito em um mês e parava por outros dois ou três. No semestre em questão, estudou todos os meses sem interrupção, mas em alguns estudava menos do que em outros.

Dani - Estava inativo e reiniciou seu nível, estudando em setembro e dezembro.

Ken - Estava inativo por um ano, retomou o estudo em fevereiro de 2011, estudando apenas um dia por mês, mas no período da pesquisa intensificou as atividades, praticamente concluindo seu nível.

Otávio - Nos últimos 12 meses, o aluno havia estudado apenas um dia em março e dois em abril. A partir do mês de setembro tornou-se regular nos estudos até concluir seu nível.

Miró - Inativo desde setembro de 2010, acessou o curso e estudou uma unidade inteira em junho e outra em agosto

Ben - Inativo desde dezembro de 2010, retomou seu nível estudando até o fim de outubro. Depois parou e cancelou.

Gal - Estudava um ou dois dias em meses alternados, mas nos meses de setembro e outubro de 2011 fez duas unidades de seu módulo.

Davi - Estava inativo desde dezembro de 2010 e retomou suas atividades estudando em agosto, setembro e em outubro.

Gil - Havia realizado apenas 2 exercícios nos últimos 12 meses, e após as mensagens, retomou os estudos em setembro praticamente concluindo um módulo até o final de novembro. No ano seguinte voltou à inatividade e foi cancelado.

Outro fato que pode ter sido consequência das instigações feitas pelas mensagens enviadas é a participação pontual de quatro alunos inativos (Edu, Hélio, Lino, Túlio). Eles não retomaram seus cursos, mas acessaram a plataforma e fizeram atividades no mês de setembro e um aluno (Greg) fez exercício no mês de outubro apenas. Acontece que o questionário sobre estratégias para aprendizagem de língua estrangeira foi enviado no meio de agosto e início de setembro, e duas sugestões para experimentarem atividades extras no ambiente do curso também se deram em setembro. A sucessão de envio de mensagens e esses acessos dos alunos que não estavam estudando naqueles meses poderia ser uma coincidência se não fosse o fato de Túlio, Lino, Gal e Greg terem confirmado a experiência de novas atividades e de terem guardado idéias de novas estratégias a partir das mensagens enviadas. Esse fato demonstra que a maior presença de ensino é um benefício mesmo no contexto deste curso *on-line*, baseado em interação aluno-conteúdo, desenhado para que o aluno estude sem necessidade de uma avaliação constante do professor.

Avaliando as respostas obtidas com as intervenções feitas ao longo do semestre, chegamos a conclusões proveitosas para futuras ações do(a)s professor(a)s no curso e, dentre elas, sugiro uma alteração no conteúdo das mensagens enviadas pelo(a) professor(a). Primeiro, parece ser benéfico incluir referências periódicas aos recursos oferecidos no ambiente do curso, uma vez que nem todos os alunos estão cientes deles, o que pode

empobrecer suas experiências de aprendizagem. Essa ação se caracteriza como um item da presença de ensino, que é cuidar da efetiva utilização da mídia (cf.3.3).

Segundo, as mensagens devem mostrar aos alunos que as diferentes atividades na língua estrangeira – de leitura, de compreensão de letras de música, de jogos com vocabulário, de ouvir rádio em inglês, etc. – são necessárias à aprendizagem, por aumentarem as oportunidades de exposição à língua, uma vez que alguns alunos restringem seu contato aos exercícios com linguagem controlada nas unidades do módulo de estudo, como se apenas a realização dos mesmos possa levá-los à aprendizagem. A explicação sobre a importância das diferentes atividades de uso do idioma deve compreender não só as tarefas opcionais, mas também as apresentadas como obrigatórias dentro das unidades, a fim de que o conhecimento dos objetivos de cada atividade possa motivar os aprendizes a realizá-las. A sugestão de atividades complementares também faz parte da presença de ensino.

Um terceiro aspecto considerado é fazer com que os alunos verbalizem, vez por outra, suas atuais metas dentro do curso. Alguns alunos reportaram que a necessidade de expressar suas metas, ainda que já as tivessem estabelecido mentalmente, os fizeram refletir sobre elas, e outros que nem haviam pensado sobre elas as estabeleceram por causa do questionamento feito. A maioria dos alunos que estabeleceu suas metas conseguiu alcançá-las, enquanto a maioria dos que não as informou não avançou nos estudos. A forma de colocar essa questão aos alunos, pela experiência obtida, aponta que a pergunta direta é mais eficaz do que uma abordagem indireta, como a analogia do estudo de caso, pois enquanto todos os informantes afirmaram terem gostado de pensar sobre seus objetivos, sem se sentirem pressionados quando a mensagem foi direta, alguns informantes responderam que não compreenderam a analogia, o que tornou a mensagem inútil para eles.

Outro conteúdo que surtiu boa resposta dos participantes foi o preenchimento do inventário de estratégias de aprendizagem (cf. anexo 2, primeiro ciclo, questionário 3). Com a intenção de conhecer modos de aprender que eles possivelmente não tinham imaginado antes, muitos completaram o inventário. Meses depois, quatorze dentre dezenove informantes disseram que ainda guardavam algumas delas em mente para continuar usando-as futuramente.

Por fim, apesar de a maioria dos informantes não cumprir o cronograma sugerido pelas tutoras, a importância atribuída a ele por muitos indica que devem continuar sendo enviados aos alunos. Ademais, como essa indicação de que a ajuda da tutora para organização dos estudos é bem-vinda, senão necessária, outras mensagens de apoio podem também ser úteis.

Em suma, as respostas obtidas confirmaram que o uso da tecnologia, por si só, não faz o aluno se tornar mais autônomo (BENSON, 2001, p.140), como proposto na perspectiva técnica de autonomia, mas que o professor pode ajudá-lo nessa conquista, através de uma presença de ensino maior e mais diversificada no conteúdo das interações com os alunos, como sugere a perspectiva sociocultural de autonomia (OXFORD, 2003). Após conversas com a coordenadora, mostrando essas conclusões, ela autorizou mudanças na rotina de matrícula a partir do mês de maio de 2012, incluindo já algumas das sugestões acima mencionadas nas mensagens que são enviadas aos novos alunos. Elas serão detalhadas, entretanto, na seção 4.2, que descreve o segundo ciclo da pesquisa.

Outra sugestão a partir das respostas dos alunos diz respeito aos prazos para estudo e permanência no curso, cujo estabelecimento é também parte da presença de ensino. Ao serem matriculados, os alunos são informados que um módulo pode ser realizado em dois meses ou em quatro, de acordo com a disponibilidade de estudos de cada um, mas que o tempo máximo para conclusão, contando todas as eventualidades, é de seis meses. Ora, essa é uma regra que nunca foi obedecida, pois qualquer aluno que conclui as atividades fora deste prazo recebe seu certificado. Essa tolerância parece se refletir no ritmo lento que os aprendizes imprimem aos seus estudos, pois quando questionados sobre uma possível redução de prazos, a maioria informou que se organizaria para concluir seu módulo. Assim, propus à coordenação que a certificação ficasse condicionada à conclusão do módulo dentro dos seis meses estabelecidos; aqueles que desejassem concluir em um período maior continuariam a poder fazê-lo, mas não teriam direito à certificação. Não se trata de punição nem de pressão para conclusão, uma vez que os alunos não serão cancelados ou impedidos de estudarem em um ritmo lento, e também porque pressão e punição só levam à ação em contextos de amotivação ou de regulação externa (cf.2.2, RYAN e DECI, 2000b), que é o contrário do que se pretende nesta pesquisa. A intenção dessa medida era de deixar claro ao aprendiz que seu desenvolvimento, que é atestado por um certificado, está condicionado ao estudo. Essa sugestão também foi aceita, e entrou em vigor em março de 2012, quando houve uma nova abertura de matrículas. Outro prazo que foi alterado nessa mesma ocasião, após discussão com a coordenadora e três professoras, foi o tempo de inatividade que leva ao cancelamento independente da vontade do aluno. A sugestão de reduzir o prazo de seis meses para três meses de ausência foi aceita, mas na verdade só foi possível implantá-la por causa de uma mudança na frequência de matrícula, que passou a poder ser realizada em intervalos menores, em decorrência da grande lista de espera por vaga.

As ações indicadas para serem incluídas no curso, a partir da experiência nesse primeiro ciclo, estão resumidas no quadro 10 a seguir:

FATORES QUE PROPICIAM ENGAJAMENTO	AÇÕES DO PRIMEIRO CICLO INDICADAS PARA SEREM INCLUÍDAS NO CURSO <i>ON-LINE</i>
ENVOLVIMENTO	Fazer os pedidos e colocações aos alunos em mensagens diretas (evitando analogias que podem não ser bem compreendidas).
APOIO À AUTONOMIA	Explicar a importância e o objetivo dos tipos de exercícios propostos no curso
	Oferecer cronogramas e tabelas (<i>check-lists</i>) para controle da realização de atividades
	Fazer com que os alunos estabeleçam e verbalizem, vez por outra, suas atuais metas dentro do curso.
	Apresentar e sugerir o uso de estratégias de aprendizagem
ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DO CURSO (E PRESENÇA DE ENSINO)	Sugerir periodicamente a realização de atividades complementares
	Reduzir o prazo para conclusão do módulo de estudo, com direito a certificado.
	Reduzir o período em que o aluno pode permanecer inativo e ainda continuar matriculado
	Chamar a atenção dos alunos para os recursos oferecidos na plataforma de ensino.

Quadro 10: Ações indicadas, a partir da experiência do primeiro ciclo, para serem incluídas no curso on-line.

Uma vez que foram aceitas ambas as sugestões, tanto a sugestão para mudar o conteúdo das mensagens iniciais aos recém-matriculados quanto a sugestão de alteração de prazos para conclusão dos módulos, julgo que obtive bons resultados nesse ciclo da pesquisa. Afinal, a proposta desse tipo de pesquisa é a transformação de uma situação no ambiente em que se atua, o que já foi alcançado nesse primeiro ciclo. Além disso, o objetivo inicial das ações planejadas foi alcançado: os alunos que efetivamente participaram identificaram as atividades do curso de maior interesse para eles; se lembraram ou passaram a conhecer os recursos oferecidos no curso; estabeleceram metas de aprendizagem, e conheceram estratégias variadas para a aprendizagem de língua estrangeira. Eu supunha que com esses objetivos cumpridos chegaríamos ao resultado de os alunos se responsabilizarem mais pelos estudos e serem mais assíduos nas atividades do curso. Isso, entretanto, foi observado de modo tão discreto que me levou a iniciar um segundo ciclo de investigação, que será apresentado na seção 4.2 a seguir. Nele eu me propus a experimentar novamente as ações, mas com um grupo selecionado de alunos, na expectativa de poder evidenciar os efeitos das intervenções. Na concepção de Cotterall (1995), qualquer intervenção para o fomento da autonomia depende do quanto os alunos estão preparados para mudanças em suas atitudes e crenças sobre o processo de aprendizagem, uma vez que elas influenciam o comportamento do aprendiz nesse

processo. Traçando um paralelo a Coterall, eu decidi agir com o conjunto de alunos que saberiam que minha intenção era levá-los a conclusão de seus módulos e estariam preparados ou dispostos a estudar no período, ou seja, cientes de uma intervenção e dispostos a alguma mudança.

5.2 O SEGUNDO CICLO DA PESQUISA

O segundo ciclo da pesquisa ocorreu de março a junho de 2012 e nesse período houve duas linhas de ação independentes, porém concomitantes. A primeira foi a implantação das mudanças sugeridas após o primeiro ciclo, e a segunda foi uma nova fase de interação com um novo grupo de alunos comprometidos a estudar assiduamente para a conclusão de seus módulos.

A alteração das condições para recebimento de certificado por conclusão de nível e os novos limites para permanência no curso mesmo em inatividade, como descritos na seção 4.1, foram discutidas e acordadas por seis professoras do curso além da coordenadora. A mensagem aos alunos comunicando essas alterações foi enviada no início de abril, e passaram a valer a partir de então. Em maio, novos alunos foram matriculados, e fui responsável por organizar uma nova rotina de matrícula, a fim de introduzir nas mensagens parte do conteúdo experimentado e aprovado no primeiro ciclo de ações. Por rotina de matrícula, nós professoras entendemos a sequência de mensagens que enviamos aos alunos no primeiro mês em que estão inscritos, buscando fazer com que todos iniciem seus estudos. O intervalo entre as mensagens, que havia sido definido pela coordenadora, foi respeitado, mantendo-se uma a cada cinco dias, mas o conteúdo da comunicação foi modificado, incluindo maior presença de ensino.

Anteriormente havia comunicação sobre como acessar a plataforma e realizar o teste de nivelamento, e várias mensagens pedindo que os alunos iniciassem os estudos. Apenas aqueles que acessavam a plataforma e faziam o teste de nivelamento recebiam mensagens sobre as regras do curso e sobre o cronograma de estudos. Eu diminuí os pedidos de início dos estudos, substituindo-os pela mensagem de regras de estudo, enviadas a todos, e acrescentei informações sobre como participar das aulas de conversação, uma descrição das funcionalidades e recursos oferecidos na plataforma, e uma tabela com os exercícios a serem feitos no módulo de cada aluno, a fim de ajudá-los a se organizar no andamento de seus cursos, marcando as atividades na tabela na medida em que forem realizadas. Essa tabela

havia sido criada há alguns anos para ajudar o controle do professor sobre as atividades realizadas por cada aluno. Entretanto, apenas eu e Cristina costumávamos enviá-las também aos alunos, para que eles controlassem as atividades realizadas e pendentes de seu curso com uma tabela em mãos, visualmente fácil de compreender, e sem estar conectado na internet. Ao fazer parte da colaboração do professor para que o aluno se organize melhor em seus estudos e controle suas atividades, essas tabelas foram disponibilizadas na internet, e na mensagem enviada aos alunos eles recebem um link para acessar todas elas. Assim, a cada nível que o aluno começa, ele pode copiar a tabela correspondente e manter seu controle sem necessidade de esperar ajuda da professora. A última mensagem enviada nessa rotina já é uma avaliação pela professora das primeiras atividades realizadas, com objetivo de estimular o aluno em seus primeiros acessos. Essa rotina de matrícula durou o mês de maio, e em junho a interação professor-aluno recém-matriculado passou a ser a mesma que se estabelece com os demais alunos. Elaborei então um questionário (ver anexo 1) para recolher opiniões dos alunos matriculados quanto à clareza e utilidade das informações prestadas, que foi enviado em julho de 2012. Contudo, a coordenadora considerou que eu não devia distribuir os questionários, pois isso competia naquele momento à coordenação, e foi a coordenação que montou digitalmente na ferramenta GoogleDrive o questionário que preparei e enviou-o aos alunos, dando-me acesso às respostas no mês de agosto. Infelizmente, em agosto, descobrimos que houve algum erro no envio das mensagens e somente os alunos matriculados para três professoras receberam os links para preenchimento do questionário, o que tornou o quantitativo de respostas pouco representativo.

No mês de maio de 2012, 337 alunos foram matriculados, distribuídos entre todas as professoras. Em decorrência do erro de envio dos questionários pós-matrícula, acima mencionado, estimo que apenas em torno de sessenta alunos tenham recebido o link para o questionário. De qualquer forma, considerando as 32 respostas obtidas, observei que houve unanimidade em indicar que as mensagens foram claras, e que os alunos se sentiam bem assistidos. A maioria afirmou que a frequência de contato com a professora estava adequada; apenas dois alunos consideraram-na baixa. Duas questões que perguntamos, importantes para avaliação de nossas ações, foram a respeito das informações que os alunos gostariam de ter recebido, mas que não oferecemos, e sobre qual apoio dado pelo professor foi mais importante para a realização dos estudos. Metade das respostas sobre as informações adicionais que os alunos gostariam de ter recebido dizia que nada mais era necessário. Algumas sugeriram mais informações sobre as aulas de conversação, o que indica que a

mensagem enviada, apesar de ser clara, deve ser ainda mais detalhada. Houve ainda algumas que não contribuíram para aprimorar o conteúdo de nossas mensagens, uma vez que apontaram para situações que fogem ao escopo do curso e ao objetivo das mensagens iniciais, que é guiar os alunos na familiarização com o ambiente e forma de funcionamento do curso; tais mensagens pediram “novidades”, “viagens de intercâmbio” e “dicas de como reagir ao sono depois de um dia de trabalho e partir para o estudo na frente do computador tendo um bom rendimento”. Em relação ao apoio oferecido pelas professoras, as mensagens apontaram principalmente o auxílio para as aulas de conversação e o plano de estudo enviado.

O conteúdo das mensagens da nova rotina de matrícula também foi aprovado pelas professoras do curso, e permanece sendo utilizado, e a possibilidade de cancelamento após três meses de inatividade também se manteve. Um ano após essas mudanças estarem em vigor, fiz um balanço da quantidade de módulos concluídos, obedecendo todas as regras para aprovação. Entre 01 julho de 2012 e 01 julho de 2013, 86 módulos foram concluídos, com as professoras requisitando os certificados de conclusão para seus alunos, enquanto no período anterior, de 01 de janeiro a 31 de dezembro de 2011, apenas 49 certificados foram emitidos para um contingente equivalente de alunos. O total de certificados emitidos é ainda extremamente baixo, em torno de 5% do que seria possível de acordo com a proposta institucional para realização dos cursos, mas o aumento do número de conclusões indica que houve mais estudo no ano que se seguiu a essas mudanças que foram sugeridas a partir das repostas obtidas no primeiro ciclo.

Uma linha de ação pretendida, mas que mais uma vez não foi colocada em prática, foi a ativação de um fórum para interação aluno-aluno. Nesse segundo ciclo da pesquisa, propus um novo formato para os fóruns, adicionando mais um benefício a eles além dos já supostos anteriormente. Haveria fóruns para os diferentes níveis do curso, correspondendo aos grupos que realizam aulas de conversação juntos, e os temas tratados seriam os mesmos das aulas de conversação. Isso permitiria que os alunos trocassem ideias por escrito, acumulando mais vocabulário e pontos de vista, se preparando em conjunto para participar das aulas de conversação. Além disso, a professora não mais precisaria enviar mensagens semanais com temas das aulas e questões de discussão, pois isso aconteceria no fórum, permitindo que as mensagens das professoras abordassem outras questões, aprimorando e diversificando o conteúdo das interações. Infelizmente essa sugestão, que faz parte de uma presença de ensino no que tange o desenho do curso, também não foi implantada, por problema na divisão do trabalho. Para que o fórum funcionasse como idealizado, um técnico deveria atualizar

quinzenalmente os tópicos, encerrando os concluídos, eliminando sua visualização da plataforma de ensino e abrindo novos tópicos. Contudo, a instituição da qual alugamos o curso, ao mudar as funções dos responsáveis que atendiam nosso contrato, na verdade mudou toda a equipe que trabalhava junto à ENCEAD, sem mais haver um técnico que pudesse realizar essa atualização, e esse tipo de diálogo não foi mais mantido. Abrir um fórum fora da plataforma, com outro endereço de acesso, não foi uma estratégia considerada boa pela ENCEAD, que optou por concentrar todos os ambientes de aprendizagem em uma única plataforma.

A segunda linha de ação desenvolvida no segundo ciclo foi a alteração do conteúdo das interações mantidas com os alunos no decorrer de seus estudos. No primeiro ciclo da pesquisa, quando pedi a colaboração de alunos para me informarem sobre sua relação com o curso *on-line*, eu obtive uma visão geral dos participantes. Conforme já mencionado, concluí que havia três conjuntos de alunos que apresentam baixa participação: o primeiro composto por inscritos que na verdade não têm disponibilidade de estudo, o segundo composto por alunos que podem ou querem se beneficiar do estímulo e ajuda do professor, e um terceiro conjunto formado por alunos que não se interessam ou não são receptivos a intervenções em suas práticas já estabelecidas de estudo. É provável que as mensagens enviadas pelo professor atinjam apenas o segundo grupo de alunos, o que, se for verdade, explica o fato de os questionários e sugestões feitas ao longo do primeiro ciclo terem levado poucos participantes a um maior engajamento, já que havia alunos pertencentes aos três grupos na pesquisa. No segundo ciclo, eu quis certificar-me de que as intervenções realmente contribuem para a maior participação dos alunos que têm interesse e disponibilidade de estudo, ainda que eles sejam um pequeno grupo dentro do universo de matriculados. Eu considerava que seria válido propor alteração na rotina de envio de mensagens aos alunos de todo o curso caso elas de fato contribuíssem para o desenvolvimento do grupo de alunos com disponibilidade para estudar e que são abertos à participação e contribuição das professoras. Caso elas não demonstrassem ter auxiliado esses participantes, não haveria motivos para introduzi-las na rotina do curso.

O convite para participar desse ciclo deveria ser feito a todos os alunos do curso em março de 2012, incluindo os mesmos alunos convidados no primeiro ciclo, acrescidos de alunos das professoras contratadas pela instituição desenvolvedora da plataforma. Alguns professores, entretanto, não enviaram o convite a seus tutorados (Cf. 4.3) e no total 457 alunos foram convidados. A mensagem que eles receberam (Cf. anexo 3) explicava que eu era uma das professoras do curso, que trabalhava junto à professora *on-line* deles a qual continuaria a

ser professora deles, mas que eu me oferecia, com aquiescência dela, para acompanhar dia-a-dia as atividades realizadas e auxiliá-los a concluir seus níveis até o mês de junho, contanto que se comprometessem a estudar de verdade e a ler minhas mensagens toda semana. Para tanto eles deveriam definir quais dias e horários da semana eles iriam estudar. Com essas condições colocadas no convite, eu restringi as aceitações a alunos que pretendiam estudar naqueles meses, e pré-determinei a meta de estudo e o prazo para alcançá-la. Essa determinação suprime a liberdade dos alunos em estabelecerem suas próprias metas e ritmo de estudo, que é um fator propiciador de autonomia, mas adotei-a por dois motivos: primeiro, porque eu queria uma meta claramente observável, concreta, que pudesse ser verificada ao final do período estabelecido; segundo, nenhum aluno seria compelido a aceitar essas definições, de forma que aqueles que a aceitassem estariam assim fazendo por livre opção, ou seja, de algum modo a escolha seria deles e suas autonomias não seriam feridas, apesar de não estimuladas. O prazo de três a quatro meses foi estabelecido para a conclusão do módulo que estavam cursando, pois esse é um período suficiente para realização de um módulo inteiro, então era razoável que módulos já iniciados pudessem ser concluídos sem um sobre-esforço nesse tempo.

