

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

**Ensino e aprendizagem da língua inglesa a distância**

**Dissertação de Mestrado**

**Fabiane Mernak Aita**

**Santa Maria, RS**

**Dazembro/2017**

# **Ensino e aprendizagem da língua inglesa a distância**

**Por**

**Fabiane Mernak Aita**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Taís Fim Alberti

Santa Maria – RS

Dezembro/2017

Mernak Aita, Fabiane

Ensino e aprendizagem da língua inglesa a distância /  
Fabiane Mernak Aita.- 2017.

139 f.; 30 cm

Orientador: Taís Fim Alberti

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2017

1. Ensino de língua inglesa a distância 2. Fluência  
Tecnológica 3. Interação e interatividade 4. Diretrizes  
Pedagógicas 5. Tecnologias Educacionais em Rede I. , Taís  
Fim Alberti II. Título.

**Fabiane Mernak Aita**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Área de concentração Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.

**Aprovada em 21 de dezembro de 2017:**

---

**Taís Fim Alberti, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Janilse Fernandes Nunes, Dr<sup>a</sup>. (UFN)**

---

**Leila Maria Araújo Santos, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, RS

2017

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu pai, Paulo Ernesto Mernak (in memoriam)*

## **AGRADECIMENTOS**

*À minha orientadora, Taís Fim Alberti, pela sua paciência e acolhimento, pelo seu tempo dedicado aos nossos encontros, pelas orientações, sem as quais não chegaria ao fim deste trabalho e pela maestria em conseguir me conduzir e tirar o melhor de mim, perante tantos percalços encontrados ao longo deste caminho.*

*À minha família, pelo apoio dado durante esta longa caminhada e por me mostrarem que tudo é possível.*

*Aos meus pais, Paulo Ernesto (in memoriam) e Marilô por terem me ensinado tantas coisas, principalmente o amor incondicional.*

*À minha tia, Maria Helena Weber. Sem ela, não estaria onde estou.*

*Aos meus irmãos, que mesmo longe, sei que vibram comigo a cada conquista.*

*Aos cursistas, tutores, professor e coordenador de tutoria pela participação nesta pesquisa e contribuição neste trabalho.*

*À banca examinadora, pelos seus questionamentos e sugestões.*

*Aos colegas, professores e funcionários do PPGTER, pelo suporte e companheirismo.*

*À UFSM por ter sempre me proporcionado uma formação de alto nível, desde a minha graduação.*

*“Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova”.*

*Juan Ramón Jiménez*

## RESUMO

### **Ensino e aprendizagem da língua inglesa a distância.**

Autora: Fabiane Mernak Aita

Orientadora: Taís Fim Alberti

O papel do tutor em um curso a distância é muito importante como mediador no processo pedagógico. Para que essa mediação aconteça de forma mais efetiva, é necessária uma abordagem dialógico-problematizadora. A fim de problematizar as situações dentro do ambiente, é necessário que o tutor navegue fluentemente pelas atividades e recursos do Moodle. Só assim, ele conseguirá potencializar a interação, interatividade, autonomia e colaboração, conceitos que perpassam pela prática dialógico-problematizadora. O objetivo deste estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação de Tecnologias Educacionais em Rede na linha de pesquisa Gestão em Tecnologias Educacionais em rede, foi de investigar como o trabalho de tutoria no ambiente virtual de ensino aprendizagem Moodle no programa E-tec Idiomas sem Fronteiras pode intervir para melhorar a interação aluno-tutor. Tendo como método o estudo de caso por meio de uma abordagem qualitativa, a obtenção dos dados envolveu os seguintes instrumentos: questionário, análise documental, diário de campo e entrevista semiestruturada. As análises de dados foram feitas por meio da análise de conteúdo, e as categorias elencadas foram: Interação e comunicação, Capacitação e Fluência Tecnológica e Modalidade de Ensino de Língua Inglesa a distância. Como resultado, ficou evidente a falta de fluência tecnológica tanto do tutor quanto do aluno em relação ao ambiente Moodle, assim como a falta de interação entre eles. Outro ponto importante destacado foi a dificuldade de tutores e cursistas em desvincular-se da modalidade presencial, ou seja, há um descrédito com relação às possibilidades de interação, criação de vínculo e de aprendizagem na modalidade a distância. Para amenizar um pouco essas questões da interação e interatividade, sugere-se integrar o uso de aplicativos móveis na prática de alunos e tutores, o que, além de possibilitar o acesso em diferentes sistemas, poderá ajudar a melhorar as habilidades orais e escritas. Como produto, propõem-se algumas diretrizes pedagógicas que podem colaborar na atuação dos tutores no desenvolvimento de suas tarefas no dia a dia da prática educacional mediada por tecnologias.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa a distância. Diretrizes pedagógicas. Moodle. Fluência tecnológica. Interação. Interatividade. Educação dialógico-problematizadora.

## ABSTRACT

### Online teaching and learning of a foreign language

Author: Fabiane Mernak Aita

Advisor: Taís Fim Alberti

Tutor's role in an online course is very important as a mediator in the pedagogical process. In order to this mediation occurs effectively, it is important it takes a problem-dialogic approach. So that, to problematize the situations in the online environment, it is necessary the tutor surfs fluently through all the Moodle activities and resources, then he will be able to enhance interaction, interactivity, autonomy and collaboration, concepts that go through the problem-dialogic practice. The following research, evolved in the Postgraduate Program in Network Educational Technologies in the research line of Management in Educational Network Technologies, aimed to analyze how the tutor's work in the online learning environment of the e-Tec Idiomas sem Fronteiras from CTISM can intervene to improve the tutor-student interaction. Data has been obtained through the following instruments: survey, documental analysis, field journal and a semi-structure interview. The data analysis was done through Bardin content analysis and the categories listed were: Interaction and Communication; Training and Technological Fluency and Online English Language Teaching. As a result, it was noticeable the tutor and student's lack of technological fluency about the Moodle environment as well as the lack of interaction among them. Another aspect was the difficulty the tutor and student had in detaching themselves from the traditional education that is, discrediting the possibility of interacting, developing a bond and learning through an online course. With the purpose of lessening the issues concerning interaction and interactivity, it was suggested to integrate the use of mobile applications into the practice of tutor and student who will be able to have access to the course from wherever they are and at any time and also to practice written and oral activities. As a product, we conclude this study with the proposition of some pedagogical guidelines that can help tutors on their daily tasks in the online educational practice.

**Keywords:** Foreign Language Online Teaching. Pedagogical Guidelines. Moodle. Technological Fluency. Interaction. Interactivity. Problem-Dialogic Practice.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APPs	Aplicativos
AE	Atividades de Estudo
AMFALE	Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
CVs	Comunidades virtuais
EaD	Ensino a Distância
EMAI	Escola Municipal de Aprendizagem Industrial
<i>E-MAIL</i>	Eletronic mail – Endereço Eletrônico
EPCT	Encontro de Produção Científica e Tecnológica
FORINTER	Fórum dos Assessores Internacionais
IES	ENSINO SUPERIOR
IFSUL	Instituto Federal Sul Rio-Grandense
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MSN	Microsoft Service Network
PDP	Prática Dialógico-Problematizadora
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDCIs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
WEB	World Wide Web

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página com o endereço eletrônico do AVA para acesso ao Moodle	32
Figura 2 – Tela inicial do Moodle, antes do acesso.....	33
Figura 3 – Página inicial do Moodle após o acesso.....	34
Figura 4 – Página de acesso de tutores após a entrada.....	35
Figura 5 – Página de acesso de professores após a entrada.....	36
Figura 6 – Página de acesso de alunos após a entrada.....	37
Figura 7 – Aplicativo <i>Hello English</i> .....	88
Figura 8 – Aplicativo <i>LinguaLeo</i> .....	89
Figura 9 – Aplicativo <i>Babbel</i> .....	90
Figura 10 – Aplicativo <i>Voxy</i> .....	91
Figura 11 – Aplicativo <i>Speak English</i> .....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Módulos e-Tec Idiomas.....	40
Quadro 2 – Cronograma aulas e-Tec Idiomas.....	42
Quadro 3 – Número de horas de cada módulo.....	43
Quadro 4 – Cadernos de conteúdos.....	44
Quadro 5 – Fluência para a Prática Dialógico-Problematizadora do Tutor.....	49
Quadro 6 – Diferenças ensino tradicional e aprendizagem colaborativa .....	55
Quadro 7 – Número de vagas por Polo Curso e-Tec Idiomas.....	70
Quadro 8 – Análise dos aplicativos móveis.....	92
Quadro 9 – Diretrizes pedagógicas.....	99

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A – EDITAL PARA TUTORES.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – CURSISTA.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO C – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS CURSISTAS – OUTUBRO 2016.....</b>	<b>122</b>

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	128
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	129
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS CURSISTAS.....	130
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM TUTORES.....	135
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROFESSORA.....	136
APÊNDICE F – ENTREVISTA COM COORDENADORA DE TUTORIA.....	137

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE – ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 2 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE – O CASO E-TEC IDIOMAS</b> .....	27
2.1 AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO APRENDIZAGEM – MOODLE.....	28
2.2 O AVEA MOODLE DO PROGRAMA E-TEC IDIOMAS.....	30
<b>CAPÍTULO 3 – SOBRE O PROGRAMA E-TEC IDIOMAS SEM FRONTEIRAS</b> .....	38
3.1 O PAPEL DO TUTOR NO CURSO E-TEC IDIOMAS SEM FRONTEIRAS.....	44
<b>CAPÍTULO 4 – MEDIAÇÃO DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA NA TUTORIA</b> .....	48
4.1 AUTONOMIA.....	50
4.2 COLABORAÇÃO.....	54
4.3 INTERAÇÃO – INTERATIVIDADE.....	57
<b>CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	62
5.1 ESTUDO DE CASO.....	62
5.2 CONTEXTO DE PESQUISA.....	63
5.3 PARTICIPANTES.....	63
5.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	64
5.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	69
<b>CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	70
6.1 INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	73
6.2 CAPACITAÇÃO E FLUÊNCIA TECNOLÓGICA.....	79
6.3 MODALIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA.....	83
<b>PROPOSTA DE PRODUTO</b> .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105
<b>ANEXO A – EDITAL PARA TUTORES</b> .....	113
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – CURSISTA</b> .....	121
<b>ANEXO C – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS CURSISTAS – OUTUBRO 2016</b> .....	122
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	128
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	129
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS CURSISTAS</b> .....	130
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA COM TUTORES</b> .....	135
<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROFESSORA</b> .....	136
<b>APÊNDICE F – ENTREVISTA COM COORDENADORA DE TUTORIA</b> .....	137

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

No ano de 1995, licenciada em Letras, habilitação português/inglês pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dei início à minha trajetória como professora de inglês em escolas de idiomas e em algumas escolas de ensino privado. Em 2014, retornei à UFSM, não como estudante, mas como tutora do Programa E-tec Idiomas sem Fronteiras (BRASIL, 2014a), um projeto educacional desenvolvido pelo Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSUL) e ofertado pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) na modalidade a distância, ofertado para estudantes e servidores públicos como forma de inclusão social e digital.

Até aquele momento, minha única experiência havia sido presencial, face a face com o aluno. Quando acessei pela primeira vez, o que poderia chamar de sala de aula virtual, mergulhei em um ambiente completamente diferente e desconhecido. No início, fiquei um tanto entusiasmada com a comunicação neste ambiente. Porém, ao longo do curso, percebi que meu contato com o aluno praticamente não acontecia, e, ao final do curso, dos 302 alunos matriculados, somente 112 chegaram ao final do primeiro módulo. Percebi um índice de evasão preocupante e que fez com que mobilizasse interesse em saber os motivos.

Esse relato descreve o interesse em investigar como acontece o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua em ambientes virtuais, especialmente no que se refere à interação entre tutor e aluno.

O que difere um curso a distância de um presencial é justamente o fato de que não há aquele contato olho a olho com o aluno. Dentro dessa característica, podemos acrescentar que a modalidade presencial proporciona uma interação maior, não somente entre professor/aluno, mas também aluno/aluno, o que leva a uma troca de conhecimentos em um ambiente em que o aluno tem o apoio e auxílio imediato do professor e dos colegas. Já em um curso a distância, o tutor é considerado o potencializador de relações mediadoras entre o aluno, o professor e o ambiente virtual. E é dele que é esperada uma comunicação clara, sem ruídos, que proporcione um suporte pedagógico que possibilite o crescimento do aluno e a motivação.

O ideal para que ocorra uma aprendizagem dialógica é que o estudante não

---

<sup>1</sup>Na introdução, a linguagem está em primeira pessoa por apresentar experiências da pesquisadora.

fique passivo às informações que lhe são disponibilizadas dentro do ambiente de trabalho. É importante que ele também consiga criar com o seu tutor uma forma de interação, fazendo com que a distância que os separa não comprometa em nenhum aspecto o processo de construção do conhecimento.

Dentro do ambiente virtual de ensino-aprendizagem, o tutor possui várias ferramentas que podem levar a uma maior interação entre ele e seus estudantes, como o *chat*, fórum, mensagens instantâneas e *e-mail*. Assim, há diversas possibilidades que permitem *feedback* do que está sendo feito no ambiente virtual. No entanto, percebemos que os recursos de comunicação para dar um retorno/*feedback* estão sendo usados apenas para a correção dos erros que os estudantes cometem nas atividades, ou seja, a comunicação aparece de certa forma como “punição”, quando deveria ser usada também como um recurso motivador para trazer os estudantes ao diálogo sobre seus avanços.

Na educação a distância (EaD), um dos maiores desafios que tutores e alunos percorrem juntos é o fator motivacional. Tanto no módulo presencial e como online, a motivação é uma das grandes causas de evasão. Nesse contexto, estabelecer uma comunicação e um *feedback* rápido e eficaz é fundamental. Em qualquer uma das situações, os professores presenciais e os tutores a distância devem ser profissionais muito bem preparados. O nível de qualidade pode ser atingido por meio de cursos de capacitação do corpo de tutores, pois muitos tutores ainda apresentam um perfil de quem vai apenas “tirar dúvidas” sem ter qualquer outro comprometimento com o aprendizado do aluno.

Uma das capacidades mais importantes e que está na área das competências socioafetivas é a capacidade de criar, no ambiente virtual de ensino-aprendizagem, um espaço que facilite a aprendizagem e favoreça as relações interpessoais, construindo um ambiente amigável e acolhedor por meio de uma comunicação frequente com linguagem informal e pessoal. Percebe-se, nesse contexto, que a educação a distância tem o tutor como um dos atores fundamentais no processo ensino-aprendizagem. É necessário que os cursos de ensino a distância tenham uma maior preocupação com a formação integral do tutor para, assim, formarem futuros profissionais com competências diversas. Para alcançarmos tal excelência, principalmente no que se refere a construir um ambiente amigável e comunicativo, trazemos como questionamento: Como o trabalho da tutoria pode contribuir para melhorar a interação em um curso de língua inglesa na modalidade a distância?

Nossa hipótese é que, na investigação junto a tutores do programa E-tec Idiomas sem Fronteiras do curso de Inglês a distância, surja como temática principal a falta de interação existente entre o tutor e aluno devido à falta de fluência tecnológica e pedagógica para atividades mediadas por tecnologias educacionais em rede.

Para responder à problemática proposta e buscar aferir a hipótese, nossos objetivos são:

Objetivo geral:

Investigar como o trabalho da tutoria no ambiente virtual de ensino-aprendizagem no programa E-tec Idiomas sem Fronteiras do CTISM pode intervir para melhorar a interação aluno-tutor.

Objetivos específicos:

a) Investigar como se desenvolvem as interações entre os tutores e alunos por meio do ambiente virtual de ensino-aprendizagem;

b) Verificar se o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), por meio das ferramentas usadas por tutores/alunos, propicia espaços de ensino aprendizagem;

c) Sugerir, a partir da pesquisa, diretrizes que contribuam para uma melhor atuação do tutor ao longo do curso;

c) Analisar e sugerir aplicativos móveis.

Dessa forma, na busca da resolução dessa problemática, organizamos esta dissertação em seis capítulos.

No capítulo 1, contextualizamos a pesquisa com uma revisão bibliográfica sobre o ensino de línguas mediado por tecnologias educacionais em rede. Entre os temas mais abordados dos textos analisados, temos a mudança de papéis tutor e aluno; autonomia; interação humana/social no ensino de línguas estrangeira a distância; aprendizagem colaborativa e significativa; Teoria sociocultural de Vygostky; evasão e *feedback*.

No capítulo 2, fazemos considerações sobre as tecnologias educacionais em rede, mais especificamente do curso e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, objeto de estudo desta pesquisa. Além disso, abordamos o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

(AVEA) Moodle e o Moodle e-Tec Idiomas sem Fronteiras.

Já no capítulo 3, focamos no Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras. Trazemos questões relacionadas ao seu objetivo, público alvo, à metodologia, à estrutura do curso e ao papel do tutor dentro do programa. Relação fornecida pelo Edital para tutores/2014 (ANEXO A) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria.

No capítulo 4, abordamos a mediação Dialógico-Problematizadora Freireana na tutoria. Acreditamos que, por meio da comunicação, da prática diálogo-problematizador, o tutor consiga potencializar a interação, interatividade, autonomia e colaboração, relações que perpassam por essa prática.

No capítulo 5, abordamos o contexto de pesquisa, com informações sobre o curso investigado, os cursistas entrevistados, os tutores, o professor e o coordenador de tutoria. Apresentamos, também, os caminhos metodológicos da pesquisa que foi realizada, os métodos e instrumentos realizados.

No capítulo 6, apresentamos a análise dos dados e os resultados de pesquisa, um levantamento de aplicativos móveis para o ensino de línguas, assim como as diretrizes e os aplicativos móveis sugeridos como possíveis recursos na solução do problema identificado.

Por fim, apresentamos o produto desta dissertação como sendo a proposta de diretrizes pedagógicas para orientar ações dos tutores ao integrar aplicativos móveis em cursos de língua a distância. Essas diretrizes podem orientar as ações dos tutores no próprio AVEA – Moodle.

## **CAPÍTULO 1 - ESTADO DA ARTE: ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE<sup>2</sup>**

O Estado da Arte é uma das pesquisas mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que ele se refere ao que já foi descoberto em relação ao assunto pesquisado. Ele é feito por meio de uma revisão bibliográfica em relação a um determinado tema em uma área de conhecimento específica.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Permite também aos interessados, perceber a evolução das pesquisas na área e ajudam a identificar as lacunas ainda existentes na pesquisa.

Segundo Silva (2014), existem algumas características do Estado da Arte que devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa por meio desse método. Uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos foram realizados. A outra característica é o recorte temático, que serve para definir ou delimitar o que se pretende mapear. Já como um terceiro ponto, há a definição das fontes em que serão feitos os levantamentos, que faz dar confiabilidade ao trabalho. E, por último, há que se definir como será abordado o referencial teórico, que pode ser pesquisado a partir de palavras-chave nos trabalhos completos ou nos títulos e resumos.

O ensino/aprendizagem de línguas sempre foi um tema muito abordado em estudos, mas, saindo da sala de aula tradicional e dirigindo-se a um novo ambiente, é necessária uma maior investigação, principalmente quando há envolvimento com tutor/aluno e o AVEA. Para tal, realizou-se uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com as palavras-chave “ensino de línguas”, “educação a distância”, “TICs”, “ensino de línguas mediado por computador”. Dos 13 artigos pesquisados entre os anos de 2012 e 2015, somente 10 deles compõem a análise desta pesquisa. Entre os artigos analisados, dois deles foram publicados no ano de 2012; seis no ano de 2013 e dois no ano de 2014.

Nos artigos selecionados, os temas mais abordados foram a mudança de

---

<sup>2</sup>Nesse capítulo, as referências estão apresentadas em notas de rodapé e no final do texto, juntamente com as demais.

papéis tanto para o tutor como para o aluno; autonomia; interação humana/social no ensino de línguas estrangeira a distância; aprendizagem colaborativa e significativa; Teoria sociocultural de Vygostky; evasão e *feedback*.

São discutidos a seguir os trabalhos que se aproximam do objeto deste estudo, o que contribuiu para a formulação de hipóteses e discussões da questão de ensino de línguas a distância.

Dantas (2012)<sup>3</sup> faz um estudo dos estilos de aprendizagem no ensino da língua inglesa na modalidade de educação a distância. Segundo o autor, a modalidade de ensino a distância tem seus estilos próprios de aprendizagem. O que ocorre é que muitas vezes os usuários (alunos) confundem a maneira como o conteúdo é apresentado com o estilo de aprendizagem tradicional presencial. No ensino tradicional, a postura do aluno difere muito da postura exigida dele no ensino a distância. No presencial, o aluno é um sujeito mais passivo, faz mais o papel de ouvinte, já na modalidade EaD, ele precisa ser mais disciplinado e autônomo.

O autor ainda complementa que cada aluno aprende de uma maneira diferente. Com isso, é necessário que o professor prepare atividades que englobem todos os estilos de aprendizagem. Caso o professor use uma abordagem que privilegie somente um estilo de aprendizagem, os alunos que não têm essa habilidade desenvolvida podem ter dificuldade no aprendizado e podem perder o interesse em aprender. Para averiguar tal situação, o autor utilizou a metodologia de análise de conteúdo na comparação entre sites de ensino de língua inglesa. Após a escolha dos sites, estes foram analisados com base nas estratégias de comunicação utilizadas no ensino EaD, como fóruns, formas de contato, interação entre tutor e aluno e a disposição dos materiais utilizados para o processo ensino-aprendizagem.

A última etapa se deu com o estabelecimento dos quadros comparativos que mediram a frequência em que os estilos de aprendizagem e as ferramentas são percebidos na modalidade de EaD de ensino. Ao analisar o conteúdo de cada um dos sites, pode-se perceber que cada um apresentou uma preferência por um determinado estilo de aprendizagem. Porém percebeu-se que o mais importante, e a característica fundamental para o aluno absorver melhor o conteúdo e alcançar seus objetivos é,

---

<sup>3</sup>DANTAS, L. H. Estilos de aprendizagem no ensino da língua inglesa na modalidade de educação a distância. **Educação a Distância**, Batatais, v. 2, n. 1, p. 107-122, 2012. Disponível em: <[http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404\\_45.htm](http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404_45.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

sem dúvida, a sua total dedicação, autonomia e disciplina.

No mesmo ano, tem-se o trabalho de Reis, Souza e Gomes (2012)<sup>4</sup>, que também tem a ver com a construção e elaboração de materiais para um curso de língua inglesa mediado por computador. Nesse caso, são materiais digitais que utilizam, além de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, simuladores de mundos virtuais para propor atividades em língua inglesa (LI). Para os autores, as atividades via internet motivam o aluno a aprender uma segunda língua, pois, quando interagem virtualmente, os alunos podem considerar as atividades relevantes para a sua interação social, porque o conhecimento passa a ser socializado e compartilhado (REIS, 2010). Para a construção do jogo que fosse adequado às necessidades do curso, o *English Online 3D*, foi necessário adotar alguns princípios que ajudassem na orientação tanto para a construção do protótipo como para a aprendizagem de línguas. Tais princípios foram: linguagem como prática social; participantes buscarem desenvolver multiletramentos; conteúdos linguísticos ou de diferentes áreas devem ser desafiantes e hipertextuais para gerar aprendizagem. Os autores se apoiam em Oliveira, Reis e Schaf (2012), que buscaram desenvolver um ambiente virtual com características dialógicas, não lineares e interativas para criar diferentes universos significativos.

Com isso, foi necessário produzir um jogo que fizesse uso de linguagem híbrida, conectando imagens, som e textos que tivessem conexões significativas com o objetivo de aprendizagem. Ou seja, produziram material hipermediático o qual permitiu agregar diferentes mídias.

Já Silva, Shitsuka e Moraes (2013)<sup>5</sup> resolveram investigar as práticas educacionais usadas na modalidade presencial e EaD com o objetivo de adotar medidas educacionais mais adequadas à cada uma das modalidades. Realizaram um estudo de campo com alunos de escolas de idiomas presencial e a distância, além de uma investigação exploratória com alunos de um curso de graduação em Letras –

---

<sup>4</sup>REIS, S. C.; SOUZA, R. S.; GOMES, A. F. Ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador: conectando teoria e prática em um jogo. **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, p. 137-149, 2012.

<sup>5</sup>SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R.; MORAIS, G. R. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Estudo Comparativo do Ensino de Língua Estrangeira no Sistema EaD e Presencial. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 12, p. 11-26, 2013.

Licenciatura em Língua Inglesa a distância e presencial e de um curso de inglês na modalidade virtual e presencial. Para isso, foi utilizado um questionário individual, e as respostas obtidas foram usadas para comparação entre as modalidades de ensino.

Em análise, observou-se que 77% dos entrevistados escolheram a modalidade virtual em função da sua praticidade, comodidade e dos recursos audiovisuais empregados na modalidade a distância, assim como o material didático dinâmico. Quando perguntado ao aluno se ele gosta de estudar o idioma inglês, verificou-se, segundo a teoria da aprendizagem significativa, que para que o aluno aprenda algo com mais facilidade é necessário que ele tenha uma “predisposição”, ou seja, que ele esteja motivado para isso. Quanto à forma com que o aluno aprende, constatou-se que 99% dos entrevistados, considerando tanto os de curso de licenciatura como os de curso de idiomas, acreditam que a interação é fundamental na modalidade a distância e que esta deve aprimorar os recursos disponíveis para que a aprendizagem melhore. Nas respostas abertas, observou-se uma grande preocupação dos alunos do ensino a distância com o retorno dado pelo tutor ao aluno. Segundo eles, o retorno dado não corresponde ao ritmo de trabalho do aluno. Concluíram que, no ensino de língua estrangeira, os alunos são beneficiados pela existência das duas modalidades, presencial e a distância, ou seja, têm duas opções de escolha, e pode optar por aquela que mais se adapta. De qualquer maneira, em qualquer modalidade, é imprescindível que o aluno queira aprender e, com isso, vá em busca de informação.

Ainda no ano de 2013, Lima<sup>6</sup> pesquisou sobre o uso das tecnologias digitais para o Ensino a Distância da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador/WEB. Neste trabalho, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho predominantemente exploratório, o autor descreve o uso de recursos digitais e faz a listagem e levantamento da frequência de ferramentas mais usadas no processo de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa a distância. Dos cinco recursos investigados, o áudio foi o recurso que mostrou ser mais frequente. Seguido por vídeo, gravador para o aluno gravar sua fala, portfólio, vídeo conferência e fórum eletrônico (ou digital). Percebeu-se que o uso maior de alguns recursos digitais está

---

<sup>6</sup>LIMA, S. de C. Uso de tecnologias digitais para o Ensino a Distância da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador/WEB. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 853-876, 2013.

relacionado à promoção da interação e da comunicação no contexto de EaD.

A descrição dos usos dos recursos digitais que compõem a oferta do ensino a distância e sua frequência de utilização, segundo objetivo do trabalho de Lima, resultou em um catálogo das tecnologias em que os exemplares das propostas de atividades online encontram-se ancorados. A elaboração desse material ajuda na reflexão dos recursos digitais utilizados pelos elaboradores do material didático e para a compreensão e produção oral em língua inglesa.

Os professores de língua estrangeira devem se comprometer em elaborar atividades online mais coerentes e comprometidas com as situações concretas do uso da língua. Para isso, é necessária uma sólida formação profissional não só no que se refere ao uso da língua estrangeira que está sendo ensinada, mas também no uso das tecnologias que tornam possível o ensino a distância. Constatou-se que, em alguns casos, os materiais didáticos utilizados nas práticas orais em inglês em um curso em EaD são semelhantes em alguns aspectos a livros didáticos ou apostilas que, em função das tecnologias em que estão, têm apresentado limitações comunicativas. Portanto, pode-se dizer que o ambiente online da *web* está distante de ser adequadamente explorado por quem elabora esse material para cursos online.

O estudo realizado por Arruda de Oliveira e Campos (2013)<sup>7</sup> teve como objetivo promover uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem em uma comunidade virtual conhecida como Livemocha. Livemocha é um ambiente virtual que busca promover a aprendizagem de idiomas de forma colaborativa. O aluno, além de ser aprendiz da língua estrangeira, passa a ser o professor de sua língua materna. Em um ambiente virtual, a interação é um fator importante na construção do conhecimento. Para isso, professor e aluno, cada um deve manter uma postura que garanta a sua interação com o grupo. Nesse contexto, o conhecimento é construído em cima da reflexão e da discussão em grupo.

De acordo com Franco, Braga e Rodrigues (2011), a aprendizagem colaborativa em cursos virtuais pode ser definida “como um processo estratégico de comunicação educativa no qual dois ou mais sujeitos constroem o seu conhecimento

---

<sup>7</sup>ARRUDA DE OLIVEIRA, N. A.; CAMPOS, F. M. Tecnologia na Educação: a aprendizagem da Língua Inglesa por meio da rede social LiveMocha. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 4, n. 7 (2013).

através da discussão, da reflexão e da tomada de decisões”. Os dados sugerem que, mesmo em um ambiente virtual que dispõe de recursos adequados para que a aprendizagem ocorra, é importante que esse processo seja acompanhado por uma pessoa com mais experiência ou mesmo um professor. O uso das tecnologias na aprendizagem de línguas pode potencializar a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o professor precisa fazer um monitoramento efetivo com intuito de evitar que os alunos se dispersem ou se desinteressem pelo aprendizado online.

Em outro estudo, Tenório e Almeida (2013)<sup>8</sup> relataram uma experiência realizada durante um curso de ensino de língua inglesa, de nível básico, para seis alunos de idade entre 13 e 16 anos. Os alunos foram estimulados a buscar informações armazenadas na rede mundial de computadores. Cada grupo ficou responsável por um item da pesquisa. Os alunos tinham aproximadamente 40 (quarenta) minutos para elaborar a pesquisa a partir da internet e montar o conteúdo como forma de apresentação.