Eu recebi 86 respostas ao convite. Seis alunos disseram que gostariam de fazer parte da proposta, mas não podiam por falta de condições de se comprometer a estudar toda semana. Trinta e nove alunos disseram que participariam, mas não retornaram nem a primeira mensagem informando seus horários de estudo. Consequentemente, apenas 41 alunos iniciaram o segundo ciclo da pesquisa. Entre março e junho, entretanto, alguns desses alunos requisitaram seu desligamento do curso e outros foram cancelados indevidamente, só conseguindo a reversão do erro e retorno aos estudos no final de junho. Em resumo, 33 alunos voluntários permaneceram matriculados até o fim de junho.

O primeiro resultado observado foi que nenhum desses 33 alunos estudou nos dias e horários acertados, nem sequer estudou toda semana, nem sequer com regularidade. Almejar esse nível de engajamento parece ser inadequado para esse formato de curso, que é opcional, sem dependência de grupo ou turma para realização das atividades, de baixo custo, e sem datas para início e término. Assim, ter requisitado regularidade de estudo como condição para meu acompanhamento especial fez apenas eu ter menos participantes do que poderia ter tido.

No primeiro mês, enviei mensagens a cada aluno de acordo com os horários estabelecidos por eles para estudo, parabenizando os poucos que haviam realizado atividades e questionando os que não acessaram o ambiente do curso. Houve também o envio das tabelas

com as atividades do módulo de cada aluno – a mesma que passou a compor a rotina de matrícula dos novos alunos a partir do mês seguinte – e informações sobre alguns recursos do curso, sobre como acessar a transcrição e a tradução do material para compreensão auditiva, por exemplo. A alta frequência de envio de mensagens demandou muito tempo disponível de minha parte e gerou um grande trabalho, o que não é compatível com a rotina de funcionamento do curso e com a carga de trabalho das professoras que nele atuam, e por isso não pode se tornar um procedimento no curso. Ademais, dos 41 alunos que inicialmente estavam participando desse segundo ciclo, apenas 15 alteraram seu padrão de frequência nesse primeiro mês, aumentando o ritmo de estudos, mas não estudaram nos dias e horários indicados. Em consequência, nos meses seguintes eu parei de verificar diariamente suas presenças *on-line*. Respondi prontamente os eventuais contatos iniciados por cada um deles, mas enviei mensagens a todos apenas uma vez por semana, excetuando a semana em que havia comunicação pessoal da professora de cada aluno, através da mensagem de acompanhamento mensal que faz parte de suas atribuições.

O conteúdo das mensagens que enviei retomou alguns dos objetivos já trabalhados no primeiro ciclo e incluiu outros ainda não experimentados. Como já mencionado, as mensagens do primeiro mês refletiram a presença de ensino no âmbito de organização e utilização efetiva da mídia (cf. 3.3), e tiveram por finalidade trabalhar a parte da estrutura do curso, com fins de auxiliar o sentimento de competência (cf. 2.2). Nos meses subsequentes, houve também algumas mensagens com o mesmo propósito, como as que sugeriram a realização de atividades opcionais oferecidas no ambiente do curso e a que ensinava o aluno a consultar seu boletim¹⁸, que não é um recurso muito utilizado por eles, mas muito útil para eles assumirem o controle das tarefas, sem necessidade de esperar uma mensagem do professor indicando ou cobrando que eles as refaçam até obterem o rendimento exigido. Houve mensagens que refletiram a presença de ensino em relação à instrução direta, uma vez que ao sugerir leituras em sítios fora do ambiente do curso (cf. anexo 3, segundo ciclo), eu elaborei questões, confirmei a compreensão leitora de alguns e diagnostiquei os motivos para a má compreensão de outros. O objetivo de remeter os alunos à leitura fora do ambiente do curso é fazê-los experimentar a língua em um contexto em que não há adaptações pedagógicas ao material, levando-os a transferir os conhecimentos até então adquiridos para uma situação real de uso da língua. Isso também pode ser considerado um desafio para os aprendizes – o que é um fator de estímulo à motivação (cf. 2.2), e possivelmente uma

¹⁸ Mensagem reutilizada posteriormente no 3 ciclo (cf. anexo 5, mensagem do dia 22 de março)

experiência de sucesso através de empenho e esforço – o que contribui para a construção do sentimento de autoeficácia. A fim de evitar um sentimento de frustração por parte de alguns alunos, ao não compreenderem todas as palavras do texto, a mensagem que sugeria a atividade incluiu uma orientação para uma leitura instrumental, buscando apenas a compreensão geral, baseando-se em cognatos, antecipando que haveria vocábulos desconhecidos e que os alunos não precisariam pesquisar todos eles, etc. Nessa atividade, os alunos poderiam transferir o que aprenderam nos exercícios do curso (trabalhando seu sentimento de competência, cf. 2.3) para a leitura indicada no site (material instrucional autêntico, cf.2.1), uma vez que eles também são preparados para esse tipo de experiência e de leitura nos módulos do curso. Afinal, cada módulo apresenta duas atividades que remetem o aprendiz a uma leitura na *web*, relacionada aos temas tratados nas unidades do módulo. As sugestões que eu fiz de leitura, entretanto, estavam relacionadas ao cotidiano dos alunos, sendo sobre as comemorações por diferentes culturas dos feriados que aconteceram nas semanas em que as sugestões foram feitas, buscando um engajamento na tarefa por meio da relevância.

Outras contribuições em termos de instrução direta foram feitas para casos específicos, a pedido dos alunos. Para um aluno que pediu mais material sobre compreensão auditiva, por exemplo, eu indiquei outras fontes de consulta e de exercícios. Para outro aluno eu corriji e comentei várias redações, pois ele reclamou que sua tutora não as havia devolvido corrigidas. Esse fato apontou para uma falha pontual na interação desse aluno com sua tutora, uma vez que a ENCEAD determina que as redações sejam entregues de volta ao aluno em no máximo uma semana de sua submissão. Isso porque o *feedback* imediato e constante é fator de estímulo à motivação, já que é necessário para autoavaliação de desempenho, que contribui para autonomia, e para a construção do sentimento de competência (cf. 2.2).

A presença de ensino em termos de estabelecimento de clima para aprendizagem, de incentivo à participação e de avaliação foi exercida em mensagens personalizadas, pois também escrevi mensagens de acompanhamento dos estudos a cada aluno, como as que se seguem:

Querida prof Marcia,

Podemos começar no final da semana que vem? Sem falta, pois estou preparando uma aula para o doutorado que está me deixando de cabelos brancos

Abs,

Otávio (Mensagem de *e-mail* de aluno para professora - 15/03/2012)

Ok, Otávio!

Melhor cabelos brancos do que perder os cabelos! Boa sorte. Aguardo vc.

Um abraço,

Marcia (Mensagem de *e-mail* de professora para aluno - 15/03/2012)

Olá, Otávio.

Como foi sua aula? Deu tudo certo?

Sei que é complicado trabalhar, fazer doutorado, cuidar da vida, e ainda ah! ter que estudar inglês. Se você não se obrigar a estudar uma horinha por semana, sei que o inglês vai sempre ser sacrificado (acontece com você e com todo mundo).

Você já está lendo alguma bibliografia do doutorado em inglês? Se estiver, me conta, que aí ao menos sossego em saber que você está aprendendo a língua de alguma forma.

Yours,

Márcia (Mensagem de *e-mail* de professora para aluno- 30/03/2012)

Prezada Professora Márcia,

A aula foi boa, consegui sobreviver. Você não sabe como fico frustrado em não aproveitar seus conhecimentos como minha "personal trainer" em inglês. Ainda mais sabendo que um melhor conhecimento desse idioma poderia abrir várias portas, quando falamos do meio acadêmico e até mesmo profissional. Entretanto, não vou desistir, professora. Esse final de semana vou tentar revisar as 4 primeiras lições do módulo para que eu faça o primeiro teste que ainda não fiz (upper intermediate 1) para pagar os meus débitos para, então, avançar no curso. Por fim, agradeço-lhe, mais uma vez sua paciência e por ainda não ter desistido de mim.

PS: Gostaria que soubesse que seus e-mails têm grande poder motivador

Um grande abraço

Otávio (Mensagem de *e-mail* de aluno para professora - 30/03/2012)

Essa sequência de trocas de mensagens entre mim e Otávio ilustra o incentivo à participação, o estilo conversacional, o interesse no aluno e o reconhecimento por parte do aluno de que esse envolvimento emocional é motivador, o que leva ao engajamento (cf. 2.1). As mensagens seguintes exemplificam a presença de ensino em termos de avaliação e dicas para estudo:

Cara Mila,

Parabéns! Você está cumprindo sua meta de estudo muito bem. Sua aula de conversação no dia 10 foi boa, e espero que amanhã você possa participar de outra (isso é importante, pois sábado da próxima semana será Sábado de Aleluia, feriado, e não haverá *voice chat*).

Você está refazendo as unidades do Upper Intermediate 1, e percebi que você refaz, como deve ser, os exercícios que ficam abaixo da média. Isso acontece, em geral, em vocabulário e gramática. Nas atividades de *listening*, entretanto, você não refaz a tarefa. Por quê? Vou dar aqui duas dicas:

1- Você já percebeu que, nos exercícios de *listening*, há um *link* para você ler o *script* do diálogo/texto e, também, há a tradução do mesmo (no final da página, "listen & read")? Se você encontrar muita dificuldade em compreender o diálogo nas 2 primeiras vezes em que o escutar, tente ler o *script*, depois ouça a gravação outra vez.

2- Se você quiser estudar mais sobre os tópicos gramaticais, em nosso *site*, clique em "support". Em "support", selecione "grammar centre". Em "grammar centre", você escolhe o tópico de gramática que precisa estudar (clicando nas letras do alfabeto). Após estudar, refaça o exercício da unidade!

Yours,

Márcia (Mensagem de *e-mail* de professora para aluno - 30/03/2012)

Cara Cátia,

Estou muito contente com o andamento dos seus estudos. O nível Fundamentos 2 foi ótimo, e você está caminhando muito bem no Básico 1. Acho que você vai gostar já de experimentar atividades extras com música, não? Clique em “leisure” no canto superior direito do *site* e escolha “music mix”. Daí, é só escolher o título de música que você mais gostar.

Atenciosamente,

Márcia (Mensagem de *e-mail* de professora para aluno - 18/06/2012)

Cara Aisha,

Você vai mesmo concluir seu nível agora em junho – uh hu! Refaça a *web discovery* (unit 8, act 7) e faça o teste final. Estou aguardando!

Yours,

Márcia (Mensagem de *e-mail* de professora para aluno - 18/06/2012)

As mensagens abaixo ilustram, além do incentivo aos estudos e reconhecimento do trabalho dos alunos, a indicação de que o aluno deve planejar suas atividades de estudo e se autoavaliar:

Bom-dia, Aisha.

Que bom vc conseguir fazer alguns exercícios pelo Ipad...assim você está conseguindo estudar com mais frequência. Como você avalia seu progresso esse mês? O que você acha que mais aprendeu?

Yours,

Márcia (Mensagem de *e-mail* de professora para aluna - 25/05/2012)

Olá, Otto!

Gosto de ver seu empenho e compromisso com o curso. Você também tem feito várias atividades extras de leitura, o que é excelente para sua aprendizagem da língua. Parabéns! Diga-me: qual seu planejamento de término do módulo? Você já está na unidade 6!

Atenciosamente,

Márcia (Mensagem de *e-mail* de professora para aluno - 18/06/2012)

Olá, Vasco.

Gostei de ver seu retorno aos estudos, mas eu esperava sua unidade 4... e novamente você está revendo a unidade 1. Isso é intencional, ou você se perdeu nas atividades?

Atenciosamente,

Márcia (Mensagem de *e-mail* de professora para aluno - 18/06/2012)

Sim, é intencional.

Como fiquei muito tempo sem acessar o curso, achei melhor recomençar.

Vasco. (Mensagem de *e-mail* de aluno para professora - 18/06/2012)

Nessas mensagens, sem me deter a indicar tarefas a serem refeitas ou que ficaram por fazer, perguntei como eles avaliavam seu desenvolvimento no período, elogiei a participação nas aulas de conversação e priorizei palavras de incentivo e persuasão, levando o aluno a acreditar que ainda poderia atingir a meta de concluir o curso no prazo definido. O objetivo desse conteúdo foi contribuir com o sentimento de autoeficácia, com o envolvimento do aprendiz e com sua responsabilidade pela sua aprendizagem.

A fim de apoiar a autonomia, mais dois outros tipos de mensagens foram enviados. Em uma delas, eu expliquei a importância de algumas atividades do curso¹⁹, para que os alunos pudessem se apropriar da necessidade de realizá-las, e tivessem uma regulação mais identificada do que externa em relação a elas (cf. 2.2). Em outra mensagem eu perguntei qual o planejamento pessoal de estudo para uma semana específica²⁰, dando inclusive sugestões do que poderiam fazer: uma atividade opcional, uma revisão, a conclusão de uma unidade, uma aula de conversação adicional, entre outras. Ao estimular o aluno a identificar os objetivos e a selecionar as questões de estudo da semana, exercendo sua autonomia, pude diminuir um pouco a distância transacional do curso, já que sua estrutura é bastante rígida (cf. 3.4.). Ao mesmo tempo, ao terem que planejar suas atividades, os alunos colocaram em suas agendas pessoais o compromisso de participar do curso naquela semana: aqueles que me responderam informando suas escolhas realmente as concretizaram durante a semana.

Em relação à distância transacional, houve um caso que ilustra bem como o prosseguimento dos estudos de um aluno foi prejudicado por causa de grande rigidez da estrutura do curso e um diálogo ineficaz entre aluno e tutora. O aluno Juca reportou que era impedido por sua tutora de iniciar um novo módulo por não ter concluído o nível anterior, mas ele não pretendia concluí-lo, por não ter disponibilidade de participar das aulas de conversação nos horários em que eram oferecidas. Ele gostaria de avançar nos estudos, e imaginava também que, como os horários para conversação oferecidos no módulo seguinte eram diferentes, talvez ele pudesse participar. Sua reclamação era que sua tutora se recusava a enviar os temas e horários para conversação do módulo seguinte, e cada vez que ele realizava alguma atividade, ela indicava que ele estava cursando o nível errado e que deveria acabar com as pendências do nível anterior. Na verdade, a tutora estava impondo ao aluno a obediência a critérios exigidos para a emissão de um certificado de conclusão, sem questionar se era isso o que ele desejava, qual era seu objetivo no curso, sem flexibilizar seu processo de estudos e sua escolha de currículo, sem individualizar o atendimento, tornando assim a estrutura mais rígida do que ela precisa ser. O apelo do aluno era procedente e foi por mim atendido; comuniquei minha intervenção à coordenação, e a tutora foi lembrada das regras do curso. Juca conseguiu estudar e completar o módulo que pretendia, e também conseguiu, simultaneamente, sanar as tais pendências do nível anterior.

Minha penúltima comunicação com os alunos, após o fim do mês de junho, foi um pedido para informarem suas opiniões em relação ao apoio recebido através das mensagens

¹⁹ Uma das mensagens foi reutilizada no 3º. ciclo (cf. anexo 5, mensagem do dia 08 de março).

²⁰ Mensagem reutilizada no 3º. ciclo (cf. anexo 5, mensagem do dia 14 de junho).

durante os meses precedentes (cf. anexo 2, segundo ciclo, questionário ao término do período). Para indicar a opinião, pedi que marcassem se consideraram que o conteúdo os ajudou a compreender melhor o curso, se os estimulou a prosseguir com o curso, se foi interessante, se os ajudou a organizarem os estudos, se os fez pensar sobre o que estudar ou priorizar no curso, ou se foi cansativo, desnecessário ou se não se lembravam de ter recebido aquele conteúdo. Suas opiniões encontram-se no quadro 11 a seguir. Os números no quadro indicam a quantidade de vezes que cada característica foi atribuída a determinado conteúdo. Como um aluno podia atribuir mais de uma característica a cada tipo de mensagem, a soma dos números às vezes ultrapassa o valor 16, que é o total de respondentes a esse questionário final. Apenas 16 dos 33 alunos responderam, e incluem tanto alunos que concluíram seus módulos como alunos que não haviam ainda concluído. Os respondentes foram Axel, Valério, Mateus, Wander, Bill, Gabi, Kadu, Vasco, Zen, Otto, Paulo, Greg, Nilo, Cátia, e Ken.

CONTEÚDO DAS MENSAGENS DO SEGUNDO CICLO	Ajudou a compreender melhor o curso	Estímulo a prosseguir	Interessante	Ajudou a se organizar	Fez pensar em prioridades	Cansativa	Desnecessária	Não se lembra de ter
Informação sobre exercícios que precisavam ser refeitos ou estavam faltando	5	7	5	4	5	0	0	0
Pedido de planejamento de estudo para a semana	4	3	5	4	3	0	0	2
Indicação de leitura fora do ambiente do curso	2	4	10	2	1	0	1	0
Exercício de compreensão de leitura fora do ambiente do curso	3	2	7	2	3	2	1	1
Respostas ao exercício de compreensão da leitura	3	4	4	2	3	0	0	3
Indicação de atividade extra no <i>site</i> do curso (música/leitura/gramática/etc)	1	2	9	1	1	1	0	2
Informação sobre onde encontrar seu boletim no <i>site</i>	3	3	5	2	2	1	0	2
Tabela com as atividades de seu nível, para marcar (com um X) as que foram feitas	3	4	3	4	2	0	0	1
Pedido de justificativa por sua ausência no curso	0	4	6	1	1	1	0	3
Elogio às suas conquistas	3	9	5	2	1	0	0	0
Explicação sobre a importância de algumas atividades do curso	4	6	4	3	3	0	0	3

Quadro 11: Opinião dos participantes sobre o conteúdo das mensagens do segundo ciclo

Entre o objetivo do envio da mensagem e o efeito dela no aluno, ou seja, como ela é percebida, pode haver variação. Por isso pedi que respondessem esse questionário. As repostas realmente variam em percepção da função de cada mensagem, mas giram em torno de efeitos positivos, como uma ajuda a compreender melhor o curso e a se organizar e refletir sobre prioridades. A indicação de leitura fora do ambiente foi o quesito com maior coincidência de opinião, afirmando ter sido interessante, seguido da indicação de atividade extra no site e dos elogios feitos. O aluno Nilo, inclusive, achou que as indicações de leitura foram pouco exploradas, que deveria haver mais. Entretanto, o atributo “desnecessária”, que é

negativo, também foi indicado para a leitura e compreensão de texto em ambiente externo ao curso, e apenas para esses quesitos, mas foi considerado assim somente por Paulo, que não tinha tempo de estudar nem o material que faz parte do curso. Também por isso o pedido de justificativa de ausência para ele é cansativo. Por outro lado, Nilo me surpreendeu afirmando que o pedido de justificativa pelas ausências “foi um dos itens que mais gostei. Excelente!!”. Além dele, outros alunos marcaram esse quesito como interessante ou como um estímulo, o que para mim particularmente foi um alívio, pois ao escrever mensagens com esse tipo de conteúdo imagino que sejam recebidas negativamente como uma cobrança, assim como a indicação dos exercícios que estão faltando. Em relação aos elogios, os alunos indicaram-no como um estímulo a prosseguir com o curso, o que corrobora com a literatura sobre a necessidade de sentimento de competência e de envolvimento emocional para maior engajamento (cf. 2.1 e 2.2). Da mesma forma, ao considerarem a explicação da importância das atividades como estímulo a prosseguir com o curso, os alunos confirmam que o conhecimento de tarefas, que é um apoio à autonomia, contribui para o engajamento (cf. 2.3). O fato de alguns alunos não se lembrarem de alguns conteúdos indica que nem todas as mensagens foram recebidas – podem ter ficado em spam, ou não foram lidas – ou mesmo os alunos não se lembram de as terem lido. Isso aponta para a importância de um contato frequente, evitando que a perda de alguma comunicação cause uma ausência de interação por tempo prolongado.

As demais respostas do questionário indicaram que quantidade e a qualidade da interação por mim iniciada foram adequadas. Os alunos não sentiram falta de outro tipo de conteúdo que pudesse tê-los ajudado mais, e consideraram a frequência de envio de mensagens satisfatória, com exceção de Paulo que a achou excessiva, e Bill que a considerou pouca. O tom das mensagens também foi aprovado, sem ser impessoal e sem ser pessoal demais. Além disso, eles indicaram que todas as mensagens iniciadas por eles alunos foram respondidas a contento.

Em termos de conclusão do módulo de estudo, que era a meta concreta a ser observada, o resultado desse ciclo foi bom. Dos 33 participantes, 20 (60%) concluíram seus níveis em estudo no prazo estipulado. Um aluno concluiu no mês seguinte (Otávio) e outros dois alunos (Leo e Otto) mantiveram o ritmo de estudo que já tinham antes, sem demonstrarem ter alterado suas rotinas em virtude das mensagens, e concluíram seus cursos nos 3 meses seguintes, ou seja, no dobro do tempo previsto. Entretanto, esses dois alunos, que já tinham bastante experiência no curso, já tendo estudado vários módulos, já se

responsabilizam por sua aprendizagem. Eles decidiram aceitar minha ajuda, de acordo com a informação que deram nos *e-mails*, pois estavam no momento realizando módulos mais avançados em que realmente precisavam de mais apoio, mais revisão e tempo de estudo, pois consideravam mais difíceis. Daí que Otto, assumindo sua autonomia e gerindo sua necessidade de aprendizagem, estando prestes a concluir o nível em junho, decidiu por não seguir em frente nas lições: voltou ao início do módulo e o refez inteiramente, para sedimentar os novos conhecimentos, e por isso só o concluiu em setembro.