Depois de finalizado, o trabalho deveria ser apresentado por eles aos outros grupos, inclusive ao professor. O interesse do pesquisador foi de verificar se, entre os objetivos de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCIs) nas salas de aula, poderiam ser observados os princípios de autonomia na construção de conhecimento e criatividade dos alunos. Concluindo, de acordo com Tenório e Almeida (2013) sabe-se que a autonomia não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma característica que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição do idioma. Entretanto a condição para que ela aconteça é ter um professor que permita que o aluno trace o seu próprio caminho. Então, as iniciativas referentes à formação continuada docente precisam ser tomadas para que o professor tenha o hábito de pensar na sua prática de sala de aula antes, durante e depois de suas experiências. O resultado dessa experiência foi considerado positivo, observou-se uma modificação na autonomia dos alunos envolvidos na experiência de aprender língua inglesa mediados pelo computador.

A necessidade de construir uma Didática para cursos a distância levou Oliveira

---

<sup>8</sup>TENÓRIO, R. G.; ALMEIDA, P. V. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como suporte no ensino de língua inglesa para a autonomia. In: XXII CONGRESSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFLA, 2013, Lavras, **Anais...** Lavras: UFLA, 2013.

e Santos (2013)<sup>9</sup> a estudar os processos que ocorrem no interior das práticas pedagógicas virtuais com o objetivo de melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, verificaram que muitos tutores ou docentes não tiveram, dentro da sua formação, nenhuma experiência em tal modalidade. Estes se deparam então com um campo repleto de novidades e desafios e também de muitas dificuldades. O autor, neste artigo, procura conhecer as dificuldades encontradas e as competências necessárias para o desenvolvimento da tutoria.

A pesquisa foi feita a partir de um questionário em que uma pergunta estava relacionada às dificuldades encontradas pelos tutores e outra, às competências necessárias a um bom tutor. Com a coleta e análise dos dados, foram elencadas as competências necessárias para o sucesso nesse fazer pedagógico inovador proposto pela EaD. São eles: domínio do conteúdo a ser ministrado; visão sociointeracionista da educação; uso flexível das práticas e recursos pedagógicos; espírito investigativo, comprometimento e responsabilidade. Finalizando, os autores mencionam outro importante papel do tutor, o de encorajar os que aprendem a distância, muitas vezes inseguros e frágeis diante das dificuldades encontradas e da pequena familiaridade com os ambientes virtuais de aprendizagem. Com uma ação competente e cooperativa por parte dos tutores, a evasão dos alunos, um dos fatores mais preocupantes e que leva ao esvaziamento e até fechamento de projetos muito interessantes em EaD, poderá ser superada.

Semelhante ao artigo anteriormente analisado, Fluminhan, Arana e Fluminhan Junior (2013)<sup>10</sup> estudam uma prática pedagógica virtual em que abordam a utilização do *feedback* com o objetivo de contribuir para que professores adotem mecanismos de *feedback* por meio de sugestões práticas, para que estes possam utilizar essa ferramenta pedagógica de forma corretiva, motivadora e eficaz no processo de ensino e de aprendizagem na educação a distância. Para a realização da pesquisa, foram

---

<sup>9</sup>OLIVEIRA, E. da S. G.; SANTOS, L. Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo “fazer pedagógico”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n. 38, p. 203-223, jan/abr 2013.

<sup>10</sup>FLUMINHAN, C. S. L.; ARANA, A. R. A.; FLUMINHAN JUNIOR, A. A importância do *feedback* como ferramenta pedagógica na educação à distância. **Colloquium Humanarum**, v. 10, p. 721-728, 2013.

Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/273711060\\_A\\_importancia\\_do\\_feedback\\_como\\_ferramenta\\_pedagogica\\_na\\_educacao\\_a\\_distancia](https://www.researchgate.net/publication/273711060_A_importancia_do_feedback_como_ferramenta_pedagogica_na_educacao_a_distancia)>. Acesso em: 16 set. 2016.

consultadas publicações na literatura especializada e que estão disponíveis em bancos de dados indexados internacionalmente. Concluiu-se que os professores se sentem desmotivados em prover *feedback* avaliativo e motivacional aos seus alunos por diversas razões, entre elas: falta de conhecimento acerca dos benefícios de sua prática, excesso de trabalho, falta de comprometimento por parte dos alunos em seguirem as instruções que estão no *feedback*, e por não receberem nenhum incentivo das coordenações pedagógicas e das direções de ensino.

Ainda com base na literatura especializada, os autores relacionam algumas sugestões para o professor, relacionadas a *feedback*: a) forneça o *feedback* com a maior rapidez possível ou dentro do prazo estipulado pela instituição de ensino; b) sempre abra espaço para que os alunos possam questionar, fazer sugestões e criticar tanto a ação pedagógica como a avaliação promovida pelo professor; c) realize o *feedback* do tipo conferência sempre que possível; d) procure diversificar as formas de fornecer o retorno aos alunos; e) após prover o *feedback*, aguarde um tempo suficiente para que o aluno possa processar o que lhe foi dito, reformular sua resposta e produzir um resultado mais coerente e acertado; f) programe atividades para que os alunos realizem a correção e avaliação entre os pares, o chamado “*peer feedback*”; g) utilize um modelo de avaliação que seja honesto ao corrigir as falhas e equívocos apresentados pelos alunos, mas que seja, acima de tudo, uma ferramenta que valorize os aspectos positivos observados durante a realização da tarefa; h) procure equilibrar a frequência de *feedback* ofertado. O excesso de *feedback* pode gerar efeitos negativos à aprendizagem. Para os autores, o *feedback* oferecido pelo professor pode ser decisivo para o sucesso do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de uma língua mediada por tecnologias educacionais em rede.

Por fim, no ano de 2014, Hattge, Ribas e Paulo<sup>11</sup> tiveram como objetivo analisar a importância dos *feedbacks* dos professores para que o aluno continuasse motivado e não desistisse do curso ao longo dos semestres. Por meio de levantamento de dados coletados a partir de questionários aplicados aos alunos, o autor chegou à conclusão que o *feedback* deve ser feito em um tom amigável; o conteúdo deve ser abordado tanto de uma maneira diretiva como sugestiva; o ritmo e a constância do

---

<sup>11</sup>HATTGE, A. A. G.; RIBAS, C. C. C.; PAULO, A. B. D. A importância do *feedback* do tutor online no ensino a distância. **Ensaio Pedagógico** (Curitiba), v. 8, p. 1-16, 2014.

*feedback* interferem no número de interações entre tutor e alunos. Nesse contexto, percebeu-se que os processos educacionais de uma língua estrangeira ofertados na modalidade EaD precisam de algumas adaptações que façam com que seus alunos se sintam mais seguros, colaborando para que haja uma maior integração com colegas e professores.

No último artigo analisado, também do ano de 2014, Estivalet e Hack<sup>12</sup> numa pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso, procuraram avaliar como acontecia o ensino da oralidade de uma língua estrangeira em EaD. Observou-se que somente a interação em língua estrangeira não foi suficiente para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento da habilidade oral, especialmente em adultos. É importante promover ao aluno situações de necessidade de utilização da Língua Inglesa (LE). Partindo-se do princípio de aquisição da linguagem baseado nas interações sociais, a teoria da aquisição que melhor se adapta à realidade do ensino e aprendizagem de uma LE em EaD é a teoria sociocultural inspirada no sociointeracionismo Vigostkiano. As interações síncronas pessoais em LE são essenciais para a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e produção oral em LE, sendo extremamente importantes como atividades didáticas e pedagógicas para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Na EaD, são consideradas ferramentas de comunicação síncrona programas como: *MSN, GoogleTalk, Skype, Voip, Dim-Dim, VZO Chat, Facebook*, entre outros.

Observou-se que a maioria das situações de utilização desses programas de ensino de línguas mediado por tecnologias educacionais foi de cunho avaliativo e que há uma demanda dos alunos para uma maior interação em LE a partir desses instrumentos, de forma didática. Logo, para o desenvolvimento da oralidade em LE na EaD, é necessária uma prática docente efetiva por meio dos programas de comunicação síncrona e assíncrona, assim como o desenvolvimento da autonomia e colaboração dos atores envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>12</sup>ESTIVALET, G. L.; HACK, J. R. Ensino da oralidade em Língua Estrangeira na EaD através de programas de comunicação síncrona. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 8, p. 164-181, 2014.

## **CAPÍTULO 2 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE: O CASO E-TEC IDIOMAS**

Como pode ser explicada a importância do uso das novas tecnologias atualmente na educação? Sabe-se que as tecnologias educacionais em rede estão cada vez mais presentes no dia a dia em equipamentos potentes, como celulares, notebooks, TV digital, entre tantos outros. Porém, em uma sociedade que está sempre em movimento, em transformação, a educação se torna um processo complexo. Educar e aprender com as novas tecnologias são desafios constantes.

De acordo com Chiofi e Oliveira (2016), as novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalecer a justiça social pela democratização do acesso ao ensino, permitindo, pelo processo da comunicação tecnológica, que todos se apropriem do conhecimento. Ao utilizar a tecnologia a favor da educação de qualidade, contribui-se na promoção do desenvolvimento socioeducativo, além da socialização do saber e da informação.

Por isso, cabe aos professores proporem novos desafios para a utilização desses novos modelos de educação nos planejamentos de aula. Conforme Freire (2007a, p. 47), “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção e construção”. Sendo assim, o professor tem um importante papel como mediador da educação, visto que o processo de ensino e aprendizagem não é realizado sozinho, mas em conjunto, favorecendo a interação e o diálogo-problematizador na construção do conhecimento. O processo de ensino e aprendizagem, mediado pelas tecnologias educacionais em rede, difere-se muito do modelo presencial. As diferenças ocorrem no tempo, no espaço, em questões relacionadas à participação, interatividade, autonomia e colaboração.

A integração das novas tecnologias (sons, imagens, textos) pode ocorrer nas propostas/planejamentos das atividades mediadas, fortalecendo as diferentes linguagens como textos, sons, vídeos, ferramentas hipermediáticas, que colaboram para a criação dos recursos educacionais, gerando, assim, a inovação didático-metodológica. Atualmente, quando se fala em tecnologias educacionais em rede não se pode deixar de abordar aspectos relacionados a ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, especialmente o Moodle, que é muito difundido nas práticas de formação inicial e continuada, seja em instituições formais, como escolas,

universidades, faculdades, seja em espaços informais, como ONGs, associações, clubes. Na sequência, serão aprofundadas questões sobre o AVEA Moodle.

## 2.1 AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM MOODLE

Há vários conceitos para designar um AVEA. Segundo Silva (2003), um ambiente virtual de aprendizagem é comparável ao de uma sala de aula, só que, nesse caso, o de uma sala de aula virtual. Na mesma linha, Kenski et al. (2009) referem que AVEA são amplas salas online de aprendizagem, espaços diferenciados de aprendizagem que fazem a mediação entre o ambiente presencial e o ciberespaço. Já por serem espaços diferenciados, o papel do professor também precisa ser repensado, ele deve proporcionar experiências nesses ambientes virtuais de forma a torná-los conhecidos e úteis para o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores (KENSKI et al., 2009).

Basicamente os AVEAs são utilizados para dar apoio ao desenvolvimento de cursos a distância. Nesse caso, alunos de diferentes localizações podem se encontrar e interagir no mesmo espaço ao mesmo tempo. Assim, é necessário que o ambiente virtual de ensino-aprendizagem não dificulte a vida do aluno. De acordo com Ferreira (2011, p. 49),

Espera-se que os ambientes virtuais não dificultem o livre trânsito dos alunos. Por isso, há a necessidade de um planejamento prévio e avaliação permanente das ações, para que as interfaces de comunicação sejam bem utilizadas por todos os atores. Isto exige um tutor alinhado com a proposta colaborativa e um desenho pedagógico que facilite a participação, a intervenção e a coautoria.

O Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) é um ambiente virtual de ensino-aprendizagem muito difundido na modalidade a distância. Começou a ser desenvolvido inicialmente pelo australiano Martin Dougiamas, em 1990.

Moodle é considerado um software livre e gratuito, que pode ser baixado, utilizado e/ou modificado por qualquer indivíduo em todo o mundo.

No Brasil, após ser homologado pelo MEC, o Moodle tem sido utilizado como plataforma em EaD. Porém não é só restrito ao âmbito da Educação a distância, ele também é utilizado como suporte em cursos presenciais e semipresenciais.

Pelo fragmento a seguir, pode-se relacionar o uso do Moodle de uma maneira mais abrangente.

O Moodle é uma plataforma para administração da aprendizagem e de trabalho colaborativo, permitindo a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. Está em desenvolvimento constante, vinculado a uma abordagem social construtivista da educação (FALQUETO et al., 2010).

Alencar et al. (2011) complementam que o Moodle, desenvolvido sob a ótica da teoria construtivista social, defende a construção de ideias e conhecimentos em grupos sociais de forma colaborativa, uns para com os outros, criando assim uma cultura de compartilhamento de significados. É um ambiente fácil de usar e tem diversos recursos e atividades síncronas e assíncronas. É importante que o AVEA não seja somente utilizado como um repositório de informações. Além de facilitar o acesso aos atores envolvidos, ele deve instigar no aluno o interesse em aprender os conteúdos. Para Santos (2003), não é somente criar um *site* e colocá-lo no ciberespaço. Ele também não pode ser somente hipertextual, é necessário que ele seja interativo. É a interação com seus autores e a interatividade com o conteúdo disponibilizado que irá constituir um AVEA. Para que as trocas ocorram, é preciso disponibilizar interfaces síncronas, como *chats*, salas de bate-papo, e assíncronas, como fóruns, listas de discussão, enquetes, e outras, bem como ferramentas que permitem a autoria e coautoria, como a ferramenta *wiki*.

Aqui, é importante descrever as ferramentas citadas anteriormente. No *chat* as pessoas se comunicam em tempo real. A comunicação pode ser todos-todos, assim como mais reservada, ou seja, um-um. Não é a interface em si que determina o grau de interação e seus conteúdos, mas sim o tipo de comunicação que seus participantes desenvolverão. Já os fóruns, permitem a comunicação, mas sem hora marcada. O fórum ajuda muito no desenvolvimento de uma disciplina, mas é necessário que o mediador esteja sempre atento, monitorando e problematizando as discussões para que elas fiquem ativas. As listas de discussão têm quase as mesmas características do fórum, o que difere é que as mensagens são disponibilizadas em formato de correio eletrônico. Sempre que o usuário quiser fazer uma consulta pública em geral, como uma votação ou uma pesquisa de opinião, poderá utilizar a enquete ou a ferramenta escolha do Moodle, que permitem configurar tais questões.

Em se tratando de autoria e coautoria, a ferramenta *wiki* é um dispositivo que, além de editar e atualizar textos no formato hipertextual, os sujeitos podem desenvolver a prática colaborativa, construindo e melhorando textos uns dos outros em colaboração. Assim, permite que um estudante possa intervir no conteúdo disponibilizado pelos demais. Ou seja, além de agregar novas escritas, também poderá disponibilizar imagens, áudio, vídeos, *links* internos e externos à página que está sendo construída por todos.

Percebe-se que o AVEA Moodle disponibiliza diversas ferramentas. Aqui serão mencionadas apenas algumas a título de ilustração. Porém não se pode perder de vista uma questão trazida por Kenski (2014): um dos pontos mais importantes das novas mídias é a intercomunicação. Diante desse contexto, Kenski (2014) defende um princípio definido por Lévy (1999), que refere que, hoje em dia, ninguém detém todo o conhecimento e é preciso haver colaboração para a formação do “coletivo inteligente”, ou seja, uma aprendizagem participativa, comprometida e responsável a partir dessas novas competências tecnológicas. Segundo Lévy (1999), no ciberespaço, a inteligência coletiva se forma devido à interação das pessoas, que promovem o intercâmbio de ideias dentro de um ambiente virtual. A interação dos usuários dentro do ciberespaço é capaz de fazer com que eles não só adquiram conhecimento, mas também compartilhem. Outro ponto que Lévy defende é que a inteligência coletiva não se limita somente à exposição do conteúdo e de seu retorno, mas ela representa também a capacidade de reconhecer o outro como alguém dotado de inteligência. É uma forma de um valorizar o outro e juntos promoverem o crescimento do todo.

No próximo capítulo, são abordadas as características do sistema utilizado pelo curso pesquisado e-Tec Idiomas.

## 2.2. O AVEA MOODLE DO PROGRAMA E-TEC IDIOMAS

É sabido que as tecnologias digitais vêm evoluindo rapidamente, possibilitando que pessoas, independente do espaço físico e do tempo, tenham acesso a informações, interajam e se comuniquem. Para Schlemmer (2010), nesses “mundos digitais virtuais”, diferentes tecnologias propiciam o desenvolvimento de espaços dinâmicos e relacionais, permitindo as pessoas convivam com outras, levando a um “estar junto”, a uma “proximidade” que é puramente relacional. Segundo Castells

(1999), levando em conta os espaços digitais virtuais, pode-se afirmar que uma sociedade ali se constituiu e se expressa, uma sociedade que está interligada pelas redes de computadores ao ambiente *Web*, a “sociedade em rede”. No entanto, para Schlemmer, Backes e Menegotto (2006), são nos Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVAs)<sup>13</sup> que as comunidades virtuais se organizam. Essas comunidades virtuais são tidas como comunidades desterritorializadas que se desenvolvem num espaço de fluxo, cujo tempo é intemporal. Os autores ainda salientam que essas comunidades não ocorrem de forma empírica. Elas precisam ser desenvolvidas pelos sujeitos que dela fazem parte, por meio da convivência para que transcendam e se constituam em uma Sociedade em Rede.

No ambiente virtual de ensino-aprendizagem utilizado pelo curso e-Tec Idiomas (BRASIL, 2014a), pode-se perceber a territorialização geográfica nas comunidades e a desterritorialização nas Comunidades virtuais (CVs). Na disciplina de Língua Estrangeira, há vários professores por polo, numa turma formada por alunos de escolas públicas, estudantes universitários federais e/ou funcionários federais. A seguir, apresentam-se aspectos sobre como foi organizado e estruturado o sistema utilizado para o desenvolvimento do curso a distância do e-Tec Idiomas sem Fronteiras da UFSM/CTISM.

O Moodle, no curso e-Tec Idiomas (BRASIL, 2014a), tem as seguintes características:

- Acesso restrito: cada usuário é cadastrado com seu *login* e senha;
- Diferentes tipos de usuários: estudante, tutor presencial, tutor a distância, professor e outros, cada um com perfis diferentes dentro da sala de aula virtual;
- Ferramentas para comunicação e colaboração para trabalho em grupo: *e-mail*, fórum entre outros.

### **Acessando o Moodle:**

Para acessar o Moodle, o estudante deve, primeiro, acessar o site: <http://estudioead.ctism.ufsm.br>. Sugere-se que cursistas adicionem o endereço do

---

<sup>13</sup>Neste trabalho, para referir-se ao ambiente Moodle, é utilizado o termo AVEA, pois se está discutindo o ensino e a aprendizagem mediados por tecnologias e compreende-se que a sigla AVEA seja mais abrangente e de acordo com os objetivos da pesquisa.

Moodle/EaD-CTISM no “Favoritos” ou como página inicial do seu navegador Web para facilitar os acessos posteriores ao ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

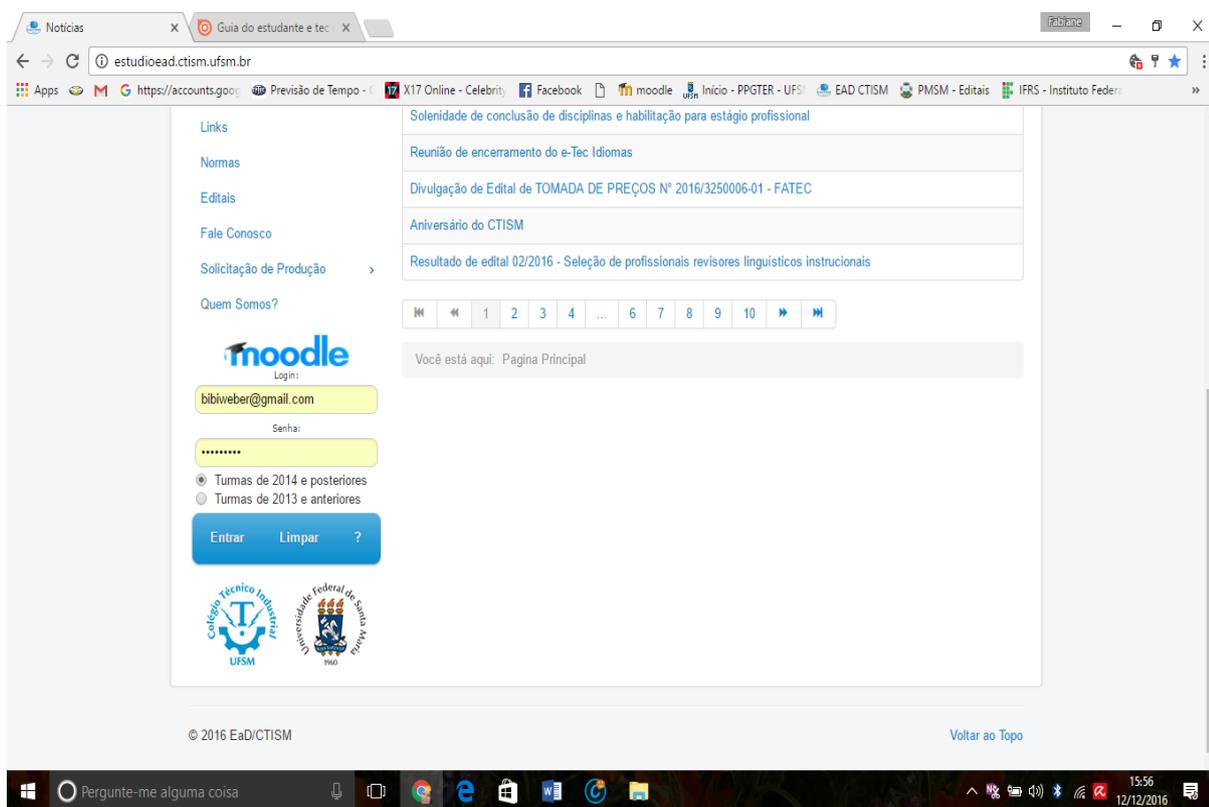
Uma vez que a página do Moodle foi encontrada, é só clicar em “Acessar”, que fica localizado na coluna da esquerda da mesma página da figura 1, e digitar a identificação de usuário e senha, depois clicar no botão “Acessar”.

Figura 1 – Página com endereço eletrônico do AVEA para acesso ao Moodle



Fonte: (UFSM, 2017)

Figura 2 - Tela inicial do Moodle, antes do Acesso.



Fonte: (UFSM, 2017)

No momento do acesso, aparecerá o nome do cursista no canto direito da barra azul, no menu *Inglês*. Ao clicar, o aluno terá acesso ao conteúdo referente ao curso matriculado, nesse caso, Inglês.

Figura 3 – Página inicial do Moodle após o acesso.

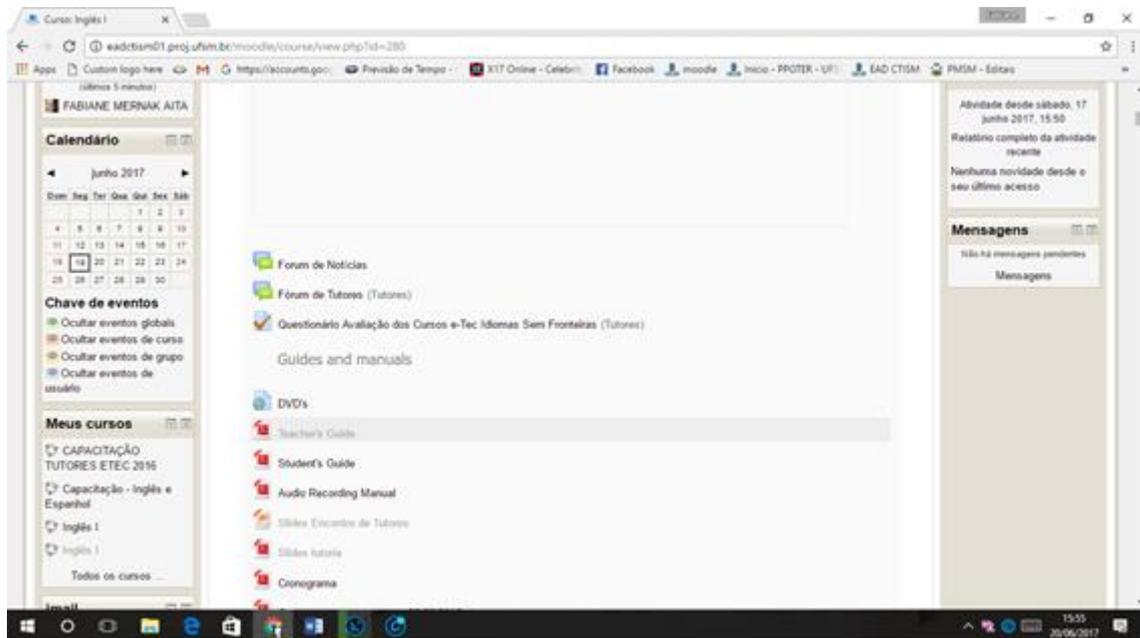
The screenshot displays the Moodle mobile interface for the course 'eadctism01.proj.ufsm.br'. The top navigation bar includes the course name and a refresh icon. Below the header, there are navigation links: 'Minha página inicial', 'Meus cursos', 'ETEC IDIOMAS', and '2015/2. Semestre'. The main content area is divided into three columns:

- Left Column (Navigation):**
  - Participantes:** Administração (Administração do curso, Ativar edição, Editar configurações, Usuários, Filtros, Relatórios, Notas, Backup, Restaurar, Importar, Reconfigurar, Banco de questões), Mudar papel para..., Minhas configurações de perfil.
  - Atividades:** Fóruns, Questionários, Recursos, Tarefas.
  - Pesquisar nos Fóruns:** Search bar with 'Vai' button and 'Pesquisa Avançada' link.
  - Usuários Online:** Kátia Sebalhos (últimos 5 minutos).
  - Calendário:** Calendar for June 2017.
  - Chave de eventos:** Ocultar eventos globais, Ocultar eventos de curso, Ocultar eventos de grupo, Ocultar eventos de usuário.
  - Meus cursos:** Course management options.
- Center Column (Course Content):**
  - ENGLISH -** Course title with a cartoon illustration of two students.
  - Forum de Notícias**
  - Fórum de Tutores (Tutores)**
  - Questionário Avaliação dos Cursos e-Tec Idiomas Sem Fronteiras (Tutores)**
  - Guides and manuals**
  - DVD's**
  - Teacher's Guide**
  - Student's Guide**
- Right Column (User Profile and News):**
  - Usuário autenticado:** User profile information (Name, City/Municipality: Santa Maria - RS).
  - Últimas notícias:** Recent news items with dates and authors (e.g., 'Acrescentar um novo tópico...', '15 Jun. 11:05 ELAINE LUCIA JURACK TABELA DE HORÁRIOS DE TUTORES').
  - Próximos eventos:** 'Não há nenhum evento próximo'.
  - Atividade recente:** 'Atividade desde terça, 13 junho 2017, 22:28 Relatório completo da atividade recente'.

The bottom of the screen features a mobile navigation bar with icons for back, forward, home, search, and a list of items.

Fonte: (UFSM, 2017)

Figura 4: Página de acesso do tutor após a entrada



Fonte: (UFSM, 2017)

Figura 5: Página de acesso do professor após a entrada

The screenshot displays a mobile application interface for a virtual learning environment. The top status bar shows 'VIVO' and the time '22:31'. The browser address bar displays 'eadctism01.proj.ufsm.br'. The main content area features a navigation menu on the left with sections: Participantes, Administração (including options like 'Ativar edição', 'Editar configurações', 'Usuários', 'Filtros', 'Relatórios', 'Notas', 'Backup', 'Restaurar', 'Importar', 'Reconfigurar', 'Banco de questões'), Atividades (Fóruns, Questionários, Recursos, Tarefas), Pesquisar nos Fóruns, Usuários Online (Kátia Sebalhos), Calendário (junho 2017), Chave de eventos, and Meus cursos. The central content area has a header 'ENGLISH -' and a cartoon illustration of three people in a classroom setting. Below the illustration are links for 'Forum de Notícias', 'Fórum de Tutores (Tutores)', 'Questionário Avaliação dos Cursos e-Tec Idiomas Sem Fronteiras (Tutores)', 'Guides and manuals', 'DVD's', 'Teacher's Guide', and 'Student's Guide'. The right sidebar shows 'Usuário autenticado' with a profile picture, location 'Pólo Cachoeira do Sul', and 'Últimas notícias' with a list of recent posts including 'TABELA DE HORÁRIOS DE TUTORES' and 'Considerações sobre o livro 1'. At the bottom, there are icons for navigation and a home button.