O fato de o convite já ter pedido alunos que queriam concluir seus cursos até o mês de junho certamente delimitou um universo de participantes que contribui para esse resultado, mas de forma pouco expressiva, pois na verdade todos os alunos são levados a optar, através da mensagem sobre o plano de curso, por concluir um módulo em 2 meses ou em 4 meses. O que o convite enfatizava era a necessidade de estudo regular semanal, com definição de dias e horários, e isso não foi cumprido. Assim, 60% dos alunos desse grupo terem concluído é um resultado bastante relevante se comparado a 5% de conclusão de módulos considerando o total de matriculados. Além disso, é importante salientar o fato de esses alunos terem querido a ajuda extra oferecida, como se estivessem precisando de um apoio a mais para prosseguir nos estudos, pois houve outros alunos, como alguns que eram meus tutorados, que não quiseram participar dessa experiência, uma vez que se sentiam seguros para completar com êxito seus estudos da forma como já vinham fazendo. Outro ponto a ser observado é que seis respondentes do primeiro ciclo participaram do segundo ciclo também: Cátia, Ken, Leo, Nilo, Greg e Otávio, sendo que três deles, Ken, Greg e Otávio, estavam inativos quando ocorreu o primeiro ciclo, e voltaram a estudar a partir dele. Um breve histórico de participação dos integrantes desse segundo ciclo da pesquisa é apresentado a seguir:

Nome	Concluiu o nível?	Histórico no curso
Cátia	Sim.	Havia feito um módulo em um ano. Participou do primeiro ciclo. No segundo ciclo, mudou seu padrão de frequência e fez um novo módulo inteiro
Ken	sim	Havia feito 3 cursos em 3 anos, ficou inativo, retornou da inatividade com o primeiro ciclo. Realizou seu último nível no curso durante o segundo ciclo.
Neide	sim	Estudou um módulo em 4 meses, em 2011. Durante o 2 ciclo da pesquisa, realizou um segundo módulo completo.
Nilo	sim	Estava há 7 meses realizando um módulo quando participou do primeiro ciclo. Concluiu outro módulo durante o 2 ciclo
Greg	Sim	Fez 3 módulos de curso incompletos, a título de revisão, em 2006/2007. Em 2010 fez 2 módulos, parando em agosto. Participou do primeiro ciclo em 2011, mas sem estudar, apenas com acesso pontual em outubro. Fez um módulo completo no 2 ciclo
Theo	sim	Matriculado em outubro, ainda não havia alcançado a metade de seu módulo. Com o início da pesquisa, fez todo o módulo em um mês e meio.
Pat	sim	Matriculada em outubro, foi seu primeiro módulo realizado no curso.
Aisha	sim	Fez um módulo em doze meses (de 2007 a 2008). O segundo módulo foi iniciado em

		fevereiro de 2011, e até março de 2012 só havia estudado 3 unidades. De março a junho de 2012, durante a pesquisa, fez todo seu segundo módulo.
Axel	sim	Matriculado em outubro, quando estudou muito. Depois ficou inativo. Retomou o estudo no segundo ciclo e concluiu o módulo.
Bill	sim	Inscrito desde julho de 2010, sem conseguir fazer o primeiro nível do curso até então, concluiu o módulo durante o segundo ciclo.
Valério	sim	Estudou 4 níveis em 3 anos e meio. Esse módulo, mais avançado, foi realizado em 3 meses e meio
Mateus	Sim	Havia feito um módulo em 5 meses. Durante a pesquisa, fez outro módulo em 2 meses
Lucy	sim	Havia feito um módulo em um mês em 2011. Fez um segundo módulo no período da pesquisa, em dois meses
Kadu	sim	Dois módulos incompletos em dois anos, sem sucesso no aproveitamento. Concluiu com sucesso um terceiro módulo durante o segundo ciclo.
Gabi	sim	Fez um módulo em um mês em 2011, e ficou inativa. Durante o segundo ciclo, concluiu mais um módulo e iniciou seu terceiro.
George	sim	Matriculado em outubro, foi seu primeiro módulo realizado no curso
Beto	sim	Seu primeiro módulo foi feito em 1 mês, o segundo em 4 meses. Terceiro módulo iniciado durante o 2 ciclo e realizado em 3 meses.
Rubem	sim	Matriculado em outubro, havia tentado durante 4 meses realizar seu primeiro módulo , sem aproveitamento. Recomeçou-o e o concluiu com sucesso durante o 2 ciclo.
Mila	sim	Matriculada em outubro, concluiu seu primeiro módulo e iniciou um segundo módulo.
Juca	sim	Havia iniciado um módulo, que estava incompleto, e ficou 3 meses inativo. Retomou-o durante o segundo ciclo, concluindo-o, e iniciou outro módulo, mas terminou-o integralmente apenas em agosto.
Otávio	Sim, em julho	Estava há 1 ano inscrito no curso sem ter concluído um nível quando participou do primeiro ciclo, reiniciando e concluindo seu primeiro módulo. No segundo ciclo, apesar de não ter tempo com trabalho e estar em meio a provas de doutorado, terminou um segundo módulo, apesar de um pouquinho depois da meta inicial.
Otto	Não, apenas em outubro	Em 8 meses fez 8 módulos (sem parte oral) para rever matéria, e durante o segundo ciclo fez um módulo mais avançado, cumprindo as regras do curso. Em junho estava próximo ao final, mas resolveu refazê-lo, e só o terminou em outubro
Leo	Não, só o terminou em setembro	Fez 7 módulos em 2 anos. Participou do primeiro ciclo quando fez mais um módulo. No segundo ciclo iniciou outro, mas só o terminou em setembro, mantendo o mesmo ritmo de estudo que tinha antes.
Rey	não	Havia iniciado em outubro, mas fez só uma unidade em fevereiro. Ficou inativo durante a pesquisa e nunca manteve contato.
Wander	não	De agosto de 2011 a março de 2012, fez uma unidade de um módulo. Durante a pesquisa, foi para Haiti e quase não tinha acesso à internet, mas ainda assim conseguiu fazer 4 unidades lá. Parou de estudar quando parei de enviar mensagens e ficou inativo o resto do ano.
Paulo	não	Havia realizado 4 módulos em 5 meses, mas incompletos, e sem sucesso no último. A única vez em que me respondeu foi para dizer que iria participar, com as seguintes palavras: “confesso que estou um pouco desmotivado, portanto precisando de um incentivo dessa natureza”. Entretanto, permaneceu completamente inativo e foi cancelado no final de junho.
Caco	não	Inscrito no mesmo e primeiro módulo desde 2010. Estudou um pouco em março e um pouco em abril, se ausentou por 15 dias pois mudou de país para uma missão, manteve contato até início de maio, mas não teve a disponibilidade para estudo que esperava ter na nova posição, e ficou ausente.
José	não	Estava ainda em seu primeiro módulo, desde 2010,mas não estudou no segundo ciclo, ficou inativo. Nunca respondeu minhas mensagens ou iniciou contato. Foi cancelado no fim de junho.
Melo	não	Primeiro acesso ao curso foi em dezembro de 2011. Fez 5 exercícios antes do meu contato. A única vez que manteve contato comigo foi para aceitar participar da pesquisa, mas durante o segundo ciclo permaneceu inativo.
Zen	não	Matriculado em outubro, era seu primeiro módulo. As únicas vezes que manteve

		contato comigo foi para aceitar participar da pesquisa e para responder o questionário final. Só estudou 15 dias e ficou inativo. Foi cancelado no fim de junho.
Vasco	não	Matriculado em outubro, era seu primeiro módulo. Estudou bem em março e abril, parou em maio, voltou em junho reiniciando o módulo.
Costa	não	Matriculado em outubro, era seu primeiro módulo. A única vez que manteve contato comigo foi para aceitar participar da pesquisa. Só estudou dois dias em março e ficou inativo. Foi cancelado no fim de junho.
Ênio	não	Matriculado em outubro, era seu primeiro módulo. Estudou por um mês quando iniciamos o segundo ciclo, mas depois ficou inativo. Só manteve contato comigo durante o mês de março. Foi cancelado no fim de junho.

Quadro 12: Alunos do segundo ciclo de ações

O histórico de participação desses alunos revela que dos dez alunos que não concluíram seus módulos de estudo, dois tiveram dificuldades de acesso e de regularidade por mudança para o exterior, enquanto os outros oito não mantiveram contato algum comigo ou com suas tutoras, apesar das mensagens enviadas semanalmente a eles. Dois desses alunos responderam ao questionário do fim do período (cf. anexo 2, segundo ciclo), e explicaram os motivos de suas ausências:

Estou fazendo um curso de carreira que está tomando muito tempo, assim não consigo dá [sic] atenção satisfatória ao curso de inglês.

Paulo (questionário do fim do segundo ciclo - 27/06/2012)

Devido à dificuldade de aprender o conteúdo, mesmo sendo o nível básico. Cria, de certa forma, uma falta de interesse principalmente quando é à distância.

Zen (questionário do fim do segundo ciclo - 26/06/2012)

As mensagens enviadas não conseguiram influenciar Paulo a estudar superando as restrições de sua circunstância de vida, mas poderiam ter auxiliado Zen. O aproveitamento das atividades de Zen era satisfatório e, sem ele ter feito pergunta alguma durante os meses, não ter pedido esclarecimento de conteúdos, não ter pedido ajuda, não ter comentado de sua dificuldade, não consegui atender sua necessidade durante esse período e não contribuí para seu engajamento cognitivo (cf. 2.1). Após essa resposta ao questionário, escrevi pessoalmente a ele tratando desse problema, e também entrei em contato com sua tutora para uma maior atenção à questão, uma vez que eu não mais acompanharia seus estudos. Quando o aluno evita o diálogo, aumentando a distância transacional, o prosseguimento do curso é mais difícil. O estabelecimento de vínculo depende também de sua participação, de suas respostas às iniciativas da professora. Com a falta desse envolvimento, não só o apoio oferecido fica restrito como também o aluno fica menos motivado, levando a menor engajamento.

Por outro lado, os alunos que mantiveram contato comigo demonstraram maior engajamento nas atividades do curso, inclusive dois alunos que não concluíram seus módulos.

Para esses dois, as mensagens foram um fator que contribuiu para que não desistissem de tentar estudar:

Contribuiu para despertar [sic] o interesse e continuação do curso
Wander (questionário do fim do segundo ciclo - 27/06/2012)

Eu estava pensando em desistir, estive [sic] com problemas durante o curso e as mensagens de acompanhamento me fizeram repensar e continuar
Vasco (questionário do fim do segundo ciclo - 27/06/2012)

Para outros alunos, a participação no segundo ciclo da pesquisa significou voltarem à atividade, pois estavam inativos. Ao serem questionados se o conteúdo das mensagens havia ajudado nesse aspecto, informaram o seguinte:

Com certeza! Fiquei um tempo ausente e as msg me fizeram retornar e concluir.
Obrigado por tudo!
Axel (questionário do fim do segundo ciclo - 26/06/2012)

Acompanhamento realizado incentiva bastante na realização das atividades e na execução do compromisso estabelecido. Considero fundamental para o bom andamento do curso.
Gabi (questionário do fim do segundo ciclo - 26/06/2012)

Sim. Pois em muitas delas procurou incentivar-me. Obrigado!!!
Ken (questionário do fim do segundo ciclo - 02/07/2012)

Sim. Estimulou a permanência e desenvolvimento das tarefas restantes
Greg (questionário do fim do segundo ciclo - 28/06/2012)

Outros alunos, que eram ativos e escolheram participar dessa experiência, aumentaram a frequência de estudo, que é um parâmetro indicando maior engajamento. Eles concluíram seus estudos em um prazo menor do que em suas tentativas ou realizações anteriores. Para eles, o conteúdo das mensagens ajudou:

Particularmente gosto de ser motivado constantemente, orientado, sugerido. Tudo isso, verdadeiramente me faz continuar progredindo. Apesar de alguns contratemplos com o meu PC.
P.S. By the way...I would like to say thanks a lot teacher Marcia for all. You did a pretty good job. Congratulations!!!
Nilo (questionário do fim do segundo ciclo - 30/06/2012)

Este acompanhamento me ajuda a prosseguir nos estudos, pois sei que tem um profissional me ajudando no que precisar.
Cátia (questionário do fim do segundo ciclo - 19/07/2012)

Pois me deixou mais empenhado em finalizar meus exercícios, sabendo que havia uma professora acompanhando o que eu estava fazendo.
Mateus (questionário do fim do segundo ciclo - 27/06/2012)

Algumas vezes, devido ao trabalho e tarefas do dia-a-dia, nos perdemos na questão de administração do tempo e conseqüentemente, deixamos de fazer as aulas causando grande atraso.
Bill (questionário do fim do segundo ciclo - 27/06/2012)

Devido o curso ser online, existe muita facilidade do não comprometimento com horários e metas, sendo necessário um plano de aula.

Valério (questionário do fim do segundo ciclo - 26/06/2012)

Conforme discutido nesta seção, as ações experimentadas no segundo ciclo que se mostraram eficazes em levar os alunos a um maior engajamento estão sintetizadas no quadro 13 a seguir:

Ações	Fatores que propiciam engajamento	Resultados
Persuadir o aluno a se comprometer com a realização de algumas tarefas	Envolvimento	60% dos voluntários do 2º ciclo de pesquisa concluíram seus módulos (comparados a 5% do total de alunos que concluem seus módulos em um ano)
Elogiar as conquistas		
Incentivar o aluno a prosseguir nos estudos		
Utilizar estilo conversacional nas mensagens, com tom nem impessoal e nem pessoal demais.		
Pedir que os alunos justifiquem suas ausências no curso		
Fazer os pedidos e colocações aos alunos em mensagens diretas, evitando analogias (que podem ser de difícil compreensão).		
Pedir que os alunos avaliem seu desenvolvimento no período		
Levar os alunos a refletirem sobre seus estudos, remetendo-os aos objetivos de aprendizagem do módulo em curso	Apoio à autonomia	
Pedir que façam um planejamento de estudo para a semana		
Explicar a importância e o objetivo dos tipos de exercícios propostos no curso		
Fazer com que os alunos verbalizem, vez por outra, suas atuais metas dentro do curso.		
Oferecer cronogramas e tabelas (<i>check-lists</i>) para controle da realização de atividades		
Sugerir periodicamente a realização de atividades complementares (música/leitura/gramática/etc)		
Indicar atividades fora do ambiente do curso, que sejam relacionadas ao interesse ou cotidiano do aluno e que o envolvam no uso da língua em contextos reais.		
Apoiar a realização da atividade extra indicada (respostas, vocabulário, esclarecimento de dúvidas)	Estrutura adequada de funcionamento do curso	
Responder prontamente os contatos iniciados pelos alunos		
Informar os exercícios que precisam ser (re)feitos		
Chamar a atenção dos alunos para os recursos e ferramentas oferecidos na plataforma de ensino. (boletim, dicionários, etc)		
Reduzir o prazo para conclusão do módulo de estudo, com direito a certificado.		
Reduzir o período em que o aluno pode permanecer inativo e ainda continuar matriculado	Aumento de 49 para 86 conclusões de módulos no período de um ano (comparação entre 2011/2012 e 2012/2013).	

Quadro 13: Ações experimentadas no segundo ciclo que se mostraram eficazes em levar os alunos a um maior engajamento

Essa análise da participação dos alunos foi realizada no segundo semestre de 2012 e apresentada à ENCEAD. O resultado positivo desse segundo ciclo da pesquisa levou à aceitação, por parte da coordenação, de mudar a rotina de trabalho de todas as professoras do curso em relação à interação mantida com os alunos. Elaborei uma proposta de nova atuação e

também redigi várias mensagens para o contato semanal das professoras com seus alunos, observando os mesmos objetivos já trabalhados nos ciclos de ações realizados. As professoras que se dispuseram a participar fizeram uma revisão das mensagens elaboradas e acrescentaram suas sugestões. O novo procedimento, descrito na próxima seção, foi adotado no primeiro semestre de 2013, em caráter experimental, em um período que chamo de terceiro ciclo da pesquisa.

5.3 O TERCEIRO CICLO DA PESQUISA

A nova rotina de interação das professoras com seus alunos começou em fevereiro de 2013. A fim de não sobrecarregar nossas atividades como professoras, a frequência com que iniciamos contato com os alunos continuou a ser semanal. O que mudou foi a qualidade desse contato. Em vez de enviar aos alunos todas as semanas uma mensagem com o assunto da aula de interação síncrona para desenvolvimento oral, esses conteúdos foram condensados em uma única mensagem, permitindo que outros conteúdos pudessem ser abordados nas semanas seguintes. Assim, considerando os meses com quatro ou cinco semanas, passamos a ter quatro ou cinco mensagens diferentes, pré-programadas, por mês (cf. anexo 5). A primeira mensagem informa os temas de todas as aulas de conversação das semanas seguintes. As duas ou três semanas seguintes apresentam mensagens com dicas de estudo e de organização para os estudos, apresentação de diferentes tipos de estratégias para aprendizagem de línguas, explicações sobre os recursos do ambiente do curso, sugestões de atividades extras dentro da plataforma do curso e sugestões de leituras extras na internet, assim como perguntas sobre os objetivos dos alunos e seus planejamentos. A última mensagem enviada no mês, chamada de “acompanhamento mensal”, redigida por cada professora, de forma personalizada a cada aluno, continuou a abordar os comentários sobre o desempenho de cada um, os pedidos para que façam auto-avaliação, os elogios e as sugestões de atividades específicas para contornar dificuldades com as tarefas propostas nas unidades. As mensagens pré-estabelecidas foram analisadas por todas as professoras, e algumas foram modificadas com as sugestões que elas apresentaram. Na verdade, as professoras Betina e Cristina se posicionaram contra as sugestões de leitura extra na internet, com o que concordou Fernanda, com as seguintes justificativas:

Acho complicado enviarmos páginas com textos extras, principalmente para alunos dos primeiros níveis. Alguns alunos, pelo que conheço deles, são até capazes de nos escreverem com várias dúvidas de vocabulário.

Betina (fórum de discussão das professoras - 2013)

Acho que eles [alunos iniciantes] podem se apavorar.

Fernanda (fórum de discussão das professoras - 2013)

Os alunos na maioria não conseguem nem cumprir todas as atividades do site. Acho que só os alunos que já querem algo mais é que vão se beneficiar desse material extra.

Cristina (fórum de discussão das professoras - 2013)

Concordei com Cristina que realmente nem todos os alunos se beneficiariam das sugestões de leitura extra, uma vez que não se beneficiavam nem do material didaticamente preparado para eles. Entretanto, acredito que, ao se depararem com sugestões de leitura, os alunos podem vir a se motivar para ler um material de uso não pedagógico, se inserindo na comunidade de falantes da língua. Conseguir depreender sentidos de uma leitura da linguagem em uso corrente pode ser um grande desafio e estímulo, e o trabalho das professoras de responder perguntas, dúvidas e de oferecer mais suporte aos alunos que precisarem faz parte de nossas atribuições. Com concordância das demais professoras e da coordenadora, as duas mensagens com sugestão de leituras extras foram mantidas. Logo após o envio das duas primeiras mensagens, uma das quais era a sugestão de uma leitura na internet, a professora Roberta comentou no fórum de discussão sobre a nova rotina:

Até agora tive três *feedbacks* positivos sobre a primeira msg (sobre o *reading*) e nenhum *feedback* ainda sobre a segunda msg [importância de realizar um determinado exercício que faz parte do curso].

Roberta (fórum de discussão das professoras - 14/03/2013)

Após três meses da nova rotina, ao final de maio de 2013, a discussão foi retomada, e os comentários a respeito das respostas dos alunos às mensagens enviadas indicaram que poucos alunos se manifestaram respondendo as mensagens; os que assim o fizeram tiveram como propósito agradecer as dicas oferecidas, de acordo com as professoras Teresa, Cláudia, Paula, Roberta e Betina, e nenhum escreveu com dúvidas ou perguntas. Luciana teve muitos alunos que responderam agradecendo. Houve uma mensagem, que apresentava estratégias para aprender novas palavras (cf. anexo 5, mensagem dos dias 17 e 24 de maio), que suscitou respostas mais específicas dos alunos: três alunos da professora Roberta, cinco da professora Cristina, e alguns da professora Paula escreveram para compartilhar suas estratégias. Abaixo segue um exemplo dessas respostas dos alunos:

Boa tarde professora,

Eu usei a estratégia de revisar as lições frequentemente para poder fixar melhor , a experiência tem sido muito boa e estou conseguindo fixar as palavras,no dia a dia quando vou falar algo tento passar para o inglês,imaginando como ficaria a fala ou a frase.Aprendi palavras como follow , turn, outside entre outras...

Juan (Mensagem de *e-mail* de aluno para professora Cristina – 25/05/2013)

Ainda de acordo com a discussão no fórum, a nova rotina de interação com os alunos, na opinião de Teresa, Luciana, Paula, Betina e Roberta, demanda um trabalho equivalente ao que havia anteriormente, enquanto Cláudia e Cristina acham que o trabalho da professora é maior. Quanto à percepção do efeito que as mensagens causaram na participação dos alunos, Luciana e Fernanda não souberam avaliar, uma vez que assumiram a tutoria de seus alunos em 2013, quando a nova rotina entrou em vigor. Cláudia, Betina, Cristina e Roberta acreditam que a participação até aquele momento estava equivalente aos períodos anteriores à nova rotina, ao passo que Paula e Teresa perceberam uma ligeira melhora nas participações, contabilizada a partir do aumento de acessos ao ambiente do curso.

Esses relatos foram feitos ao final do mês de maio, e a nova rotina estava programada até o fim de junho. O grupo decidiu estender a experiência, e novas mensagens foram redigidas com a contribuição das professoras que se prontificaram a elaborá-las.

Em agosto de 2013, todos os alunos então matriculados foram convidados a responder um questionário sobre suas opiniões quanto ao contato iniciado pelas professoras. Eu elaborei o questionário e alguns itens foram acrescentados pela coordenação, de modo que esse instrumento também pudesse ser utilizado para a pesquisa institucional de satisfação e funcionamento do curso no ano de 2013 (ver anexo 1). O questionário foi elaborado com a ferramenta SurveyMonkey e o link para resposta foi enviado por email aos 966 alunos. Houve 188 respondentes. A intenção desse levantamento foi a de saber como os alunos perceberam a função de nossa interação com eles, de conhecer qual a importância que eles atribuíram ao conteúdo das mensagens direcionadas a eles e o quanto elas estão contribuindo para a realização de seus estudos, além de descobrir quais outros aspectos podemos abordar para que a experiência de aprendizagem deles seja ainda melhor.

A primeira questão investigada foi o fato de os temas das aulas de conversação serem enviados de uma só vez no início do mês, em uma única mensagem. De acordo com as professoras no fórum, nenhum aluno reclamou da mudança, se sentiu confuso ou escreveu pedindo reenvio de mensagens por perderem a programação. Esse silêncio sugere que essa estratégia foi válida; por outro lado, as respostas dos questionários mostram que, na verdade, 50 alunos (em 188) às vezes se esquecem da mensagem ou dos temas. Isso indica que houve uma desvantagem em não mais enviar os temas semanalmente, e que alguma outra estratégia deve ser adotada para fazer esses alunos se recordarem dos assuntos das aulas.

Em relação às mensagens mensais de acompanhamento dos estudos, as respostas indicam que os alunos as valorizam por suas funções de incentivo, de avaliação e de

direcionamento dos estudos. A **função de incentivo** pode ser observada nos seguintes trechos:

Pessoalmente importa como um "puxão de orelha" e como fator de motivação para prosseguimento e dedicação.