Figura 6: Página de acesso do aluno após a entrada

The screenshot displays a mobile browser interface with the following elements:

- Header:** Status bar shows 'VIVO' signal, time '22:37', and battery level. The address bar contains 'eadctism01.proj.ufsm.br'.
- Navigation Bar:** 'ambiente virtual de aprendizagem' logo, user role 'Estudante(Retomar ao meu papel normal)', and language 'Português - Brasil (pt\_br)'. A breadcrumb trail shows 'Minha página inicial > Meus cursos > ETEC - IDIOMAS > 2015/2 - Semestre'.
- Left Sidebar (Menus):**
  - Participantes:** Participantes
  - Administração:** Administração do curso, Notas, Mudar papel para... (Retomar ao meu papel normal), Minhas configurações de perfil
  - Atividades:** Fóruns, Questionários, Recursos
  - Pesquisar nos Fóruns:** Search bar with 'Vai' button and 'Pesquisa Avançada' link.
  - Usuários Online:** (últimos 5 minutos)
  - Calendário:** Calendar for June 2017.
  - Chave de eventos:** Ocultar eventos globais, Ocultar eventos de curso, Ocultar eventos de grupo, Ocultar eventos de usuário
  - Meus cursos:** Inglês I, Todos os cursos ...
  - jmail:** Não existem novas mensagens, Ver Caixa de Entrada
- Central Content Area:**
  - Banner:** 'ENGLISH -' with an illustration of a man and a woman in a classroom.
  - Forums:** Forum de Notícias, Forum de Tutores, Questionário Avaliação dos Cursos e-Tec Idiomas Sem Fronteiras
  - Guides and manuals:** DVD's, Student's Guide, Audio Recording Manual, Cronograma, Cronograma ingressos em 28/03/2016, FÓRUM DE DÚVIDAS T.11 - CTISM
  - Availability:** A list of six items, all marked as 'Não disponível'.
- Right Sidebar (User Profile):**
  - Usuário autenticado:** Profile picture and name.
  - Sebalhos:** País: Brasil, Cidade/Município: Santa Maria
  - Últimas notícias:** (Nenhuma notícia publicada)
  - Próximos eventos:** Não há nenhum evento próximo, Calendário..., Novo evento...
  - Atividade recente:** Atividade desde terça, 13 junho 2017, 22:35, Relatório completo da atividade recente, Nenhuma novidade desde o seu último acesso

## CAPÍTULO 3 – SOBRE O PROGRAMA E-TEC IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Como surgiu o Programa?

De acordo com a Lei nº 9394/96, art. 22 (BRASIL, 1996), a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para que ele possa exercer a sua cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Sendo assim, oferecer a esse educando o ensino de uma língua estrangeira é dar a ele oportunidade para a construção de um melhor currículo, para sua formação plena e sua formação profissional.

O programa e-Tec Idiomas (BRASIL, 2014a) surgiu após estudos realizados no Fórum de Relações Internacionais (FORINTER) junto à Câmara de Relações Internacionais do Conselho de Instituições de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif). A partir dessas pesquisas, observou-se que idiomas como inglês e espanhol, considerados essenciais para capacitar estudantes da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) a ter uma boa formação para o mundo do trabalho não eram suficientemente ofertados.

O FORINTER, em 2011, com o objetivo de orientar as instituições da rede federal, preparou alguns documentos, entre eles, está este relacionado à língua e cultura:

o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras significa uma porta aberta para o diálogo entre culturas do mundo internacional das ciências, do trabalho e das novas tecnologias, tornando-se fator indispensável para o rompimento do modelo de hierarquia de conhecimentos e da relação subserviente de países ditos subdesenvolvidos em relação aos países ditos desenvolvidos. Nesse sentido, empreender o ensino de idiomas é uma forma de permitir ao cidadão deste milênio a sua inclusão nesta nova era que se ascende, inserindo-o no letramento global da linguagem (FORINTER, 2011 apud GUIA DO FORMADOR, 2014).

Objetivo

De acordo com o Guia do Formador do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (BRASIL, 2014a), distribuído pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, os cursos que fazem parte do programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras (BRASIL, 2014a), oferecidos pelo Ministério da Educação, têm como objetivo melhorar

a formação de estudantes e servidores da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Ademais, eles pretendem capacitá-los para que consigam se comunicar eficazmente em uma segunda língua; prepará-los para a realização de provas de proficiência para que estejam aptos a participar de um programa de intercâmbio e estejam mais bem preparados para a sua inserção no mundo profissional.

O primeiro módulo ofertado pelo Núcleo de Educação a distância do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria, foi oferecido em três cidades, Santa Maria, Faxinal do Soturno e Restinga Seca. Em Santa Maria, foi distribuído em três polos, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Colégio Politécnico da UFSM e Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI).

#### Público-alvo

Os beneficiários dos cursos e-Tec Idiomas serão alunos e servidores da UFSM e alunos de ensino médio da rede pública estadual e municipal.

#### Metodologia

Conforme apontado no Guia do Formador do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (BRASIL, 2014b), a metodologia dos cursos e-Tec Idiomas (BRASIL, 2014a) seguiu as seguintes diretrizes: O Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR), elaborado pelo Conselho Europeu. O QECR categoriza o conhecimento dos aprendizes de uma segunda língua de acordo com as diferentes etapas da aprendizagem por meio de níveis: Iniciantes (A1 e A2), independentes (B1 e B2) e proficientes (C1 e C3).

Ainda referente aos níveis do QECR, é esperado que o estudante consiga compreender e expressar-se eficazmente em cada um deles. Os cursos do e-Tec Idiomas (BRASIL, 2014a) foram divididos baseados nos seguintes módulos, que estão de acordo o QECR:

## Quadro 1 – Módulos e-Tec Idiomas

MÓDULO 1 - NÍVEL A 1	MÓDULO 2 – NÍVEL A 2	MÓDULO 3 – NÍVEL A 3
----------------------	----------------------	----------------------

O Módulo 1 – nível A1 tem como objetivo levar o estudante a:

- Compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas;
- Capacitá-lo para que consiga se apresentar e apresentar os outros e que seja capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais, como o local onde vivem as pessoas que conhece e as coisas que têm;
- Espera-se, ainda, instrumentalizar o estudante para que este possa, ao final do módulo, se comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

O Módulo 2 – nível A2 tem como objetivo levar o estudante a:

- Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (como informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante);
- Ser capaz de se comunicar em tarefas simples e diretas sobre assuntos que lhe são familiares e habituais;
- Descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

O Módulo 3 – nível B1, tem como objetivo levar o estudante a:

- Compreender quando é usada uma linguagem clara e estandarizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer etc.);
- Ser capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo;

- Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal;
- Descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto;
- É esperado que o aluno, ao finalizar o terceiro módulo do curso, consiga realizar a prova de proficiência referente ao idioma cursado.

### Abordagem comunicativa

Conforme o Guia do Formador (BRASIL, 2014b), um dos objetivos da abordagem comunicativa é fazer com que o estudante consiga fazer uso da língua de modo apropriado dentro de um contexto social. Para isso, é necessário não somente o domínio de competências gramaticais ou linguísticas, mas também de habilidades sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Desse modo, temas transversais foram explorados, ajudando os estudantes não somente a lidarem com as diferenças culturais, mas também como uma maneira de estimular a autonomia e a construção de sentidos.

No ensino baseado na Abordagem Comunicativa, é preciso que haja significado na prática desse ensino. Com isso, procura-se vincular o ensino à realidade do aluno.

O material didático utilizado pelo e-Tec Idiomas (BRASIL, 2014a) apresenta a narrativa de uma história semelhante a programas assistidos em canais de TV abertos ou por assinatura. As narrativas são apresentadas no formato de um seriado de televisão. A história vai acontecendo aos pouquinhos. Para que o aluno acompanhe a história, deve ir avançando no conteúdo.

### Interatividade, interação e autonomia

O material do curso e-Tec Idiomas (BRASIL, 2014a) foi elaborado com o intuito de promover a interatividade dos materiais, que é a interação do aluno com o material elaborado para o curso, por meio dos recursos de hipermídia que são utilizados. Já a interação pode acontecer entre os estudantes ou entre os estudantes e tutores. Quanto à autonomia, o estudante pode tomar decisões referentes ao tempo e também referentes ao seu estudo. Cada lição tem seu período de duração e, dentro desse

tempo, o aluno poderá planejar sua agenda de estudos.

### Estrutura dos cursos

Ainda de acordo com o Guia do Formador do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (BRASIL, 2014b), os cursos são estruturados em três módulos. Cada módulo tem a previsão de 200 horas de estudo, que devem ser realizadas no período de 20 semanas, o equivalente a um semestre. Assim, o curso completo (módulos 1, 2 e 3) deve ser concluído em um ano e meio. A primeira e a última aula são presenciais. Na primeira aula, é feita a ambientação dos estudantes no AVEA Moodle e, na última aula, é feita a avaliação final.

### Quadro 2 – Cronograma aulas e-Tec Idiomas

1ª semana	2ª a 7ª semana	8ª a 13ª semana	14ª a 19ª semana	20ª semana
AMBIENTAÇÃO	CADERNO 1	CADERNO 2	CADERNO 3	AVALIAÇÃO FINAL
Encontro presencial	Aula 01	Aula 07	Aula 13	Encontro presencial
	Aula 02	Aula 08	Aula 14	
	Aula 03	Aula 09	Aula 15	
	Aula 04	Aula 10	Aula 16	
	Aula 05	Aula 11	Aula 17	
	Aula 06	Aula 12	Aula 18	

Fonte: Guia do Formador do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (BRASIL, 2014b)

As 18 aulas são distribuídas em três cadernos. Cada caderno é composto por seis aulas, sendo que a previsão de duração de cada aula é de 10h, e deve ser realizada em uma semana. Diante disso, os módulos são assim apresentados:

Quadro 3 – Número de horas de cada módulo

	Módulo 01	Módulo 02	Módulo 03
Inglês	200 horas 20 semanas A1	200 horas 20 semanas A2	200 horas 20 semanas B1

Fonte: Guia do Formador do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (BRASIL, 2014b)

Conforme o Guia do Formador do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (BRASIL, 2014b), das 18 aulas, dezessete apresentam conteúdo linguístico determinado pela situação comunicativa. A 18ª aula é uma revisão do conteúdo estudado em todo o módulo com o objetivo de preparar o aluno para a avaliação final, que é realizada na última semana do módulo. Os tipos de atividades desenvolvidas nessa aula são similares às das provas de proficiência.

Quanto às outras atividades que acompanham as aulas, estas são atividades de auto avaliação, isto é, têm *feedback* próprio. Caso o aluno tenha dificuldade na realização dessas atividades, ele deve retomar o conteúdo ou procurar o tutor para auxiliá-lo. Os tutores não têm acesso ao resultado dessas atividades. Sendo assim, tais atividades não são avaliativas.

Para que o estudante possa ingressar no módulo seguinte, deve estar habilitado nas competências previstas no módulo anterior, após as avaliações presenciais. As avaliações presenciais acontecem na 20ª semana. Os alunos, se aprovados, vão para o próximo nível. A avaliação deve contemplar as quatro habilidades: recepção, interpretação, produção oral e escrita.

O material utilizado pelo estudante ao longo do curso apresenta-se da seguinte maneira:

- **Guia do estudante:** apresentado em formato PDF, com orientações de como se estruturam os módulos, as aulas e o modo de navegar nas diversas mídias.
- **Seriado:** história apresentada no estilo de desenho animado (animação 2D) no formato de vídeo (mp4) composta por 18 episódios.
- **Cadernos de conteúdo:** os cadernos de conteúdo estão apresentados a seguir:

#### Quadro 4 – Cadernos de conteúdos

Documento	Disponível em:
<b>Arquivo PDF</b> referente ao conteúdo de cada aula (indicado para impressão).	Moodle
<b>Arquivo PDF (interativo)</b> referente ao conteúdo de cada aula (permite reproduzir vídeos, áudios e disponibiliza hiperlinks para acesso às atividades e mídias integradas).	DVD
Arquivo PDF com seis aulas, configurando cada caderno.	Moodle e DVD

Fonte: Guia do Formador do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (BRASIL, 2014b)

- **Atividades e mídias integradas:** disponíveis respectivamente nos formatos *html*, *swf* ou *pdf*, sugeridas de acordo com as necessidades observadas em cada conteúdo.
- **Atividades do AVEA (Moodle):** desenvolvidas com as ferramentas da plataforma e que dependerão da interação do estudante com o formador e ou tutor e do *feedback* destes. Sugere-se que essas atividades busquem desenvolver as habilidades de produção oral e escrita.

### 3.1 O PAPEL DO TUTOR NO CURSO E-TEC IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

A boa atuação de um tutor no ambiente virtual de ensino-aprendizagem certamente faz a diferença, principalmente com aqueles alunos que querem alcançar seus objetivos no curso e estão desmotivados e/ou com dificuldades. No entanto, um tutor que não cumpre o seu papel, com certeza poderá causar uma sensação de abandono e descontentamento.

Para que um tutor exerça bem o seu papel, é importante, entre outros aspectos, que todos os envolvidos no curso conheçam bem o seu papel. Dependendo da instituição, o papel do tutor pode mudar. No programa e-Tec Idiomas (BRASIL, 2014a), o candidato selecionado para atuar como tutor a distância deverá realizar, em conjunto com o professor da disciplina, diferentes funções. Essas funções foram disponibilizadas no edital para a seleção de tutores:

- conhecer detalhadamente os materiais e procedimentos da disciplina;
- participar da capacitação de tutores e da etapa preparatória dos alunos;

- cumprir o cronograma do Programa;
- participar das reuniões da equipe de tutoria;
- participar de reuniões para o planejamento conjunto;
- providenciar a abertura dos fóruns e chats, conforme planejamento prévio;
- informar ao Coordenador de Tutoria problemas e eventuais dificuldades no desempenho da função ou no ambiente do curso;
- facilitar aos alunos a compreensão da estrutura e da dinâmica dos Módulos;
- estimular os alunos a realizarem as atividades propostas;
- acompanhar os trabalhos dos alunos, esclarecer suas dúvidas e responder em, no máximo, 24 horas os *e-mails* recebidos via Moodle. Esse acesso dos tutores ao Moodle na correção de suas atividades é monitorado pelo coordenador de tutoria;
- acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos e registrá-lo adequadamente;
- apoiar os alunos menos participativos a partir da análise das estatísticas do ambiente;
- propor ao professor o acréscimo ou supressão de atividades, quando necessário;
- planejar, propor e coordenar atividades de chat, de acordo com disponibilidade de acesso e de recurso dos alunos;
- analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu aproveitamento, quando necessário;
- avaliar a aprendizagem dos alunos, comentar seus trabalhos, proceder os registros e encaminhá-los adequadamente;
- encaminhar Relatório Parcial e Relatório Final de Desempenho da Turma para o Coordenador de Tutoria (Edital – UFSM, 2014. ANEXO A).

Pode-se perceber que as atribuições do tutor são várias e de extrema importância para o bom andamento de um curso a distância. Por outro lado, segundo Schneider (2012, p. 75),

as definições e atribuições do tutor são bastante polêmicas. No Brasil, a atuação do tutor não se constitui como uma profissão, sendo atribuída a cada Instituição de Ensino Superior (IES) sua capacitação, determinando também suas atribuições específicas.

Como se pode perceber na lista exposta anteriormente, o tutor atua como um mediador no processo pedagógico. É fundamental que essa mediação do processo ensino-aprendizagem aconteça de maneira dialógico-problematizadora. Para a mesma autora, um bom diálogo do tutor com o aluno vai muito além do que um simples monitoramento:

Através do diálogo, o tutor interage com os estudantes, problematizando os materiais de ensino-aprendizagem, administrando situações de conflito, desânimo e euforia. Ao verificar a participação e interação, consegue diagnosticar os avanços, esclarecendo e instigando o diálogo em torno da compreensão do conteúdo. Isso leva ao desenvolvimento de um processo linear e mais investigativo, de tal modo que se valorize a comunicação e consequentemente, a colaboração (SCHNEIDER, 2012, p. 80).

Percebe-se o quão importante é a atuação do tutor no do ambiente virtual de aprendizagem. Para promover a participação do aluno é necessário que ocorra uma interação muito boa entre eles. E é por meio dessa interação que, tanto tutor como aluno, chegarão a um melhor aproveitamento nesse ambiente novo e desafiador, descobrindo maneiras de melhor aproveitá-lo.

Segundo Schneider (2012), o aprendizado colaborativo tem como base a interação que dá sustento à construção, argumentação e contra argumentação (problematização) que modela o processo de ensino aprendizagem. No entanto, para que haja alguma transformação, é necessária uma comunicação dialógica-problematizadora, que acontece a partir de atividades-problema.

O diálogo problematizador deverá ser incentivado pelo tutor. Ainda segundo Schneider (2012), o tutor deverá desafiar os estudantes a procurarem sempre mais para produzirem e problematizarem informações e não somente absorvê-las. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia no estudante, fundamental no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias educacionais em rede.

Assim, uma característica importante de um aluno que resolve estudar na modalidade EaD é a autonomia. Isso remete à frase que Freire mencionou sobre sua concepção de educação: o educando criaria sua própria educação, sendo autônomo para buscar seu próprio caminho e libertando-se de aspectos alienantes presentes na educação (Freire, 2006a, 2007). No entanto, cabe salientar que não é autonomia no sentido *laissez-faire*, sem orientações, mas uma autonomia construída em conjunto com o professor. Um processo de reciprocidade, respeito, ética e colaboração que vai

formando no/com o estudante a autorregulação. Ou seja, em seu processo de desenvolvimento o estudante aprende a encontrar caminhos que conduzam à aprendizagem efetiva e a soluções para os problemas (WADSWORTH, 2003).

Tendo como base a concepção Freireana, a autonomia poderá ser construída por meio de processos dialógicos e problematizadores. Diante disso, cabe a pergunta: Como desenvolver a educação dialógico-problematizadora em AVEA? No capítulo seguinte, será abordado esse aspecto e a importância da concepção dialógico-problematizadora de Freire, prática fundamental para os tutores na mediação do processo de ensino-aprendizagem no AVEA.

## CAPÍTULO 4 – A MEDIAÇÃO DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA NA TUTORIA

O diálogo problematizador está fundamentado na educação libertadora freireana. Para Freire (2007b, p. 90), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Nesse sentido, o autor chama a atenção ao que ele acredita ser uma exigência existencial, o diálogo:

E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutentes (FREIRE, 2007b, p. 91).

E é por meio da comunicação, da prática diálogo-problematizador que o tutor exercerá o seu papel dentro no curso a distância. Schneider (2012, p. 83) explica que o tutor, ao problematizar as atividades de estudo (AE), por meio do diálogo, envolve os estudantes na compreensão e resolução dos problemas, viabilizando o objeto de estudo. Nessa mesma linha de discussão, Mazzardo e Bastos (2005, p. 2) complementam que

Problematizar, desafiar, através do diálogo, são maneiras de contextualizar e envolver o aluno nos temas estudados, nos problemas a serem resolvidos e nas estratégias de resolução. É também procurar um sentido e a viabilidade do objeto de estudo.

Conforme Schneider, Mallmann e Franco (2015, p. 146),

O princípio basilar da Prática Dialógico-Problematizadora (PDP) é a fluência tecnológica, que nada mais é do que o conhecimento necessário que o tutor precisa desenvolver para implementar suas atribuições.

A atuação do tutor está baseada no trabalho colaborativo e dialógico. O desempenho da atividade de tutoria requer fluência nas tecnologias em rede, como os Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA). Isso é primordial para monitorar eletronicamente a interatividade, interação e colaboração (autoria e coautoria) com vistas à elaboração de diagnósticos apurados do progresso nos estudos (SCHNEIDER; MALLMANN; FRANCO, 2015, p. 145). Ainda de acordo com a autora, sendo fluente, o tutor problematiza situações a partir das necessidades dos estudantes, atribuindo maior significado à produção colaborativa.

Nesse sentido, pode-se perceber que a fluência tecnológica está diretamente ligada ao conhecimento. É necessário que o tutor saiba utilizar as tecnologias educacionais e, acima de tudo, que consiga problematizar as atividades de estudo, desenvolvendo assim a PDP.

Para Schneider (2012), a fluência tecnológica relaciona-se à elaboração e resolução de AE, passando pelas fluências técnica, prática e emancipatória. A autora complementa sua colocação com um quadro em que ela relaciona em três categorias às ações esperadas de um tutor quanto à fluência técnica, prática e emancipatória.

Quadro 5: Fluência para a Prática Dialógico-Problematizadora do Tutor

(continua)

	Ações do tutor
Fluência técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preencher <i>login</i> e senha para acessar o Moodle;</li> <li>- atualizar o perfil;</li> <li>- inserir uma foto no perfil;</li> <li>- enviar mensagem ou <i>e-mail</i> para os estudantes;</li> <li>- identificar recebimento de mensagens;</li> <li>- verificar data de abertura e fechamento das atividades;</li> <li>- padronizar informações ao ambiente;</li> <li>- revisar o funcionamento dos links;</li> <li>- identificar as atividades de estudo abertas ou fechadas ao estudante;</li> <li>- reconhecer os ícones de edição dos tópicos/módulos;</li> <li>- verificar o preenchimento do perfil por parte dos estudantes;</li> </ul>
Fluência prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- responder aos estudantes suas dúvidas;</li> <li>- orientar o desenvolvimento das atividades a distância e presenciais de cada módulo;</li> <li>- conhecer os sites utilizados e a bibliografia recomendada;</li> <li>- comunicar-se textualmente com clareza;</li> <li>- monitorar o acesso dos estudantes no ambiente;</li> <li>- monitorar o desenvolvimento das atividades de estudo;</li> <li>- auxiliar o gerenciamento do tempo e dos estudos;</li> <li>- mediar as discussões nos fóruns;</li> <li>- problematizar as atividades de estudo;</li> <li>- manter registro e contato regular com os estudantes durante todo o curso;</li> <li>- interagir constantemente com os estudantes;</li> </ul>

Quadro 5: Fluência para a Prática Dialógico-Problematizadora do Tutor

(conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar problemas, dificuldades e problematizar possíveis soluções;</li> <li>- elaborar relatórios;</li> </ul>
Fluência emancipatória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- autonomia na tomada de decisões;</li> <li>- discussões em torno do conteúdo, estimulando o pensamento crítico;</li> <li>- mobilização de condutas colaborativas os trabalhos em grupo;</li> <li>- reflexão compartilhada com os colegas acerca das soluções encontradas;</li> <li>- troca de ideias com os colegas tutores e com o professor;</li> <li>- discussões entre os próprios tutores e criação de atividades para esses registros;</li> </ul>

Fonte: Schneider (2012, p. 82)

Contanto que o tutor consiga navegar fluentemente pelas atividades e recursos do Moodle, será possível ele potencializar a interação, interatividade, autonomia e colaboração, relações que perpassam pela Prática Dialógico-Problematizadora.

A seguir, constam em mais detalhes esses conceitos e suas relações.

#### 4.1 AUTONOMIA

Segundo Paiva (2001), no ensino tradicional, o professor é o responsável em guiar e conduzir todas as informações visto que o material geralmente utilizado já é previamente organizado e selecionado. Em situações como essa, alguns alunos, muitas vezes, buscam outras fontes de recurso para auxiliá-los, mas é mais provável que a autonomia, nesse caso, não seja tão explorada como quando se é trabalhado com o material da Web. Paiva (2006), em sua publicação *Autonomia e Complexidade*, já havia mencionado que o uso da tecnologia aumenta as oportunidades de aprendizagem e contribui, portanto, para a autonomia. Quando o aluno usa o material eletrônico, é impossível saber quantas conexões ele irá fazer, devido ao número de possibilidades que o hipertexto oportuniza. Novos caminhos podem ser percorridos a qualquer momento, o que leva a um ambiente mais informal, a uma educação menos conservadora, em que o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem.

Complementando a colocação de Paiva, que tem como foco principal não mais o professor ou o ensino, mas a aprendizagem, Belloni (1998) percebe a aprendizagem autônoma como um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente. Pode-se dizer que, na aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem.

Serafini (2012), em sua pesquisa com relação à educação a distância, refere que é sempre recorrente a necessidade de um perfil de um aluno autônomo em cursos e projetos em EaD. De acordo com Silva (2003), essa autonomia refere-se ao desenvolvimento de competências específicas, como a aprendizagem que ocorre em regime de maior solidão quando comparada a do ensino presencial.

Sabe-se que quem mais utiliza os cursos EaD é o público adulto. Assim, é importante sempre citar algumas características necessárias para que estes consigam ser bem-sucedidos em seus cursos. Além da autonomia, que nada mais é do que alguém ser capaz de gerir seu processo de aprendizagem, há também algumas habilidades que são consideradas essenciais, como autodisciplina, automotivação, responsabilidade e capacidade de gerenciar bem o seu próprio tempo (SERAFINI, 2012).

Tendo em vista as características supracitadas, é importante também salientar que o aluno, na escolha de um curso a distância, deve, primeiramente, analisar muito bem como este acontece. Sendo assim, poderá verificar seus prós e contras e perceber se ele se adequa às características mencionadas.

Paiva (2006), em sua conclusão para comprovar que a autonomia é um sistema complexo, apresentou evidências empíricas fornecidas pela análise de um corpus com 80 narrativas de aprendizagem de língua inglesa do projeto AMFALE (Aprendendo com Metáforas de falantes e aprendizes de Línguas Estrangeiras)<sup>14</sup>. Segundo a autora, por meio das narrativas analisadas, existem alguns aspectos da autonomia:

- 1- Não há evidências para dizer que a autonomia é uma capacidade inata, embora não se possa negar a possibilidade de sua existência.

---

<sup>14</sup>AMFALE (Aprendendo com Metáforas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras). Projeto que reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem. Coordenadora do projeto – Professora Vera Menezes (UFMG).

- 2- Autonomia vista como resultado da adaptabilidade a diferentes situações, isto é, com uma capacidade aprendida.
- 3- Autoconfiança e motivação dão aos alunos o suporte afetivo necessário para que eles escolham suas próprias estratégias de aprendizagem.
- 4- Graus de autonomia variam e alguns alunos são mais desejosos do que outros de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.
- 5- Autonomia depende de mudanças internas e de condições externas.
- 6- As mudanças internas, que podem ser identificadas com o limite do caos, podem dar origem à autonomia, e as condições externas, favoráveis ou desfavoráveis, podem levar o aprendiz a comportamentos mais autônomos (principalmente quando os alunos têm objetivos claros e desejam muito assumir o controle por sua própria aprendizagem).
- 7- A consciência do que é aprender língua compartilhada pela maioria dos aprendizes. Para eles, aprende-se uma língua usando essa língua. Na ausência de uma comunidade de prática<sup>15</sup>, a maioria dos narradores relatou ter recorrido à mídia – filmes, canções, vídeos – e, com menos intensidade, à interação na Internet.

A capacidade de avaliar seu processo de aprendizagem e as decisões que os alunos tomaram são evidências da importância das estratégias metacognitivas para os aprendizes autônomos.

Autonomia não é uma questão individualizada, pois as dimensões sociais da aprendizagem apareceram também de forma implícita em muitas histórias. Os aprendizes relataram a ajuda de parentes e colegas, as experiências de viagens e a importância da produção cultural dos países de língua inglesa como aspectos favoráveis à autonomia.

Os professores são também mencionados como catalisadores da autonomia em duas situações opostas. Alguns motivam os alunos a serem autônomos ao emprestar materiais, sugerir estratégias, aconselhar, oferecer opções etc. Paradoxalmente, outros professores são também catalisadores da autonomia na incapacidade de preencher as expectativas de seus aprendizes.

---

<sup>15</sup>Paiva (2006) conceitua “comunidade de prática” de acordo com Murphy: “Os aprendizes anseiam por uma “comunidade de prática”, que, de acordo com Murphy (no prelo) são construções sociais de “comunidades de prática às quais eles pertencem ou aspiram pertencer”.

Assim, pode-se concluir que a autonomia envolve mudanças nas relações de poder, demonstrando que os professores não têm controle sobre seus alunos. Alguns alunos revelam que são capazes de tomar decisões e guiar seu próprio processo de aprendizagem.

Freire (2007a) supõe um ensino voltado ao diálogo, à liberdade e a uma busca constante do conhecimento participativo e transformador, em que o ser humano é entendido como sujeito de sua própria aprendizagem e não como mero objeto passivo e heterônomo diante do saber. Porém todos os alunos aprendizes em EaD precisam ser ensinados e orientados a adquirir autonomia. E, com isso, entra o papel do professor e do tutor como mediadores, desmistificando a ideia de que aluno autônomo aprende sozinho, sem ajuda de um professor. Freire (2007a) faz repensar o papel do educador nesta citação:

vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2007a, p. 25).

Cabe ao tutor proporcionar meios que despertem no aluno a curiosidade de criar e construir o próprio saber, de forma que ele consiga se desvencilhar de todos os mecanismos de passividade envolvidos no processo de aprendizagem que lhe foram impregnados por uma educação bancária, mecanicista, instrucional.

Segundo Estivalet (2014), o ensino da língua inglesa está muito sedimentado na autonomia do aluno, entretanto é necessário que os atores envolvidos nos processos de ensino também tenham autonomia. Sendo assim, pode-se falar da autonomia na aprendizagem e no ensino. No ensino-aprendizagem de LE mediado por tecnologias educacionais em rede é necessário que se tenha uma boa orientação social e que esse processo leve ao desenvolvimento da autonomia e maior interação entre seus atores.

Concluindo, percebe-se que as principais ligações entre autonomia, EaD e ensino e aprendizagem de LE parecem depender principalmente da qualidade das interações humanas.

A seguir, constam aspectos referentes à colaboração. O foco está voltado para a aprendizagem colaborativa dentro do ambiente virtual de aprendizagem, na relação

que os sujeitos exercem dentro desse ambiente e, principalmente, no comprometimento de cada um como forma de atingir novos conhecimentos.

## 4.2 COLABORAÇÃO

Apesar de a sala de aula tradicional ser um dos ambientes mais comuns de encontro entre os alunos, existem também outros lugares em que se pode agir de forma colaborativa. Porém é na educação a distância que o conceito de aprendizagem colaborativa vem ganhando grande destaque.

A aprendizagem colaborativa parte da ideia de que é na relação entre os sujeitos, na construção coletiva que ocorre a construção do conhecimento. Embora existam diversas maneiras de conceituar o que seria uma abordagem colaborativa, fica evidente que é na construção em conjunto, com a ajuda entre os membros do grupo, na busca por atingir algo ou adquirir novos conhecimentos que se dá a base da aprendizagem colaborativa (LEITE et al., 2005).

Torres (2002, p. 45) afirma que uma proposta colaborativa se caracteriza pela:

participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto.

Percebe-se, também, na visão de Torres (2002), a importância da construção coletiva do conhecimento, que só passa a existir com a colaboração, o comprometimento de todos os integrantes de um mesmo grupo, levando ao que se pode chamar de aprendizagem colaborativa.

Já Campos et al. (2003, p. 26) conceituam a aprendizagem colaborativa como “uma proposta pedagógica na qual estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto.”

No ensino tradicional, os alunos agrupados percorrem um caminho que geralmente é traçado pelo professor, um tipo de educação bancária, em que o professor é o depositário de conteúdo enquanto o aluno “aprende” passivamente. Já na aprendizagem colaborativa, a participação do aluno é valorizada. Valoriza-se sua competência em resolver problemas durante sua participação ativa no curso.

Na tabela a seguir, Lucena et al. (2006, p. 2) estabelece as principais diferenças entre o ensino tradicional e a aprendizagem colaborativa:

Quadro 6 – Diferenças ensino tradicional e aprendizagem colaborativa

<b>Ensino tradicional</b>	<b>Aprendizagem colaborativa</b>
<p>Estudo isolado</p> <p>Professor – autoridade</p> <p>Aluno – recipiente a ser preenchido com informações do professor</p> <p>Aprendizagem reativa, passiva</p> <p>Memorização de informações</p> <p>Seriação no tempo</p> <p>Centrada no professor</p> <p>Ênfase no produto</p> <p>Sala de aula</p>	<p>Estudo em grupo</p> <p>Professor – orientador</p> <p>Aprendiz – agente que transforma informação em conhecimento através da interação social</p> <p>Aprendizagem ativa, investigativa</p> <p>Discussão e construção do conhecimento</p> <p>Formação de grupos em função da competência</p> <p>Centrada no aprendiz</p> <p>Ênfase no processo</p> <p>Ambiente de aprendizagem</p>

Fonte: Lucena et al. (2006, p. 2)

Como destacado na tabela anterior, na aprendizagem colaborativa, os aprendizes constroem o seu próprio conhecimento por meio de sua própria aprendizagem e da aprendizagem dos outros membros do grupo, dos estudos em grupo realizados entre eles, de suas reflexões e discussões. Porém o tutor tem um papel muito importante nesse contexto, que é o papel de mediar e ajudar os alunos a inserirem-se nesse processo de colaboração. O professor deixa de ser uma autoridade e passa a ser um orientador.

Salmon (2000) destaca a importância do tutor definindo bem o seu papel nesta citação: “Moderators or mentors are important for learning communities but the primarily function of these people is to guide students to meaningful learning activities

rather than to provide knowledge”<sup>16</sup>. Ainda relacionado à importância do trabalho em grupo e também do papel do professor nesse processo, Laister (2002) reitera: “Online learning communities can force students to learn together collaboratively and benefit from sharing ideas and resources but in most cases also support for enabling the learning processes is needed”<sup>17</sup>.

São várias as teorias que contribuem para a compreensão da aprendizagem colaborativa. Tanto a Teoria de Jean Piaget como a de Lev Vygotsky consideram os indivíduos agentes ativos na construção do seu conhecimento.

Segundo Leite et al. (2005), na teoria de Vygotsky, a aprendizagem desencadeia-se entre o sujeito e os outros indivíduos, ou seja, no contexto coletivo. Piaget, em sua teoria, reconhece que os sujeitos são agentes ativos na construção do conhecimento de maneira que, trabalhando em grupo, podem trazer suas próprias contribuições, podem analisar as questões de diferentes formas e também produzir significados com base na compreensão entre os sujeitos.

Nos estudos de Vygotsky, a interação social exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Santos (2008) afirma que em Vygotsky nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras que são os mediadores, ou seja, as interações sociais são as principais desencadeadoras do processo de ensino/aprendizagem.

Um ponto importante em Vygotsky (1998) é o de que todas as funções psíquicas superiores, incluindo aprendizagem e soluções de problemas emergem, primeiro, em um plano social ou interpessoal e então, mais tarde, em um plano interno ou intrapessoal. Isso está de acordo com a visão de Bruffee (1984), quando afirma:

we first experience and learn "the skill and partnership of conversation" in the external arena of direct social exchange with other people. Only then do we learn to displace that "skill and partnership" by playing silently ourselves, in imagination, the parts of all the participants in the conversation (BRUFFEE, 1984, p. 639)<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup>Mediadores ou mentores são importantes em comunidades de aprendizagem, mas a principal função destas pessoas é de guiar os estudantes nas atividades significativas de aprendizado e não de transmitir conhecimento (SALMON, 2000, tradução nossa).

<sup>17</sup>As comunidades online de aprendizado forçam alunos a aprender colaborativamente e se beneficiar na troca de ideias e materiais, mas na maioria das vezes um apoio para ajudar no processo de aprendizagem é necessário (LAISTER, 2002, tradução nossa).

<sup>18</sup>Nós, primeiramente vivenciamos e aprendemos “a habilidade e parceria do diálogo”, na arena externa da troca social direta com outras pessoas. Somente então nós aprendemos a usar aquela “habilidade e parceria” falando silenciosamente com nós mesmos, na imaginação, as partes de todos

Diante dessas afirmações, é possível concluir que a aprendizagem colaborativa é resultado de uma interação grupal, que tem como destaque principal a participação ativa do aprendiz, funcionando como uma incentivadora de mudanças. O conhecimento se constrói pelas interações sociais e a experiência própria de alunos – professor – monitor – tutor em ambientes que propiciem a interação e a colaboração.

Dando continuidade a um tema tão importante em um curso a distância, que é a comunicação em um ambiente virtual, no próximo tópico, constam aspectos relacionados à interação e interatividade, suas diferenças, tipos, conceitos, enfim, como cada questão é tratada dentro de um AVEA.

### 4.3 INTERAÇÃO-INTERATIVIDADE

Ao iniciar o item sobre interação e interatividade, vale citar Bakhtin (2010), que, no texto *Diálogo e Dialogismo*, considera a palavra um signo social, sendo este um elemento essencial que acompanha todo o ato ideológico. E é por meio do diálogo que as diferentes vozes contribuem para a produção colaborativa de saberes. O diálogo consegue aproximar diferentes realidades e promover o reconhecimento de si mesmo no seu semelhante. Para que o diálogo possa acontecer, é importante que os interlocutores se vejam como iguais, que não exista uma relação de dominação. Segundo Freire (2007b), o exercício de reconhecer o outro como igual, independente das relações existentes, tem no diálogo um instrumento para esse reconhecimento dos iguais e, nesse sentido, também para a libertação.

Na citação de Bakhtin, percebe-se a importância do diálogo no processo da construção do conhecimento. Na concepção de Maldonado e Reichert (2010, p. 121), “Olhar um ambiente virtual de aprendizagem sob o prisma da comunicação é pensar o ensino como mediação pedagógica, que tem o diálogo e a participação como poderosas armas para desenvolver-se”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a interatividade no ambiente virtual de aprendizagem constitui uma importante forma de garantir a participação dos estudantes no processo de construção do saber, parte fundamental da educação a distância.

Segundo Belloni (1998), uma característica importante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é a interatividade, que é uma característica técnica,

---

os participantes no diálogo (BRUFFEE, 1984, p. 639, tradução nossa).

significa possibilidade de o usuário interagir com uma máquina, que também oferece a possibilidade da interação mediatizada (tutor/aluno, estudante/estudante). As técnicas de interação oferecidas pelos ambientes virtuais (*e-mail*, webs, sites etc.) apresentam muitas vantagens, pois se pode ter a flexibilidade da interação humana combinada com a independência no tempo e no espaço.

Maldonado e Reichert (2010, p. 118) busca nas Ciências Sociais e na Computação a maneira para explicar a diferença de interatividade e interação a partir dessas duas áreas distintas:

Interatividade deriva do termo interação, um conceito concebido de diferentes formas de acordo com a área do conhecimento em que é acionado. Originária das Ciências Sociais, interação é a unidade mais fundamental dos eventos sociais, caracterizada pelo contato entre pessoas que adaptam seu comportamento ao do outro, em que se verifica a correspondência ou não das expectativas mútuas ou sua rejeição.

Na Informática, a interação é usada de forma contrária à tradição sociológica, ainda que o conceito tenha sido tomado das Ciências Sociais. A interação, na visão dos informatas, refere-se ao processo estabelecido entre seres humanos e máquinas – a interação humano-computador (IHC) –, sem cobrir a comunicação entre duas ou mais pessoas que se desenvolve com a mediação do computador. Outro ponto importante é que na Informática é possível se ter interação (humano-máquina) sem comunicação, enquanto na Sociologia só há interação se houver comunicação.

No entanto, Silva (2001, p. 5) afirma que o termo “Interatividade é um conceito de Comunicação e não de Informática. Um termo que pode ser usado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre o usuário e o serviço”. Porém, na sua visão, para que ocorra interatividade, é preciso garantir basicamente duas disposições:

- A dialógica, que associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação;
- A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações.

Nesse caso, segundo Silva (2001), a mensagem só terá significado se o receptor ou usuário interferir no processo, o que foge completamente da recepção clássica de comunicação, em que a interatividade era baseada na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor.

Para complementar, a seguir consta a definição dos conceitos de interação e interatividade sob o ponto de vista de Lévy (1999), Belloni (1998) e Primo (1998).

Para Lévy (1999, p. 79), o termo interatividade coloca em evidência a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação, complementando ainda que um receptor de informação nunca é passivo, a menos que esteja morto. Pois “mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho”.

Para Belloni (1998, p. 58), na interação, ocorre a intersubjetividade, isto é, o encontro de dois sujeitos, e pode acontecer direta ou indiretamente (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, como carta ou telefone). Na interatividade, tem-se a potencialidade técnica oferecida por um determinado meio (CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral etc.) ou a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber, em troca, uma “retroação” da máquina sobre ele.

Primo (2005) propõe um estudo em que o foco se volta para a relação estabelecida entre os interagentes, e não entre as partes que compõem o sistema global. Para ele, a interação é uma “ação entre” os participantes do encontro. Para ele, “desloca-se do clássico ‘emissor-receptor’ para o que ocorre entre os interagentes, isto é, a interação, as ações entre eles, as mediações. Obviamente valoriza-se também o contexto e como ele influencia a interação”.

Segundo o mesmo autor, há dois tipos de interação: mútua e reativa. Na interação mútua, os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações em que a própria relação entre os interagentes é um problema que motiva uma constante negociação. A relação mútua é um constante vir a ser que se atualiza por meio das ações de um interagente em relação à(s) do(s) outro(s). Ou seja, a interação não é mera somatória de ações individuais, visto que, ao interagirem, um modifica o outro.

A interação reativa depende da previsibilidade e da automatização nas trocas. Assim, para cada *output* há sempre um mesmo *input* que já está definido antes mesmo da interação acontecer.

Esses dois interativos apresentados por Primo (1998) são discutidos em virtude das seguintes dimensões:

Quanto ao processo, a interação mútua se dá por intermédio da negociação. O relacionamento entre dois agentes evolui a partir de processos de negociação. Já na

interação reativa, seu funcionamento é baseado numa mesma resposta para um mesmo estímulo, independente de quantas vezes a interação se repetir.

Quanto à operação, a interação mútua se dá por meio de ações interdependentes, ou seja, cada agente ativo e criativo influencia e é influenciado pelo comportamento do outro. Já os sistemas reativos se fecham na ação e reação.

O processo de *throughput* procura estabelecer o que se passa entre uma ação e outra, ou entre uma ação e reação. Na interação mútua, cada mensagem recebida de outro interagente ou do ambiente, é decodificada e interpretada e pode, então, gerar uma nova codificação. Cada interpretação se dá pelo confronto da mensagem recebida com a complexidade cognitiva do interagente. Por outro lado, o *throughput*, em uma interação reativa, é mero reflexo ou automatismo. Os processos de decodificação e codificação se ligam por programação.

Nesse contexto, os sistemas de característica mútua se caracterizam por seu fluxo dinâmico e em desenvolvimento. Já o fluxo reativo se apresenta de forma linear e pré-determinada, em eventos isolados.

Quanto à relação, a interação mútua se vale da construção negociada, enquanto ela é causal na interação reativa. Por operar por meio de ação e reação, os sistemas reativos têm a sucessão temporal de dois processos em que um é causado pelo outro. Esse vínculo subentende uma causa e um efeito.

Finalmente, quanto à interface, sugere-se que sistemas interativos mútuos se interfaceiam virtualmente, enquanto os sistemas reativos apresentam uma interface potencial.

Barros e Crescitelli (2008, p. 75), em relação à interação no contexto virtual de aprendizagem, afirmam que, se a interação for conduzida adequadamente, “viabiliza a formação de comunidades e é fundamental para assegurar processos pedagógicos cuja centralidade é colocada no aluno que constrói o conhecimento”.

A importância de uma comunidade dentro de um ambiente virtual de aprendizagem é destacada em Anderson (2004). Para Wenger, McDermott e Snyder (2002), a interação aluno/aluno é decisiva no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Ela ajuda os estudantes a aperfeiçoarem suas habilidades pessoais e pesquisar conhecimentos tácitos compartilhados pelos membros da comunidade. Em síntese, o modelo de Anderson evidencia diversas formas de aprender/ensinar na WEB, mas atribui uma grande importância ao conceito de interação e aos vários tipos de interação que devem ser privilegiados e cultivados no contexto educativo. Porém,

nas comunidades, a relação tutor/aluno tem muita relevância dentro do processo de ensino no ambiente virtual. De acordo com Maia (2002), existe um elo entre aluno e professor ainda no virtual pedagógico, o que faz com que o tutor seja um ponto-chave nos sistemas de EaD. Assim, abre-se um precedente para a busca de soluções metodológicas e técnicas que permitam um maior acompanhamento por parte dos tutores às demandas particulares de cada aluno.

O tutor, enquanto mediador do processo, precisa ser capaz de utilizar as ferramentas tecnológicas uma vez que a fluência tecnológica potencializa a prática dialógico-problematizadora. Consequentemente, haverá um tutor que, por meio da interação, de uma boa comunicação, consegue envolver seus alunos na compreensão e resolução de problemas, abrindo caminho para uma produção colaborativa e também ajudando o aluno a ganhar mais autonomia na busca do seu conhecimento.

## CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados o tipo de pesquisa realizado e os procedimentos metodológicos desta dissertação.

### 5.1 ESTUDO DE CASO

A proposta metodológica desta pesquisa está fundamenta no que se classifica ser uma pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2001, p. 21, 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Cordeiro (1999 apud MOTTA-ROTH, 2010), há diversas maneiras para classificar métodos de investigação. Cordeiro (1999 apud MOTTA-ROTH, 2010, p. 114) nomeia várias tendências metodológicas e destaca duas para as ciências sociais:

1. Método estudo de caso: possibilita o estudo intensivo de um indivíduo (um ser humano) ou grupo (tribo, empresa, comunidade, instituição etc.) com vistas a obter generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo.

2. Método pesquisa-ação: possibilita a participação dos membros da comunidade estudada, ao longo da pesquisa, na análise e interpretação dos dados, de modo que os resultados possam influenciar a comunidade e cause resultados como propostas de soluções para os problemas detectados.

Neste trabalho, optou-se pelo método estudo de caso, que, na definição de Gil (1999), é um dos métodos classificados como pesquisa qualitativa, sendo concebido como estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, o que permite o seu conhecimento amplo e detalhado. Nesse mesmo sentido, Yin (2001, p. 19) afirma que os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Portanto, a pesquisa se adequa às características do que é um estudo de caso, uma vez que investiga um evento contemporâneo no que se refere a um curso de língua estrangeira a distância, em que foi realizado estudo de um grupo (alunos matriculados) com o objetivo de obter generalizações a partir de uma análise de um tópico de pesquisa.

## 5.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A coleta de dados dessa pesquisa foi por meio do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras (BRASIL, 2014a), ofertado pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e pelo Colégio Politécnico da UFSM, na modalidade a distância (EaD). Os cursos de língua estrangeira ofertados foram de Inglês e Espanhol, nos seguintes polos de apoio presencial:

1. No CTISM (Santa Maria/RS);
2. No Colégio Politécnico da UFSM (Santa Maria/RS);
3. Na Escola Municipal de Aprendizagem Industrial – EMAI (Santa Maria/RS);
4. Em Faxinal do Soturno/RS;
5. Em Restinga Seca/RS.

Para essa pesquisa, coletaram-se apenas os dados do curso de língua inglesa do polo CTISM, pois a pesquisadora atuou como tutora a distância nesse polo.

## 5.3 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 27 alunos matriculados no curso de inglês, modalidade EaD, do polo no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Esses alunos faziam parte de um total de 160 alunos, divididos em três turmas:

Turma 11: com 49 alunos

Turma 12: com 55 alunos

Turma 13: com 56 alunos

Cada turma tinha o seu tutor correspondente. Nesse sentido, os 27 alunos que responderam ao questionário online faziam parte de alguma dessas turmas. Também fizeram parte deste estudo seis tutores de Inglês de um total de 12, um professor e um coordenador de tutoria.

#### 5.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Entre as diversas técnicas de coleta de dados, para cumprir o percurso metodológico desta pesquisa, utilizou-se diário do campo, questionário, entrevista semiestruturada e pesquisa em documentos, como material didático, guia de tutores, consulta às atividades realizadas pelos alunos e tutores no AVEA.

A entrevista semiestruturada, foi utilizada quando da entrevista com tutores (APÊNDICE D), professora (APÊNDICE E) e coordenadora (APÊNDICE F) do curso investigado. De acordo com Gil (1999, p. 109), “muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social”. O autor complementa apresentando algumas vantagens e desvantagens em relação à entrevista. Como vantagens, ele percebe:

- a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

Na concepção de Gil (1999, p. 110), as principais limitações de uma entrevista são as seguintes:

a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas; a inadequada compreensão do significado das perguntas; o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos; a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado; os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas.

Apesar de a lista de desvantagens ser bem maior do que a lista de vantagens, Gil (1999) acrescenta que, em função da flexibilidade própria da entrevista, muitas dessas dificuldades podem ser contornadas.

A partir desse contexto, Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Ainda segundo o autor, a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Outro instrumento de coleta de dados que é utilizado é o diário de campo. Na definição de Minayo (2001, p. 63), o diário de campo é

um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele, diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

A mesma autora complementa ainda que:

O diário de campo demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final de investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto (Minayo, 2001, p. 64).

As informações referentes ao diário de campo, na verdade, foram registradas desde o momento de início do curso de inglês a distância. Esses registros foram feitos a partir da análise documental da produção feita no ambiente virtual Moodle pelos cursistas. A coleta de dados iniciou-se em 12 de dezembro de 2015 e seguiu até o dia da finalização do curso em 13 de agosto de 2016. Além do uso da plataforma virtual com acesso aos trabalhos dos alunos e avaliações das tarefas semanais, o tutor também teve como análise documental o livro manual usado tanto por tutores como pelos alunos. Esse material impresso encontra-se online junto à página do Curso. Dessa forma, todos os dados considerados relevantes estão sendo anotados no diário de campo para que possam compor a análise e triangulação do que for coletado por meio dos demais instrumentos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise

documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Ainda para Lüdke e André (1986, p. 39),

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para Gil (1999), a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc.

Já a escolha pelo questionário aconteceu devido à necessidade de saber um pouco sobre questões relacionadas à comunicação entre tutores e alunos, bem como sobre a aprendizagem dos alunos e seus processos de autonomia e colaboração. Assim, ao aplicar o questionário, já seria possível ter dados preliminares dos motivos relacionados ao grande índice de evasão no curso e se isso tinha alguma relação com os processos de interação com o tutor e da interatividade ofertada pelo AVEA. Assim, de acordo com a definição de Gil (1999, p. 128), o questionário é entendido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O mesmo autor (p. 128-129) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- garante o anonimato das respostas;

- permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Por outro lado, ele aponta pontos negativos da técnica em análise:

- exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.
- Considero um ponto de extrema relevância, entre os aspectos positivos citados, o fato de o questionário garantir o anonimato das respostas não expondo também os investigadores.

Quanto à formulação de perguntas, Gil (1999, p. 126) destaca o seguinte:

- as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- a pergunta não deve sugerir respostas;
- as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Nota-se, assim, que a formulação de perguntas exige muito do pesquisador. Além de focar somente em questões extremamente necessárias para evitar uma baixa no número de respostas, que devem ser claras e não podem fugir ao tema que está sendo investigado.

Logo após a construção do questionário, foi solicitada uma carta de Autorização de pesquisa (ANEXO B) ao núcleo de educação a distância do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria para dar início ao trabalho de investigação junto aos alunos do curso de inglês do polo do CTISM.

O questionário referente a este estudo foi encaminhado por correio eletrônico (*e-mail*) para 160 alunos, acompanhado de uma carta explicativa. Junto à carta explicativa, constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), que manifestava total e irrestrita concordância do sujeito em participar, voluntariamente, da pesquisa.

Do *e-mail* enviado com o questionário para os 160 alunos do polo CTISM, somente 27 retornaram. Dos demais alunos, nenhuma mensagem foi recebida. O questionário foi enviado pela primeira vez em 4 de outubro de 2016. Com um retorno baixo de somente 13 participantes, no dia 14 de outubro de 2016, o *e-mail* foi novamente enviado, obtendo um total final de 27 participantes. O questionário possui o total de 21 questões em que se buscou saber como foi o processo de interação-interatividade durante o percurso de formação.

O contato com os tutores do curso, professora e coordenadora de tutoria também foi realizada através de um *e-mail*. Após a tentativa de dois *e-mails* enviados, o contato foi feito via *Whatsapp*. A entrevista com os tutores foi feita online via ligação de voz através da rede social *Facebook*. As gravações foram feitas pelo celular da autora deste estudo. Cabe salientar que antes da entrevista ser realizada, todos os tutores, professora e coordenadora de tutoria verificaram o *e-mail* enviado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e responderam com “Sim, eu aceito” e o enviaram à autora desta pesquisa.

## 5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Devido à interpretação do conteúdo do questionário e das entrevistas e também à sua organização, foi realizado o procedimento de análise categorial. Segundo Bardin (1977), o método das categorias baseia-se em “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 37).

Ainda segundo Bardin (1977), a categorização tem como finalidade a classificação, valendo-se da análise quantitativa dos dados basicamente. Porém a categorização também é útil em tipos de análise qualitativa, no sentido de organizar todos os materiais para a análise de conteúdo.

No presente estudo, as categorias foram elencadas após a descodificação do material, que foi a leitura dos resultados dos questionários realizados com cursistas e com a entrevista realizada com tutores, professora e coordenadora de tutoria. As categorias analisadas após a coleta de dados foram as seguintes:

- 1) **Comunicação/interação:** por meio desta categoria, foram analisados os dados referentes ao tipo de comunicação/interação entre tutor/cursista dentro do ambiente virtual de ensino/aprendizagem.
- 2) **Fluência tecnológica:** com base no relato tanto de cursistas como de tutores, percebeu-se uma falta de fluência significativa entre os envolvidos na análise.
- 3) **Modalidade de ensino de língua inglesa a distância:** a modalidade de ensino presencial esteve sempre muito presente nas colocações feitas por cursistas, tutores, professora e coordenadora de tutoria ao longo da análise dos dados. Com isso, a importância em inserir este tema como uma das categorias.

## CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fazendo a análise do questionário, primeiramente é válido situar o leitor acerca do perfil dos cursistas do curso de inglês a distância do polo CTISM ofertado no período de 12 de dezembro de 2015 até 13 de agosto de 2016.

O curso foi oferecido para alunos e servidores da UFSM e alunos do ensino médio da rede pública estadual e municipal. As inscrições foram realizadas pelo site [www.ufsm.br/eadctism](http://www.ufsm.br/eadctism), e a seleção foi feita com um sorteio realizado no Auditório do CTISM.

Num total, foram ofertadas 1200 vagas para cursos gratuitos de inglês e espanhol, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 7 – Número de vagas por Polo Curso e-Tec Idiomas

Polo	Curso	Vagas para:		
		Servidores efetivos em exercício na UFSM	Alunos regularmente matriculados na UFSM	Alunos do Ensino Médio regularmente matriculados na Rede Pública Estadual ou Municipal
Santa Maria – Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – UFSM	Espanhol	75	75	-
	Inglês	75	75	-
Santa Maria – Colégio Politécnico da UFSM	Espanhol	75	75	-
	Inglês	75	75	-
Santa Maria – Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI)	Espanhol	-	75	75
	Inglês	-	75	75
Cachoeira do Sul	Espanhol	-	30	30
	Inglês	-	30	30
Cruz Alta	Espanhol	-	30	30
	Inglês	-	30	30
Restinga Seca	Espanhol	-	15	15
	Inglês	-	15	15
<b>Total de vagas</b>		<b>300</b>	<b>600</b>	<b>300</b>

Fonte: <<http://estudioead.ctism.ufsm.br/index.php/473-1200-vagas-para-cursos-gratuitos-de-ingles-e-espanhol>>.

Das 21 questões construídas, a maioria teve como base o tema e a categoria principal de interação e interatividade. Cabe salientar que as categorias secundárias analisadas ao longo do trabalho surgiram somente após a coleta e análise de todos os dados referentes a este estudo.

Os inscritos eram, na maioria, jovens adultos na faixa etária de 26 e 35, do sexo feminino, alunos do curso de graduação da UFSM, e metade destes nunca tinha participado de outro curso a distância.

Referente à experiência com a língua inglesa, 44,4% deles haviam tido contato com o Inglês somente no colégio e 33,3% já tinham sido alunos em algum curso de idiomas. Em relação à proficiência, a maioria sabia ler razoavelmente, falar, escrever e ouvir pouco.

Quanto ao uso do ambiente virtual de ensino-aprendizagem Moodle, 66,7% colocaram não se sentir confortável em usá-lo e 51,8% dos entrevistados não chegaram ao final do curso alegando falta de tempo e também problemas encontrados no uso da ferramenta de áudio, parte das atividades de estudo para a prática da produção oral.

As questões de número 10 e 18 demonstram que o material mais usado pelos cursistas foi o PDF interativo<sup>19</sup> na plataforma Moodle. Isso indica certa falta de autonomia, sendo que os alunos não foram em busca de outras fontes de recurso para auxiliá-los. Quanto à questão de número 18, os alunos avaliam a interação entre eles e o tutor do curso como adequada e razoável. Quanto à autonomia, isso demonstra certa adaptabilidade do cursista frente a diferentes situações.

As questões de número 11, 12 e 13 demonstraram dificuldades do aluno em relação às atividades de estudo. Houve uma grande diferença em porcentagem referente às atividades de maior e menor interesse. Uma das causas da não finalização do curso, mencionada anteriormente, foi o problema com atividades de áudio, opção escolhida na questão de número 13 como a atividade em que o aluno teve menos interesse de realizar. Isso demonstra a falta de fluência tecnológica (ou a não interatividade), assim definida por Schneider (2012, p. 86): “A interatividade quer dizer saber onde, como, quando e para quê “clique” para ter acesso aos recursos e AE influenciando na resolução dos problemas”.

---

<sup>19</sup> O PDF interativo centraliza o acesso a todos os recursos da aula, com exceção dos recursos localizados nos tópicos **interação** e **atividades** do Moodle.

Quanto à análise das questões referentes à Interação, percebe-se uma falta de diálogo entre os cursistas e o tutor. Apesar de os cursistas avaliarem a interação com o tutor como adequada e razoável, muitos alunos afirmaram não ter recebido um *feedback* escrito do tutor referente às atividades de estudo realizadas. Dentro desse contexto, em relação ao desempenho do aluno no curso, 55,6% se diz estar dentro do esperado e 40,7%, abaixo do esperado. Como forma de fundamentar a importância de um *feedback* escrito para promover a interação no ambiente, Schneider (2012, p. 93) complementa que “a comunicação em ambientes virtuais depende, em muitos casos de trocas textuais, a prática do tutor deve potencializar a interação e comunicação, fomentando o diálogo-problematizador e a colaboração entre estudantes”.

Nas últimas questões, número 20 e 21, a maioria dos cursistas demonstrou positividade em relação ao ensino-aprendizagem em EaD, porém ainda acreditam que os encontros presenciais são fundamentais para a prática da habilidade oral e de audição.

Na sequência, são discutidas as informações obtidas, por meio de uma entrevista semiestruturada, com tutores de inglês, professora e coordenadora do curso e-Tec Idiomas sem Fronteiras. Ao longo dessa discussão, apresentam-se, novamente, alguns resultados do questionário respondido pelos cursistas por meio dos formulários Google como uma tentativa de trazer à tona as demandas comuns e específicas de ambas as partes, componentes do processo de ensino/aprendizagem na educação a distância, analisado em questão. O primeiro contato com os tutores foi feito via *e-mail*, todos os envolvidos na pesquisa receberam junto a este *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), o qual deveria ser lido e retornado por *e-mail* com a resposta “sim, aceito”. Esse *e-mail* foi enviado duas vezes, mas não se obteve resposta em nenhuma das tentativas. Num segundo momento, foi feito contato via *Whatsapp*, quando, então, foi feito o agendamento das entrevistas. Das seis entrevistas, somente uma foi feita presencial, todas as outras foram feitas online, com chamada de voz via *Facebook*. As entrevistas com o coordenador de tutoria, assim como com a professora do curso também foram feitas com chamada de voz. Vale ressaltar que todas as informações obtidas na entrevista foram divulgadas nesta análise por meio das seguintes designações:

Para os tutores, um total de seis, usou-se a designação T1 (tutor 1), T2 (tutor 2) e assim segue. Para a professora (P1) e para a coordenadora de tutoria (C1).