Tânia (questionário ao final do terceiro ciclo – 15/08/2013)

É um incentivo a mais para a conclusão das tarefas.

Hamilton (questionário ao final do terceiro ciclo – 17/08/2013)

A **função de avaliação** se dá, não só pela opinião direta da professora, mas também pelo o quanto seus comentários levam o aluno a se autoavaliar, como sugerido nos depoimentos a seguir:

A mensagem de acompanhamento dá ao aluno a oportunidade de avaliar o seu desempenho.

Fernando (questionário ao final do terceiro ciclo – 21/08/2013)

Bom para saber se estou tendo aproveitamento desejado.

Alfredo (questionário ao final do terceiro ciclo – 14/08/2013)

Feedback e visualização se há necessidade de me aprofundar nos estudos.

Anelice (questionário ao final do terceiro ciclo – 15/08/2013)

As mensagens são importantes para saber a opinião do professor a respeito da evolução dos meus estudos, em que fui bem e em que preciso melhorar.

Martin (questionário ao final do terceiro ciclo – 22/08/2013)

A **função de direcionamento dos estudos** evidencia que alguns alunos ainda precisam de orientação para prosseguir com seus estudos, ou seja, ainda não desenvolveram totalmente sua capacidade de se autoavaliarem e de traçarem seus próprios planos de ação, contando com a ajuda do professor para isso:

Me orienta quanto ao que devo melhorar no curso.

José Augusto (questionário ao final do terceiro ciclo – 17/08/2013)

Ela me fornece informação para melhorar meu desempenho no curso.

Armando (questionário ao final do terceiro ciclo – 01/09/2013)

Já as mensagens enviadas nas demais semanas do mês, com dicas de estudo, de recursos e com sugestões de atividades extras foram percebidas como importantes para os alunos por motivos diferentes. Após a leitura e releitura de todas elas, agrupei-as sob quatro utilidades que os respondentes apontaram: elas cumprem o papel de lembrar os alunos de que é preciso manter frequência de estudos, elas dão motivação, elas oferecem recursos extras para a aprendizagem, e elas orientam os estudos.

A indicação mais recorrente (41 comentários em 127 respostas) sobre a importância das mensagens foi a de que **auxiliam a aprendizagem** por apresentarem novas opções de atividades:

Me ajudam muito destacando alguns links importantes do site de estudos, ou indicando sites que vão ajudar-nos a aprimorar nosso estudo.

Felipe (questionário ao final do terceiro ciclo – 19/08/2013)

As dicas e mensagens são importantes porque complementam os estudos e proporcionam novos aprendizados.

Leilane (questionário ao final do terceiro ciclo – 23/08/2013)

As dicas são importantes porque abre um leque de possibilidades para ampliar meu conhecimento.

Antonio (questionário ao final do terceiro ciclo – 25/08/2013)

Na variedade de formas de aplicação do que é estudado

Maristela (questionário ao final do terceiro ciclo – 18/08/2013)

Através delas sei onde encontrar fontes de estudo e informações.

Rodrigo (questionário ao final do terceiro ciclo – 15/08/2013)

O reconhecimento de que as mensagens também são **um guia, uma orientação** tanto para a utilização do ambiente do curso quanto para o planejamento de objetivos, de atividades e do tempo de estudo foi bastante expressivo, com 39 menções (em um total de 127 respostas):

Principalmente por orientar na utilização e opções do menu da página principal do site do curso.

Jorge (questionário ao final do terceiro ciclo – 23/08/2013)

Principalmente para eu organizar meu tempo e tarefas que preciso executar

Victor (questionário ao final do terceiro ciclo – 24/08/2013)

Me ajudam a organizar melhor meus horários

Antonieta (questionário ao final do terceiro ciclo – 14/08/2013)

Me serve como um guia pratico de estudos e metas

Marcolino (questionário ao final do terceiro ciclo – 17/08/2013)

Acho que serve como uma diretriz para um melhor aprendizado. Posso citar um exemplo de uma mensagem que recebi instruindo a treinar bastante a audição, pois é minha maior dificuldade.

Axel (questionário ao final do terceiro ciclo – 15/08/2013)

Lembra os recursos disponíveis.

Domingos (questionário ao final do terceiro ciclo – 02/09/2013)

São importantes para lembrar algumas ferramentas que o curso dispõe.

Jairo (questionário ao final do terceiro ciclo – 30/08/2013)

Não houve verbalização por parte dos alunos de que esses conteúdos, em especial as estratégias para aprendizagem e os questionamentos sobre suas metas, sobre suas percepções

a respeito de seus progressos e sobre quais eram seus planejamentos de estudo, estivessem habilitando-os a fazer escolhas e a assumirem o controle de seu percurso pedagógico. Esses termos talvez sejam próprios dos pesquisadores e professores, enquanto o aluno nomeia esses mesmos objetivos e efeitos apenas como “orientação, ajuda para eu me organizar”.

Outros dezesseis alunos perceberam as mensagens como **fator de motivação**, como exemplificado pelos excertos a seguir:

Servem para nos manter ligados e motivam a continuar os estudos.
Gabriel (questionário ao final do terceiro ciclo – 25/08/2013)

Estimulam a estudar .
Patrícia (questionário ao final do terceiro ciclo – 14/08/2013)

As dicas são essenciais, pois com a correria do dia a dia às vezes estamos cansados ou perdemos o estímulo mesmo. Então é importante este incentivo.
Mônica (questionário ao final do terceiro ciclo – 28/08/2013)

Acredito que funcione mais, como uma forma de motivação. O curso on line requer uma dedicação maior do aluno, e as sugestões nos deixa um pouco mais antenados. Para não cair a motivação.
Danilo (questionário ao final do terceiro ciclo – 02/09/2013)

As dicas e sugestões são importantes para nos motivar a pesquisar e interagir mais.
Maitê (questionário ao final do terceiro ciclo – 21/08/2013)

Mantém o aluno atualizado e motivado; alerta ao aprendizado
Rogério (questionário ao final do terceiro ciclo – 13/08/2013)

Essa percepção, de certa forma, se relaciona com a manifestação de sete alunos, que indicam a importância das mensagens como um **lembrete** de que eles devem acessar o ambiente do curso e participar das atividades:

São úteis para nos mantermos atualizados e nos força a executar a tarefa da semana, isto é, nos lembra que temos que estudar .
Walter (questionário ao final do terceiro ciclo – 03/09/2013)

No sentido de relembrar da importância de retomar os estudos e de preferência de forma periódica para uma melhor evolução.
Marcello (questionário ao final do terceiro ciclo – 17/08/2013)

Como o curso é a distância ela nos lembra de estudar
Gustavo (questionário ao final do terceiro ciclo – 28/08/2013)

Lembrar do curso, e que preciso me dedicar mais
Mário César (questionário ao final do terceiro ciclo – 14/08/2013)

Houve respostas que apenas afirmaram que as mensagens são importantes, sem esclarecerem de que forma elas contribuem para esses alunos respondentes. Por fim, houve

apenas três respostas, destoando das demais, que não conferiram importância ao conteúdo apresentado:

São úteis porém não tão importantes

Cristiano (questionário ao final do terceiro ciclo – 13/08/2013)

As dicas, na maioria das vezes, são superficiais e não atraem interesse

Silvano (questionário ao final do terceiro ciclo – 21/08/2013)

As mensagens que recebi foram para utilizar recurso do site que eu não usei. Mas isso não contribui, pois mal tenho tempo de fazer as unidades.

Ricardo (questionário ao final do terceiro ciclo – 18/08/2013)

Essa última resposta, invalidando a contribuição das dicas de estudo e sugestões de atividades extras, vai ao encontro da hipótese levantada pela professora Cristina, de que se há falta de tempo e de envolvimento dos alunos para com as atividades obrigatórias, não há lugar para atividades opcionais. Entretanto, considerando que, dos 966 alunos convidados a avaliarem nossa interação, apenas 188 se propuseram a fazê-lo e que, desses 188, apenas um único considerou que o conteúdo não o beneficia, a hipótese perde sua força. Além disso, ao examinar as respostas ao levantamento sobre suas expectativas no curso, sobre o que eles gostariam que nós oferecêssemos a mais, as raras sugestões de conteúdo propostas pelos alunos, para serem enviadas nas mensagens, pedem mais indicações de conteúdo adicional:

Dicas e outros apontamentos para estudos, como revistas, jornais, livros, sites e etc

Bernardo (questionário ao final do terceiro ciclo – 18/08/2013)

Dica de livros para serem lidos rapidamente.

Vinícius (questionário ao final do terceiro ciclo – 17/08/2013)

Poderia ser enviado e-mail com dicas de notícias que são publicadas em jornais do Brasil e do mundo.

Manoel (questionário ao final do terceiro ciclo – 22/08/2013)

Os outros comentários e sugestões dos alunos se referem a questões tecnológicas sobre a disponibilização do material do curso:

Sugiro que o conteúdo do curso fosse possível ser baixado para uso pessoal posterior ou revisões, como se fossem livros eletrônicos.

Manuela (questionário ao final do terceiro ciclo – 03/09/2013)

Seria bem interessante se pudesse ter algo compatível com celular, um aplicativo, por exemplo.

José Roberto (questionário ao final do terceiro ciclo – 19/08/2013)

No que diz respeito à frequência com que mantivemos contato com os alunos, 146 respondentes consideraram a quantidade de mensagens adequada, enquanto apenas dois a consideraram excessiva. Por outro lado, sete alunos que afirmaram ter recebido todas as

mensagens ainda gostariam que houvesse maior contato iniciado pelas professoras. Houve também 29 alunos que consideraram pouca a interação iniciada pelas professoras, mas estes relataram que não receberam todas as mensagens, ou mesmo não receberam mensagem alguma, o que é uma falha a ser investigada para que suas causas – técnicas ou humanas – sejam resolvidas.

Enfim, as respostas ao levantamento feito com os alunos indicaram que a nova rotina de comunicação foi aprovada tanto em sua frequência quanto em seu conteúdo. Os alunos têm percebido as mensagens de acompanhamento dos estudos e das sugestões semanais como fontes de incentivo, parâmetro para avaliação, direcionamento nos estudos, recursos adicionais para aprendizagem e também como um lembrete de que é preciso manter-se ativo nos estudos. A atribuição de valor a esses conteúdos demonstra que muitos alunos contam com a orientação do professor para planejarem e avaliarem suas atividades, ou seja, ainda precisam de suporte para desenvolverem autonomia. Dessa forma, esse tipo de apoio precisa continuar a ser oferecido; portanto a nova rotina passou do *status* de modo experimental para prática oficial deste curso *on-line*.

De acordo com Fredericks (2011, p.333, cf. 2.1), esse tipo de alteração proposto para este curso *on-line*, que afeta a comunicação com o professor e a estrutura de funcionamento do curso, contribui para o engajamento dos alunos. Appleton, Christenson e Furlong (2008, p.380, cf. 2.1) explicam que essa contribuição se dá pelo fato de o apoio a autonomia, o apoio emocional e a estrutura de funcionamento bem explicada afetarem internamente o indivíduo – em seus sentimentos de competência, autonomia e vínculo – levando-o ao engajamento. O engajamento cognitivo e o engajamento emocional, no contexto deste curso *on-line*, só poderiam ser conhecidos através do relato de cada participante, o que não foi expresso nas respostas ao levantamento feito. O engajamento comportamental, por outro lado, pode ser verificado através dos registros no sistema de gerenciamento. Para observar se os alunos passaram a acessar mais o ambiente do curso para realizar suas atividades, é necessário comparar a participação dos alunos antes e após a introdução da nova rotina de comunicação com eles. Assim, levantei o número de alunos que estudaram nos meses de junho, julho e agosto de 2013, meses seguintes à fase experimental da nova rotina e ainda com ela em vigor, e comparei-os ao número de alunos – dos mesmos grupos e tutorados pelas mesmas professoras - que estudaram nos meses correspondentes de junho, julho e agosto de 2012. O quadro 14 abaixo apresenta essa comparação.

Nº. alunos (em 50) que estudaram em:	junho 2012	junho 2013	julho 2012	julho 2013	agosto 2012	agosto 2013
Alunos de Betina	13	28	11	25	9	19
Alunos de Paula	26	26	23	22	22	22
Alunos de Roberta	18	15	12	14	16	16
Alunos de Cristina	14	25	15	21	23	26
Alunos de Júlia	13	22	14	19	10	16

Quadro 14: Comparação do número de alunos que estudaram em meses correspondentes de 2012 e 2013, antes e após a nova rotina de comunicação.

Os grupos das professoras Paula e Roberta mostram que não houve alteração no nível de participação dos alunos. Já os grupos das professoras Betina, Cristina e Júlia apresentam números maiores de participação no ano de 2013, indicando que houve maior engajamento. Ainda que a tendência ao aumento de participação dos alunos seja discreta, ela confirma o fato de as ações promovidas ao longo dos meses de pesquisa - com mudanças no teor da comunicação iniciada pelas professoras e uma mudança na regra de conclusão dos módulos de estudo (cf. 5.2, segundo ciclo da pesquisa) - resultaram em maior engajamento de alunos nas atividades. Assim, as ações previamente estudadas e elaboradas, conduzidas pelas pessoas envolvidas na busca de uma solução para o problema de falta de engajamento, conseguiram transformar a situação que desejavam, através de mudanças em suas práticas.

Nesse terceiro ciclo, portanto, as mudanças nas regras de funcionamento do curso continuaram a vigorar e as intervenções experimentadas no primeiro e no segundo ciclo foram implementadas em todo o curso. A pesquisa iniciada por mim, como professora pesquisadora, passou a ser a ação de todo o corpo docente. Ao final de um semestre, a avaliação positiva dos alunos, observada nas respostas ao questionário final, além da evidência de maior participação dos alunos, como visto no quadro 14, levou a ENCEAD a incorporar a nova rotina de interação como procedimento padrão do curso. Assim, as ações experimentadas nesta pesquisa e sintetizadas no quadro 15, além de melhorarem a prática desse curso *on-line*, que tem ênfase na interação aluno-conteúdo, podem auxiliar os professores a distância, de contextos semelhantes, a promover também um maior engajamento de seus alunos.

ACÇÕES DOCENTES PARA PROMOVER MAIOR ENGAJAMENTO DOS ALUNOS EM CURSO *ON-LINE*

- Utilizar estilo conversacional nas mensagens, com tom nem impessoal e nem pessoal demais
- Fazer os pedidos e colocações aos alunos em mensagens diretas
- Responder prontamente os contatos por *e-mail* iniciados pelos alunos
- Limitar o prazo para conclusão do módulo de estudo
- Limitar o período em que o aluno pode permanecer inativo e ainda continuar matriculado
- Enviar mensagens mensais personalizadas, estimulando o envolvimento emocional, o sentimento de competência e apoiando o desenvolvimento da autonomia
- Enviar mensagens padronizadas a cada semana, estimulando o envolvimento emocional, o sentimento de competência e apoiando o desenvolvimento da autonomia

CONTEÚDO DAS MENSAGENS PARA ESTIMULAR O ENVOLVIMENTO EMOCIONAL, O SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

- Levar o aluno a refletir sobre seus objetivos com a aprendizagem da língua
- Levar o aluno a refletir sobre seus estudos, remetendo-o aos objetivos de aprendizagem do módulo em curso
- Persuadir o aluno a se comprometer com a realização de algumas tarefas
- Elogiar as conquistas
- Incentivar o aluno a prosseguir nos estudos
- Pedir que o aluno justifique suas ausências no curso
- Fazer com que o aluno verbalize, vez por outra, suas atuais metas dentro do curso
- Pedir que o aluno faça um planejamento de estudo para a semana
- Pedir que o aluno avalie seu desenvolvimento no período
- Oferecer cronogramas e tabelas (*check-lists*) para controle da realização de atividades
- Sugerir periodicamente a realização de atividades complementares no ambiente do curso (música, leitura, gramática, etc.)
- Explicar a importância e o objetivo dos tipos de exercícios propostos no curso
- Informar os exercícios obrigatórios que precisam ser (re)feitos
- Informar onde encontrar o boletim no *site* e como usá-lo para se autoavaliar
- Chamar a atenção dos alunos para os recursos e ferramentas oferecidos na plataforma de ensino (glossário, FAQ, dicionários, etc.)
- Indicar atividades fora do ambiente do curso, que sejam relacionadas ao interesse ou cotidiano do aluno e que o envolvam no uso da língua em contextos reais
- Apoiar a realização da atividade extra indicada (respostas, vocabulário, esclarecimento de dúvidas)
- Apresentar diferentes estratégias para aprendizagem de línguas
- Incentivar que o aluno experimente novas estratégias e adote as que mais se adequam a ele

Quadro 15: Síntese de ações docentes possíveis para promover maior engajamento de alunos em cursos *on-line* baseados em interação aluno-conteúdo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em paralelo ao aumento da procura pela educação a distância, cresce a preocupação com os índices de evasão, que incluem não só o abandono de um curso, mas também a permanência sem conclusão de disciplinas. Seguindo essa tendência, este trabalho iniciou com a insatisfação de professoras de um curso de inglês *on-line* quanto à inatividade dos alunos matriculados. A busca por formas de engajá-los mais nas tarefas e levá-los à conclusão de seus cursos passou a ser o objetivo desta pesquisa do tipo intervenção, com princípios de pesquisa-ação.

Uma vez que a não conclusão de cursos por alunos é contabilizada como evasão nas pesquisas educacionais, primeiramente fiz um levantamento dessas pesquisas, mencionadas na introdução. Elas apresentam sugestões importantes, mas cada estratégia corretiva é singular e depende da situação específica de cada centro de ensino. Assim, cada instituição precisa investigar e experimentar intervenções que sejam adequadas ao seu contexto.

No capítulo 2, sobre engajamento, revisei pesquisas que apresentam várias sugestões para que se consiga afetar positivamente o engajamento emocional, cognitivo e comportamental de alunos. Entretanto, as pesquisas sobre engajamento disponíveis na literatura referem-se principalmente a contextos de educação presencial e se baseiam, majoritariamente, na escolaridade de ensino fundamental. Assim, a transposição dessas sugestões para o contexto de educação a distância de adultos precisou de adaptações e experimentação. De acordo com Appleton, Christenson e Furlong (2008), o engajamento influencia e é influenciado pelo apoio que o aluno tem à autonomia, pelo seu envolvimento emocional e pela estrutura de funcionamento de um curso. Assim, após descrever diferentes perspectivas sobre autonomia no ensino de língua estrangeira, revisei várias pesquisas que tiveram como objetivo promover o desenvolvimento da autonomia nos aprendizes, uma vez que, como já mencionado, a autonomia é um dos componentes que levam o aluno ao engajamento.

As ações propostas na literatura revisada, com a possível aplicabilidade das mesmas no contexto do curso investigado, foram resumidas nos quadros 1, 2 e 3 desta tese. Elas respondem à primeira pergunta de pesquisa que norteou este trabalho: quais fatores, de acordo com a literatura, levam os alunos a se engajarem em seus estudos? A resposta apontada pela literatura é que os fatores são os seguintes: a) ações que envolvem o aluno emocionalmente no curso, incluindo as demonstrações de interesse em seus objetivos e dificuldades e as demonstrações de confiança em sua capacidade; b) ações para apoio à autonomia, que

englobam a decisão sobre os objetivos da aprendizagem, o planejamento de estudo e a escolha, realização, monitoramento e avaliação de uma tarefa de aprendizagem; e c) ações para garantir uma estrutura adequada de funcionamento do curso, com informações sobre o que se espera do aluno e como ele pode alcançar os resultados desejados, apoiando seu sentimento de competência.

No capítulo 3, sobre ensino-aprendizagem *on-line*, considerei as formas de interação entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo, professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo, pois elas fazem parte da organização de cursos *on-line*. A organização dos cursos e o estabelecimento de suas regras são definidos pela presença de ensino, que também abordei no mesmo capítulo, em 3.3. Já na seção 3.4, examinei a relação entre o controle do professor e a liberdade do aluno através do histórico sobre educação de adultos, que inclui tanto o estudo independente quanto o autodirigido e também o autônomo, uma vez que a responsabilidade do aluno por sua aprendizagem e sua motivação para aprender contribuem para que ele realize a contento o curso que escolheu. As pesquisas revisadas indicaram que o controle do docente não deve residir na imposição de conteúdos, objetivos ou formas de aprender, mas sim na qualidade do diálogo mantido com os aprendizes. Através da interação dialógica o professor pode apoiar o processo de aprendizagem, negociando metas, conteúdos, tarefas, planejamento e ritmo de estudo para atenderem tanto aos interesses discentes quanto às propostas institucionais.

O curso investigado nesta pesquisa é um curso opcional, de língua inglesa, oferecido *on-line* pela Marinha a seus servidores. O curso é baseado principalmente em interação aluno-conteúdo, com registro das interações aluno-conteúdo nos sistemas de gerenciamento através de interação conteúdo-conteúdo. Os alunos não constituem grupos ou turmas; eles estudam de modo individual, em seu ritmo, a partir do momento em que se matriculam. Há interação aluno-aluno apenas na realização de aulas de conversação, que acontecem de forma síncrona em horários pré-estabelecidos, se os alunos coincidirem de escolher o mesmo dia e horário para participar. Há interação aluno-professor nas aulas de conversação, nas atividades de *chat* escrito e nas trocas de mensagens por e-mail. A interação professor-conteúdo acontece apenas na elaboração das aulas de conversação, e a interação professor-professor se dá rotineiramente através de fórum dos professores e também por mensagens de *e-mail*. A organização do curso e o estabelecimento de suas regras são definidos pela coordenação, a ENCEAD, em constante abertura para discussão em relação às reflexões e sugestões apresentadas pelas professoras. Apesar da rigidez da estrutura do material instrucional do curso, as professoras podem

dialogar com os alunos a fim de permitir que os alunos façam algumas escolhas em seus estudos.

No capítulo 4, sobre metodologia, esta investigação foi caracterizada como uma pesquisa do tipo intervenção, com princípios de pesquisa-ação. Ela se desenvolveu em três ciclos de ações, entre junho de 2011 e julho de 2013. As ações desenvolvidas no primeiro ciclo foram planejadas com base na fundamentação teórica apresentada nos capítulos 2 e 3 e na experiência de trabalho no curso *on-line* em questão. Já as ações do segundo ciclo foram também informadas pelos resultados da atividade no primeiro ciclo, e o terceiro, igualmente, foi também informado pelos resultados obtidos no segundo ciclo. Os instrumentos de geração de dados que foram utilizados em cada um dos ciclos de investigação desta pesquisa são quatro: questionários, registros de participação dos alunos, registros da interação com os alunos e com as professoras e um diário de pesquisa. A análise dos dados gerados foi feita também em três momentos distintos, correspondentes aos três ciclos da pesquisa, uma vez que em cada ciclo havia participantes diferentes e procedimentos diferentes. Os resultados das ações no primeiro e no segundo ciclo foram partilhados com a ENCEAD – coordenadora e professoras participantes – e suas implicações foram retornadas aos alunos participantes não só sob forma de comunicação como também pela vivência das novas regras e procedimentos. No terceiro ciclo, a ENCEAD respondeu aos alunos que preencheram o questionário e compartilhou as informações obtidas através dele com as professoras. A análise final e os resultados numéricos sobre o engajamento observado serão ainda apresentados pela ENCEAD em seminário interno da Escola Naval.