As informações obtidas foram analisadas em três grandes categorias: 'Comunicação/interação', 'Fluência tecnologia' e 'Modalidade de ensino de língua inglesa a distância'. A escolha das categorias baseou-se nas informações obtidas pelo questionário e entrevistas realizadas, sendo que foram elementos que mais se sobressaíram nas discussões com os cursistas, os tutores, a professora e a coordenadora de tutoria.

Todas as entrevistas foram realizadas a partir de uma entrevista semiestruturada, que, segundo Manzini (1990/1991), é focalizada em assuntos sobre os quais se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas com outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Dentro desse contexto, Triviños (1987) afirma que uma das características da entrevista semiestruturada são questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Os questionamentos seguintes dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Inicia-se a análise com o que se considera ser a base para o objeto deste estudo, a categoria de interação e comunicação dentro curso e-Tec Idiomas sem Fronteiras.

## 6.1 INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO

De acordo com Silva (2001), para promover uma sala de aula interativa, é importante o professor desenvolver algumas habilidades. Uma delas é pressupor a intervenção/participação dos alunos, em que participar é muito mais do que "sim ou não", é atuar na construção do conhecimento e da comunicação, buscando garantir sempre a bidirecionalidade da emissão e recepção, já que a comunicação e a aprendizagem são produção conjunta do professor e dos alunos.

Foi devido à dificuldade de conseguir uma bidirecionalidade dentro do Moodle, no curso de inglês a distância do e-Tec Idiomas que se decidiu realizar este estudo. Sendo assim, na etapa dos questionários e das entrevistas, uma das perguntas mais importantes feita aos alunos, tutores, coordenadora de tutoria e professora foi de como eles avaliam a interação tutor/aluno ao longo do curso. As respostas obtidas tanto dos tutores como dos alunos foram muito semelhantes. Os alunos, numa mesma porcentagem, avaliaram a interação entre tutor e aluno adequada e razoável. Já dos seis tutores entrevistados, quatro deles relataram achar a interação tutor/aluno boa,

outros dois consideraram ruim.

A seguir, consta a transcrição de algumas respostas dos tutores entrevistados quanto à interação tutor/aluno:

Existe uma boa relação entre os tutores e os alunos, só que às vezes por estarem em um ambiente acadêmico, esses alunos são envolvidos em muitas atividades extras, você não conseguia criar um vínculo maior ou ainda fazer com que ele fosse mais frequente tanto na entrega das atividades quanto nos fóruns, ser mais participativo. (T2)

Bem distante, é que assim eu não posso me tomar como exemplo porque como eu te falei eu tive uma dificuldade muito grande para mexer, eu sou de outra geração. Então, para mim, essa ferramenta, o computador, é um bicho estranho. E em razão disso, eu tive pouca interação com os alunos. E muitos também não procuravam, eles também não buscavam as informações, o contato através dessa ferramenta, então acho que foi bem distante. (T3)

A colocação feita pelo T3 remete ao item 3.1.7 do edital para tutores que tem como pré-requisito básico o tutor ter experiência com o uso do computador, Internet e demais recursos de informática. Isso evidencia o cuidado que deve ser tomado na seleção dos tutores, ou seja, é necessária uma seleção mais rigorosa, pois os tutores estarão na linha de frente para fazer com que a comunicação aconteça. Sabe-se que, a partir da experiência vivenciada, é necessário instigar o diálogo e não apenas responder mecanicamente às dúvidas dos cursistas.

Era um distanciamento muito grande. Eu ligava, eu mandava mensagem, nem me respondiam, eu ficava até meio frustrada, porque eu me esforçava. Vivia mandando mensagens, não desiste, tu tens tempo ainda, tu tens mais uma semana para fazer a atividade e tal, mas uns nunca me responderam, então, nesse ponto, eu fiquei meia frustrada. (T4)

Eu acho que foi uma interação positiva, mas principalmente com aqueles alunos mais comprometidos. Porque, com muitos que desistiram e que não levaram até o fim, a comunicação pelo Moodle não foi bacana, eles não deixavam mensagens e nem visualizavam as mensagens. (T5)

Em síntese, percebe-se algo contraditório, por mais que alguns tutores tenham avaliado a interação deles com seus alunos como adequada e boa, sempre parece surgir um “mas” logo depois. Aqui, toma-se como exemplo o que foi colocado pela T2, ela diz ter tido uma boa relação com seus cursistas, mas que, devido aos alunos terem várias outras responsabilidades fora daquele ambiente, ficou muito difícil criar um vínculo e também fazer com que eles ficassem mais participativos.

Segundo Paiva (2003), a interação é importante quando o outro demonstra atenção ao que se fala e isso só é validado por meio de algum sinal, seja um olhar, um gesto, uma expressão facial, uma fala etc. Isso vem ao encontro do que Marcos Silva (2001) afirmou a respeito da importância de se ter uma bidirecionalidade da emissão e da recepção na educação mediada por tecnologias, ou seja, é preciso criar mecanismos para dar um sinal, demonstrar interesse mesmo mediado pela tecnologia, estar junto virtualmente.

Para a coordenadora de tutoria, ainda no que se refere à interação tutor e aluno, houve alguns tutores que fizeram uma comunicação bem interessante, que abriram um fórum, chamaram para conversar por meio do Moodle. Já a professora do curso classifica essa interação como muito baixa e diz estar vinculada ao trabalho do tutor, formador do curso. Ela acrescenta que todos estão em uma caminhada, um trabalho de “formiguinha”, iniciantes no processo de educação a distância, principalmente ligado ao estudo de idiomas. Ainda, segundo ela,

são claras as falhas que temos, e acredito que elas ainda estão sendo trabalhadas e, pensando que a qualidade dessa interação essencial e imprescindível, eu vejo ela ainda como baixa. Porque eu acho que a interação e a interatividade têm um papel crucial na aprendizagem em EAD, e a aprendizagem acontece nessa interação. Eu acredito que a interatividade e a interação mediadas nesses ambientes virtuais ainda estão num processo bem... (P1)

Palloff e Pratt (2002) defendem que um bom funcionamento em EaD depende tanto da função técnica e tecnológica como de um bom domínio técnico por parte do professor. Segundo Miranda (2015), o tutor precisa ensinar que a atuação dos alunos em EaD se difere do modelo presencial.

Para a coordenadora de tutores, a mediação é um ponto muito importante dentro do EaD. Segundo ela,

um papel muito importante do tutor é mediar, porque a gente está habituado com a aula presencial, o aluno sabe o que esperar, o professor sabe o que é esperado e, num momento que a gente passa para uma outra modalidade, os papéis ficam meio nebulosos. E agora? O que cabe a mim e o que não cabe?

Em suma, notou-se que entre tutores, cursistas, coordenadora e professora, muitos consideraram ter havido uma interação razoável e boa dentro do curso, porém alguns pontos negativos foram sinalizados quanto à interação. Na transcrição dos

tutores 2, 4 e 5, expostas anteriormente, percebe-se que eles não ficaram satisfeitos com as mensagens enviadas por eles a seus cursistas. Disseram não ter recebido nenhum tipo de retorno do aluno. Uma das tutoras ainda relatou que

eles faziam a atividade, geralmente a gente corrigia, colocava a nota, e a explicação, porque estava errado, como tinha que fazer agora, geralmente eu demorava bastante porque eu corrigia todo o texto, praticamente reescrevia o texto, dizendo porque se usou o singular, é para usar o plural e tal, só que eles não falavam nada de volta. (T 1)

Em relação a esse *feedback*, é interessante mencionar e trazer a pergunta feita ao cursista quanto a isto: questionou-se o que o aluno esperava receber ao enviar estas atividades ao tutor. A maioria respondeu esperar receber comentários explicando, justificando e exemplificando o que estava certo e o que estava com problemas. Uma porcentagem mínima esperou receber somente caminhos que o ajudassem a ir atrás da resposta. Quando recebiam o *feedback*, 63% dos alunos disseram ter lido, relido e refeito a atividade. Apesar de poucos, somente 44%, terem respondido ao *feedback*, disseram que o fizeram porque perceberam que a resposta dada pelo tutor havia feito alguma diferença na sua aprendizagem. Nessa mesma avaliação feita com cursistas, muitos disseram não ter recebido nenhum *feedback* do tutor, somente a nota. Por isso, consideraram o nível de interação baixo entre tutor e aluno.

O relato feito pela coordenadora de tutores quanto ao desafio enfrentado por ela logo que ingressou no curso, de certa maneira comprova o que foi relatado pelos cursistas. Para a coordenadora, o maior problema enfrentado por ela foi o da baixa frequência dos tutores no ambiente. Ela acrescenta:

quando eu entrei, nós já estávamos mais da metade do período proposto, e havia tutores que tinham dado *feedback* de tarefas nos primeiros 20 dias do curso. Então havia alunos, estudantes com três meses de atraso no *feedback*, e isso fomenta muito a evasão, porque já tem essa distância do professor. A gente tem que acessar pela plataforma, tem que dar o *feedback*, então esse foi um grande problema. Tinham alunos que já estavam no segundo livro, o curso do e-Tec Idiomas são três livros, e tinham alunos que já estavam no meio do segundo livro, e não tinham tido nenhum *feedback* do primeiro livro. (C 1)

Num estudo feito por Fluminhan, Arana e Fluminhan Junior (2013), no artigo *A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância*, chegou-se à conclusão que os professores se sentem desmotivados em prover

*feedback* avaliativo e motivacional aos seus alunos por diversas razões. Entre elas, a falta de conhecimento acerca dos benefícios de sua prática, excesso de trabalho, a falta de comprometimento por parte dos alunos em seguir as instruções que estão no *feedback* e o fato de não receberem nenhum incentivo das coordenações pedagógicas e das direções de ensino.

Os autores também trouxeram uma série de sugestões que poderão ajudar o tutor na hora de dar seu *feedback*. Algumas delas são: forneça o *feedback* com a maior rapidez possível; procure variar as formas de fornecer o retorno aos alunos; procure equilibrar a frequência do *feedback*; sempre abra espaço para que o aluno possa questionar, fazer sugestão. Ainda para os autores, o *feedback* oferecido pelo professor pode ser decisivo para o sucesso do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de uma língua mediada por tecnologias educacionais em rede.

Como mencionado anteriormente, um dos aspectos que talvez contribuam para que o tutor não se sinta motivado para dar o *feedback* pode ter a ver também com a falta de interatividade dele com a ferramenta que está sendo usada. Belloni (2002) faz uma distinção entre interação e interatividade. Para a autora, interatividade pode ser vista como virtualidade técnica, e a interação se dá entre as pessoas, mediadas pelas máquinas. Existe interação quando se refere a relações humanas e existe interatividade na ocorrência da relação homem-máquina. Silva (2003) evidencia que a expressão interatividade não é nova, e que já se fazia presente no meio acadêmico na década de 70, quando seu significado era prover um sistema de trocas (intercâmbio) de diferentes tipos de informações, emissores e receptores, mediados por algum aparato tecnológico ou não. Ele cita como exemplos de interatividade, o usuário trocar de canal de televisão, ou ligar ou desligar a televisão, de acordo com a escolha da exibição dos programas, e ainda a manipulação, alteração dos conteúdos, realizados na internet, por exemplo.

A plataforma Moodle apresenta ferramentas que podem ser decisivas para a construção da aprendizagem. Para Belloni (1998), a interatividade acontece na ação do sujeito sobre a máquina mediante um controle mais efetivo na manipulação das informações. O sujeito, sabendo fazer uso do computador, de suas ferramentas interativas, conseqüentemente irá gerar níveis de interação maiores. Assim como o sujeito, o tutor sabendo fazer uso das tecnologias usadas, pode melhorar os níveis de comunicação, assim como ampliar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Schneider (2012, p. 88) declara que as relações que acontecem no Moodle se potencializam ao passo em que todos os envolvidos neste ambiente colaboram uns com os outros. Porém, não basta ter um ambiente interativo e colaborativo sem efetivar uma comunicação dialógico-problematizadora que acontece por meio de situações-problema. Nesse contexto, vale citar as palavras de Freire (1987, p. 64):

somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, de gerar Educação. Sem ele não há comunicação e conseqüentemente não há verdadeira Educação. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Assim, a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração.

Muitos tutores, ao serem questionados sobre os *feedbacks* enviados aos alunos, fizeram relatos de como eles davam estes *feedbacks* referentes às atividades avaliativas presentes em cada unidade do curso oferecido:

Eu pegava a atividade, copiava, colava e ia colocando perguntas em relação ao que ele poderia melhorar, então se errava ali. No começo, eu comecei a explicar, depois que eu vi que era muito recorrente, ele não tinha atentado para isso, daí eu começava a perguntar. (T2)

Primeiro eu fazia as correções ali, tudo estava errado eu corrigia, depois eu sempre dava um incentivo: pode melhorar, pode isso, mas sempre no finalzinho tinha um incentivo... (T4)

Por mais que os *feedbacks* pareçam, por meio dos relatos dos tutores, estarem adequados ao que se espera na correção de atividades avaliativas, percebe-se que estes não estão oportunizando um diálogo com o aluno.

Na verdade, eu tentava manter um *feedback* para todos os alunos, mesmo quando eles não mandavam. Eu pensava na questão da motivação. Como é um curso, qualquer curso precisa ter motivação, mas esse como era um curso a distância, eu acreditava que precisava ter mais motivação ainda. Então, na verdade, a questão do *feedback* era constante por causa disso, porque eu tentava manter os alunos sempre engajados no curso. (T6)

Analisando o relato dos tutores, não é possível afirmar como cada *feedback* foi dado, até porque não se analisou o formato do *feedback* no trabalho de cada tutor. Mas talvez a falta de comunicação que muitos mencionaram não ter ocorrido ao longo do curso esteja relacionada à maneira como estes *feedbacks* foram feitos, ou seja,

sem gerar realmente, um diálogo. Aqui, é importante salientar novamente a importância da problematização, pois, ao problematizar as AE, por meio do diálogo, o tutor envolve os estudantes na compreensão e resolução dos problemas, viabilizando o objeto de estudo (SCHNEIDER, 2012).

Uma das limitações deste trabalho está relacionada às análises dos *feedbacks* enviados pelos tutores aos alunos do curso, que não foram feitas. Diante disso, sugere-se, como um aprofundamento de pesquisa fazer uma análise de discurso do conteúdo destes *feedbacks* futuramente. Na próxima categoria, será analisado um ponto que está extremamente ligado à interatividade, o da fluência tecnológica e também a capacitação, sendo esta última uma ferramenta que pode ajudar a promover uma melhor interatividade no o ambiente virtual em questão.

## 6.2 CAPACITAÇÃO E FLUÊNCIA TECNOLÓGICA

Conforme Schneider (2012), o princípio basilar da Prática Dialógico-Problematicadora (PDP) é a fluência tecnológica, que nada mais é do que o conhecimento necessário que o tutor precisa desenvolver para implementar suas atribuições.

Como uma das primeiras perguntas a serem feitas, foi questionado aos tutores, assim como à coordenadora de tutoria e à professora, se todos eles haviam participado de algum curso de capacitação para trabalhar na plataforma Moodle. Todos os entrevistados responderam ter participado do curso de capacitação ofertado pelo e-Tec Idiomas. No entanto, alguns acharam que o curso não os capacitou suficientemente para habilitá-los para a prática de tutoria. A coordenadora de tutoria entrevistada, apesar de já ter feito duas capacitações anteriores, considerou interessante, mas não suficiente a capacitação oferecida pelo e-Tec Idiomas. Ela ainda acrescentou achar importante, como um letramento inicial, uma apresentação inicial, porém não se sentiu apta a atuar. A professora responsável do curso, que já havia participado de três cursos de capacitação, considera sua fluência muito boa e diz ter sido fruto da pesquisa dela, da necessidade de uso mesmo, “eu aprendi muito a usar aquela ferramenta e também das trocas com os colegas, com tutores, professores, coordenadores”. Quanto aos cursistas, quando questionados sobre a familiaridade deles com o Moodle, dos 27 entrevistados, 66,7% afirmaram sentir médio conforto no ambiente; outros oito se sentiram muito confortável e somente um

diz ter se sentido pouco confortável.

A seguir, contam algumas respostas dos tutores entrevistados:

Eu, para ser bem sincero, que não tenho uma habilidade muito grande com computador, senti certa dificuldade, achei pouco tempo assim o curso, e fiquei com muitas dúvidas, inclusive uma das coisas que me comprometeu bastante no curso, foi o caso de não conseguir trabalhar com o Moodle, porque eu sou bem tradicional. Trabalhei muitos anos, 10 anos, dando aula, com quadro e giz e nunca tinha tido essa experiência. Para mim, foi numa coisa bem nova. (T3)

Eu tinha muita vaga noção de como funcionava o Moodle, aquelas coisas que a gente tinha que mexer... o básico eu aproveitei, mas foi mais na prática que eu fui aprendendo a mexer e gravar quando tinha que gravar os áudios dos alunos, ali eu fui mexendo e com a ajuda do técnico que eu tinha no polo. (T4)

Eu saí no dia do curso com a sensação de que outras informações teriam sido mais úteis para a prática depois com o Moodle e para a prática com a tutoria. (T5)

Em suma, de todos os tutores entrevistados, somente um já possuía alguma prática em tutoria de uma experiência profissional anterior. As respostas confirmam a falta de fluência tecnológica dos tutores e a importância de um curso que os capacite para que tenham consciência do seu papel e das suas funções. Souza et al. (2004) afirma que todo tutor deve ter habilidades de comunicação, competência interpessoal, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade, capacidade para trabalhar em equipes etc. Ainda para Mallmann (2012), o tutor fluente tecnológica e pedagogicamente melhora a participação e desafia o diálogo em torno da compreensão do conteúdo curricular. Ainda sobre esse assunto, Schlemmer (2011) afirma que, tanto a fluência digital como a pedagógica, estão totalmente imbricadas e se materializam por meio do desenvolvimento das práticas pedagógicas. Voltando a Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013, p. 7), ela acrescenta que

a fluência pedagógica relaciona-se à clareza didática e compreensão que o tutor possui sobre os conteúdos curriculares e a organização didático-metodológica do curso, aspectos esses que auxiliam no desenvolvimento de interação e respostas para as situações-limites dos alunos.

Portanto, para o tutor, além da fluência de conhecimento específico, no caso a língua inglesa, é necessário que ele seja capacitado para desenvolver sua fluência tecnológica-pedagógica para que tenha um melhor desempenho nas suas atribuições

de tutoria dentro do ambiente virtual.

Vale salientar que a falta de capacitação não somente se refere aos tutores do curso. Ao longo das entrevistas e dos questionários, percebeu-se também a falta de fluência no que se refere à relação do aluno com o ambiente Moodle. Um dos tutores fez a seguinte colocação:

Na verdade, a plataforma no início, inclusive para mim, foi uma barreira, porque como eu falei, eu tinha uma ideia básica de como ela funcionava, para que ela servia, mais o funcionamento. E aí, na verdade, mais foi a questão dos alunos entenderem esse funcionamento. Então houve muitos alunos que começaram, por exemplo, a efetivamente participar do curso umas 2 ou 3 semanas depois do curso já ter começado, por não entenderem como é que funcionava a plataforma. Mas depois que eles viram como era simples, que era tudo meio mastigadinho, eles viram como era interessante realmente e daí ficou ótimo para poder trabalhar na plataforma. (T6)

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de os cursistas terem feito um curso de capacitação. Na verdade, logo no início do curso foi oferecida uma primeira aula presencial. Nessa aula presencial, foi pedido o comparecimento dos alunos para a entrega do material e a apresentação da plataforma Moodle. Esse encontro teve a duração de duas a quatro horas. Porém o número de alunos que compareceu a esse encontro, não chegou à metade deles.

Para ser possível, em um curso de capacitação, apresentar a plataforma, dar a oportunidade aos alunos de navegarem no ambiente, conhecer as atividades e atalhos oferecidos, é necessário um período bem maior do que somente uma manhã. Assim, outro encontro presencial foi oportunizado ao cursista: os encontros semanais com os tutores no polo em que o aluno estava matriculado. Estes encontros, que serão analisados de forma mais aprofundada na próxima categoria foram ofertados com o intuito de trabalhar melhor a produção oral e para que o aluno tivesse um momento com o tutor para tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo que estava sendo estudado. Porém, como colocado, a seguir, pela professora do curso, a demanda pelo encontro até que, de certa maneira, existiu, mas teve outro objetivo e não o mencionado anteriormente.

Então muito mais nessa linha da comunicação de produção, da produção da parte dessa habilidade de oralidade, de conduzir, de se comunicar. O objetivo maior nesse momento era isso. E eu acredito que acabou não sendo isso, que o aluno ia muito mais lá para tirar dúvidas, dúvidas de até acesso ao Moodle, na plataforma, dúvidas do material, da parte do conteúdo. Então, na verdade, não era com este foco, o objetivo inicial foi outro. (P1)

Analisando o relato da professora, percebe-se um aluno com uma maior necessidade de ajuda, não em relação ao conteúdo, mas em relação ao ambiente. A partir disso, surge o questionamento: como o tutor poderia ajudar o aluno na área tecnológica, sendo que muitos nunca haviam tido um contato com a plataforma anteriormente, e consideraram que a capacitação oferecida pelo programa e-Tec Idiomas não foi suficiente para sanar todas as suas dúvidas? Após essas análises em relação à capacitação e fluência tecnológica, pode-se afirmar que, com uma boa capacitação tanto para tutores como para alunos antes do início do curso, talvez colaborasse para um menor número de evadidos no final.

Como sequência ao questionamento da capacitação dos tutores e fluência tecnológica, foi perguntado aos entrevistados quais eram suas atribuições no curso. Todos afirmaram ter como atribuições a correção das tarefas de seus cursistas. Eles tinham um período de 24 horas desde a entrega da atividade para revisar, explicar, colocar a nota e também tirar as dúvidas. Um dos tutores assim descreveu a sua atribuição:

A questão das nossas atribuições era relacionada mais à questão de tirar dúvidas, de ajudar o aluno naquele momento que ele não conseguia se desenvolver mais sozinho, ele dava tipo que uma trancadinha sabe. Seja porque ele não entendeu ou está perdendo a continuidade, então a nossa parte era mais de dar esse empurrãozinho. Tirar dúvidas e explicar aquilo que ele não entendeu, estudando em casa. Claro que a gente disponibilizava um tempo online e um tempo presencial, assim era bem interessante, porque alguns alunos têm que ter aquele contato com o professor, conversar, ver com quem está falando, que muitas vezes pela internet fica meio mecânico, apesar de a gente estar ali da mesma maneira, dá essa impressão. E então era importante nós dividirmos as experiências que tivemos todos os tutores. (T6)

Conforme relatado pelo tutor acima, a tutoria presencial semanal foi também uma das atribuições inerentes aos tutores desta terceira versão do curso e-Tec Idiomas. Outro tutor (T3) também citou esses encontros presenciais e salientou que, para sua surpresa, ele achou que os encontros seriam focados mais em um encontro para sanar as dúvidas em relação ao conteúdo, mas, na verdade, os cursistas foram buscar uma ajuda em relação à ferramenta do Moodle. Porém o próprio tutor disse não ter como ajudar, pois nem mesmo ele sabia como lidar com a ferramenta em si. Essa falta de fluência tanto por parte de tutores e, naquele momento, como por parte de alguns alunos remete ao que Mallmann (2012) colocou sobre a fluência tecnológica exercer um efeito catalisador na prática, ou seja, quando o tutor adquire fluência,

aumenta a suscetibilidade ao aprendizado e compartilhamento de soluções. Almeida (2003) também ressalta a importância desse saber tecnológico por parte dos tutores:

Caso esse tutor não compreenda a concepção do curso ou não tenha sido devidamente preparado para orientar o aluno, corre-se o risco de um atendimento inadequado que pode levar o aluno a abandonar a única possibilidade de interação com o tutor, passando a trabalhar sozinho sem ter com quem dialogar a respeito de suas dificuldades ou elaborações (ALMEIDA, 2003, p. 330).

Percebeu-se por meio dessa análise, o impacto que a falta de fluência tecnológica pode acarretar no andamento de um curso de idiomas a distância. E também a importância de um processo seletivo que avalie não só o conhecimento específico, mas o tecnológico e pedagógico na contratação de tutores.

Na sequência, aborda-se outra categoria, denominada modalidade de ensino de língua inglesa a distância.

### 6.3 MODALIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA

Para Belloni (1998), o primeiro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação aberta e a distância refere-se mais a questões de ordem socioafetiva, a estratégias de contato e interação com os estudantes do que a sistemas de avaliação e de produção de materiais ou a conteúdos ou métodos de cursos. Isso deixa claro que os programas podem se diferenciar, apresentando diferentes desenhos e inúmeras combinações de linguagem instrucional, além dos recursos educacionais e tecnológicos.

Uma das primeiras tutoras a ser entrevistada começou seu relato com uma colocação muito importante, e que se repetiu em outras colocações de outros tutores ao longo das entrevistas. A questão do não conseguir desvincular-se da modalidade presencial. A seguir, consta o relato de um dos tutores que, remete de alguma maneira, ao ensino presencial:

O bom mesmo é que se todos alunos tivessem ido na primeira aula, a aula presencial. Os alunos que foram à aula presencial ficaram mais ligados com o professor, acho que surgiu, assim, até um certo laço de afetividade. Eu vi um maior compromisso, aquela questão de olhar no olho, de ter uma confiança, então eles já sabiam quem eu era, então assim eu acho que eles se sentiram mais à vontade para participar do curso. (T1)

Percebe-se, a partir da colocação feita pelo tutor, a importância dada ao encontro presencial como um pré-requisito para que conseqüentemente ocorra a comunicação necessária no espaço virtual. Nesse sentido, Kenski (2005) menciona o sentimento de tele presença que deve estar presente no ambiente virtual. De acordo com a autora, esse sentimento está relacionado com o sentir-se conectado, fisicamente juntos, mesmo que os usuários estejam distanciados e acessem aquele ambiente em dias e horários diferentes. Porém ela salienta que, para que todas as funcionalidades aconteçam, é importante que se instale uma nova pedagogia, é necessário ir além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado.

Quando questionado à coordenadora de tutores quais as dificuldades encontradas em um curso de EaD, ela respondeu em relação ao estranhamento causado por esta modalidade:

Então, eu vou voltar para a questão do estranhamento gerado pela modalidade, da falta de letramento, do nosso letramento com a modalidade, porque muitas vezes a modalidade mais próxima que nós temos é o curso de idiomas presencial. E são instrumentos diferentes, são ferramentas diferentes embora os dois tenham um resultado similar, um produto final similar, os entremeios para chegar são diferentes.... Então eu acho que o grande problema é isso, o estudante espera que o tutor tenha encontros presenciais com ele para corrigir pronúncia. E isso não cabe ao tutor da EaD. O estudante está habituado, a referência dele é o curso presencial e ele não foi letrado na modalidade EaD. (C1)

Embora a C1 atribua o estranhamento ao ambiente devido a uma tendência natural de buscar a orientação e a correção do tutor enquanto imagem do professor presencial, um dos tutores alega que o estranhamento não é falha do ambiente, mas é uma questão humana que deveria ser trabalhada para melhor preparar os cursistas para o ambiente virtual, conforme segue:

Eu acho que é mais uma questão humana do que propriamente do ambiente, eu acho que tem que ser um trabalho de conscientização bem grande, que eu acredito que não aconteça só nos cursos e-Tec, na tutoria, nos cursos em EaD geral. (T2)

Esse depoimento está de acordo com o que o tutor 5 afirmou quando diz que o ambiente virtual demanda tanta necessidade de estudo quanto os cursos presenciais e que a busca pela capacitação tanto em uma língua estrangeira como em qualquer outra área de conhecimento exige uma busca permanente pelo aprimoramento, o que demanda dedicação e esforço quando afirma: “Eu acho que é uma questão de todos

se adaptarem a esta forma de estudar, tanto tutores quanto os estudantes. Estudar sempre é uma prática que exige o comprometimento dos dois lados. (T5)

O estudo de uma língua estrangeira, geralmente na modalidade presencial, é conhecido pela didática de se preservar a aprendizagem das quatro habilidades. Já no ambiente virtual, o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira precisou se adaptar aos moldes cibernéticos. Sob esse aspecto, tanto o tutor assim como o aluno/cursista na EaD, precisaram adotar outro perfil para que se enquadrassem à modalidade de uma maneira participativa.

Um total de 70,4% dos cursistas, quando questionados sobre o que eles acreditavam em relação a um curso de língua estrangeira a distância, afirmaram que essa modalidade traz possibilidades de construção de conhecimentos, mas os encontros presenciais são fundamentais. Um total de 22,2% diz que o virtual tem muitas vantagens que o presencial não tem, mas não substitui o presencial e outros 22,2% afirmaram que o virtual pode substituir o presencial.

A partir desses dados, pode-se perceber a importância dada ao encontro presencial pelo cursista. Porém, de acordo com o que já foi relatado dentro da segunda categoria analisada, a procura de alunos pelos encontros foi baixíssima. No primeiro encontro oferecido, um número muito reduzido de alunos compareceu à aula inaugural, conseqüentemente muitos alunos não tiveram um primeiro encontro com a plataforma na presença de outras pessoas que, de alguma maneira poderiam ou não o ter ajudado. Talvez isso tenha também levado os cursistas a comparecerem à aula presencial ofertada toda semana, não com o objetivo de sanar suas dúvidas em relação ao conteúdo ou em relação às atividades avaliativas de produção oral, mas sim por uma ajuda relacionada a como lidar com o ambiente do curso. A seguir, o relato de um dos alunos, quando perguntado sobre quais razões haviam colaborado para a não finalização do curso:

Dificuldade e falta de orientação para utilizar as ferramentas com audição. Consegui acompanhar as atividades até onde não necessitava de atividade com áudio. Acredito que esta dificuldade está ligada a eu ter entrado no curso depois de seu início, nas vagas remanescentes.