No primeiro ciclo, investiguei os hábitos de estudo dos alunos que se propuseram a colaborar com minha pesquisa. Através de perguntas em questionários e de proposições feitas ao longo de um semestre (que configurou um aumento de frequência de interação com esses alunos), pude observar quais intervenções suscitaram respostas positivas e quais foram mais adequadas ao contexto de estudos deles. Assim, obtive algumas respostas para minha segunda pergunta de pesquisa, que era descobrir quais ações podem ser introduzidas ou quais práticas podem ser alteradas no curso *on-line* investigado para contemplar os fatores que levam ao engajamento. Em termos de envolvimento, observei ser mais eficaz fazer os pedidos e as colocações aos alunos em linguagem direta, para melhor compreensão. Para apoio à autonomia, verifiquei ser necessário explicar a importância e o objetivo dos tipos de exercícios propostos no curso, tanto os obrigatórios quanto os opcionais, a fim de que o conhecimento dos objetivos de cada atividade possa motivar os aprendizes a realizá-las. A

professora também deve sugerir periodicamente a realização de atividades complementares, pois assim o aluno tem mais oportunidades de aprendizagem através da escolha de atividades que deseja realizar. Também constatei que os alunos devem ser levados a expressar suas metas de estudo, pois essa prática leva-os a refletir sobre elas e faz com que os alunos que ainda não as tenham estabelecido as definam no momento de reflexão. Nesse primeiro ciclo de pesquisa, a maioria dos alunos que estabeleceu suas metas conseguiu alcançá-las, enquanto a maioria dos que não as informou não avançou nos estudos. Outra ação para apoio à autonomia que os alunos indicaram valorizar é oferecer cronogramas e tabelas (*check-lists*) para controle da realização de atividades. Por fim, apresentar e sugerir o uso de estratégias de aprendizagem faz com que os alunos conheçam novas estratégias, ampliando suas formas de estudo. No que diz respeito à estrutura de funcionamento do curso, as conclusões nesse ciclo foram de que as professoras devem chamar a atenção dos alunos para os recursos oferecidos na plataforma de ensino para sua utilização efetiva, pois alguns recursos às vezes são esquecidos ou não são percebidos pelos alunos. Além disso, compreendi que seria preciso reduzir dois prazos: o prazo para conclusão do módulo de estudo e o prazo em que o aluno pode permanecer inativo e ainda continuar matriculado.

Essas conclusões foram discutidas com algumas professoras da ENCEAD e duas alterações na rotina do curso foram introduzidas: houve uma mudança nas regras do curso e uma mudança nas mensagens pós-matrícula. Essas mensagens, enviadas por um mês após a matrícula de um aluno, passaram a conter mais informações para ajudar o aluno a organizar seus estudos e a compreender melhor o funcionamento do curso. Em relação às regras, duas modificações foram feitas: a) permanência inativa dos alunos foi reduzida de seis para três meses e b) o aluno passou a ter direito a receber um certificado apenas se todas as atividades exigidas em um módulo de estudo fossem realizadas dentro de seis meses.

No segundo ciclo, já com essas duas alterações mencionadas em vigor, experimentei as ações indicadas no primeiro ciclo, acrescidas de outras, com voluntários que se propuseram a estudar assiduamente para concluírem seus cursos, sob minha orientação. Alguns respondentes do primeiro ciclo também fizeram parte desses voluntários no segundo ciclo. Algumas mensagens iniciadas por mim foram padronizadas a todos os participantes, enquanto outras foram personalizadas. Elas incentivaram os alunos a prosseguir nos estudos, elogiaram suas conquistas, pediram que justificassem suas ausências no curso, informaram os exercícios a serem (re)feitos, sugeriram que avaliassem seu desenvolvimento no período e que refletissem sobre os objetivos de seus estudos. Houve também mensagens com instrução

direta, com pedido de planejamento de estudo para a semana e com sugestões de realização de atividades extra fora do ambiente do curso, relacionadas ao cotidiano do aluno, a fim de envolvê-lo no uso da língua em contextos reais. Houve ainda mensagens de apoio à realização destas atividades. Outras mensagens incluíram as sugestões indicadas no primeiro ciclo. Além disso, as mensagens iniciadas pelos alunos foram respondidas prontamente. Ao final do período proposto, os alunos participantes avaliaram positivamente o conteúdo das mensagens, seu tom nem muito pessoal e nem impessoal demais, e a frequência com que manteve contato com eles, ou seja, obtive mais respostas à minha segunda pergunta de pesquisa. O resultado dessa interação mais frequente com os alunos, abordando o conteúdo acima exposto, foi que 20 dos 33 alunos participantes concluíram seus módulos de estudo no prazo estipulado. Isso representa 60% de conclusão de módulos de estudos, em comparação com a média de conclusão do total de alunos do curso, que é de 5%. Esse resultado respondeu parcialmente minha terceira pergunta de pesquisa, que pretendia descobrir como as intervenções propostas afetam o engajamento dos alunos no contexto em foco. As intervenções instigaram maior frequência de estudo desses participantes e levaram a um maior índice de conclusão de seus módulos de estudo. A resposta foi parcial, pois as intervenções foram realizadas apenas com um grupo de voluntários que se dispuseram, inicialmente, a mudanças em seus hábitos de estudo. Falava descobrir se elas afetariam – e de que forma afetariam – o engajamento do corpo discente como um todo. Para tanto, prossegui para o terceiro ciclo de investigação.

No terceiro ciclo de pesquisa, as mudanças nas regras de funcionamento do curso continuaram a vigorar e o envio de mensagens com os conteúdos testados no primeiro e no segundo ciclo foi adotado em todo o curso, em caráter experimental. As mensagens foram organizadas de forma a serem enviadas semanalmente aos alunos, o que constituiu uma nova rotina de interação com eles. Houve sempre uma mensagem informando os temas de todas as aulas de conversação das semanas seguintes e uma mensagem mensal personalizada, com indicação de exercícios a serem (re)feitos, com elogio às conquistas, pedidos de planejamento e de avaliação. Nas demais semanas do mês, as mensagens incluíram dicas de estudo e de organização, apresentação de diferentes tipos de estratégias para aprendizagem de línguas, explicações sobre os recursos do ambiente do curso, sugestões de atividades extras dentro da plataforma do curso e sugestões de leituras extras na internet, assim como perguntas sobre os objetivos dos alunos e seus planejamentos. A pesquisa iniciada por mim, como professora pesquisadora, passou a ser a ação de todo o corpo docente com todo o corpo discente. Após um semestre da nova rotina, os alunos foram convidados a responder um questionário sobre a

comunicação das professoras com eles. De 966 alunos contatados, 188 responderam ao questionário. Em relação às mensagens mensais personalizadas, as respostas indicam que os alunos as valorizam por suas funções de incentivo, de avaliação e de direcionamento dos estudos. Já as mensagens padronizadas, enviadas nas demais semanas do mês, com dicas de estudo, de recursos e com sugestões de atividades extras foram percebidas como importantes para os alunos por motivos diferentes. Após a leitura e releitura de todas as respostas recebidas, agrupei-as sob quatro utilidades que os respondentes apontaram: as mensagens semanais enviadas pelas docentes cumprem o papel de lembrar os alunos de que é preciso manter frequência de estudos, elas dão motivação, elas oferecem recursos extras para a aprendizagem e elas orientam os estudos. Essas respostas levaram a ENCEAD a adotar a rotina de comunicação experimentada como procedimento definitivo no curso.

Para responder minha terceira pergunta de pesquisa, ao final do terceiro ciclo, comparei a participação dos alunos antes e depois da introdução dessa nova rotina de comunicação com eles. Observei que, em três de cinco grupos, formados por 50 alunos cada, tutorados pelas mesmas professoras, o número de alunos que estudaram nos meses de junho, julho e agosto de 2013, ao final do terceiro ciclo de ações, foi maior do que o número de alunos que estudaram nos meses correspondentes de 2012. Também comparei a quantidade de conclusões de curso entre janeiro e dezembro de 2011, que foi de 49 certificados emitidos, com a quantidade de conclusões entre julho de 2012 e julho de 2013, quando as novas regras de funcionamento do curso estavam em vigor, para um contingente equivalente de alunos. Nesse período, 86 módulos foram concluídos. Assim, a resposta obtida para minha terceira pergunta de pesquisa foi de que os novos procedimentos no curso conseguiram aumentar o engajamento dos alunos, medido tanto pela frequência de estudo quanto pela conclusão de módulos de estudo.

Não foi possível, entretanto, investigar se a ativação de um fórum para interação aluno-aluno poderia vir a engajar os alunos pelo estabelecimento de presença social através da interação aluno-aluno (cf. 3.2) e pela criação de vínculo (cf. 2.1 e 2.2). O fórum existente na plataforma do curso está desativado por sua utilização em períodos anteriores não ter sido a contento. Para reabrirmos esse fórum, seria necessário apagar os tópicos ainda armazenados no ambiente e mudar os *links* de acesso no sítio do curso. Além disso, de acordo com as novas propostas de funcionamento para o fórum, seria preciso atualizar semanalmente novos temas, o que é realizado apenas pela instituição proprietária do curso. Não obstante, a instituição mudou sua equipe de responsáveis técnicos e também suas funções, sem haver

disponibilidade para atender a essa requisição. Como a abertura de um fórum fora da plataforma, com outro endereço, não é uma boa estratégia considerando a acessibilidade dos alunos, nenhum fórum de interação aluno-aluno foi utilizado no período da pesquisa.

Sugiro, portanto, a condução de novas pesquisas em cursos *on-line* que investiguem a influência da interação aluno-aluno e/ou da interação em fórum de discussão no engajamento emocional e/ou comportamental dos alunos. Recomendo também estudos sobre o engajamento cognitivo dos alunos em cursos *on-line*, cujos relatos podem contribuir para elaboração de material instrucional da educação a distância, que tem crescido no cenário nacional como forma de educação profissional continuada. Faltam, ainda, trabalhos que avaliem criticamente a experiência e a percepção de alunos – através de seus relatos ou narrativas – sobre o apoio de professores e tutores de cursos *on-line* para o desenvolvimento de sua autonomia nos estudos e se esse apoio os levou a um maior engajamento.

Enfim, acredito que esta pesquisa, cujos resultados foram brevemente retomados neste capítulo, contribuiu para a expansão dos estudos sobre engajamento, uma vez que nesta investigação, trato de um curso *on-line* para adultos enquanto os trabalhos sobre engajamento tratam primordialmente da educação presencial de crianças. Ademais, esta pesquisa possibilitou a ENCEAD a aprender sobre a comunicação com seus alunos através da experiência. Além dessa aprendizagem, ela envolveu a produção de conhecimento sobre engajamento em cursos *on-line* e a melhoria da prática do grupo, exatamente como na definição de McTaggart (1994):

Em poucas palavras, a pesquisa-ação é a forma com que grupos de pessoas podem organizar as condições sob as quais elas podem aprender com sua própria experiência, e tornar essa experiência acessível aos outros. Isto é, a pesquisa-ação não envolve meramente aprendizagem, ela envolve a produção de conhecimento e a melhoria da prática em grupos socialmente comprometidos. (McTAGGART, 1994, p.317, tradução nossa)²¹

Para Kemmis (2010), a justificativa e importância maior da pesquisa-ação é que, além de sua contribuição para a teoria, ela contribui para a história ao mudar as práticas de um grupo. De modo equivalente, espero que o conhecimento produzido com os resultados desta pesquisa, que melhoraram a prática do grupo, possam também auxiliar os professores a distância, de contextos semelhantes, a alterarem sua interação com seus alunos, mudando suas histórias de atuação pedagógica a fim de promover um maior engajamento.

²¹ No original: “Put simply, action research is the way groups of people can organise the conditions under which they can learn from their own experience, and make this experience accessible to others. That is, action research is not merely about learning, it is about knowledge production and about the improvement of practice in socially committed groups.” (McTAGGART, 1994, p.317)

REFERÊNCIAS

- ABED. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf Acesso em 28 set 2013.
- ALDEMAN, C. Kurt Lewin and the Origins of Action Research. **Educational Action Research**, v.1, n.1, p.7-24, 1993. Disponível em <http://www.tandfonline.com/toc/react20/1/1#.Ui4M7H-oCPs>> Acesso em 30 nov 2011
- ANDERSON, A.R.; CHRISTENSON, S.L.; SINCLAIR, M.A. LEHR, C.A Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. **Journal of School Psychology**, v.42, n.2, p.95-113, 2004. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00224405/42/2>> Acesso em 25 maio 2013.
- ANDERSON, T. Toward a theory of online learning. In: ANDERSON, T. (org) **Theory and practice of online learning** 2nd ed. Athabasca: Athabasca University, 2008. p. 109-119.
- _____. Independent Learning. In: MOORE, M. (org) **Handbook of Distance Education** 2nd ed. London and New Jersey: LEA, 2007
- _____. Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. In: MOORE, M.; ANDERSON, T. (org) **Handbook of Distance Education**. London: LEA, 2003(a). p.129-144.
- _____. Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.4, n.2, 2003 (b). Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>> Acesso em 15 abr 2012
- ANDERSON, T, ROURKE, L.; GARRISON, D.R.; ARCHER, W. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v.5, n.2, p. 1-17, 2001.
- APPLETON, J.J.; CHRISTENSON, S.L.; FURLONG, M.J. Student Engagement with School: Critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, v. 45, n.5, p. 369-386, 2008. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20303/abstract>> Acesso em 02 jun 2013
- ASHBY, A. Monitoring student retention in the Open University: definition, measurement, interpretation and action. **Open Learning**, v. 19, n. 1, p.65-77, 2004. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051042000177854#.Ui4RD3-oCpt>> Acesso em 28 jun 2012

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v.52, n.1, p.1-26, 2001. Disponível em <<http://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.psych.52.1.1>> Acesso em 12 jul 2013

_____. Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. **Current Directions in Psychological Science**, v.9, n. 3, p.75-78, 2000. Disponível em <<http://cdp.sagepub.com/content/9/3/75.full.pdf+html>> Acesso em 12 jul 2013

_____. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V.S. (Ed.), **Encyclopedia of human behavior** v. 4. New York: Academic Press, 1994, p. 71-81.

BANNAN-RITLAND, B. Computer-Mediated Communication, E-learning, and Interactivity. **Quarterly Review of Distance Education**, Nova Southeastern University, v.3, n.2, p.161-179, 2002.

BEAUDOIN, M.F. Learning or lurking? Tracking the “invisible” online student. **The Internet and Higher education**, v.5, n.2, p.147-155, 2002. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/10967516/5/2>> Acesso em 06 jun 2011.

BELLONI, M.L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. Essex, England: Pearson, 2001.

_____. The Philosophy and Politics of Learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 18-34.

BERGE, Z.L. Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. **Educational Technology**, v.35, n.1, p. 22-30, 1995. Disponível em <http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html> Acesso em: 03 ago. 2012.

BERGE, Z.L.; HUANG, Y. A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. **Deosnews**, v.13, n.5, 2004. Disponível em <http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews13_5.pdf> Acesso em 03 jul 2012.

BIAGIOTTI, L.C.M. Ensino à distância na marinha do Brasil: a qualidade dos cursos X o baixo custo de implementação. **11º Congresso ABED**, 2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/095-TC-C3.htm>> Acesso em: 24 maio 2009

BRYSON, C.; HAND, L. The role of engagement in inspiring teaching and learning. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 44, n. 4, p. 349–362, 2007.

Disponível em < <http://www.tandfonline.com/toc/riie20/44/4#.Ui4WAX-oCPs>> Acesso em 05 abr 2011.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for Language Teachers** Cambridge: CUP, 1999

BURNS, M. **Distance Education for Teacher Training: modes, models and methods.** Washington: EDC, 2011

CARDOSO, A.C.S. **Feedback aluno-aluno em um curso de extensão universitária on-line.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2011.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research.** New York: Routledge/Falmer, 2004.

CASTRO, G.T.I. **O papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz na educação a distância.** Dissertação de mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

CASTRO, L.R. de; BESSET, V.L. (org) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: NAU editora, 2008.

CHAPMAN, E. Alternative approaches to assessing student engagement rates. **Practical Assessment, Research and Evaluation**, v. 13, n. 8, 2003. Disponível em: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education.** 5th ed. London and New York: Routledge/Falmer, 2005.

COLLINS, H. Distance learning, autonomy development and language: discussing possible connections. **DELTA** [online], v.24, n.spe, p. 529-550, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24nspe/08.pdf>> Acesso em: 31 maio 2010

COLLISON, G.; ELBAUM, B.; HAAVIND, S.; TINKER, R. **Facilitating Online Learning: effective strategies for moderators.** Madison: Atwood Publishing, 2000.

CONNELL J.P.; WELLBORN, J.G. Competence, Autonomy and Relatedness: A Motivational Analysis of self-System Processes. In: GUNNAR, M.R.; SROUFE, L.A. (eds). **Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology.** v.23 Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. **System**, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/23/2>> Acesso em 02 abr 2011

DAM, L. **Learner autonomy 3: from theory to classroom practice**. Dublin: Authentik, 1995.

_____. In-service Teacher Education for Learner Autonomy. **Independence**, v.43, 2008. Disponível em <http://markandrews.edublogs.org/files/2010/05/teachertrainngmodelsdam.pdf>> Acesso em 02 abr 2011

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-9.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. The support of autonomy and the control of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v.53, n.6, p.1024-1037, 1987.

DICKINSON, L. Autonomy and motivation: a literature review. **System**, v. 23, n. 2, p. 165-174, 1995. Disponível em < <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/23/2>> Acesso em 02 abr 2011.

_____. **Self-Instruction in Language Learning**. Cambridge: CUP, 1987.

DUNLAP, J. C.; SOBEL, D.; SANDS, D. I. Designing for Deep and Meaningful Student-to-Content Interactions. **TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning**, v.51, n.4, p.20-31, 2007. Disponível em < <http://link.springer.com/article/10.1007/s11528-007-0052-6>> Acesso em 05 abr 2011.

ENGIN, M. Research Diary: A Tool for Scaffolding. **International Journal of Qualitative Methods**. Alberta, v.10, n.3, p.296-306, 2011.

FINN, J.D.; PANNOZZO, G.M.; ACHILLES, C.M. The “Why’s” of Class Size: Student Behavior in Small Classes. **Review of educational research**, v. 73 n. 3, p.321-368, 2003. Disponível em < <http://rer.sagepub.com/content/73/3.toc>> Acesso em 10 jul 2013.

FREDRICKS, J. A Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. **Theory Into Practice**, v. 50, n.4, p.327-335, 2011. Disponível em < <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405841.2011.607401>> Acesso em 15 jul.2013

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59–109, 2004. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/74/1/59>>. Acesso em: 15 jul.2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURRER, C.; SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v.95, p.148 – 162, 2003.

GAMORAN, A.; NYSTRAND, M. Taking Students Seriously. In: NEWMANN, F.M.(ed) **Student engagement and achievement in American secondary schools**. NY: Columbia University Teachers College Press, 1992. p. 40-61.

GARRISON, G.R. Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v.11, n.1, p.61-72, 2007. Disponível em <<http://sloanconsortium.org/jaln/v11n1/online-community-inquiry-review-social-cognitive-and-teaching-presence-issues>> Acesso em 10 abr 2011.

_____. Self-directed Learning: Toward a Comprehensive Model. **Adult Education Quarterly**, v.48, n.1, p.18-33, 1997. Disponível em <<http://aeq.sagepub.com/content/48/1.toc>> Acesso em 10 abr.2011

_____. Andragogy, Learner-Centredness and the Educational Transaction at a Distance. **Journal of Distance education**, v.3 n.2, p.123-127, 1988. Disponível em <<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/553/738>> Acesso em 15 maio 2011

_____. Three generations of technological innovations in distance education. **Distance Education**, v.6, n.2, p.235-241, 1985. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/toc/cdie20/6/2#.Ui4i83-oCPs>> Acesso em 15 maio 2011.

GARRISON, G.R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. In: MOORE, M.; ANDERSON, T.(org) **Handbook of Distance Education**. London: LEA, 2003. p. 113-127.

_____. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education** v.2, n.2-3, p. 87-105, 1999. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/10967516/2/2-3>> Acesso em 06 jun 2011.

GARRISON, G.R.; CLEVELAND-INNES, M. Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. **The American Journal Of Distance Education**, v.19, n.3, p. 133–148, 2005. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/toc/hajd20/19/3#.Ui4lwn-oCPs>> Acesso em 06 jun. 2011.

GREMMO, M.; RILEY, P. Autonomy, Self-Direction And Self Access In Language Teaching And Learning: The History Of An Idea. **System**, v.23, n.2, p.151-164, 1995. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/23/2>> Acesso em: 02 abr. 2011.

HANNAFIN, M.J. Interaction strategies and emerging instructional technologies: Psychological perspectives. **Canadian Journal of Educational Communication**, University of Alberta, v.18, n.3, 1989.

HARASIM, L. What makes online learning communities successful? In: VRASIDAS, C.; GLASS, G.V. (ed) **Distance Education and distributed learning**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002.

HARRIS, L. R. A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. **Australian Educational Researcher**, v. 35, n. 1, p. 57–79, 2008. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ793463>>. Acesso em: 15 jul.2013.

HATUGAI, M. R. **Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de 5ª. série em escola pública: ensino de língua inglesa mediado pelo computador**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

HIEMSTRA, R. Self-directed adult learning. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.). **International encyclopedia of education** 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, 1994.

HOLEC, H. **Autonomy in Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HOLLY, M.L. **Keeping a professional journal**. 2nd ed. Sydney: UNSW Press/ Deakin University Press, 2004.

HOPPER, K.B. In defense of the solitary learner: a response to collaborative, constructivist education. **Educational Technology**, v.43, n.2, p.24-29, 2003. Disponível em < <http://fac-web.spsu.edu/tc/publications/hopper-solitary.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2011.

HURD, S.; BEAVEN, T.; ORTEGA, A. Developing autonomy in a distance language learning context: issues and dilemmas for course writers. **System**, v. 29, n.2, p. 341–355, 2001. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/23/2>> Acesso em: 02 abr. 2011.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, n.70, abr/jun, p.70-88, 1996. Disponível em: <<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2504.pdf>> Acesso em: 11 jul. 2012

KE, F.; CARR-CHELLMAN, A. Solitary learner in online collaborative learning: a disappointing experience? **Quarterly Review Of Distance Education**, Nova Southeastern University, v.7, n.3, p.249-265, 2006.

KEMMIS, S. What is to be done? The place of action research. **Educational Action Research**, v.18, n.4, p.417-427, 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>> Acesso em 09 jul. 2012

KILLION, J.; HARRISON. **Taking the lead:** new roles for teachers and school-based coaches. Oxford, OH: National Staff Development Council, 2006.

KNOWLES, M. **The Adult Learner:** a neglected species. 4th ed. Houston: Gulf Publishing, 1990

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, UFPR, v.5, 2001. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3321/2665> Acesso em 17 out 2013

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning:** Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: CUP, 1991.

LEFFA, V. J. Não tem mais sesta: gestão do tempo em cursos a distância. **Letras e Letras**, Universidade Federal de Uberlândia, v.25, n.2, p.145-162, 2009.

_____. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, v. 1, p. 181-218, 2006.

_____. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no **Congresso Internacional de Linguagem e Interação**. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf Acesso em: 26 jun.2010

_____. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.3, n.2, 2003.

LYNCH, M.M. Effective student preparation for online learning. **The Technology Source**, 2001. Disponível em http://www.technologysource.org/article/effective_student_preparation_for_online_learning/> Acesso em: 15 dez. 2012

LITTLE, D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In: MÄKINEN, K.; KAIKKONEN, P.; KOHONEN, V. (eds) **Future perspectives in foreign language education**. Oulu: Publications of the Faculty of Education of the University of Oulu 101, 2004, p. 15-25.

_____. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, v.23, n.2, p.175-181, 1995. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/23/2>> Acesso em: 02 abr. 2011.

LOWENTHAL, P.R.; PARSCAL, T. Teaching Presence. **The Learning Curve**, v.3, n.4, 2008. Disponível em <<http://patricklowenthal.com/publications/TeachingPresenceFacilitatesLearning.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2013.

MAIA, C. e MATTAR, J. **ABC da EaD**: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (org) **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.93-110

MAGNO E SILVA, W. A model for the enhancement of autonomy. **DELTA** [online], v.24, n.spe, p.469-492, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24nspe/05.pdf>> Acesso em: 31 maio 2010

MANN, C. & STEWART, F. Introducing Online Methods. In: _____. **Internet communication and qualitative research: a handbook for searching online**. London: Sage, 2000, p.65-98.

MARKS, H.M. Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and HighSchool Years. **American Educational Research Journal**, v. 37, n. 1, 2000. Disponível em <<http://aer.sagepub.com/content/37/1.toc>> Acesso em: 10 jul.2013.

MASON, R. Moderating Educational Computer Conferencing. **DEOSNEWS** v.1, n.19, 1991. Disponível em: <http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews1_19.asp> Acesso em: 14 ago. 2012

McGIVNEY, V. Understanding persistence in adult learning **Open Learning**, v. 19, n. 1, p.33-46, 2004. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051042000177854#.Ui4RD3-oCpt>> Acesso em: 28 jun 2012.

McNIFF, J. **Action Research: principles and practice**. London: Macmillan, 1988.

McTAGGART, R. Participatory Action Research: issues in theory and practice. **Educational Action Research**, v.2, n. 3, p.313-337, 1994. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079940020302>> Acesso em 30 nov. 2011.

MERRIAM, S. Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. **The New Update on Adult Learning Theory: New Directions for Adult and Continuing Education**, n.89, 2001.

MOORE, M. G. The theory of Transactional Distance. In: _____(org) **Handbook of Distance Education** 2nd ed. London and New Jersey: LEA, 2007. p. 22-38.

_____. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (ed.) **Theoretical Principles of Distance Education**. New York: Routledge, 1993

_____. Editorial: Three types of interaction. **The American Journal of Distance Education**, v.3, n.2, p.1-6, 1989. Disponível em http://aris.teluq.quebec.ca/portals/598/t3_moore1989.pdf> Acesso em 30 ago 2012.

_____. Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. **The Journal of Higher Education**, The Ohio State University Press, v. 44, n. 9, p. 661-679, 1973.

_____. Learner autonomy: the second dimension of independent learning. **Convergence**, v.2, p.76-88, 1972.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOURA FILHO, A.C.L. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.12, n.1, p.253-283, 2009.

MURPHY, L. Supporting learner autonomy: theory and practice in a distance learning context. In: GARDNER, D.(ed.) **Learner Autonomy 10: Integration and support**. Authentik books for language teachers, 10. Dublin, Ireland: Authentik Language Learning Resources Ltd, 2007. p. 72–92.

NEWBURY, D. Diaries and Fieldnotes in the Research Process. **Research Issues in Art Design and Media**. University of Central England, n.1, n.p., 2001.

NEWMANN, F.M.(ed) **Student engagement and achievement in American secondary schools**. NY: Columbia University Teachers College Press, 1992.

NEWMANN, F.M. Higher-Order Thinking and Prospects for Classroom Thoughtfulness In: _____.(ed) **Student engagement and achievement in American secondary schools**. NY: Columbia University Teachers College Press, 1992. p. 62-91.

NEWMANN, F.M.; WEHLAGE, G.G. e LAMBORN, S.D. The Significance and Sources of Student Engagement In: NEWMANN, F.M.(ed) **Student engagement and achievement in**

American secondary schools. NY: Columbia University Teachers College Press, 1992. p. 11-39.

NICOLAIDES, C. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico.** Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3995/000406519.pdf?sequence=1>> Acesso em: 11 abr. 2010

NICOLAIDES, C.S.; FERNANDES, V. Learner autonomy in the light of Freire. **DELTA** [online], v.24, n.spe, p. 493-511, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24nspe/06.pdf>> Acesso em: 31 maio 2010

NOFFKE, S.E.; ZEICHNER, K.M. Action research and teacher thinking. **The annual meeting of the American Educational Research Association.** Washington, DC, 1987. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED295939.pdf>> Acesso em: 09 jul. 2012

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge: CUP, 1992, p143-148.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: CUP, 1990.

ORACLE® **Database PL/SQL Language Reference 11g Release 2 (11.2)**, 2009 Disponível em: <http://docs.oracle.com/cd/E14072_01/appdev.112/e10472/triggers.htm> Acesso em: 10 agosto 2012

OXFORD, R.L. L2 Learner Autonomy in the Crucible. In: BARCELOS, A.M.F. (org) **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas, Pontes, 2011. p. 237-273.

_____. Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, D.; SMITH, R.C. (eds.) **Learner Autonomy Across Cultures.** Great Britain: Macmillan, 2003. p. 75-91.

_____. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.** Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p.77-127, 2006.

_____. Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. (org.) **Interação na aprendizagem das línguas.** Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254. Disponível em: <www.veramenezes.com/feedback.htm> Acesso em: 07 ago. 2011.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. **Building Learning Communities in Cyberspace: effective strategies for the online classroom.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

PARSONS, J.; TAYLOR, L. **Student Engagement**: What do we know and what should we do? University of Alberta: University Partners, 2001

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON,P; VOLLER, P. (eds). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997.

PETERS, O.(a) **Learning and Teaching in Distance Education**. London: Routledge, 2004.

PRETI, O. O Estado da Arte sobre “Tutoria”: Modelos e Teorias em Construção. In: PRETI, O.; OLIVEIRA, G.M.S. **O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso**. Relatório de Pesquisa. Programa CAERENAD- Téléuniversité du Québec, Canadá, agosto 2003. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf> Acesso em: 14 ago. 2012

PRIMO, A.F.T; CASSOL, M.B.F. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Informática na Educação: teoria & prática**, v.2, n.2, 1999 Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286/3756>> Acesso em: 20 março 2009

PRIMO, A.F.T. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador, 2005. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf> Acesso em: 20 mar. 2009

_____. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, 2000. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3068/2346>> e <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/int_mutua_reativa.pdf> Acesso em: 20 mar. 2009

RAMOS, V.F.F. **Possibilidades e limites da interação oral em aulas de conversação on-line**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2010.

RYAN,R.M.; DECI, E.L. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? **Journal of Personality**, v.74, n. 6, p. 1557-1586, 2006. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jopy.2006.74.issue-6/issuetoc> Acesso em 08 out. 2011.

_____. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000a.

_____. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology** v.25, p.54–67, 2000b. Disponível em <

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>> Acesso em 08 out. 2011.

RUSSELL, J.; AINLEY M.; FRYDENBERG, E. Student motivation and engagement. Australia: DEST, **Schooling Issues Digest** n.6, 2008. Disponível em <http://foi.deewr.gov.au/system/files/doc/other/schoolingissuesdigestmotivationandengagementem_t.pdf> Acesso em 20 jul.2013

SEPÉ, C.P. Interatividade ou interação? Reflexões acerca do sentido terminológico para a compreensão de um objeto de estudo emergente. **Razon y Palabra**, n.52, 2006. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/20Presser.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2009

SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (eds) **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 54-65.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e a cidadania. **Boletim Técnico do SENAC** v.27, n.2 (maio/ago. 2001). Disponível em: <<http://200.179.53.5/informativo/BTS/272/boltec272e.htm>> Acesso em: 10 mar.2009.

SIMONSON, M. et al. **Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education**. New Jersey: Pearson, 2008

SIMPSON, O. The impact on retention of interventions to support distance learning students. **Open Learning**, v. 19, n. 1, p79-95, 2004. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051042000177854#.Ui4RD3-oCpt>> Acesso em: 28 jun 2012.

SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v.85, n.4, 1993.

SOMEKH, B.; ZEICHNER, B. Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. **Educational Action Research**, v.17, n.1, p.5-21, 2009. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/toc/react20/1/1#.Ui4M7H-oCPs>> Acesso em 30 nov 2011.

STURTRIDGE, G. Teaching and Language Learning in self-access centres: changing roles? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (eds) **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 66-78.

SUTTON, L.A. The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications. **International Journal of Educational Telecommunications**, Chesapeake, VA, v.7, n.3, p. 223-242, 2001.

SWAN, K. Virtual interactivity: design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. **Distance Education**, v.22, n.2, p.306-331, 2001.

TAVARES, K. C. A. Novas tecnologias, novas linguagens - formando comunidades de aprendizagem online para o ensino de línguas. **Cadernos de Letras**, UFRJ, v. 20, p. 129-136, 2003.

_____. **Aprender a moderar lista de discussão - um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. Tese de doutoramento. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez editora, 1996

THORPE, M.; GODWIN, S. Interaction and e-learning: the student experience. **Studies in Continuing Education**, v. 28, n. 3, p. 203-221, November 2006. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/toc/csce20/28/3#.Ui5ShX-oCPs>> Acesso em 15 jun. 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TOSHALIS, E.; NAKKULA, M. J. **Motivation, Engagement and Student Voice**. Boston/Washington: Jobs for the Future, 2008.

TUNG, L.C. Proactive Intervention Strategies for Improving Online Student Retention in a Malaysian Distance Education Institution. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, California State University, v.8, n.4, p.312-323, 2012.

VALENTE, J. Educação a Distância: Uma Oportunidade para Mudança no Ensino. In: MAIA, C. (org.). **Ead.br: Educação a Distância no Brasil na Era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

VICTORI, M.; LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning. **System**, v.23, n.2, p.223-234, 1995. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/23/2>> Acesso em 02 abr 2011

VIEIRA, F. Addressing Constraints on Autonomy in School Context Lessons from Working with teachers. In: PALFREYMAN, D. ; SMITH, R. (Eds). **Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003. p.220-239

VISSER, L. **The development of motivational communication in distance education support**. Tese de doutorado. Enschede, University of Twente, 1998. Disponível em <<http://www.learndev.org/People/LyaVisser/DevMotCommInDE.pdf>> Acesso em 20 maio 2013

VITER, L.N. **Interação e engajamento em ambiente virtual de aprendizagem**: um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAGNER, E.D. In support of a functional definition of interaction. **American Journal of Distance Education** v.8, n.2, p.6-26, 1994. Disponível em:
<http://www.gwu.edu/~ed220ri/reading/Wagner_Interaction.pdf> Acesso em: 17 jul. 2012

WALKER, R. Is there anyone there? The Embodiment of Knowledge in Virtual Environments. In: VRAASIDAS, C.; GLASS, G. **Distance Education and Distributed Learning**. Greenwich , Connecticut :Information Age Publishing, 2002.

WENDEN, A. Learner-training in context: a knowledge-based approach. **System**, v.23, n.2, p.183-194, 1995. Disponível em
<<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/23/2>> Acesso em 02 abr 2011.

WHITE, C. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. **System**, v. 23, n. 2, p. 207-221, 1995. Disponível em
<<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/23/2>> Acesso em 02 abr 2011.

WOOLEY, A. Conceptualizing student dropout in part-time distance education: pathologizing the normal? **Open Learning**, v. 19, n. 1, p. 47-63, 2004. Disponível em
<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051042000177854#.Ui4RD3-oCpt>>
Acesso em: 28 jun 2012.

YANG, D. Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. **System**, v.26, n.1, p.127-135, 1998. Disponível em <
<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X/26/1>> Acesso em: 24 maio 2011.

YORKE, M. Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning **Open Learning**, v. 19, n. 1, p.19-32, 2004. Disponível em
<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051042000177854#.Ui4RD3-oCpt>>
Acesso em: 28 jun 2012.

ANEXO 1 PÁGINAS DO CURSO ON-LINE

October 18, 11:3

Courses Support Exam Centre Travel the World Online Community Leisure

online Courses courses

Hello Milla

General English Professional English Placement Test Getting Started

GENERAL COURSES

Aimed at learners who want to develop their ability to communicate in a variety of everyday situations and to improve their knowledge of grammar, vocabulary and pronunciation.

Take a look at the courses that are now available:

Foundation 1	Foundation 2
Basic 1	Basic 2
Elementary 1	Elementary 2
Intermediate 1	Intermediate 2
Upper Intermediate 1	Upper Intermediate 2
Advanced 1	Advanced 2

my course
MY START PAGE
MY LAST PAGE
MY GRADE BOOK
MY MESSAGES
MY PROFILE
LOGOUT

help
ASK A QUESTION
DICTIONARIES
GETTING STARTED
FAQ

daily english
A different English topic every day.
Check it out here!

Página com os *links* para qualquer um dos módulos do curso. O nível que será estudado é definido após a realização de um teste de nivelamento (cf. a aba “*placement test*”)

October 18, 11:3

Courses Support Exam Centre Travel the World Online Community Leisure

online Courses courses

Hello Milla

There are 14 users online.

General English Professional English Placement Test Getting Started

BASIC 02 USER'S GUIDE

Ao final do curso você terá aprendido a:

- descrever o que as pessoas estão fazendo no trabalho.
- falar sobre pessoas e lugares.
- falar sobre pessoas e eventos do passado.
- lidar com situações do dia-a-dia como restaurantes e bancos.
- lidar com situações básicas de aeroporto e hotel.
- comprar coisas em lojas.
- fazer previsões sobre o futuro.

Durante o curso você irá:

- desenvolver suas habilidades de leitura através de uma variedade de atividades interativas usando diferentes tipos de textos, tais como: cartas, artigos e anúncios de jornal e revista.
- desenvolver suas habilidades auditivas através de uma variedade de atividades interativas baseadas em conversas autênticas de falantes nativos.
- praticar sua pronúncia em uma variedade de áreas importantes.
- praticar áreas importantes da gramática inglesa.
- aprendido aproximadamente 240 itens de vocabulário novo.

Tempo estimado de curso: 30 horas

UNIT 01 A NEW JOB

UNIT 02 THE WORLD AROUND US

UNIT 03 PAST TIMES

UNIT 04 MONEY, MONEY!

PROGRESS CHECK

UNIT 05 EATING OUT

UNIT 06 TRAVELLING ABROAD

UNIT 07 THE JANUARY SALES

UNIT 08 A PERFECT FUTURE

FINAL TEST

my course
MY START PAGE
MY LAST PAGE
MY GRADE BOOK
MY MESSAGES
MY PROFILE
LOGOUT

help
ASK A QUESTION
DICTIONARIES
GETTING STARTED
FAQ

daily english
A different English topic every day.
Check it out here!

Página inicial de um dos módulos: o básico 2. Apresentação dos objetivos do módulo e lista das oito unidades que o compõem, além dos dois exames de avaliação.

The screenshot shows the 'online courses' website interface. The top navigation bar includes 'Courses', 'Support', 'Exam Centre', 'Travel the World', 'Online Community', and 'Leisure'. The main header features the 'online courses' logo and a navigation menu with 'General English', 'Professional English', 'Placement Test', and 'Getting Started'. The user is logged in as 'Hello Mia!'. The main content area displays the course structure for 'BASIC 02 - UNIT 04', listing objectives, grammar, vocabulary, and pronunciation. A list of activities is provided, each with a small icon and a link to the activity page: 'ACTIVITY 01 - LISTENING', 'ACTIVITY 02 - VOCABULARY 1', 'ACTIVITY 03 - GRAMMAR', 'ACTIVITY 04 - VOCABULARY 2', 'ACTIVITY 05 - READING', 'ACTIVITY 06 - PRONUNCIATION', 'ACTIVITY 07 - WEB DISCOVERY', and 'ACTIVITY 08 - SPEAKING'. A 'REFERENCE - VOCABULARY LIST' is also listed. A 'COURSE MENU' link is visible at the bottom of the main content area.

Essa página apresenta o início de uma unidade dentro do módulo. A bandeira brasileira à direita é um link para que a apresentação seja mostrada em língua portuguesa. Há a indicação dos objetivos e do conteúdo que será abordado na unidade, e a lista com os links para os oito exercícios que compõem uma unidade.

The screenshot shows the 'online courses' website interface for a listening exercise. The top navigation bar and header are the same as in the previous screenshot. The user is logged in as 'Hello Mia!'. The main content area displays the exercise details for 'BASIC 2 - UNIT 04 - ACTIVITY 01 - LISTENING'. The exercise is titled 'At the bank' and asks the user to listen to short dialogues and decide if the statements are true or false. A small image of a bank interior is shown. Below the image, there are four statements with radio buttons for 'True' and 'False' and a 'True X' or 'False X' option for marking the answer. The statements are: '01. The bank closes at five o'clock.', '02. There are a lot of customers in the bank.', '03. The woman is standing in the queue.', and '04. The man wants to make a withdrawal.' At the bottom of the page, there are links for 'MENU', 'LISTEN & READ', and 'ANSWERS'.

Essa é a página de um dos exercícios da unidade. Esse é um exercício de compreensão auditiva. Primeiro é fornecido o contexto dos diálogos que serão ouvidos ao clicar no ícone do headphone. O aluno ouve e marca suas respostas, que são corrigidas por *feedback* automático quando o aluno clica na palavra “answers”, à direita, no pé da página. É possível ler a transcrição dos diálogos enquanto se ouve a gravação: basta clicar em “listen & read”, no centro da página.

October 18, 113

Courses Support Exam Centre Travel the World Online Community Leisure

online Courses support

Vocabulary Centre Writing Centre Grammar Centre Voice Chat
Reading Centre Glossaries Ask a Question Listening Centre

Hello Mia

my course
MY START PAGE
MY LAST PAGE
MY GRADE BOOK
MY MESSAGES
MY PROFILE
LOGOUT

help
ASK A QUESTION
DICTIONARIES
GETTING STARTED
FAQ

daily english
A different English topic every day.
Check it out here!

STUDENT SUPPORT

Come on in and make yourself comfortable.

Is this your first time in **Online Courses**? If so, you may want to read **Getting Started**, which will introduce you to our site and help you use it in the most productive way.

Need help with your vocabulary, reading, listening, grammar or writing? Looking for the meaning of a word? If so, pay a visit to one of our sections below.

VOICE CHAT ROOMS

ASK A QUESTION

VOCABULARY CENTRE

GRAMMAR CENTRE

GLOSSARIES

READING CENTRE

October 18, 113

Courses Support Exam Centre Travel the World Online Community Leisure

online Courses leisure

Mag.net Movie Maniacs Music Mix News and Views

Hello Mia

my course
MY START PAGE
MY LAST PAGE
MY GRADE BOOK
MY MESSAGES
MY PROFILE
LOGOUT

help
ASK A QUESTION
DICTIONARIES
GETTING STARTED
FAQ

daily english
A different English topic every day.
Check it out here!

LEISURE

LEIA ESTA PÁGINA EM PORTUGUÊS

Need a break? Want to relax a little, whilst still improving your English? Well, you've come to the right place!

Here you can listen to music and learn more about pop stars and songs, visit **Movie Maniacs** if you like films and read the news and interesting topics

Choose where you want to go and have fun!

MOVIE MANIACS

MUSIC MIX

MAG.NET

NEWS AND VIEWS

Página com recursos de apoio aos estudos do aluno, com *links* para as salas de aulas de conversação, para enviar perguntas a um professor com retorno de resposta em 24h, glossários, bancos de exercícios e explicações de gramática, de vocabulário e de leitura.

Página com *links* para atividades extras de entretenimento, com tarefas baseadas em músicas, leituras sobre cinema e sobre atualidades e *links* para revistas, rádios e jornais em língua inglesa.

ANEXO 2 QUESTIONÁRIOS

PRIMEIRO CICLO

QUESTIONÁRIO 1: Hábitos no curso online

1. Nome (opcional):

2. Há quanto tempo você é aluno do curso de inglês online?

- Há menos de 1 ano Entre 1 e 2 anos Entre 2 e 3 anos Há mais de 3 anos

3. Quantos níveis do curso você já concluiu?

- Nenhum Um Dois Três ou mais

4. Na sua escala de prioridades, a necessidade de aprender inglês está em nível...

- alto médio baixo

5. Ao escolher a flexibilidade de fazer esse curso online, como você se planejou para estudar?

- Defini dia(s) e horário(s) na semana para me dedicar aos estudos.
 Pensei em estudar qualquer dia e horário, quando eu pudesse.
 Sabia que não tinha disponibilidade constante para o estudo, mas queria compensar períodos de ausência com períodos de bastante atividade.
 Não fiz planejamento.

6. Você se preocupa em seguir o planejamento de atividades por semana, enviado por sua professora, a fim de concluir o curso em 2 ou 4 meses?