Outro ponto muito mencionado no questionário enviado aos cursistas foi o trabalho oral na forma de atividades de gravação de áudio presentes nas unidades do curso. Apesar da crítica referente à atividade de trabalho oral, todos os cursistas,

quando perguntados sobre qual o material mais utilizado por eles, afirmaram ser o material em PDF interativo na plataforma Moodle. Quanto às atividades propostas no curso, as que mais despertaram interesse foram aquelas encontradas na plataforma Moodle, as chamadas atividades online. Já as que menos despertaram interesse foram o fórum e as atividades de áudio, ressaltando a dificuldade em manusear a ferramenta Tarefa do Moodle, quando esta solicitava a gravação de um áudio. Sendo que, para gravar o áudio era necessário ter fluência tecnológica para operacionalizar a ação. Por outro lado, cabe salientar que não somente os cursistas, mas também os tutores, a coordenadora e a professora elogiaram muito o material didático como pode ser percebido na colocação que segue:

Eu acho que o curso é muito bom, eu acho o material muito didático em si, as atividades são curtas, não exigem muito tempo do aluno, então isso tudo colabora e eu acho o material muitas vezes mais de alto nível do que, tem mais possibilidades do que alguns materiais de escola de cursos livres de idiomas presenciais. (T2)

Quanto à produção da habilidade oral, já mencionada anteriormente, pode-se dizer que ela foi um problema recorrente em todos os momentos de oferta do curso e-Tec Idiomas. No último curso, que é o que está sendo analisado neste estudo, foram ofertados encontros presenciais semanais com o objetivo de dar conta da quarta habilidade, a habilidade de produção oral. A produção dessa habilidade dentro do ambiente Moodle teve a ver por um lado com a falta de fluência do cursista em lidar com a ferramenta ofertada no curso. A procura de alunos pelos encontros presenciais deu-se de uma maneira não esperada pelos tutores. A procura foi mais voltada por ajuda relacionada à falta de fluência tecnológica e do que à falta de fluência oral. A professora entrevistada do curso relata tal experiência a seguir:

O objetivo inicial não é nem transpor a questão do contato do olho no olho, do aluno, porque na verdade a gente tinha bem claro que era um ensino, a educação a distância. Mas era na verdade, porque quando a gente em educação a distância como é que tu vais trabalhar a habilidade oral com o aluno, se tu não tens como estar com ele e ver as reais dificuldades. (P1)

Para a mesma professora, quando solicitado deixar um comentário em relação à experiência vivida ao longo do curso e-Tec, ela comentou o seguinte:

Eu acredito muito na eficácia da educação a distância relacionada ao ensino de idiomas, demos um pontapé inicial, mas tem uma caminhada longa, longa

ainda para ser feita. (P1)

A tutora 4 sugere implementar os elementos disponíveis no Moodle com o intuito de chamar mais a atenção de alunos. Além disso, propõe integrar o uso de aplicativos moveis como celular e tablet. Diante da dificuldade de desenvolver a habilidade oral, elaborou-se uma análise de cinco aplicativos que podem ser integrados no ensino/aprendizagem da língua inglesa mediada por tecnologias. A opção por analisar esses aplicativos veio do contato direto com os tutores e também pelo teste que foi feito com cada um deles, em que se observou que a prática da habilidade oral se mostrou saliente. A seguir, os aplicativos analisados:

## 1) Hello English

Figura 7 – Aplicativo *Hello English*

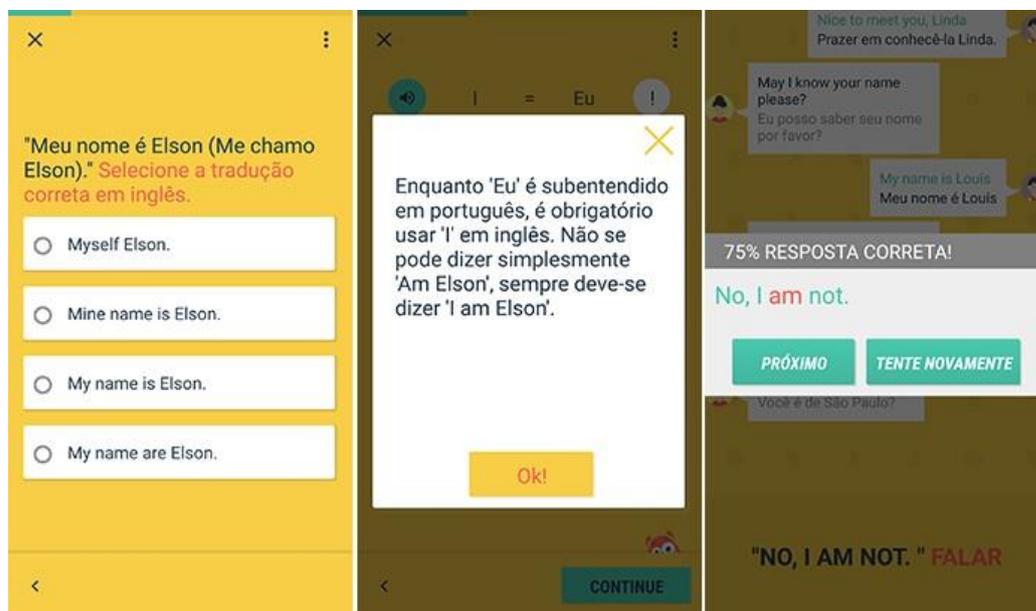


Foto: Reprodução/Elson de Souza, 2016.

É um aplicativo muito intuitivo. O fato de não ter *login* é um ponto positivo, já que não é preciso informar dados. O máximo exigido é conta do *Facebook*, caso o usuário queira adicionar amigos. Ainda assim, é possível fazer contato com outros membros pela busca por nome.

É possível praticar conversação, ler artigos e livros, escutar áudios, jogar e assistir a vídeos. De todas as seções, apenas duas apresentaram problemas: na área de conversação, em que o tempo para falar é curto e os vídeos, alimentados pelo YouTube, que são lentos.

Além do dicionário integrado, há uma ferramenta chamada *Hello Meanings*, que traduz qualquer palavra ou expressão copiada dentro do próprio aplicativo. O *Hello English* ainda tem um *chat* para tirar dúvidas de inglês em tempo real e não precisa de internet para funcionar.

Pode-se dizer que o *Hello English* é um dos melhores aplicativos de ensino de inglês do mercado, com funções inovadoras e preços justos nas compras.

## 2) *LinguaLeo*

Figura 8 – Aplicativo *LinguaLeo*

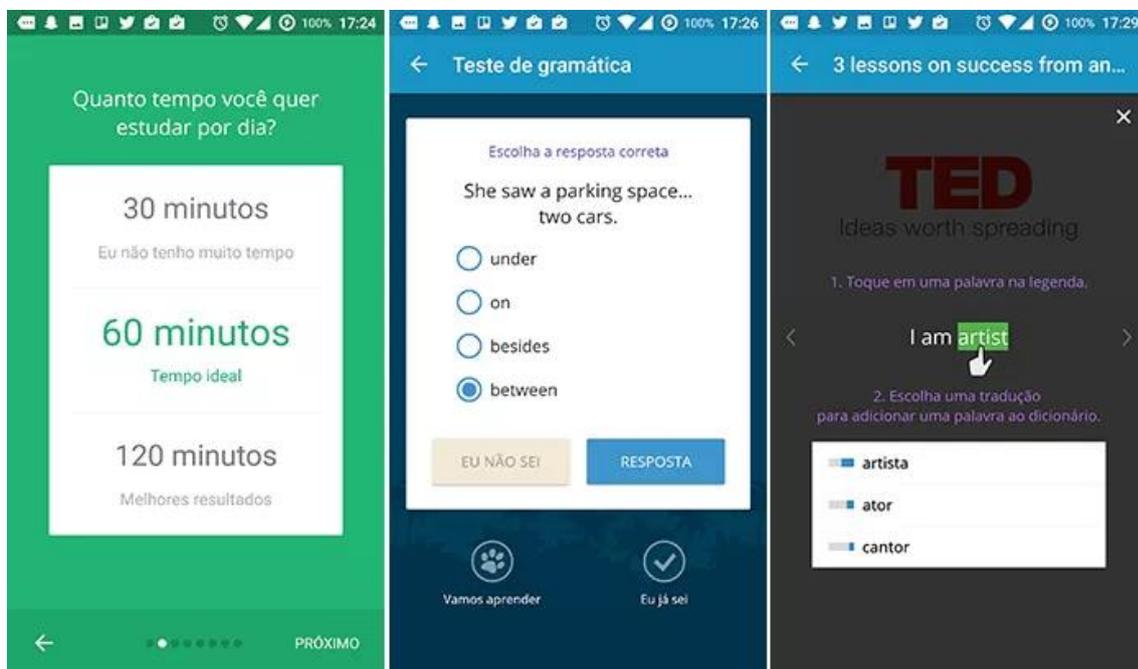


Foto: Reprodução/Elson de Souza, 2016.

*LinguaLeo* é um aplicativo para Android que ensina inglês com lições interativas, mostrando a tradução, imagens, som e a pronúncia fonética de palavras e expressões.

Com a ajuda de Leo, um personagem em forma de leão, é possível navegar pelas interfaces desse do aplicativo, arrastando o dedo na tela para alcançar diferentes recursos e selecionando diretamente botões e opções de resposta para as lições que o usuário for recebendo.

Na tela inicial, podem ser visualizadas as informações básicas de seu usuário. São mostrados o grau de aprendizado e o quanto falta para desbloquear um novo nível de aprendizado. Além disso, pode ser visualizada a quantidade de palavras armazenadas no banco de dados do seu vocabulário.

### 3) *Babbel*

O *Babbel* é um aplicativo gratuito que permite aos usuários aprender um novo idioma de forma intuitiva. Com o programa, é possível baixar aulas em diversos níveis de conhecimento em uma língua estrangeira e treinar a pronúncia das palavras usando o reconhecimento de voz inteligente do serviço. Mesmo tendo foco em conteúdos pagos, a ferramenta permite baixar, de forma limitada, cursos para que o usuário decida se quer assinar um dos planos disponíveis.

Figura 9 – Aplicativo *Babbel*

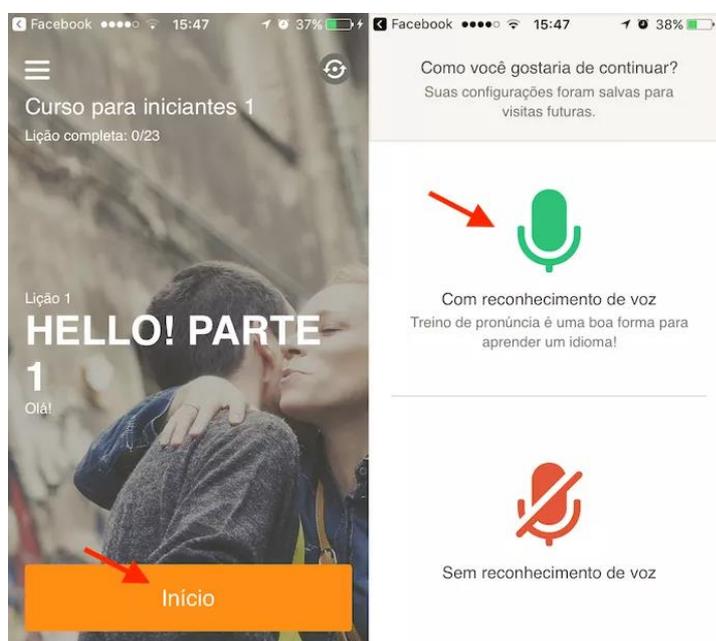


Foto: Reprodução/Elson de Souza, 2016.

### 3) *Voxy*

Para facilitar o aprendizado, o *Voxy* utiliza notícias, músicas e ligações para aproximar o aluno do conteúdo. É possível estudar em três modos diferentes: leitura, escrita e fala.

Figura 10 – Aplicativo Voxy

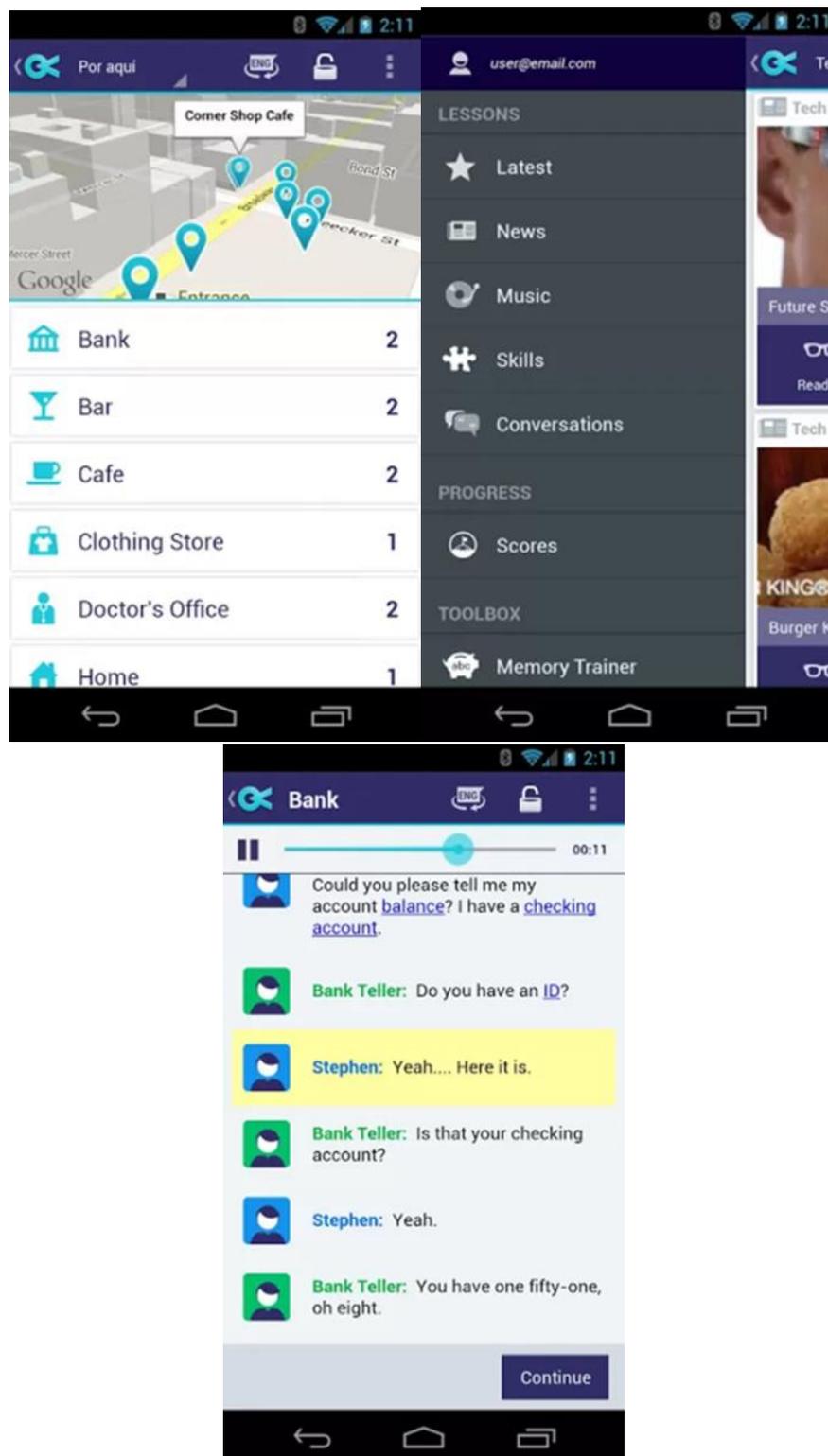


Foto: Reprodução/Elson de Souza, 2016.

### 5) Speak English

O *Speak English* é um dos aplicativos mais interessantes para quem já tem algum conhecimento da língua inglesa. Com ele, é possível ouvir expressões de diversas situações e então repetir a pronúncia. O grande foco do aplicativo é justamente aprimorar a sua pronúncia, baseando-se em situações cotidianas. Ele tem uma limitação: a partir de um determinado momento, ele se torna pago, o aplicativo gratuito é apenas um "trial".

Figura 11 – Aplicativo *Speak English*



Foto: Reprodução/Elson de Souza, 2016.

### Quadro 8 – Análise de aplicativos móveis

(continua)

APP	Características	Prós	Contras
<p><i>Hello English</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APP para celulares com android</li> <li>• Tem mais de 2,000 lições</li> <li>• Contém áudios, vídeos e-books, dicionário e um módulo de preparação para entrevistas em inglês, com dicas, tarefas, modelos de questões e respostas de exercícios específicos para aprender gramática em inglês</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interface intuitiva</li> <li>• Dispensa cadastro</li> <li>• Jogos educativos</li> <li>• Variedade grande de exercícios gratuitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erros em traduções</li> <li>• Vídeos lentos</li> <li>• Pouco tempo para falar no modo conversação</li> </ul>

## Quadro 8 – Análise de aplicativos móveis

(continuação)

<p><i>LinguaLeo</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• App para Android</li> <li>• Ensina inglês por meio de um instrutor representado por um leão com lições interativas mostrando a tradução, imagens, som e a pronúncia fonética de palavras e expressões.</li> <li>• O aplicativo faz com que seus usuários acompanhem de maneira descomplicada e prática todo o seu desenvolvimento pelo conteúdo que é ministrado. Painel que exibe a evolução da conta é completo e atualizado constantemente, mostrando o nível do conhecimento de língua inglesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interface objetiva</li> <li>• Evolução do ensino</li> <li>• Funciona <i>offline</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demora para conseguir vocabulário para os treinamentos</li> </ul>
<p><i>Babbel</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se o usuário quiser aprender o vocabulário de uma área específica, pode ser a melhor opção de aplicativo. Além de oferecer várias opções de idioma, é possível escolher o melhor nível para o estudo: principiante, intermediário ou avançado.</li> <li>• <i>Babbel</i> usa muito bem todo o potencial dos recursos de aparelhos móveis. O usuário pode testar a pronúncia por exercícios com microfone, completar lacunas em diálogos e realizar atividades diferentes pelo <i>touchscreen</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interface bonita, organizada e prática</li> <li>• Comandos simples e intuitivos</li> <li>• Oferece exercícios dinâmicos e bastante variados</li> <li>• Permite iniciar cursos diferentes simultaneamente</li> <li>• Oferece lições em diferentes níveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A versão Android não ensina Russo</li> <li>• É preciso assinar para ter acesso ao conteúdo integral</li> </ul>

## Quadro 8 – Análise de aplicativos móveis

(conclusão)

<p>Voxy</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aplicativo tem aulas personalizadas de acordo o nível de inglês do usuário, fornece aulas com falantes nativos, e todo o conteúdo é baseado em situações do dia a dia.</li> <li>• lições das unidades se adaptam ao nível do aluno, então a melhor maneira de estudar é escolher as unidades de interesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas ao Vivo. Aulas em grupo diárias e aulas particulares com tutor agendadas pelo aluno, sendo que todas as aulas são ministradas por professores nativos de inglês, que são certificados;</li> <li>• usa aspectos da vida real em seu método de ensino,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não é totalmente gratuito</li> </ul>
<p>Speak English</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aplicativo é básico e tem o propósito de ajudar na pronúncia das palavras. A ideia é muito interessante e permite que cada um aprenda no seu ritmo</li> <li>• Se o usuário já tem algum conhecimento na língua e quer ir aprendendo melhor a pronúncia, esta é a opção ideal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interface bonita e fácil de usar</li> <li>• Muitas frases e palavras para praticar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte do conteúdo é pago, o que não é avisado antes do <i>download</i>.</li> </ul>

Fonte: Autoras

Ao analisar todos os aplicativos apontados, percebe-se que dois deles disponibilizam um espaço em que o estudante pode interagir com o tutor. No aplicativo *Voxy*, há um ícone chamado *Tutoring*, em que o aluno pode agendar encontro com seu tutor, escolhendo data e horário; o aluno também pode optar por um ícone chamado “*feedback*”, uma outra ferramenta, neste caso, assíncrona, utilizada para comunicação. Já no aplicativo *Hello English* se iguala muito a uma rede social. Nele, o aluno monta o seu *Public Profile* com direito a personalizar seu avatar, possui um ícone *My friends* para adicionar seus colegas e um espaço chamado *Helpline* em que ele deixa sua pergunta relacionada ao conteúdo que está estudando. No aplicativo *Speak English*, o aluno pratica a oralidade, primeiramente ouvindo um áudio de um falante nativo, logo após o aluno tem a opção de gravar sua voz e então escutá-la. Já os outros dois aplicativos, *Babbel* e *LinguaLeo*, não têm um espaço onde alunos

podem entrar em contato com um tutor. A proposta do *LinguaLeo* é a ampliação de vocabulário, de uma maneira lúdica. Para isso, o aplicativo vem com um leão animado, o personagem principal do jogo, e o usuário irá explorar o idioma inglês e ganhar pontos por isso, para avançar em níveis. Já o aplicativo *Babbel* proporciona vários exercícios gramaticais para usuários que têm pouco ou nenhum conhecimento em Língua Inglesa. Outro recurso do aplicativo é o de reconhecimento de voz, por meio do qual é possível treinar a pronúncia com frases e trava-línguas.

Mediante a análise anterior, pode-se dizer que dois dos aplicativos analisados conseguem, de alguma maneira, fazer um diferencial no contato tutor/aluno dentro de um aplicativo móvel para celular. O aplicativo *Voxy*, por meio de ferramenta síncrona, com agendamento de data e hora e o *Hello English* com um espaço no qual o aluno pode se comunicar com o tutor e fazer questionamentos referentes ao conteúdo que está sendo estudado.

## PROPOSTA DE PRODUTO

Como produto final, sugerem-se diretrizes pedagógicas para orientar as ações dos tutores ao integrar aplicativos móveis em cursos de língua a distância. Ao integrar um aplicativo móvel no ensino aprendizagem, é possível disponibilizar ferramentas que ajudarão tanto o tutor como o aluno a estarem mais atentos em relação ao andamento do curso e também manter um contato diário, de fácil acesso e uso, promovendo assim uma boa interação também dentro do ambiente virtual:

- O primeiro contato do tutor com o seu aluno é muito importante. Motivar o aluno a redigir sua apresentação em inglês, procurando deixá-lo mais à vontade no seu primeiro contato com a língua.
- Para manter o contato com o cursista sempre vivo, o tutor, no decorrer da semana, pode procurar enviar mensagens curtas para o aluno, o que demonstra interesse e também colabora para deixar o aluno mais seguro.
- O envio de mensagens rápidas de texto com o objetivo de promover a interação no ambiente deve ocorrer diariamente no ambiente virtual de aprendizagem. O tutor pode criar um espaço de comunicação. Dentro desse espaço, usado somente com este objetivo, os alunos poderão manter contato com colegas e também individualmente com seu tutor.
- Um espaço que auxilie o aluno em relação ao conteúdo. Nesse espaço, o aluno pode deixar perguntas relativas ao conteúdo que está estudando no momento.
- Como auxílio na prática oral, o tutor pode agendar semanalmente um momento de *chat* com seus alunos. Nessa hora, a ajuda com as atividades orais pode ser uma oportunidade para ajudar cursistas inseguros quanto à prática oral.
- O tutor, ao longo do curso, pode postar algumas dicas para ajudar os alunos a lidarem com suas inseguranças, desmotivação, dependência e aprendizado de uma língua estrangeira.
- Como forma de manter um ambiente informal, de contato próximo com o aluno, a sugestão de criar um espaço que funcionaria como uma rede social,

dentro deste espaço, em que tutor e alunos podem se comunicar diariamente por meio de mensagens e de *posts* relacionados ao curso.

Nos pontos citados, percebeu-se que, na maioria deles, havia a preocupação em manter o contato com o cursista sempre ativo, por meio do envio de mensagens rápidas e constantes; um espaço em que os alunos pudessem receber auxílio de seu tutor na prática oral e, por fim, a preocupação também em criar um espaço de comunicação que proporcionasse uma maior interação entre cursistas e tutores, um ambiente informal que pudesse funcionar como uma rede social em que, todos ligados a um curso de língua a distância, pudessem interagir com praticidade e rapidez a qualquer horário do dia.

Levando em consideração todos estes pontos, cabe sugerir diretrizes pedagógicas para o uso de aplicativos de celular em que alunos e tutores de cursos de língua a distância possam interagir com mais facilidade e frequência. Aplicativos para celular e/ou aplicativos móveis, o que caracteriza o *m-learning*<sup>20</sup> é a aprendizagem por intermédio de redes digitais com os dispositivos móveis de comunicação capazes de realizar experiências educativas em qualquer local e em qualquer momento. O que há de novo na *m-learning* é a integração das tecnologias digitais, que passam a estar permanentemente disponíveis no bolso de qualquer cidadão. É preciso assumir que não se trata da invenção de uma forma nova de aprender, mas tão somente de uma evolução das formas anteriores e mormente do *e-Learning*<sup>21</sup> (VALENTIM, 2009).

Segundo Valadares e Murta (2016, p. 2),

---

<sup>20</sup>A designação de *Mobile learning* ou *m-learning* é utilizada para nomear um novo “modelo” educacional, baseado na utilização de tecnologias móveis. É possível considerar-se *mlearning* a qualquer forma de aprendizagem através de equipamento com tamanho reduzido, autônomos na fonte de alimentação e suficientemente pequenos para serem transportados pelas pessoas em qualquer lugar e hora.

<sup>21</sup>O ***e-learning*** (do inglês *electronic learning*, “aprendizagem eletrônica”) ou **ensino eletrônico** corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em tecnologia. Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem eletrônico assenta no ambiente online, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos.

dois conceitos fundamentais auxiliam na definição da mobile learning, são eles o de mobilidade e de affordance<sup>22</sup>. Face às novas modalidades de aprendizagem conversacional, interativa, ubíqua e multimodal e de escrita multimidiática demandadas pelo mundo contemporâneo e que rompem com formas tradicionais de ensino e aprendizagem, a m-learning surge como uma possibilidade devido às affordances propiciadas a seus usuários. São elas:

- portabilidade - cabe no bolso ou na palma da mão, podendo ocorrer em locais e tempos distintos;
- interatividade social - pode possibilitar a troca de dados e a colaboração com outras pessoas via redes;
- sensibilidade ao contexto - pode reunir dados locais atualizados;
- conectividade - pode conectar dispositivos portáteis a outros computadores e a uma rede comum que cria um verdadeiro ambiente compartilhado;
- individualidade - pode fornecer andaimes únicos, caminhos personalizados de investigação para o indivíduo.

Dessa forma, considerando a utilização de aplicativos (apps) no ensino da língua inglesa, segundo Fluminhan, Arana e Fluminhan Junior (2016, p. 3),

além de possibilitar uma maior comodidade para o aprendizado do idioma, também é capaz de contribuir para um vínculo mais dinâmico entre professores e alunos, agilizando as correções de tarefas, verificação de notas, disponibilização de material e testes, verificação de pronúncia e resolução de dúvidas, com grande praticidade e rapidez.

Lopes (2011) afirma que o aumento na produção de *softwares* educativos aliado ao crescente avanço das tecnologias tem contribuído para uma maior aproximação entre a educação e a informática. No campo educacional, Oliveira Netto (2005 apud LOPES, 2011) destaca os seguintes propósitos para o uso da Internet:

- Troca de mensagens eletrônicas (*e-mails*) entre todas as partes do mundo;
- Compartilhamento de informações e busca de apoio à solução de problemas;
- Participação em discussões entre membros de comunidade Internet;
- Acesso a arquivos de dados, incluindo som, imagem e textos;
- Consulta a uma vasta biblioteca virtual de alcance mundial, permitindo o acesso a uma quantidade de informações sem precedente (OLIVEIRA NETTO, 2005 apud LOPES, 2011, p. 6).

Ainda para Lopes (2011),

---

<sup>22</sup>Segundo Valadares e Murta (2016, p. 2), “o conceito de affordance é proveniente de estudos da teoria ecológica da percepção (Gibson, 1986) e refere-se à relação em via dupla que se estabelece entre ambiente e indivíduo. O ambiente propicia o sujeito e, simultaneamente, é propiciado por ele.

o acesso às redes eletrônicas tem favorecido a interatividade entre aprendizes e professores que já podem se intercomunicar, trocar informações, executar tarefas em grupo, receber *feedback* online e até mesmo estreitar laços de conhecimento e amizade.

Segundo dados da 28ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), hoje, o País tem 198 milhões de celulares inteligentes em uso, um crescimento de 17% na comparação com os dados da pesquisa do ano passado. De acordo com o estudo, a expectativa é de que, nos próximos dois anos, o País tenha 236 milhões de aparelhos desse tipo nas mãos dos consumidores, em um crescimento de 19% em relação ao momento atual (CAPELAS, 2017). Pode-se dizer que o uso de aplicativos móveis aliados ao ensino de línguas tem se tornado uma ferramenta moderna e inovadora. Comprovadamente, o número de consumidores tende a aumentar e a possibilidade de uso destes aplicativos em *smartphones* também.