- sim
 não

7. Dentre as atividades obrigatórias, quais as que você mais gosta ou acha que mais contribuem para seu aprendizado?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> gramática | <input type="checkbox"/> web discovery |
| <input type="checkbox"/> vocabulário | <input type="checkbox"/> pronúncia |
| <input type="checkbox"/> leitura | <input type="checkbox"/> bate-papo (one-to-one) |
| <input type="checkbox"/> compreensão oral (listening comprehension) | <input type="checkbox"/> revisão (your turn) |
| <input type="checkbox"/> redação (writing) | <input type="checkbox"/> aulas de conversação |

8. Dentre os recursos opcionais, quais você já utilizou?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> ask a question | <input type="checkbox"/> glossaries |
| <input type="checkbox"/> music mix | <input type="checkbox"/> dictionaries |
| <input type="checkbox"/> vocabulary centre | <input type="checkbox"/> forum |
| <input type="checkbox"/> grammar centre | <input type="checkbox"/> travel the world |
| <input type="checkbox"/> reading centre | <input type="checkbox"/> movie maniacs |
| <input type="checkbox"/> writing centre | <input type="checkbox"/> mag.net |
| <input type="checkbox"/> listening centre | <input type="checkbox"/> news and views |
| <input type="checkbox"/> daily English | |

9. Se você nunca visitou os recursos opcionais, ou pouco os utilizou, isto foi porque...

- eles não são de meu interesse
- não tenho tempo para extras
- não tenho tempo nem interesse em atividades extras
- o conteúdo do curso é suficiente; não preciso de recursos adicionais.
- não sabia que havia material extra

10. Como você se sente nas aulas de conversação?

- Sinto-me cada vez mais confiante para falar em inglês
- Não gosto das aulas, faço-as por obrigação
- Gosto de aprender vocabulário, pronúncia, de praticar o idioma
- Acho interessante conversar com outros alunos e/ou professor(a)
- Acho que perco mais tempo do que usufruo da aula
- Não participo por falta de interesse
- Não participo por falta de tempo/ equipamento adequado
- Não participo por constrangimento

QUESTIONÁRIO 2: Metas no curso *on-line*

De: EN Prof Marcia Magarinos

Enviadas: Terça-feira, 28 de Junho de 2011 16:41

Assunto: Pesquisa:metas no curso online

Bom-dia!

Nas respostas daquele primeiro questionário, 58% dos participantes indicaram que o aprendizado de língua inglesa está em um nível alto em suas escalas de prioridade, e 31,5% indicaram nível médio. Em qualquer dos casos, é preciso ter metas para chegar a esse objetivo de aprender inglês. Você pode me dizer quais são as suas? (Mesmo se você não faz parte dessas porcentagens!) É só colocar as respostas abaixo de cada pergunta que se segue e retornar esta mensagem para mim.

Obrigada!

Márcia

- 1) Qual o seu objetivo ao optar pela modalidade on-line de curso de inglês?
- 2) Qual sua meta no curso até o final deste ano?
- 3) O que você tem feito/fará para atingir essa meta?
- 4) Esta meta já estava definida ou você a definiu no momento de responder essas perguntas?

QUESTIONÁRIO 3: Estratégias

Abaixo está um inventário de estratégias para aprendizagem de línguas (SILL) baseado na versão 7.0 de Rebecca Oxford (1989). Aproveite os itens para ter mais idéias de estratégias para você usar e aprender!

Nome:

Leia cada afirmação e marque como ela o descreve: nunca ou raramente / poucas vezes (menos da metade do tempo) / algumas vezes (cerca de metade do tempo) / muitas vezes (mais da metade do tempo) / quase sempre ou sempre. Marque o que realmente acontece no seu estudo, não o que você acha que deveria ser. Não existe certo ou errado!

PARTE A

Penso em relações entre o que já sei e novas coisas que aprendo em inglês;
 Para lembrar as palavras novas, uso-as em inglês;
 Para lembrar uma palavra nova em inglês, conecto seu som a uma imagem ou gravura;
 Para lembrar uma palavra nova em inglês, faço uma imagem mental de uma situação na qual a palavra poderia ser usada;
 Para lembrar palavras novas em inglês, uso rimas;
 Para lembrar novas palavras em inglês, uso desenhos;
 Interpreto palavras novas por meio de expressão corporal;
 Reviso as lições em inglês frequentemente;
 Lembro de novas palavras ou frases recordando sua localização na página, no exercício ou onde eu a vi.

PARTE B

Digo ou escrevo as novas palavras várias vezes;
 Tento falar como um falante nativo;
 Pratico os sons do inglês;
 Uso as palavras que conheço em contextos diferentes;
 Começo conversas em inglês;
 Vejo shows na TV ou assisto a filmes falados em inglês;
 Leio em inglês por prazer;
 Escrevo bilhetes, mensagens, e-mails ou relatórios em inglês;
 Quando leio em inglês, primeiro faço uma leitura "por alto", depois eu o leio com cuidado;
 Procuro palavras em português que sejam semelhantes às novas palavras em inglês;
 Tento estabelecer relações entre os diferentes aspectos da língua inglesa;
 Encontro o sentido de uma palavra em inglês dividindo-a em partes que já conheço;
 Tento não traduzir palavra por palavra;
 Faço resumos de informações que ouço ou leio em inglês.

PARTE C

Tento adivinhar o significado do que não conheço em inglês;
 Uso gestos quando não consigo pensar em uma palavra durante uma conversa;
 Invento palavras novas quando não sei as certas;
 Leio em inglês sem olhar cada palavra no dicionário;
 Tento adivinhar o que a outra pessoa vai dizer a seguir;
 Se não consigo pensar em uma palavra, uso outra de significado parecido.

PARTE D

Tento usar inglês sempre que posso;
Percebo meus erros e uso essas informações para tentar melhorar;
Presto atenção quando alguém está falando em inglês;
Tento descobrir como ser um melhor aprendiz;
Planejo meu horário de modo a ter tempo para estudar inglês;
Procuro pessoas com as quais posso falar;
Procuro oportunidades para ler tanto quanto possível;
Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades;
Penso sobre meu progresso na aprendizagem de inglês.

PARTE E

Tento relaxar quando sinto medo de usar o inglês;
Eu me arrisco a falar em inglês mesmo quando receio cometer erros;
Recompenso-me quando tenho um bom desempenho em inglês;
Percebo quando estou tenso ou nervoso ao estudar/usar o inglês;
Escrevo o que sinto sobre minha aprendizagem de inglês em um diário;
Falo com alguém sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

PARTE F

Se não entendo o que foi dito, peço para falarem mais devagar ou para repetirem;
Peço aos outros para me corrigirem quando falo inglês;
Pratico meu inglês com outros aprendizes;
Peço ajuda a falantes nativos de inglês;
Faço perguntas e esclareço dúvidas com minha professora ou outras pessoas que estudam inglês;
Tento aprender sobre a cultura dos povos que falam inglês.

QUESTIONÁRIO 4: Restabelecimento de metas

Quinta-feira, 10 de novembro de 2011

Olá, (nome do aluno)

Em junho você disse que sua meta era... e que você estava fazendo/ iria fazer.....

- 1) Essas ainda são suas metas ou algo mudou?
- 2) Como/por quê?

(assinatura)

QUESTIONÁRIO 5: Aulas de conversação on-line

Date: Thu, 1 Dec 2011 10:53:21 -0200

Subject: Questionário_Aulas de voice chat

Olá!

O questionário que você vai responder agora, elaborado pela administração do curso, tem como objetivo conhecer melhor os hábitos de participação nas aulas de Voice Chat ou Prática Oral do Curso de Inglês Online da Escola Naval

Você participa das aulas de Prática Oral ou Voice Chat do Curso de Inglês Online?

Sim

Não

Quantas vezes você participa das aulas de Voice Chat ou Prática Oral?

Mais de uma vez por semana

1 vez por semana

1 vez a cada 15 dias

1 vez por mês

a cada 2 meses

raramente

nunca participou

O que normalmente impede sua participação?

horário inadequado

equipamento inadequado

falta de apoio no trabalho

sinto-me pouco a vontade em falar na frente da tela do computador

Você encontrou outra dificuldade em participar nas aulas orais?

Se você participa regularmente das aulas de Prática Oral ou Voice Chats, o que considera mais positivo?

If you have trouble viewing or submitting this form, you can fill it out online:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=código>

Marcia Magarinos

Professora Online

Escola Naval - Coordenação de Ensino a Distância

QUESTIONÁRIO 6: Conclusão do período

Terça-feira, 20 de dezembro de 2011

Caros alunos,

Nos últimos meses pedi a colaboração de vocês para minha pesquisa de doutorado na UFRJ, com aquiescência da marinha. Lembram-se? Preciso hoje que vocês respondam com muita sinceridade as perguntas abaixo. As respostas só serão vistas por mim, os nomes de vocês jamais serão divulgados. Gostaria que vocês **TODOS** respondessem, independente de terem estudado ou terem parado de estudar, ou de até mesmo já ter cancelado o curso. Obrigada!

Enviei durante o segundo semestre algumas mensagens:

- a- questionário (1) sobre seus hábitos no curso online
- b – questionário (2) sobre suas metas de estudo de inglês no curso online
- c – questionário (3) sobre estratégias de estudo
- d – uma sugestão de atividade extra
- e- uma pergunta sobre você ter experimentado uma das estratégias de estudo aprendidas no questionário
- f – um estudo de caso, que era sobre como João resolveria sua questão para fazer a fisioterapia
- g- uma pergunta sobre manutenção/restabelecimento de suas metas

Hoje, preciso de respostas para as seguintes questões:

- 1- Você se lembra de ter recebido/lido essas mensagens que listei acima?
 - () sim
 - () não
 - () algumas, que foram: _____

- 2- Sobre o questionário 1, responda:
 - () você aproveitou as perguntas para descobrir que há outras atividades e possibilidades no curso online
 - () o questionário não fez diferença para seu plano de estudos

- 3- Ao ler/responder o questionário 2,
 - () você gostou de refletir sobre suas metas, para sua melhor organização
 - () você se sentiu pressionado e não gostou de recebê-lo
 - () você não deu importância a ele.

- 4- Após responder o questionário 3, sobre estratégias,
 - () você não mais pensou nas diferentes estratégias para aprender uma língua;
 - () você ficou com algumas idéias na cabeça para tentar usá-las ao estudar
 - () você achou que as estratégias que você já usava eram suficientes.

- 5- Você chegou a fazer alguma atividade extra, como ler mais em inglês ou verificar o “daily English”, após a sugestão dada pelo e-mail?
 - () sim
 - () não

6- O estudo de caso levou-o a fazer uma analogia com sua própria situação ao estudar em um curso de inglês online?

() sim

() não

7- Caso o limite obrigatório para a conclusão de um nível no curso fosse de 4 meses, sob pena de cancelamento, você acha que você se organizaria para concluir seu nível ou acha que pediria logo seu desligamento?

Mais uma vez, muito obrigada! Essa deve ser a última mensagem que envio a vocês com tantas perguntas.

Um bom 2012,

Márcia

SEGUNDO CICLO

QUESTIONÁRIO enviado aos novos alunos assistidos pela nova rotina de matrícula

Olá!

Gostaríamos da sua opinião sobre nossa comunicação com você no início de seu curso online, para podermos cada vez atendê-lo melhor e aprimorar nosso atendimento. Responda, por favor, as perguntas abaixo:

1) O que você achou das mensagens recebidas ao longo de seu primeiro mês inscrito?

	clara	Confusa /incompleta	Não se lembra de ter recebido
a- envio de login e senha, e pedido de teste de nivelamento			
b- conferencia de cadastro e inicio do curso			
c- tabela de estudos			
d- regras do curso			
e- apoio no inicio dos estudos			
f- acompanhamento mensal de suas atividades			

2) Que tipo de informação você gostaria de ter recebido, mas não enviamos a você?

3) Que tipo de informação ou mensagem mais o ajudou a iniciar e dar prosseguimento aos seus estudos?

4) Sobre a frequência com que mantemos contato com você, você a considera...

() excessiva () adequada () pouca

5) Você tem se sentido bem assistido /amparado nesses meses de estudo?

() sim () não

Obrigada pela sua participação!

QUESTIONÁRIO ao término do período de pesquisa com os participantes voluntários

Olá!

Estamos no final de junho e venho me despedir de nossa empreitada de “concluir o nível até junho”. [Mais uma vez dou-lhe parabéns pelo seu comprometimento e conclusão de seu módulo.] / [Infelizmente, por motivos adversos, você ainda não chegou lá, mas espero que em breve você o consiga!]

Agora eu preciso de sua colaboração, dando sua opinião sincera sobre as mensagens que trocamos até hoje (elas são **MUITO IMPORTANTES** tanto para pesquisa quanto para a melhoria de nosso curso online). Responda as questões abaixo, por favor, e envie-as de volta ao meu e-mail.

Obrigada!

1- Em relação à frequência de mensagens que você recebeu, você considerou que foi...

- a- () excessiva; houve muitas mensagens
- b- () adequada, mensagens em boa quantidade
- c- () pouca, deveria ter havido mais mensagens

2- Em relação às mensagens que você porventura me enviou, elas foram respondidas...

- a- () a contento
- b- () sem esclarecer bem o que você queria

3- Em relação ao conteúdo das mensagens, indique com a letra

- A – se o conteúdo o ajudou a compreender melhor o curso
- B- se o estimulou a prosseguir com o curso
- C – se foi interessante
- D- se foi desnecessário
- E – se fez você pensar sobre o que estudar/priorizar no curso
- F – se foi cansativo
- G- se o ajudou a organizar seu estudo
- H- se você não se lembra de mensagem com esse tipo de conteúdo

Atenção: você pode atribuir várias letras à cada tipo de conteúdo de mensagem listado abaixo:

- A- informação sobre exercícios que precisavam ser refeitos ou estavam faltando ____
- B- pedido de planejamento de estudo para a semana _____
- C- indicação de leitura fora do ambiente do curso _____
- D- exercício de compreensão de leitura fora do ambiente do curso _____
- E- respostas ao exercício de compreensão da leitura _____
- F- indicação de atividade extra no site do curso (música/leitura/gramática/etc) ____
- G- informação sobre onde encontrar seu boletim no site _____
- H- tabela com as atividades de seu nível, para marcar X nas que foram feitas ____
- I- pedido de justificativa por sua ausência no curso _____
- J- elogio às suas conquistas _____
- K- explicação sobre a importância de algumas atividades do curso _____

4- Que outros tipos de mensagem/informação você gostaria de ter recebido, mas não recebeu?

5- Em relação à forma das mensagens, você as considerou...

a- () impessoais

b- () satisfatórias

c- () muito pessoais

6- Você acha que o recebimento dessas mensagens ajudou na sua permanência / conclusão no curso? Justifique sua resposta.

a- () sim. Justificativa: _____

b- () não. Justificativa: _____

TERCEIRO CICLO

QUESTIONÁRIO ao término do período de pesquisa

Mensagem enviada por e-mail:

Olá,

Sou XXXXX, coordenadora do Curso Online na Escola Naval. Estou enviando esta mensagem para você da caixa de sua professora XXXXX para falar sobre nossa comunicação com você.

Os e-mails enviados semanalmente para você são uma das ferramentas que usamos no nosso curso online para promover uma maior e melhor interação entre os nossos professores e seus alunos. A ideia é que as informações passadas para vocês em cada um desses e-mails os motivem a participar mais no curso. Sem a sua participação, o curso não é interativo.

Como desejamos que essa comunicação seja ativa e que ela estimule uma maior participação sua nas atividades disponíveis online, gostaríamos de pedir um pouco de seu tempo para responder a algumas perguntas que estão no link abaixo.

Questionário: Mensagens Semanais

<http://pt.surveymonkey.com/código> para cada questionário

A sua resposta é fundamental para podermos melhorar sua experiência online.

Agradeço sua colaboração

XXXX

e-mail institucional

Coordenadora do EAD EN

Questionário:

1. Olá! A fim de aprimorarmos nosso contato com você, contamos com suas informações nessa pesquisa. Desde já, obrigada por participar!

Nome (opcional):

2. Sua professora on-line envia toda semana uma mensagem a você. Por favor, responda sobre cada uma delas.

Antes do início do mês, você recebe uma mensagem com a programação das aulas de conversação, com os temas e horários das aulas. Você as tem recebido todo mês?

sim às vezes não não me lembro

3. Ao receber a mensagem sobre a aula de conversação, o que você faz com ela?

Guardo-a para consultá-la toda semana, ao me preparar para a aula.

Leio todos os temas e já me preparo para qualquer dia que eu puder participar.

Na verdade, às vezes me esqueço da mensagem ou dos temas.

4. Duas vezes ao mês, algumas dicas de estudo são oferecidas a você nas mensagens semanais. Você as tem recebido?

sim às vezes não não me lembro

5. De que forma as dicas e sugestões oferecidas são importantes para você ou para seus estudos?

6. Há algum tipo de informação que você gostaria de receber, mas que ainda não enviamos a você? Qual? Há alguma sugestão que você queira dar?

7. No início do mês você recebe uma mensagem de acompanhamento dos seus estudos realizados no mês anterior. Você as tem recebido todo mês?

sim às vezes não não me lembro

8. De que forma essa mensagem de acompanhamento é importante para você ou para seus estudos?

9. Você gostaria de algum tipo de ajuda a mais nessas mensagens de acompanhamento? Qual?

10. Qual sua opinião sobre a frequência com que mantemos contato com você? A quantidade de mensagens que você recebe é

adequada excessiva pouca

ANEXO 3 MENSAGENS DE *E-MAIL* DA PROFESSORA PARA OS ALUNOS

PRIMEIRO CICLO – algumas mensagens enviadas aos alunos

Convite para o primeiro ciclo de ações

De: EN Prof Marcia Magarinos
Enviadas: Sexta-feira, 3 de Junho de 2011 13:12
Assunto: Pesquisa de doutorado_pedido de participação

Olá!

Meu nome é Márcia Magarinos e sou uma das professoras online do curso.

Esta mensagem é um convite para você participar da minha pesquisa. Estou fazendo doutorado em Linguística Aplicada na UFRJ, e pretendo estudar questões como hábitos de estudo *on-line*, estratégias usadas pelos alunos, formas através das quais o professor *on-line* pode contribuir para o melhor aproveitamento do curso, entre outras. Gostaria que você fosse um de meus informantes. Tudo o que você precisará fazer, além de prosseguir com seu curso, é responder meus e-mails dando-me algumas informações sobre seus estudos, ao longo deste ano. Sua identidade será sempre preservada.

Se você puder participar, responda esta mensagem afirmativamente, e em breve entrarei novamente em contato.

Antecipadamente grata,

Marcia Magarinos
 Professora Online
 Escola Naval - Coordenação de Ensino a Distância

Hábitos no curso *on-line*

Date: Thu, 9 Jun 2011 14:19:35 -0300

Bom dia!

Primeiramente, muito obrigada por sua disponibilidade! Fiquei bem contente em receber seu "sim" :)

Nossa atividade inicial é um questionário sobre seus hábitos de estudo neste curso de inglês online. São poucas questões de múltipla escolha para você responder - é bem rápido. Acesse o link abaixo e clique nas respostas que realmente expressam seus costumes/motivos/opiniões: [http://www.surveymonkey.com/s/\(código do questionário\)](http://www.surveymonkey.com/s/(código do questionário))

(Você pode clicar no link pressionando também a tecla CTRL ou pode copiar e colar este endereço em um browser.)

Thank you very much,

Marcia Magarinos
 Professora Online
 Escola Naval - Coordenação de Ensino a Distância

Dica de vocabulário

Sexta-feira, 08 de julho de 2011

Olá!

Você já viu que ao final dos exercícios de vocabulário, em todas as lições, há um *link* em azul chamado "vocab list"? Se você clicar ali, verá uma lista das palavras novas com a tradução das mesmas. Verifique!

Yours,
Márcia

Links para rádio em língua inglesa

Quarta-feira, 27 de julho de 2011

Bom-dia!

Se você tem curiosidade de ouvir rádios em língua inglesa, aproveite essa dica: há vários links em nosso site para rádios com transmissão *on-line*. Clique em “suporte”, depois em “listening centre” e então em “internet radios”. Há opções para rádios britânicos, canadenses, americanos, australianos e sulfricanos.

Se você experimentar ouvir alguma música, notícia ou reportagem, conte-me!

Yours,
Márcia

Inventário de estratégias de aprendizagem

Mensagem 1:

Quinta-feira, 18 de agosto de 2011

Olá!

Mais uma vez venho pedir que você responda um questionário. É só ir ao link abaixo e marcar as múltiplas escolhas.

[http://www.surveymonkey.com/s/\(código do questionário\)](http://www.surveymonkey.com/s/(código do questionário))

O melhor deste questionário é você ter uma lista de idéias e opções para estudar e aprender uma língua estrangeira. Confira!

(assinatura)

Mensagem 2:

Sábado, 03 de setembro de 2011

Oi!

O inventário sobre as estratégias que você usa para aprender língua estrangeira está funcionando normalmente, e aguarda que você o complete! O endereço é [http://www.surveymonkey.com/s/\(código do questionário\)](http://www.surveymonkey.com/s/(código do questionário))

Re-lembro que o melhor dele é você ter uma lista de idéias e opções para estudar e aprender inglês.

Obrigada, antecipadamente, por sua participação.
(assinatura)

Sugestão de atividade extra

Sexta-feira, 16 de setembro de 2011

Boa-tarde!

Você gosta de assistir a filmes? Na seção “movie maniacs” do nosso site você pode praticar inglês enquanto lê ou vê um trailer (com legenda, se você quiser) de um filme. Depois há questões de compreensão. Clique em “leisure”, no canto superior direito, depois em “movie maniacs”, depois escolha o seu nível: o mais básico é o nível 1 enquanto o nível 2 é mais avançado.

Bom estudo e boa diversão!

Yours,
Márcia

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

Olá!

Que tal ler 2 minutos em inglês, todo dia, de forma agradável? O link “daily English”, que fica à esquerda da sua página do curso, sugere todo dia uma atividade diferente: uma charada para resolver, uma dica de site interessante, um poema, uma história engraçada. Hoje, 27 de setembro, há uma piada que é a resposta das loiras sobre as piadas que fazem com elas. Confira abaixo!

You've already had a joke about blondes. However,
now it's time for the blondes' revenge!!

Question: Why are all dumb blond jokes one-liners?

Answer: So men can understand them.

A leitura é bem rápida, mas faz com que você tenha um contato com a língua, aprenda uma palavra nova ou observe uma boa construção de frases.

Leia o texto de “daily English” amanhã no site!
Márcia

Inventário de estratégias de aprendizagem

Sábado, 08 de outubro de 2011

Olá!