Diante desses dados, ao propor diretrizes pedagógicas para o ensino de inglês, mais especificamente como suporte a um curso de inglês online, como forma de otimizar o aprendizado e a interação entre usuários e tutores, é necessário observar qual é o objetivo pedagógico no uso de tais ferramentas. Para tal, na análise dos aplicativos móveis, apresentada anteriormente, destacam-se diretrizes pedagógicas que podem ajudar na habilidade oral e fomentar o diálogo entre os tutores e cursistas ao usarem algumas das ferramentas disponíveis nesses aplicativos:

### Diretrizes pedagógicas

#### Quadro 9 – diretrizes pedagógicas

(continua)

Ferramentas do aplicativo	Características/função	Participantes	Diretrizes pedagógicas
Meu perfil	Espaço para o aluno falar um pouco sobre si. Perfil deve ser feito na língua de interesse a ser estudada. Interação: Apresentação do aluno e primeiro contato com a língua. Aluno segue exemplo de perfil de seu tutor para fazer o seu próprio. Perfil semelhante ao das redes sociais. Aluno adiciona uma foto. Nome, idade, interesses. Primeiro contato do aluno com a língua alvo é	Aluno	Nessa ferramenta, sugere-se que tutores façam seu perfil e motivem os alunos para que façam o seu seguindo o exemplo do tutor. Por meio dessa ferramenta, tutores estarão não só promovendo a autonomia fazendo com que seus alunos num primeiro momento consigam ser sujeitos ativos no processo de ensino e

Quadro 9 – diretrizes pedagógicas

(continuação)

	importante que seja algo descontraído. Muitos já têm experiência de fazer seu perfil em redes sociais. É uma maneira de eles praticarem isso na língua alvo.		aprendizagem, mas também estarão promovendo a interatividade do aluno com o ambiente de trabalho.
Meus amigos virtuais	Aluno adiciona todos os participantes do curso, inclusive seu tutor. Essa função permitiria ter todos os contatos disponíveis, mas o aluno poderia decidir com quem quer falar no momento que acessar o aplicativo. Uma ferramenta de fácil acesso que permite uma melhor interação entre todos os participantes do grupo.	Aluno e tutor	Por meio de <i>Meus Amigos Virtuais</i> , o aluno estará exercendo seu papel como sujeito ativo dentro do ambiente virtual, desde o momento em que adiciona seus colegas e principalmente até o momento em que poderá decidir com quem irá se comunicar. Essa ferramenta ajuda o aluno a ter uma melhor interatividade com o ambiente virtual assim com uma possível interação com seus colegas.
Revisando	Aluno pode deixar perguntas relativas ao conteúdo estudado durante as lições. Revisão de conteúdos: Espaço dedicado para o aluno fazer perguntas referentes ao conteúdo que está sendo estudado. Pode ser acessado por todos. Tutor deixa a resposta num prazo determinado de 24 horas. Ferramenta possibilita ao aluno questionar seu tutor com mais facilidade, não precisando acessar a página do curso. É possível fazer isso onde quer que ele esteja e a qualquer momento do dia, com a possibilidade de obter uma resposta com mais rapidez no caso de o tutor ter este tempo para resposta.	Aluno e tutor	Com o <i>Revisando</i> , o aluno terá a possibilidade de ter um contato mais próximo com seu tutor, diminuindo a distância que o ensino a distância impõe. Por meio dessa ferramenta o aluno irá interagir mais com o conteúdo e com seu tutor. O tutor, nesse momento, poderá problematizar a atividade de ensino, possibilitando um maior envolvimento dos estudantes na compreensão e resolução de problemas. Com isso, promoverá também uma maior autonomia do aluno e levará a uma aprendizagem colaborativa. Assim, o tutor age como mediador, ajudando o aluno a inserir-se nesse contexto de interação grupal, em que o conhecimento não é construído sozinho mas sim em parceria com os outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.
Encontro com seu tutor	Aluno agenda uma hora com o seu tutor para prática oral. Prática Oral: Espaço destinado específico para a prática oral entre tutor e aluno. Aluno agenda seu horário e pratica questões referentes à lição sendo estudada no momento. Devido à dificuldade encontrada em trabalhar esta habilidade sozinho no ambiente virtual e tendo a facilidade de encontro com o tutor via smartphone, o aluno pode marcar	Aluno e tutor	Com o <i>Encontro com o seu tutor</i> , o aluno terá a possibilidade de praticar a habilidade oral com seu tutor. É neste momento que a distância entre tutor e aluno poderá ser menos sentida. O tutor deverá promover um bom diálogo com, em que o aluno perceba a importância do seu papel e sua responsabilidade no aprendizado de uma língua

Quadro 9 – diretrizes pedagógicas

(conclusão)

	seu horário e trabalhar a questão da oralidade com seu tutor. Uma maneira de aproximar tutor e aluno e de perceber as dificuldades de seu aluno e também de adquirir mais confiança em si mesmo na prática da língua.		estrangeira.
Bate-papo	Tutor e alunos conversam em horário disponibilizado pelo tutor. Horário disponibilizado pelo tutor ao longo da semana para a prática oral em grupo. Realizada entre alunos e tutores. O grupo não deverá ser maior do que cinco pessoas para que o tutor possa interagir e acompanhar o diálogo.	Aluno-aluno Tutor-aluno	Com essa ferramenta, sugere-se que o tutor faça um bate-papo com um número pequeno de estudantes para que ele possa dialogar de uma maneira mais ativa com seus estudantes, problematizando as atividades de estudo e assim fazendo com que os alunos se envolvam mais na resolução das atividades. O tutor poderá marcar vários horários e atender um grupo pequeno de cada vez.
Mensagem	Espaço de contato diário entre tutores e alunos. Para comunicação informal, aviso e lembrança de chat, tutor posta textos referentes ao aprendizado da língua alvo, alunos se comunicarem. Funciona como um Whatsapp, alunos também podem acessar os contatos do <i>My friend</i> e então decidir com quem gostariam de se comunicar.	Aluno-aluno Tutor-aluno	Essa ferramenta levará o curso mais próximo do aluno. Fará com que ele se sinta parte do curso e do grupo. Com mensagens diárias e interação, e possibilidades de fazer com que o aluno fique mais engajado no processo. Uma ferramenta que irá promover a interatividade e também interação do aluno com seus colegas e tutor. O tutor poderá utilizar esta ferramenta como forma de atrair a curiosidade de seus alunos, fazendo com que se sintam mais comprometidos e envolvidos no curso a distância.

Fonte: Autoras

A intenção, ao integrar um aplicativo móvel, é que tutores observem as diretrizes pedagógicas para que o app seja um parceiro não só para os tutores, mas principalmente para os alunos, possibilitando a interação mais rápida, simples e dinâmica. É um ambiente que pode otimizar o aprendizado do aluno por meio de uma melhor interação com o tutor. É um espaço que pode deixar o processo de ensino/aprendizagem mais dinâmico com ferramentas simples, mas que farão a diferença em um curso de línguas a distância e estarão disponíveis em aparelhos que estão ao alcance de boa parte das pessoas, os *smartphones* e *tablets*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua em AVEA, especialmente no que se refere à questão de interação entre tutor e aluno, a pesquisa teve como objetivo geral investigar como o trabalho da tutoria no ambiente virtual de ensino-aprendizagem no programa E-tec Idiomas sem Fronteiras do CTISM interviu para melhorar a interação aluno-tutor.

Assim, a partir de um questionário (APÊNDICE C), constituído de 21 perguntas, iniciou-se a investigação com os cursistas, mais especificadamente, alunos de língua inglesa do curso e-Tec Idiomas, do ano de 2015. As questões que fazem parte deste questionário foram, na maioria, analisadas baseadas em categorias. Categorias que permitem analisar como acontece a interação e interatividade entre alunos e tutores dentro do ambiente virtual estudado.

No que se refere à interação, a maioria dos cursistas avaliou a comunicação como boa e satisfatória. Porém, também concluíram que, nas atividades avaliativas em que era esperado uma análise escrita dos tutores, muitos nunca haviam recebido um *feedback*. Da mesma maneira, tutores afirmaram não ter recebido nenhum *feedback* dos alunos referente a tais atividades. Cursistas, quando perguntados se em algum momento eles haviam respondido a um *feedback* do tutor, afirmaram ter só respondido a este *feedback* quando o que foi analisado e escrito pelo tutor fez uma diferença em sua aprendizagem. A partir dessas análises, conclui-se que os *feedbacks* enviados pelo tutor nem sempre colaboravam para que houvesse uma resposta por parte do aluno. Por isso, um dos pontos analisados nesta pesquisa foi a do tutor problematizar as atividades de ensino por meio da Prática Dialógico-Problematizadora, na qual o tutor problematiza situações a partir da necessidade dos estudantes, dando um maior significado à produção colaborativa.

Outro aspecto analisado foi a falta de fluência tecnológica, tanto por parte dos tutores como dos alunos. Ambos, quando questionados, disseram ter tido dificuldade em lidar com o ambiente, o que pode ter sido um fator determinante para a grande evasão de alunos durante o curso. O curso de capacitação ofertado aos tutores parece não ter sido suficiente para que fossem sanadas suas dúvidas, assim como o suporte recebido pelos cursistas em relação ao Moodle. Estes, muitas vezes procuravam a oportunidade que tinham no encontro presencial semanal para tirar suas dúvidas tecnológicas e não de conteúdo, como era esperado.

Outra particularidade que chamou muito a atenção foi o fato de que praticamente em todas as entrevistas, seja com tutores, seja com cursistas, o aspecto presencial se encontra muito presente ainda. Para a coordenadora de tutoria, o que acontece é a falta de letramento com a modalidade, pois a modalidade mais próxima que todos têm é o curso de língua presencial. Para a professora do curso, o pontapé inicial foi dado, mas ainda se está caminhando na modalidade a distância relacionada ao ensino de idiomas. Diante disso, e por se tratar de um curso de idiomas, não se pode deixar de mencionar a questão da oralidade dentro do ambiente virtual. Muitas dificuldades foram encontradas, alunos disseram ter tido muita dificuldade em lidar com as ferramentas de áudio, mas principalmente tutores parecem não ter ainda descoberto uma melhor maneira de trabalhar a habilidade oral do aluno online.

Toda essa discussão levou a pensar no curso como um todo. A começar pela análise do material didático, que ofereceu muitas possibilidades de acesso ao conteúdo, não somente online, mas também em PDF e manual. Esse material didático conseguiu se adequar bem à proposta de uma abordagem comunicativa, vinculando o ensino à realidade do aluno, o que colaborou para que o aluno conseguisse se ambientar e ficar mais familiarizado com a nova língua que está sendo estudada. Porém, com relação à questão tecnológica, todo o investimento de um bom material se perdeu, levando a um nível de evasão considerável, uma vez que, dos 302 alunos matriculados, somente 112 chegaram ao final do primeiro módulo. Volta-se, assim, a um dos pontos principais deste estudo: a necessidade não só de uma seleção cuidadosa na escolha de tutores que siga precisamente o edital de seleção, mas também de um curso de capacitação inicial e principalmente um curso de capacitação continuada que consiga dar o suporte necessário a tutores para que estes consigam realizar suas tarefas e vencer seus desafios ao longo do curso.

Outra questão que talvez mereça destaque é que se consiga trabalhar a autonomia do cursista. Porém observa-se que o conceito de autonomia trazido na proposta do E-tec está relacionado ao gerenciamento do tempo-espço pelo cursista e não aos processos de autorregulação, que significa desenvolver autonomia intelectual em relação ao seu processo de aprendizagem, ou seja, fazer escolhas intelectuais por si mesmo e aprender a tomar decisões para além de gerenciar seu tempo-espço. Claro que esse quesito dependerá das ações de tutores e professores para se concretizar. O material traz as condições para que isso se viabilize. Talvez seja preciso melhorar a interação, o diálogo-problematizador que ajude o cursista a

construir esses caminhos. Ferramentas existem, mas é preciso mais fluência tecnológica e pedagógica que ajudem a criar condições para desenvolver a capacidade de trabalho visando à autonomia intelectual.

Além disso, percebeu-se que, muitas vezes, nem o tutor e muito menos o aluno está bem preparado para este tipo de modalidade. Entretanto, para ambos serem bem-sucedidos, estes devem ter familiaridade com os recursos tecnológicos. Dentro desse aspecto, sugerem-se diretrizes pedagógicas que podem guiar as ações dos tutores tanto no AVEA como em aplicativos móveis. Assim, um aplicativo constituído de funções capazes de satisfazer à demanda de ambas as partes, com uma interface capaz de agilizar uma maior interação entre cursistas e tutores por meio de recursos intuitivos, aparece como alternativa de complementação para a dificuldade identificada por este estudo.

Para concluir, vale salientar que este estudo teve o propósito maior de instigar momentos de reflexão para tutores de língua estrangeira, em busca do aprimoramento, do letramento dentro do ensino de idiomas a distância, com o objetivo de perceber as muitas possibilidades e vantagens que essa modalidade tem a oferecer.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. de S. et al. O Moodle como ferramenta didática. In: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, v. 2, n. 2, 2011, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: UFMG, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/issue/view/172>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 29, n.2, p. 327-340, 2003.

ANDERSON, T. Toward a theory of online learning. In: Anderson T.; Elloumi F. (Ed.). **Theory and practice of online learning**. Athabasca, AB: Athabasca University. 2004. p. 3360. Disponível em: <[http://cde.athabasca.ca/online\\_book/pdf/TPOL\\_chp02.pdf](http://cde.athabasca.ca/online_book/pdf/TPOL_chp02.pdf) [viewed 28 Apr 2007]>. Acesso em: 23 out. 2017.

ARRUDA DE OLIVEIRA, N. A.; CAMPOS, F. M. Tecnologia na Educação: a aprendizagem da Língua Inglesa por meio da rede social LiveMocha. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 4, n. 7, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução Bezerra, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, K. S. M. de; CRESCITELLI, M. F. de C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, S. C. et al. (Org.). **Interações Virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Clara Luz, 2008, p. 73-92.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede E-Tec Brasil. Universidade Federal de Santa Maria. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Núcleo de Educação a Distância. **Resultado final do edital Nº 48/2014, de 26 de setembro de 2014**. 2014a. Disponível em: <[http://estudio01.proj.ufsm.br/eadctism/editais/edital\\_48-2014-2\\_resultado\\_final.pdf](http://estudio01.proj.ufsm.br/eadctism/editais/edital_48-2014-2_resultado_final.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do formador: núcleo de formação e tecnologia educacional**. Pelotas: NPTE, 2014b. Disponível em: <[http://idiomas.ifsul.edu.br/conteudo/ingles/modulo\\_01/pdf/guias\\_estudante\\_e\\_formador/ING\\_guia\\_formador.pdf](http://idiomas.ifsul.edu.br/conteudo/ingles/modulo_01/pdf/guias_estudante_e_formador/ING_guia_formador.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 25 Jun. 2003.

BRUFFEE, K. Collaborative Learning and the “Conversation of Mankind”. **College English**, v. 46, n. 7, p. 635-652, 1984. Disponível em: <[https://www.uni-bielefeld.de/exzellenz/lehre/docs/Bruffee\\_Collaborative\\_Learning.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/exzellenz/lehre/docs/Bruffee_Collaborative_Learning.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2017.

CAMPOS, F. et al. **Cooperação e aprendizagem online**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPELAS, B. Até o fim de 2017, Brasil terá um smartphone por habitante, diz FGV. **O Estadão**, São Paulo. 19 abr. 2017. Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/gadget,ate-o-fim-de-2017-brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-diz-pesquisa-da-fgv,70001744407>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. de. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. In: III JORNADA DE DIDÁTICA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA E II SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2016, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php>>. Acesso em: 10 out. 2017.

DANTAS, L. H. Estilos de aprendizagem no ensino da língua inglesa na modalidade de educação a distância. **Educação a Distância**, Batatais, v. 2, n. 1, p. 107-122, 2012. Disponível em: <[http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404\\_45.htm](http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404_45.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

ESTIVALET, G. L.; HACK, J. R. Ensino da oralidade em Língua Estrangeira na EaD através de programas de comunicação síncrona. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 8, n. 3, p. 164-181, 2014.

FALQUETO, D. N. et al. **Tecnologias na EAD e o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle**. 2010. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/TECNOLOGIAS%20NA%20EAD%20E%20O%20AMBIENTE%20VIRTUAL%20DE%20APRENDIZAGEM%20MOODLE.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2016.

FERREIRA, S. de O. **Tutoria para uma aprendizagem dialógica e colaborativa: um estudo de caso**. 2011. 91 f. Dissertação. (Programa de pós graduação, linha de investigação Educação Comunicação e Tecnologia/Mestrado)–Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/151/simone\\_de\\_oliveira\\_ferreira.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/simone_de_oliveira_ferreira.pdf)>.

FLUMINHAN, C. S. L.; ARANA, A. R. A.; FLUMINHAN JUNIOR, A. A importância do *feedback* como ferramenta pedagógica na educação à distância. **Colloquium Humanarum**, v. 10, p. 721-728, 2013. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/273711060\\_A\\_importancia\\_do\\_feedback\\_como\\_ferramenta\\_pedagogica\\_na\\_educacao\\_a\\_distancia](https://www.researchgate.net/publication/273711060_A_importancia_do_feedback_como_ferramenta_pedagogica_na_educacao_a_distancia)>. Acesso em: 16 set. 2016.

FRANCO, L. R. H. R.; BRAGA, D. B.; RODRIGUES, A. **EaD virtual: entre teoria e prática**. Assis/SP: Tribunal Gráfica e Editora, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HATTGE, A. A. G.; RIBAS, C. C. C.; PAULO, A. B. D. A importância do *feedback* do tutor online no ensino a distância. **Ensaio Pedagógico** (Curitiba), v. 8, p. 1-16, 2014. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-2.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

KENSKI, V. M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: 12<sup>o</sup> CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <[http://arquivos.suporte.ueg.br/moodlebetinha/moodledata/166/trabalho\\_de\\_Novas\\_Tecnologias\\_da\\_Educacao\\_-\\_Grupo\\_5.docx](http://arquivos.suporte.ueg.br/moodlebetinha/moodledata/166/trabalho_de_Novas_Tecnologias_da_Educacao_-_Grupo_5.docx)>. Acesso em: 17 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2014.

\_\_\_\_\_. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 223-249, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/987>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

LAISTER, J.; KOBER, S. Social aspects of collaborative learning in virtual learning environments. In: **Proceedings of the Networked Learning Conference Sheffield**, March. 2002.

LEITE, C. K. et al. A aprendizagem colaborativa no ensino virtual. In: III CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO: V EDUCERE, 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2005. Disponível em:

<<https://tutorabernadete.files.wordpress.com/2015/04/aprendizagvaem-colaborati.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, S. de C. Uso de tecnologias digitais para o Ensino a Distância da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador/WEB. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 853-876, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982013000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300009)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

LOPES, D. V. As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras, **Revista Científica Tecnologus**, n. 6, 2011. Disponível em: <[http://www.unibrattec.edu.br/tecnologus/wpcontent/uploads/2012/08/tecnologus\\_edicao\\_06\\_artigo\\_01.pdf](http://www.unibrattec.edu.br/tecnologus/wpcontent/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

LUCENA, C. J. P. et al. Novas estratégias de avaliação online. In: Silva, M. (Org.) **Educação Online**, 2006. Disponível em: <<http://groupware.les.inf.puc-rio.br/work.jsf?p1=2087>>. Acesso em: 17 maio 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C. **Guia Brasileiro de Educação a Distância**. São Paulo: Esfera, 2002.

MALDONADO, A. E.; REICHERT, J. A interatividade na educação a distância: o papel central da 6 interatividade nos processos de ensino-aprendizagem na EAD. **Revista ECA**, n. 3, 2010.

MALLMANN, E. M. et al. Fluência Tecnológica na Prática de Tutores no Moodle. In: IX ANPED- SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** v. 1, Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/203/872>>. Acesso em: 13 maio 2017.

MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R.; MAZZARDO, M. D. Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, p. 01-10, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44468>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: <<http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/manzini-e-j-a-entrevista-na-pesquisa-social-didatica-marilia-sao-paulo-v-2627-p-149-158-1991/>>. Acesso em: 24 set. 2016.

MAZZARDO, M. D; BASTOS, F. P. Prática escolar dialógico-problematizadora mediada por tecnologia informática livre. **Linguagens & Cidania**, v. 7, n. 1, p. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/viewFile/28532/16092>>. Acesso em: 23 set. 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001 disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

MIRANDA, G. dos S. S. **Tecnologia, Interação e Interatividade: desafios para o docente em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2015. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)–Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG, 2015. Disponível em: <[www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/17.pdf](http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/17.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2016.

M-LEARNING. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/M-learning>>. Acesso: em 23 nov. 2017.

OLIVEIRA, A.; REIS, S. C; SCHAF, F. LABINTER - Connecting and creating Interdisciplinary interactive e-learning projects. In: INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SOCIETY INTERNATIONAL CONFERENCE E-LEARNING, 2012, Proceedings of the IADIS Multiconference on Computer Science and Information Systems (MCCSIS 2012). **Anais...** Lisboa. 2012. p. 455-459.

OLIVEIRA, E. da S. G.; SANTOS, L. Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo “fazer pedagógico”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n. 38, p. 203-223, jan/abr 2013.

PAIVA, V. L. M. de O. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 93-116, 2001.

\_\_\_\_\_, V. L. M. de O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 9, n.1, p. 78-127, 2006.

\_\_\_\_\_, V. L. M. de O. *Feedback* em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

PALLOFF, R. M; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: BRASIL, A.; FALCI C. H.; JESUS E. de et al. (Org.). **Cultura em fluxo: novas mediações em rede**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p. 36-57.

\_\_\_\_\_. Interação Mútua e Interação Reativa: uma proposta de estudo. In: XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 1998, Recife. **Anais...** Recife: Intercom, 1998.

REIS, S. C. **Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador**. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de

Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <[bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM\\_3be6959ef998f95615727fb5d5665e15](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_3be6959ef998f95615727fb5d5665e15)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

REIS, S. C.; SOUZA, R. S.; GOMES, A. F. Ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador: conectando teoria e prática em um jogo. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 6, p. 137-149, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/19599>>. Acesso em: 12 set. 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <<http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SALMON, G. **E-moderating: the key to teaching and learning online**. London, 2000.

SANTOS, E. Articulação de saberes da EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.) **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000217&pid=S1517-9702200800010000600030&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000217&pid=S1517-9702200800010000600030&lng=pt)>. Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, R. M. R. dos. **O processo de colaboração na educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação**, 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8042-o-processo-de-colaboracao-na-educacao-online-interacao-mediada-pelas-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade online: experiências e reflexões sobre a criação de Espaços de Convivência Digitais Virtuais? ECODIs. **Em Aberto**, v. 23, p. 99-122, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S1415-655201500010000700040&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1415-655201500010000700040&lng=en)>. Acesso em: 13 set. 2016.

SCHLEMMER, E.; BACKES, L.; MENEGOTTO, D. B. Ambiente virtual de aprendizagem: formação de comunidades virtuais? **Colabor@**, v. 23, p. 99-122, 2006.

SCHLEMMER, E. **Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã**. 2013 Disponível em: <[www.unesp.br/Home/prograd/20110901\\_102143](http://www.unesp.br/Home/prograd/20110901_102143)>. Acesso em: 04 jan. 2018.

SCHNEIDER, D. R.; MALLMANN, E. M.; FRANCO, S. R. K. Fluência Tecnológica

dos Tutores no Moodle: potencial para prática dialógico-problematizadora. **Revista em Rede**, v. 2, p. 144-158, 2015. Disponível em: <[https://aunirede.org.br/revista\\_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/63](https://aunirede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/63)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SCHNEIDER, D. da R. **Prática Dialógico-problematizadora de tutores na UAB/UFSM**: fluência tecnológica no Moodle. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7000>>. Acesso em: 13 set. 2016.

SERAFINI, A. M. dos S. A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82 jul./out. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 2001, Campo Grande, **Anais...** Campo Grande: Intercom, 2001. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiências. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, F. J. C.; CARVALHO, M. E. P. O Estado da Arte das pesquisas educacionais sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO, 2014, Recife, **Anais...** Recife: REDOR, 2014. p. 346-362. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R.; MORAIS, G. R. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Estudo Comparativo do Ensino de Língua Estrangeira no Sistema EaD e Presencial. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 12, p. 11-26, 2013. Disponível em: <[http://seer.abed.net.br/edicoes/2013/1A\\_Artigo\\_Rbaad\\_Portugues\\_2ed.pdf](http://seer.abed.net.br/edicoes/2013/1A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2016.

SOUZA, C. A. de et al. Tutoria como espaço de interação na Educação a Distância. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.13, p. 79-89, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7028>>. Acesso em: 15 set. 2016.

SOUZA, E. Aulas de inglês: veja 5 aplicativos grátis de celular que ensinam o idioma, **Tec Tudo**, 2016. Disponível em:

<<http://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2016/07/aulas-de-ingles-veja-5-aplicativos-gratis-de-celular-que-ensinam-o-idioma.html>>. Acesso em: 19/11/2017.

TENÓRIO, R. G.; ALMEIDA, P. V. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como suporte no ensino de língua inglesa para a autonomia. In: XXII CONGRESSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFLA, 2013, Lavras, **Anais...** Lavras: UFLA, 2013.

TORRES, P. L. **Laboratório online de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. 2002 (tese de doutorado). 2002. 224 f. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84470>>. Acesso em: 17 set. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Coordenação de Tecnologias de Ensino**. 2017. Disponível em: <<http://estudioead.ctism.ufsm.br/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

VALADARES, M. G. P.; MURTA, C. A. Aplicativos móveis para aprendizagem de línguas: Duolingo e Sentence Builder. In: XIII ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E V CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Cefores/UFTM. Disponível em: <[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/10656](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10656)>. Acesso em: 23 nov. 2017.

VALENTIM, H. D. **Para uma Compreensão do Mobile Learning**: reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. 2009. 166 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <[https://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo\\_Valentim\\_M-Learning.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2016.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Tradução Daniel Grassi. São Paulo: Bookman, 2001.

## **ANEXO A – EDITAL PARA TUTORES**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
REDE E-TEC BRASIL  
COORDENADORIA DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO  
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

EDITAL Nº 48/2014, DE 26 DE SETEMBRO DE 2014, DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, REDE E-TEC BRASIL

A Universidade Federal de Santa Maria, por meio do Colégio Técnico Industrial (CTISM) e do Colégio Politécnico da UFSM, em parceria com os municípios participantes da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil/e-Tec Brasil, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) para a oferta do ensino técnico gratuito no Brasil, por meio deste edital, torna pública a seleção de tutores a distância e presenciais para os Cursos de Inglês e Espanhol do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras.

### **1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

1.1. A presente seleção de tutores será regida por este Edital, nos termos da RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 36 de 13 de julho de 2009, com alterações pelas RESOLUÇÕES CD/FNDE Nº 54 de 29 de outubro de 2009 e CD/FNDE Nº 18 de 16 de junho de 2010, e será executada pelo Núcleo de Ensino a Distância do CTISM.

1.2. Os tutores selecionados farão jus a bolsa de tutoria, via FNDE, conforme Art. 1º da RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 18, de 16 de junho de 2010, a qual define que, para o exercício das funções típicas de tutoria, será exigida do tutor experiência mínima de 1 (um) ano no magistério. 1.3. Entende-se por experiência no magistério: atividades de docência; atividades diretamente relacionadas à docência, isto é, cargos de gestão na escola (direção, supervisão, orientação e coordenação educacionais); realização de estágios não obrigatórios na área de atuação docente; tutorias em educação a distância; ter sido bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou Programa de Educação Tutorial (PET) ou demais programas educacionais relacionados à docência (monitorias); ter sido bolsista de Iniciação Científica de cursos

de Licenciatura. Não serão considerados como experiência no magistério:

Estágios Curriculares Obrigatórios e/ou atividades curriculares exercidas durante a formação acadêmica.

1.4. Este edital tem vigência de 12 (doze) meses, podendo ser renovada por igual período, conforme necessidade do curso.

1.5. O período de atuação do(s) tutor(es) selecionado(s) será de acordo com a necessidade do curso.

## 2. QUADRO RESUMO DE DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS

	<b>Nº de vagas</b>	<b>Requisitos básicos exigidos</b>
Tutor a Distância – Inglês	10	Ter concluído Graduação ou ser graduando em Letras (Português-Inglês ou Inglês), além das especificações mencionadas nos <b>Itens 1.2 e 1.3</b> deste edital.
Tutor a Distância - Espanhol	10	Ter concluído Graduação ou ser graduando em Letras (Português-Espanhol ou Espanhol), além das especificações mencionadas nos <b>Itens 1.2 e 1.3</b> deste edital.
Tutor Presencial- Inglês, Polo Santa Maria	7	Ensino médio completo, conhecimentos em Inglês e informática, além das especificações mencionadas nos <b>Itens 1.2 e 1.3</b> deste edital.
Tutor Presencial - Inglês, Polo Faxinal do Soturno	2	Ensino médio completo, conhecimentos em Inglês e informática, além das especificações mencionadas nos <b>Itens 1.2 e 1.3</b> deste edital.
Tutor Presencial - Inglês, Polo Restinga Seca	1	Ensino médio completo, conhecimentos em Inglês e informática, além das especificações mencionadas

		nos <b>Itens 1.2 e 1.3</b> deste edital.
Tutor Presencial - Espanhol, Polo Santa Maria	7	Ensino médio completo, conhecimentos em Espanhol e informática, além das especificações mencionadas nos <b>Itens 1.2 e 1.3</b> deste edital.
Tutor Presencial - Espanhol, Polo Faxinal do Soturno	2	Ensino médio completo, conhecimentos em Espanhol e informática, além das especificações mencionadas nos <b>Itens 1.2 e 1.3</b> deste edital.
Tutor Presencial - Espanhol, Polo Restinga Seca	1	Ensino médio completo, conhecimentos em Espanhol e informática, além das especificações mencionadas nos <b>Itens 1.2 e 1.3</b> deste edital.

### 3. DOS REQUISITOS BÁSICOS

#### 3.1. Tutor a distância

3.1.1. Deverá residir em Santa Maria ou entorno.

3.1.2. O candidato selecionado para atuar como tutor a distância deverá ter disponibilidade de 20 horas semanais, das quais 16 horas serão destinadas para atender alunos em sistema *online*, mantendo estreita correspondência com grupos sob a sua supervisão, estimulando o processo da aprendizagem a distância e fazendo a mediação entre alunos e professores. As 4 horas semanais restantes serão destinadas para estudos e reuniões, cujos horários serão definidos de acordo com as necessidades específicas dos cursos e poderão incluir horários noturnos e/ou finais de semana.