Há cerca de um mês e meio pedi para você responder um questionário sobre estratégias de estudo de língua estrangeira (<http://www.surveymonkey.com/s/código>). Lembra?

Eu queria saber se nesse tempo você tentou experimentar outra estratégia que você não usava antes.

Se você tentou uma nova estratégia, diga-me: qual foi?

Se você não tentou, diga-me: por que não?

Obrigada,
Márcia

Mensagem com estudo de caso

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Olá!

Peço que você leia a história abaixo e dê sua sugestão. Será muito valiosa.

Obrigada mais uma vez por participar da minha pesquisa!

Por favor, envie-me sua resposta para o caso do João.

Atenciosamente,

Márcia

João teve um problema no ombro e fez raio-X e ressonância magnética para verificar o motivo de sua dor e da dificuldade nos movimentos. O médico prescreveu-lhe 15 sessões de fisioterapia, a serem feitas 2 ou 3 vezes por semana, o que deveria durar cerca de dois meses. Na primeira semana ele conseguiu ir à fisioterapia, mas nas semanas seguintes ele teve vários impedimentos e faltou. Foi a mais uma sessão, depois de duas semanas foi a outra, e o fisioterapeuta informou-o que precisava fazer as sessões de forma contínua para obter os resultados desejados. Daí João não mais voltou, esperando por uma oportunidade em que estivesse mais tranquilo para cumprir toda a sequência prescrita. Hoje, após 5 meses, João continua com dor, sem movimentar devidamente o ombro, e ainda não fez suas sessões de fisioterapia.

Pergunta-se: O que/como João pode fazer para resolver sua situação?

SEGUNDO CICLO - algumas mensagens enviadas aos alunos

Convite para o segundo ciclo de ações

Quinta-feira, 01 de março de 2012

Caro aluno,

Você quer completar um nível de estudo até junho? Que tal estudar de verdade? Posso ajudar você – estarei com você toda semana. Basta você se comprometer a também estar em contato comigo através deste endereço de e-mail toda semana. Você define qual o dia e qual o horário que você vai estudar e eu acompanharei de perto, dando dicas e sugestões.

Ao responder essa mensagem com o seu SIM, informe já sua programação pessoal de estudo. Pense e estabeleça dia e horário que você realmente possa cumprir e escreva direto a mim, em (endereço de *e-mail* institucional)

Eu sou a professora *on-line* Márcia Magarinos e trabalho junto com a sua professora *on-line*. Ela sabe que eu estarei fazendo esse acompanhamento mais próximo a você e tenho certeza que ela ficará muito satisfeita de ver seu progresso!

I look forward to hearing from you!

Márcia

Sugestão de atividade extra

Quinta-feira, 05 de abril de 2012

Olá!

Ler em inglês é uma boa forma de aprender mais vocabulário e de praticar a língua que você já aprendeu. É uma boa idéia ler toda semana algo na internet em inglês. Como estamos na semana santa, “Holy Week”, indico aqui dois sites para você ler em inglês sobre essa comemoração cristã, com origem judaica.

Um “quiz” com frases simples:

<http://a4esl.org/q/h/vm/easter.html>

O site da BBC, com um texto mais complexo:

http://www.bbc.co.uk/religion/religions/christianity/holydays/holyweek_1.shtml

Boa leitura e bom feriado.

Good Easter!

Márcia

Domingo, 29 de abril de 2012

Olá!

Que tal uma atividade extra nesse feriado?

O quanto você sabe sobre MayDay(primeiro de maio)/Labor Day (dia do trabalho)? Marque (V) verdadeiro ou (F) falso para as afirmações abaixo.

- 1- () LaborDay é celebrado em vários países
 2- () LaborDay/MayDay são dois nomes diferentes para a mesma comemoração, tanto nos EUA quanto na Inglaterra.
 3- () MayDay é um feriado nos Estados Unidos .
 4- () A origem de MayDay é um culto pagão celebrando a natureza na primavera.
 5- () LaborDay não é celebrado em 1º. maio na Austrália, Canadá e Estados Unidos.

Para verificar suas respostas, acesse o seguinte link de texto

<http://www.timeanddate.com/holidays/common/labor-day>

Faça uma leitura por alto, procurando as respostas. Você não precisa compreender todo o texto.

Concentre-se nas palavras parecidas com as palavras que usamos em português (cognatos), sem se preocupar com as várias palavras que são novas a você.

Qualquer dúvida escreva-me!

Have a nice holiday,

Márcia

Quarta-feira, 09 de maio de 2012

Olá!

Como já se passou uma semana, imagino que você já tenha feito a atividade extra proposta. Assim, seguem as respostas abaixo para você conferir seu trabalho!

- 1- (V) LaborDay é celebrado em vários países

“(...)Labor Day in many countries, as it also evolved from efforts of the labor union movement to celebrate the economic and social achievements of workers. It is celebrated as a national holiday across many countries in continents around the world.”

- 2- (F) LaborDay/MayDay são dois nomes diferentes para a mesma comemoração, tanto nos EUA quanto na Inglaterra.

“In the United Kingdom, May Day is still celebrated in many towns with the crowning of the May Queen”

“Traditionally, May Day is characterized by the gathering of flowers and the fertility rite of dancing around the maypole.”

“May Day is not a federal holiday in the United States, nor is it a bank holiday in the United Kingdom, on May 1”

“However, the Labor Day holiday, or Labour Day, is celebrated in the [United States](#) and countries such as [Australia](#) and [Canada](#) at different times of the year.”

- 3- (F) MayDay é um feriado nos Estados Unidos .

“May Day is not a federal holiday in the United States”

- 4- (V) A origem de MayDay é um culto pagão celebrando a natureza na primavera.

“Originally a celebration of spring and the rebirth taking place in nature, May Day dates back pagan cults that worshipped trees and other symbols of nature.”

“Many ancient customs associated with May Day come from the old Roman festival of flowers.”

- 5- (V) LaborDay não é celebrado em 1º. maio na Austrália, Canadá e Estados Unidos.

“the Labor Day holiday, or Labour Day, is celebrated in the [United States](#) and countries such as [Australia](#) and [Canada](#) at different times of the year.”

Yours,

Márcia

Reflexão sobre os estudos

Sexta-feira, 18 de maio de 2012

Olá!

Hoje eu gostaria que você abrisse a página inicial do módulo que você está cursando para ler a lista dos objetivos do módulo e o que você deve aprender nele. Depois pense nos exercícios que você já fez, considere o quanto você tem estudado e reflita sobre o quanto você já aprendeu. Se você achar que você ainda precisa de mais atividades para apreender ou praticar algum tópico que você já estudou, escreva para mim e peça uma ajuda!

Yours,
Márcia

TERCEIRO CICLO

Segunda-feira, 13 de agosto de 2013

Olá,

Sou XXXXX, coordenadora do Curso Online na Escola Naval. Estou enviando esta mensagem para você da caixa de sua professora XXXXX para falar sobre nossa comunicação com você.

Os e-mails enviados semanalmente para você são uma das ferramentas que usamos no nosso curso online para promover uma maior e melhor interação entre os nossos professores e seus alunos. A ideia é que as informações passadas para vocês em cada um desses e-mails os motivem a participar mais no curso. Sem a sua participação, o curso não é interativo.

Como desejamos que essa comunicação seja ativa e que ela estimule uma maior participação sua nas atividades disponíveis online, gostaríamos de pedir um pouco de seu tempo para responder a algumas perguntas que estão no link abaixo.

Questionário: Mensagens Semanais

<http://pt.surveymonkey.com/código> para cada questionário

A sua resposta é fundamental para podermos melhorar sua experiência online.

Agradeço sua colaboração

XXXX

e-mail institucional

Coordenadora do EAD EN

ANEXO 4 RESPOSTAS AO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DO PRIMEIRO CICLO

Total de respondentes: 43

Tempo de estudo no curso	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
Menos de 1 ano	44,2%	19
Entre 1 e 2 anos	34,9%	15
Entre 2 e 3 anos	9,3%	4
Mais de 3 anos	11,6%	5

Quantidade de níveis concluídos no curso	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
Nenhum	41,9%	18
Um	27,9%	12
Dois	14,0%	6
Três ou mais	16,3%	7

Na sua escala de prioridades, a necessidade de aprender inglês está em nível...	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
alto	61,9%	26
médio	28,6%	12
baixo	9,5%	4

Planejamento pessoal para estudar	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
Defini dia(s) e horário(s) na semana para me dedicar aos estudos.	11,6%	5
Pensei em estudar qualquer dia e horário, quando eu pudesse.	44,2%	19
Sabia que não tinha disponibilidade constante para o estudo, mas queria compensar períodos de ausência com períodos de bastante atividade.	39,5%	17
Não fiz planejamento.	4,7%	2

Preocupação em seguir planejamento semanal de estudos para conclusão de um nível entre 2 e 4 meses	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
sim	55,8%	24
não	44,2%	19

Atividades obrigatórias que você mais gosta ou acha que mais contribuem para sua aprendizagem	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
gramática	48,8%	21
vocabulário	58,1%	25
leitura	60,5%	26
compreensão oral (listening comprehension)	74,4%	32
redação (writing)	39,5%	17
web discovery	9,3%	4
pronúncia	39,5%	17
bate-papo (one-to-one)	32,6%	14
revisão (your turn)	14,0%	6
aulas de conversação	72,1%	31

Recursos opcionais já utilizados (41 respostas)	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
ask a question	34,1%	14
music mix	36,6%	15
vocabulary centre	58,5%	24
grammar centre	65,9%	27
reading centre	31,7%	13
writing centre	19,5%	8
listening centre	36,6%	15
daily English	7,3%	3
glossaries	43,9%	18
dictionaries	75,6%	31
forum	9,8%	4
travel the world	24,4%	10
movie maniacs	7,3%	3
mag.net	4,9%	2
news and views	14,6%	6

Motivos para pouca ou nenhuma utilização dos recursos opcionais (29 respostas)	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
eles não são de meu interesse	6,9%	2
não tenho tempo para extras	65,5%	19
não tenho tempo nem interesse em atividades extras	0,0%	0
o conteúdo do curso é suficiente; não preciso de recursos adicionais.	0,0%	0
não sabia que havia material extra	27,6%	8

Sentimento em relação à participação nas aulas de conversação	Porcentagem de respostas	Contagem de respostas
Sinto-me cada vez mais confiante para falar em inglês	51,2%	22
Não gosto das aulas, faço-as por obrigação	4,7%	2
Gosto de aprender vocabulário, pronúncia, de praticar o idioma	39,5%	17
Acho interessante conversar com outros alunos e/ou professor(a)	46,5%	20
Acho que perco mais tempo do que usufruo da aula	0,0%	0
Não participo por falta de interesse	0,0%	0
Não participo por falta de tempo/ equipamento adequado	9,3%	4
Não participo por constrangimento	2,3%	1

ANEXO 5 - MENSAGENS DA ENCEAD ENVIADAS PELAS PROFESSORAS
Primeiro semestre de 2013 (excetuando-se os avisos)

- 08/fevereiro – título: temas de voice chat até o fim do mês (3 semanas seguintes)
 15/fevereiro – título: carnaval
 Até 22/fevereiro – Acompanhamento mensal com comentários e orientações sobre as atividades feitas nos meses de janeiro e fevereiro.
 01/março – título: temas de voice chat do mês de março
 08/março – título: Web-discovery
 15/março – título: Envolvimento pessoal com a língua inglesa
 22/março – título: My gradebook (boletim)
 Até 28/março – título: temas de voice chat do mês de abril
 Até 05/abril – Acompanhamento mensal com comentários e orientações sobre as atividades feitas no mês de março.
 12/abril – título: Novidade: noticiário semanal com várias atividades interativas no *site*
 19/abril – título: Sugestão de atividade extra
 26/abril – temas de voice chat do mês de maio inteiro
 Até 04/maio – Acompanhamento mensal com comentários e orientações sobre as atividades feitas no mês de abril.
 10/maio – título: Mother's Day (Dia das mães)
 17/maio – título: Estratégias para aprender palavras novas
 24/maio – título: Sua experiência com palavras novas
 Até 31/maio – título: temas de voice chat do mês de junho
 Até 07/junho – Acompanhamento mensal com comentários e orientações sobre as atividades feitas no mês de maio.
 14/junho – título: Qual seu planejamento?
 21/junho – título: Use os dicionários on-line
 Até 28/junho – título: temas de voice chat do mês de julho
 Até 06/julho - Acompanhamento mensal com comentários e orientações sobre as atividades feitas no mês de junho.

Conteúdo das mensagens:

15/fevereiro

Título: Carnival

Hi!

As Carnival was last weekend, I suggest we read a little bit about Carnival in London. What do you know about Carnival in London?

Click on the link below and check if they celebrate Carnival all over London or if this happens in some neighborhood. **Maybe, there is something you do not know.**

Do not worry if you cannot get every word in the site – focus on the information you are interested in. (Remember that using a foreign language in context is a good way of learning it).

<http://www.visitlondon.com/things-to-do/event/9023471-notting-hill-carnival-2013>

If you have any question or need to clear out any doubt send an e-mail to me.

Your online teacher

=====

(Versão em português)
Olá!

Aproveitando que estamos na semana de carnaval, venho sugerir que você leia um pouco sobre o carnaval em Londres. O que você sabe sobre essa festa lá em Londres? Acesse o site abaixo e verifique se o carnaval é comemorado na cidade toda ou só em alguns bairros, quando ela acontece, qual sua origem e como é festejado. Talvez haja alguma informação que seja uma novidade para você!

Não se preocupe em compreender todas as palavras do site – busque apenas as informações de seu interesse. (Lembre-se que utilizar a língua estrangeira em seu contexto real de uso é uma boa forma de estudá-la!)

<http://www.visitlondon.com/things-to-do/event/9023471-notting-hill-carnival-2013>

Se quiser perguntar algo ou tirar alguma dúvida a respeito dessa leitura, escreva para mim!

Your online teacher,

08/março

Título: Web-discovery

Olá!

Esta semana quero chamar sua atenção para a importância da realização da atividade “web Discovery”, que aparece ao final de algumas unidades . A leitura nos sites da web sugeridos é muito importante: você aplica o que já aprendeu, aprende mais vocabulário e tem contato com o uso da língua como os outros falantes fazem no dia-a-dia. Faça essa atividade sempre com bastante atenção, e quando tiver dúvidas, escreva para mim.

Your online teacher,

15/março

Título: Envolvimento pessoal com a língua inglesa

Hello! How are you today?

Veja só que informação interessante: “Em pesquisas com aprendizes bem-sucedidos de língua inglesa, observou-se que tão ou mais importante que o estudo regular é o envolvimento com a língua.”

Mas, o que isso quer dizer? Que devemos sempre buscar oportunidades de estar em contato com a língua que estamos aprendendo! ;)

A pesquisa nos diz o que fazer. Veja como trazer essas dicas para o nosso curso.

a) Tentar usar inglês sempre que possível;

Ou seja, no email com a professora, com o colega de OM que também está estudando online, participando das aulas de conversação conosco, por exemplo.

b) Perceber seus erros e usar essas informações para tentar melhorar.

Assim, que tal refazer aquela aula de chat usando o feedback que a professora te deu? Veja

que cometerá menos erros e terá mais fluência na segunda tentativa. ;) Refazer os exercícios no site do curso também é uma boa dica.

c) Prestar atenção quando alguém está falando em inglês; Isso inclui a aula de conversação, filmes (como o Movie Time na aba Leisure), jogos de computador, músicas, etc. No site do curso, faça atividades com música na seção Music Mix (que você também encontra na aba LEISURE).

d) Procurar oportunidades para ler em inglês tanto quanto possível; No curso, visite a seção MagNet, a nossa revista online, também na aba LEISURE.

e) Ter objetivos claros e pensar sobre seu progresso na aprendizagem de inglês; Por que estou estudando? Estou me empenhando para alcançar meu objetivo? O que pode estar sabotando o meu sucesso? Como resolver essa questão? O que a minha professora fala de meu progresso? Essa suas algumas perguntas que você deve se perguntar, de vez em quando, para corrigir o rumo e pedir ajuda, caso ache necessário.

f) Tentar descobrir como ser um melhor aprendiz; Crie métodos de estudo que são bons para você. Siga as nossas dicas de estudo e o feedback que recebe mensalmente do professor.

g) Planejar seu horário de modo a ter tempo para estudar inglês; Lembre-se da nossa tabela de estudos. Ela te ajuda a ver o que você já fez e acompanhar o tempo que você está estudando.

Bem, pense nas dicas. Quais delas você poderia incorporar aos seus hábitos? Que tal tentar uma delas durante esta quinzena? Ficarei muito feliz se você me escrever contando a experiência.

Good studies.

Your online teacher,

05/abril

Título: My gradebook (boletim)

Bom-dia!

Minha atenção hoje está voltada para a forma pela qual você organiza seus estudos. Você controla o rendimento dos seus exercícios? Você sabe quando precisa refazer algum? Há um boletim de suas atividades no site, que você pode acessar e ver quando você estudou, o quanto tirou em cada exercício, etc. Você já usou essa ferramenta? Veja como encontrá-la:

Ao entrar na página do curso, veja na coluna da esquerda a parte “Minha área” e clique em “Notas”. Uma nova página se abrirá, com o “My gradebook”. É o seu boletim! Clique em “Click here”, que está em vermelho, antes do quadro apresentado, e uma nova página se abrirá. Nesta nova página, você verá o registro das atividades que você fez individualmente, sem interação com professor, com o rendimento em cada uma delas. Caso alguma esteja com aproveitamento inferior a 75%, refaça-a!

Atenciosamente,

19/abril

Título: Sugestão de atividade extra

Olá!

Que tal ler 2 minutos em inglês, todo dia, de forma agradável? O link “daily English”, que fica à esquerda da sua página do curso, sugere todo dia uma atividade diferente: uma charada para resolver, uma dica de site interessante, um poema, uma história engraçada. A leitura é bem rápida, mas faz com que você tenha um contato com a língua, aprenda uma palavra nova ou observe uma boa construção de frases.

Vá agora ao site e leia a dica de hoje!

Your online teacher,

10/maio

Título: Mothers’ Day (Dia das mães)

Muitos países comemoram o dia das mães, e um grande número deles o faz no próximo domingo. Que tal ler em inglês alguns dizeres sobre as mães? Seguem 3 endereços abaixo como sugestão:

<http://www.psychologytoday.com/blog/the-mindful-self-express/201105/the-11-best-mothers-day-quotes>

(as 11 melhores citações sobre mães)

<http://www.kidstuff-for-kids.com/mothers-day-quotes-from-kids.html>

(há no início a relação de quando diferentes países celebram o dia das mães, e depois seguem algumas citações)

<http://festivals.iloveindia.com/mothers-day/quotes-from-kids.html>

(além de citações e pequenos versos, há muitos links sobre o dia das mães).

Have a beautiful day next Sunday!

Your online teacher,

17/maio

Título: Estratégias para aprender palavras novas

Hello! How are you?

Espero que você esteja achando tempo para se dedicar aos estudos e que esteja achando a experiência gratificante!

Queria te fazer uma pergunta: como estamos indo na aprendizagem das palavras novas no curso?

Abaixo você encontra diferentes estratégias que aprendizes de língua estrangeira usam para aprender e fixar palavras novas.

- a) Pensar em relações entre o que você já sabe e novas coisas que aprende em inglês;
- b) Usar as palavras novas sempre que possível;
- c) Conectar seu som a uma imagem ou gravura;
- d) Fazer uma imagem mental de uma situação na qual a palavra poderia ser usada;

- e) Usar rimas;
- f) Usar desenhos;
- g) Interpretar palavras novas por meio de expressão corporal;
- h) Revisar as lições frequentemente;
- i) Lembrar das novas palavras/expressões recordando sua localização na página ou no exercício onde a viu.

Agora, pense se você já usa alguma dessas estratégias: Quase sempre? Muitas vezes? Às vezes? Poucas vezes? Raramente ou nunca?

Bem, por que não usar essa lista como uma sugestão de novas formas para você estudar e aprender novas palavras? Escolha ao menos uma dessas estratégias, de preferência alguma que você não usa com tanta frequência, e passe a próxima semana colocando-a em prática!

Estou ansiosa para saber o resultado! Se quiser escrever para me contar, estou às ordens.

Good studies!!

24/maio

Título: Sua experiência com palavras novas

Bom-dia!

Semana passada eu sugeri que você escolhesse uma forma diferente para aprender palavras novas durante essa semana. Qual estratégia você escolheu e colocou em prática? Como foi sua experiência? Quais as palavras novas que você aprendeu essa semana? Conte-me!

Your online teacher,

14/junho

Título: Qual seu planejamento?

Olá!

Faltam 15 dias para terminar o mês. O que você pretende estudar nessas 2 semanas:

- a- Estudar uma unidade inteira?
- b- Fazer uma revisão?
- c- Participar de uma aula de conversação?
- d- Realizar uma atividade extra (news and views/music mix)?
- e- Verificar pendências e resolvê-las?
- f- Colocar em dia as atividades de chat de texto (bate-papo = one-to-one)?

Qual seu planejamento?

Your online teacher,

21/junho

Título: Use os dicionários online

Bom-dia!

Hoje quero comentar sobre o uso do link “dictionaries” que fica no menu à esquerda da página principal de nosso site. Ele está na seção “Help”, logo abaixo do link “ask a question”. Você usa o link de dicionários? Ele é uma ótima ferramenta! Após clicar nesse link, uma nova janela se abrirá’. Daí é preciso você escolher um dicionário, clicando no círculo que está na frente de cada um. As opções são:

- 1) Cambridge Advanced Learner’s Dictionary – com muitas informações sobre as palavras, para alunos mais avançados;
- 2) Cambridge Learner’s Dictionary – dicionário inglês para aprendizes de língua inglesa
- 3) Cambridge Dictionary of American English – dicionário de inglês Americano
- 4) Cambridge International Dictionary of Idioms – dicionário com expressões idiomáticas
- 5) Cambridge International Dictionary of Phrasal verbs – dicionário de “phrasal verbs”
- 6) Cambridge English-Spanish, Spanish-English Dictionary
- 7) Inglês-Português
- 8) Português – inglês
- 9) Merriam Webster Dictionary – tradicional e abrangente dicionário de publicação americana
- 10) Audiodictionary – dicionário em que há gravada a pronúncia da palavra. Assim, quando você quiser saber a pronúncia de uma palavra, selecione esse dicionário!

Depois de escolher o dicionário adequado à consulta que você está fazendo, digite a palavra no retângulo do fim da página e clique em “OK”.

Boas consultas e boa aprendizagem!

Your online teacher,