3.1.3. O candidato selecionado atuará como tutor a distância no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, acompanhando o processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, contará com o apoio dos tutores presenciais alocados nos Polos da área de abrangência de sua turma.

3.1.4. Ter dedicação de carga horária compatível com o seu contrato, incluindo possíveis atividades inerentes à tutoria fora do seu horário normal de trabalho.

3.1.5. No caso de candidato a tutor de Inglês, ter graduação em Letras Português-Inglês ou Inglês ou ser graduando a partir do 4º semestre desse curso. Se candidato a tutor de Espanhol, ter graduação em Letras Português-Espanhol ou Espanhol ou ser graduando a partir do 4º semestre desse curso.

3.1.6. Ter experiência em ensino de línguas, conforme especificado nos **Itens 1.2 e 1.3** deste edital.

3.1.7. Ter experiência com o uso do computador, internet e demais recursos de informática.

3.1.8. Os tutores selecionados farão jus a bolsa de tutoria, via FNDE, conforme Art. 7º, inciso VIII da RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 36, de 13 de julho de 2009.

3.1.9. O candidato selecionado para atuar como tutor a distância deverá realizar, em conjunto com o professor da disciplina, as seguintes funções:

- conhecer detalhadamente os materiais e procedimentos da disciplina;
- participar da capacitação de tutores e da etapa preparatória dos alunos;
- cumprir o cronograma do Programa;
- participar das reuniões da equipe de tutoria;
- participar de reuniões para o planejamento conjunto;
- providenciar a abertura dos fóruns e chats, conforme planejamento prévio;
- informar ao Coordenador de Tutoria problemas e eventuais dificuldades no desempenho da função ou no ambiente do curso;
- facilitar aos alunos a compreensão da estrutura e da dinâmica dos Módulos;
- estimular os alunos a realizarem as atividades propostas;
- acompanhar os trabalhos dos alunos, esclarecer suas dúvidas e responder em, no máximo, 24 horas os *e-mails* recebidos;
- acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos e registrá-lo adequadamente;
- apoiar os alunos menos participativos a partir da análise das estatísticas do ambiente;
- propor ao professor o acréscimo ou supressão de atividades, quando necessário;
- planejar, propor e coordenar atividades de chat, de acordo com disponibilidade de acesso e de recurso dos alunos;
- analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu

aproveitamento, quando necessário;

-avaliar a aprendizagem dos alunos, comentar seus trabalhos, proceder os registros e encaminhá-los adequadamente;

-encaminhar Relatório Parcial e Relatório Final de Desempenho da Turma para o Coordenador de Tutoria.

### 3.2. Tutor presencial

3.2.1. O candidato selecionado para atuar como tutor presencial deverá ter disponibilidade de 20 horas semanais. Os horários serão definidos de acordo com as necessidades específicas do curso e poderão incluir horários noturnos e finais de semana.

3.2.2. Ter dedicação de carga-horária compatível com seu contrato, incluindo possíveis atividades inerentes à tutoria fora do seu horário normal de trabalho.

3.2.3. Ter conhecimento no idioma para o qual se candidatará à tutoria.

3.2.4. Ter experiência com o uso do computador, internet e demais recursos de informática.

3.2.5. Caberá ao tutor presencial orientar e acompanhar os alunos no polo de apoio presencial do município em que foi selecionado, encaminhando eventuais documentações, questionamentos e mantendo contato com coordenadores, professores e tutores a distância nas atividades de ensino presenciais ou virtuais referentes ao polo de competência.

3.2.6. Os tutores selecionados farão jus a bolsa de tutoria, via FNDE, conforme Art. 7º, inciso VIII da RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 36, de 13 de julho de 2009 que define que ao Tutor, será exigida formação de nível médio e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério.

## 4. DAS DATAS E DOS PROCEDIMENTOS PARA A INSCRIÇÃO

4.1 Período: 26 de setembro a 11 de outubro de 2014.

4.2 Procedimentos para inscrição:

4.2.1 Enviar o Formulário de Inscrição (ANEXO I deste edital) e cópias da documentação listada no Item 5.1 deste edital via Correios (SEDEX).

4.2.2 A documentação deve ser enviada para o seguinte endereço:

Núcleo de Educação a Distância do CTISM

Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – UFSM

Av. Roraima, nº 1000

Sala 143 do Prédio 05

Campus da Universidade Federal de Santa Maria

Bairro Camobi

Santa Maria – RS

CEP: 97105-900

4.3 A inscrição via Correios (SEDEX) será a única modalidade aceita para participar da seleção à tutoria dos cursos contemplada por este edital.

## 5. DA DOCUMENTAÇÃO:

5.1 A documentação exigida para participar da 1ª Etapa da Seleção e que deve ser enviada à Comissão de Seleção via Correios (SEDEX), conforme instruções que constam no Item 4 deste edital, compõe-se de:

- a) Cópias dos documentos comprobatórios de todas as informações apresentadas no Formulário de Inscrição relativas a: formação, experiência no magistério e produção técnica, científica, artística e/ou cultural. As cópias deverão ser organizadas conforme a sequência em que as informações aparecem no Formulário de Inscrição;
- b) Cópia do CPF;
- c) Cópia do RG;
- d) Cópia do Título Eleitoral, para maiores de 18 anos;
- e) Cópia do Comprovante de quitação militar, para candidatos do sexo masculino;
- f) Os candidatos de nacionalidade estrangeira deverão apresentar cópia da cédula de identidade estrangeira e de um documento que comprovem sua condição temporária ou permanente no país.

5.2 A documentação solicitada neste edital não será revisada pela Comissão de

Seleção quando do seu recebimento.

5.3 Tornam-se sem nenhum efeito as atividades que constem no currículo e que não forem devidamente comprovadas quando da conferência dos documentos, podendo assim alterar a pontuação do candidato.

## 6. DA SELEÇÃO

6.1 O processo seletivo será realizado por uma Comissão designada pelo Núcleo de Educação a Distância do CTISM. A seleção será constituída de duas (2) etapas.

6.2 Na 1ª Etapa, será efetuada a análise da documentação relativa a: formação, experiência no magistério e produção técnica, científica, artística e/ou cultural enviada pelos candidatos à Comissão de Seleção.

6.3 A 2ª etapa será constituída de entrevista individual dirigida.

6.4 Na 2ª Etapa, haverá também, para os candidatos a tutor a distância e presencial, a realização de uma prova prática, que poderá ser oral e/ou escrita, referente à área de conhecimento a que a tutoria se refere (Espanhol ou Inglês).

6.5 Na 2ª Etapa, os candidatos a tutor a distância e presencial realizarão, ainda, uma prova prática referente a conhecimentos básicos em informática e internet.

## 7. DO RESULTADO DA SELEÇÃO

7.1. O resultado da 1ª Etapa do processo seletivo obedecerá à ordem de classificação dos candidatos com base na pontuação alcançada a partir da análise da documentação enviada pelos candidatos relativa à sua formação, experiência no magistério e produção técnica, científica, artística e/ou cultural.

7.2. As datas e os horários das entrevistas referentes à 2ª Etapa do processo seletivo serão divulgados, no endereço eletrônico [www.ufsm.br/eadctism](http://www.ufsm.br/eadctism), até o dia 17 de outubro de 2014. As entrevistas ocorrerão no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

7.3 Na ocasião da entrevista, o candidato deverá apresentar os documentos comprobatórios, acompanhados dos seus originais, mencionados no Item 5.1 deste edital.

7.4 O resultado da 2ª Etapa do processo seletivo será divulgado no endereço

eletrônico [www.ufsm.br/eadctism](http://www.ufsm.br/eadctism).

## 8. DA CAPACITAÇÃO DOS TUTORES SELECIONADOS

8.1 A realização do Curso de Capacitação para uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle é obrigatória. O curso será ofertado pelo Núcleo de Educação a Distância do CTISM e será realizado no Campus da UFSM, no mês de outubro de 2014 em data, horário e local a serem confirmados. O curso versará sobre o ambiente Moodle e sobre conhecimentos específicos acerca da tutoria no âmbito dos cursos.

## 9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

9.1 É de responsabilidade do candidato o conhecimento sobre informações, normas gerais e legislação contidas neste edital.

9.2 O CTISM divulgará, quando necessário, normas complementares e avisos oficiais referentes ao processo seletivo em questão, através do endereço eletrônico [www.ufsm.br/eadctism](http://www.ufsm.br/eadctism).

9.3 É de responsabilidade exclusiva do candidato informar-se acerca de editais, retificações, adendos, normas complementares, avisos e chamadas oficiais deste processo de seleção de tutores, bem como de todas as etapas do processo.

9.4 O candidato declara ter ciência e aceitar, de forma irrestrita, as condições estabelecidas neste edital, não podendo alegar desconhecimento do mesmo.

9.5. Os casos omissos serão julgados pelo Núcleo de Educação a Distância do CTISM. 9.6 Dúvidas devem ser encaminhadas para o *e-mail* [selecaotutoresctism@gmail.com](mailto:selecaotutoresctism@gmail.com) .

Prof. Ms. Paulo Roberto Colusso

Coordenador da Rede ETEC/Brasil

**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – CURSISTA**

Núcleo de Educação a Distância do  
Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

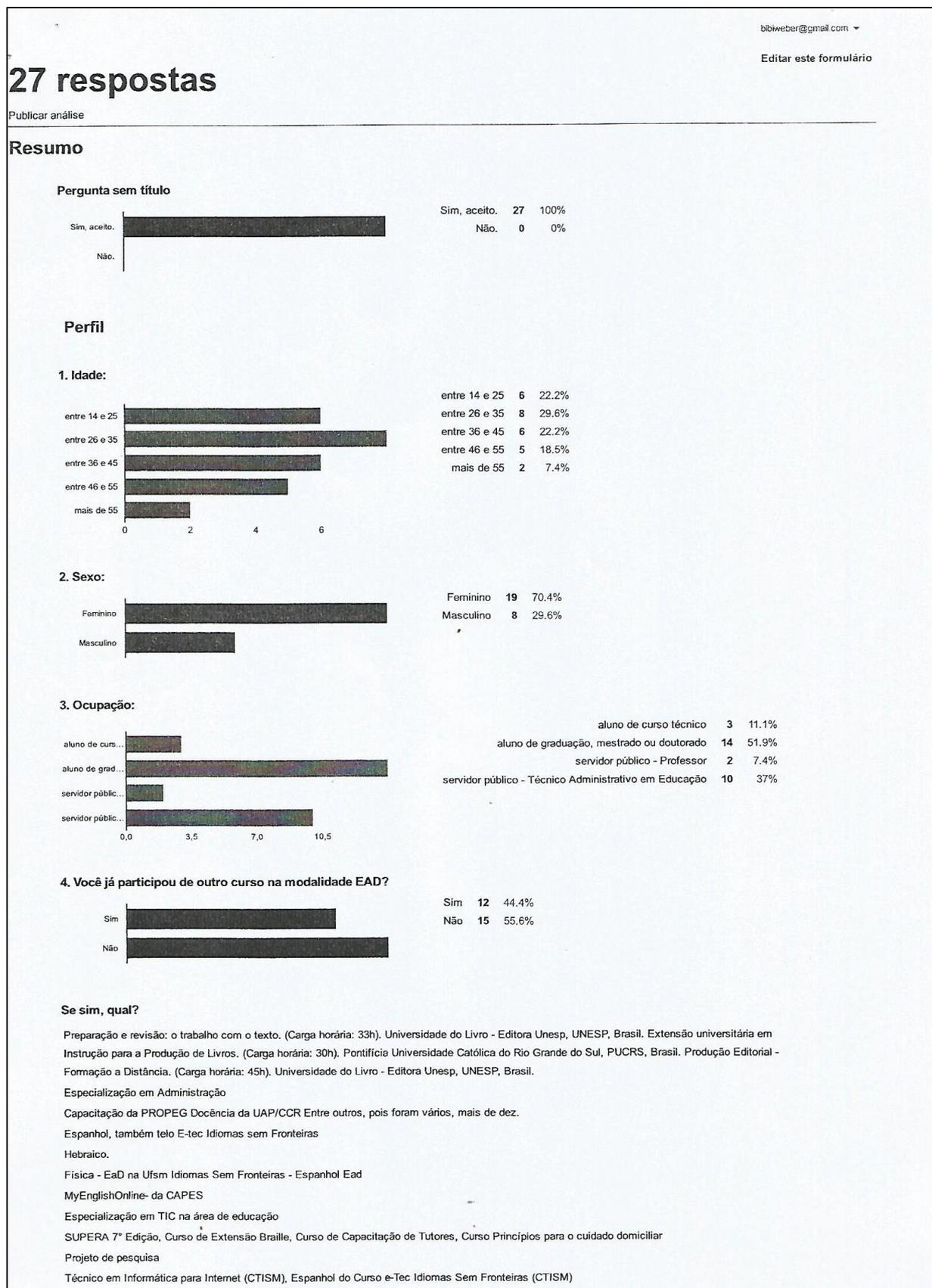
CTISM • UFSM

**Autorização de Pesquisa**

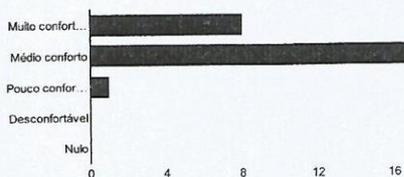
Autorizo a realização da Pesquisa intitulada “ A interação e interatividade no ensino e aprendizagem da língua inglesa a distância” a ser desenvolvida pela aluna Fabiane Mernak Aita mestranda da Universidade Federal de Santa Maria - Curso de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. O objetivo da referida pesquisa é acompanhar, avaliar, planejar e implementar estratégias que contribuam para uma melhoria da interação em EAD.

Santa Maria, 26 de setembro de 2016.

## ANEXO C – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS CURSISTAS – OUTUBRO 2016

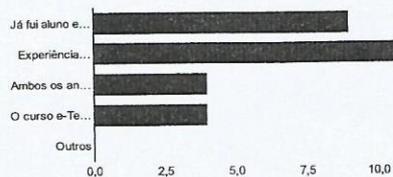


**5. Caracterize a sua familiaridade com o uso do Moodle:**



Muito confortável	8	29.6%
Médio conforto	18	66.7%
Pouco confortável	1	3.7%
Desconfortável	0	0%
Nulo	0	0%

**6. Experiência em Inglês - assinalar apenas uma:**



Já fui aluno em curso de idioma	9	33.3%
Experiência de Inglês na escola, universidade	12	44.4%
Ambos os anteriores	4	14.8%
O curso e-Tec foi o meu primeiro curso de Inglês	4	14.8%
Outros	0	0%

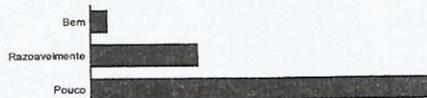
**7. Qual o seu nível de proficiência em Inglês?**

**LÊ**



Bem	6	22.2%
Razoavelmente	12	44.4%
Pouco	10	37%

**FALA**



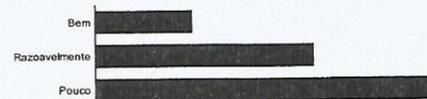
Bem	1	3.8%
Razoavelmente	6	23.1%
Pouco	19	73.1%

**ESCREVE**



BEM	1	4%
Razoavelmente	8	32%
Pouco	16	64%

**COMPREENDE**



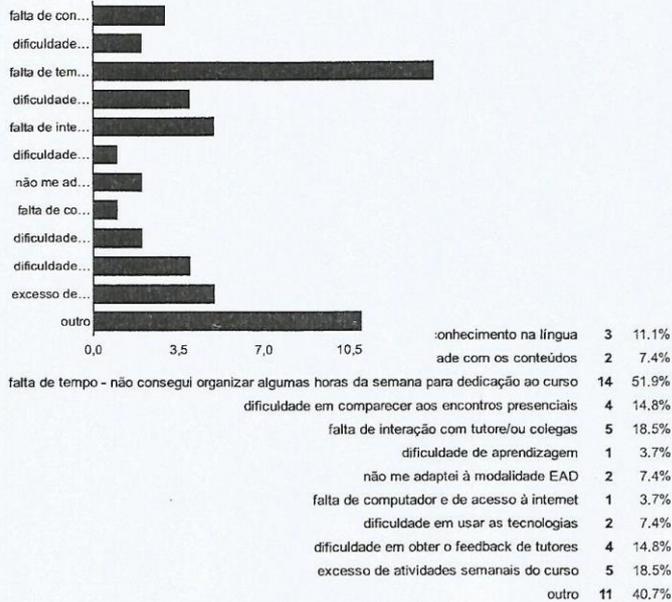
Bem	4	14.8%
Razoavelmente	9	33.3%
Pouco	14	51.9%

**8. Você finalizou o curso e-Tec Idiomas?**



Sim	13	48.1%
Não	14	51.9%

**9. Quais razões colaboraram para a não finalização do curso? Você pode marcar mais de uma opção:**



**Se assinalastes outro, qual?**

Finalizei o curso

Fiquei doente, o que dificultou meu aprendizado, pois as atividades não paravam de chegar e tinha prazo para realizar. então eu não consegui ver todo o conteúdo como gostaria para fazer as atividades eficientemente.

Dificuldade e falta de orientação para utilizar as ferramentas com audição. Consegui acompanhar as atividades até onde não necessitava de atividade com áudio. Acredito que esta dificuldade esta liga a eu ter entrado no curso depois de seu início, nas vagas remanescentes.

Eu finalizei o curso.

Consegui finalizar o curso, mas como esta resposta era obrigatória assinalaei a opção 'Outro'.

Finalizei o curso

Não deixei de finalizá-lo.

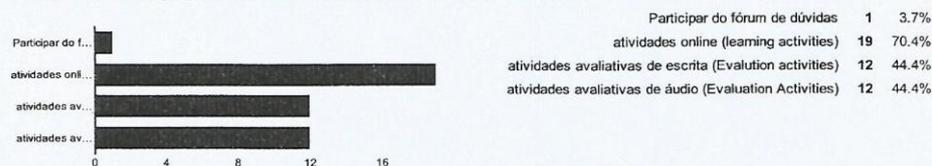
Eu finalizei o curso

**10. Qual formato de material didático você mais utilizou em seus momentos de estudo durante o curso?**



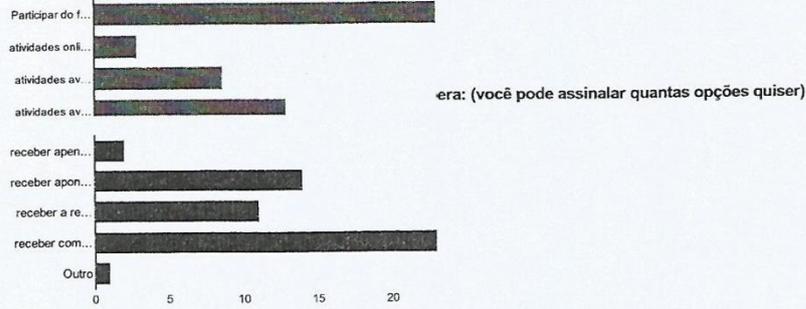
caderno impreso	14	51.9%
DVD	7	25.0%
PDF interativo na Plataforma Moodle ( igual ao caderno impresso, porém com acesso a todos os recursos da aula – recursos de hipermídia indicados por ícones)	19	70.4%

**11. Quais atividades propostas no curso você teve mais interesse em realizar?**



**12. Quais atividades propostas no curso você teve menos interesse em realizar?**

Participar do fórum de dúvidas	16	59.3%
atividades online (Learning Activities)	2	7.4%
atividades avaliativas de escrita (Evaluation Activities)	6	22.2%
atividades avaliativas de áudio (Evaluation Activities)	9	33.3%



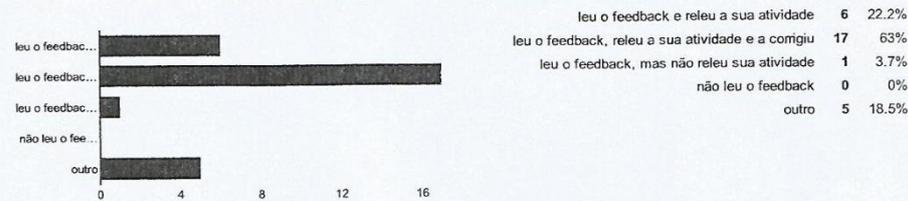
era: (você pode assinalar quantas opções quiser)

receber apenas uma nota numérica	2	7.4%
receber apontamentos sobre o que estava certo e o que estava errado (ex.: X para o que está errado e ok para o que está certo).	14	51.9%
receber a resposta correta para aquilo que está errado	11	40.7%
receber comentários explicando, justificando e exemplificando o que está certo e o que está com problemas	23	85.2%
Outro	1	3.7%

**Se assinalastes outro, qual?**

caminhos para encontrar a resposta correta, não apenas "certo" e "errado".

**14. Se você recebeu feedback à uma atividade postada você: (assinale somente uma opção)**



leu o feedback e releu a sua atividade	6	22.2%
leu o feedback, releu a sua atividade e a corrigiu	17	63%
leu o feedback, mas não releu sua atividade	1	3.7%
não leu o feedback	0	0%
outro	5	18.5%

**Se assinalastes outro, qual?**

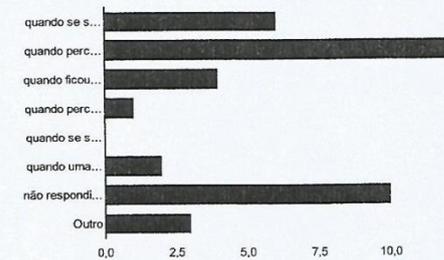
não recebi feedback apenas notas.

Não houve feedback. Inclusive nas oito primeiras aulas (as quais eu participei) questionei sobre a nota parcial para saber se estava me adaptando ao modelo proposto, mas não obtive retorno. Não houve resposta nem pelo moodle e nem por email pessoal.

Não recebi feedback do que eu poderia melhorar, recebi apenas a nota.

Não enviei as atividades.

**15. Em quais situações você geralmente respondeu a um feedback? (você pode assinalar quantas opções quiser).**



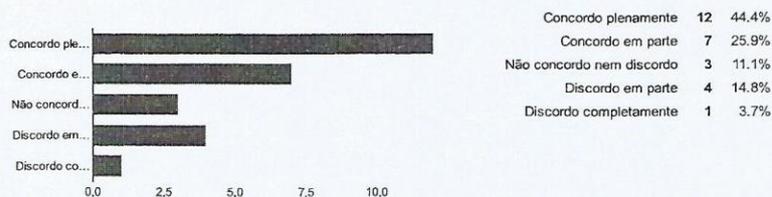
quando se sentiu motivado	6	22.2%
quando percebeu que a resposta fez diferença em sua aprendizagem	12	44.4%
quando ficou em dúvida sobre o que o feedback quis dizer	4	14.8%
quando percebeu pelo feedback que o que você escreveu não foi compreendido	1	3.7%
quando se sentiu injustiçado pela resposta	0	0%
quando uma segunda versão da atividade foi obrigatória	2	7.4%
não respondi aos feedbacks	10	37%
Outro	3	11.1%

**Se assinalastes outro, qual?**

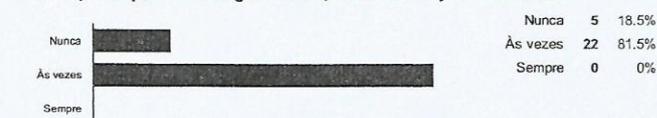
não recebi feedback apenas notas.

Não houve feedback mesmo com os emails que enviei via moodle e via email convencional.

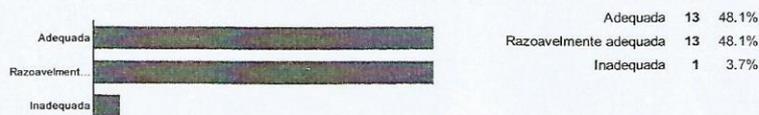
**16. A interação entre cursista/tutor deu condições para resolver as atividades de estudo. O quanto você concorda com essa afirmação?**



**17. Com que frequência ao longo do curso, você buscou ajuda do seu tutor?**

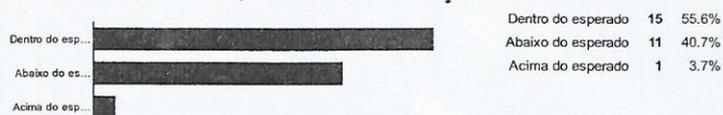


**18. Como você avalia a interação entre alunos e tutores ao longo do curso?**

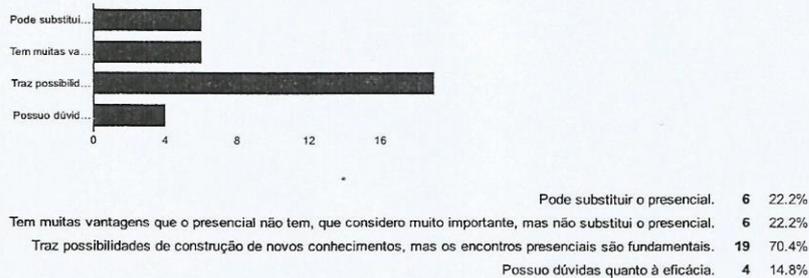


**19. Ao final do módulo 01, é esperado que o cursista consiga:**

**Como você avalia o seu desempenho no alcance dos objetivos referentes ao módulo 1?**



**20. Sobre o aprendizado de uma língua estrangeira a distância, você acredita que: (você pode marcar mais de uma alternativa)**



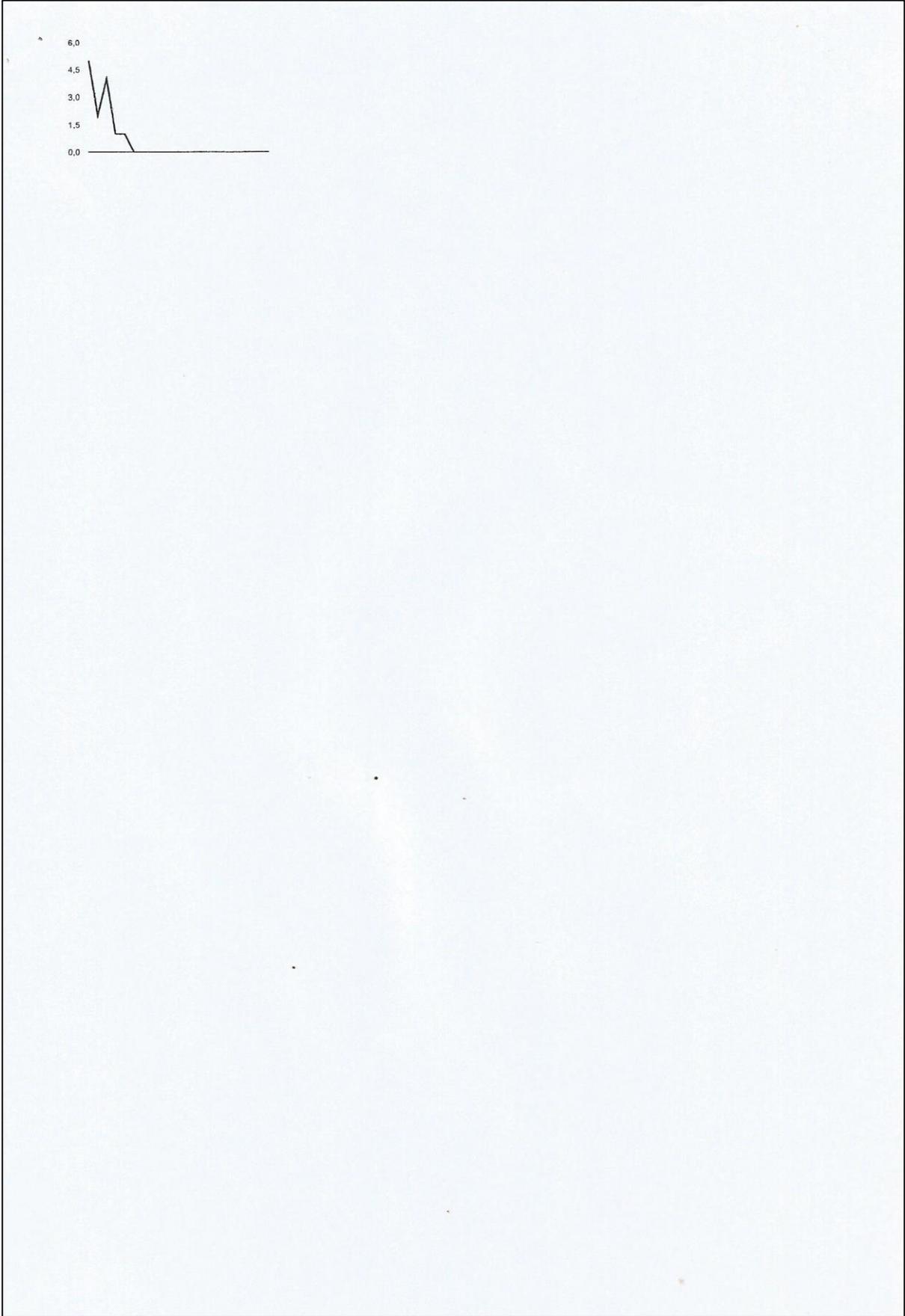
**21. Há alguma informação relevante ou algo que possa ter influenciado nas suas respostas que você acha importante acrescentar?**

Importante ter encontros presenciais para treinar a oralidade e audição.

O curso é muito, bom e completo, meu desempenho foi abaixo do esperado, por falta de organização, deixei de fazer as atividades, quando percebi, não consegui acompanhar, deveria ter procurado o tutor quando tive dificuldades com o conteúdo, não consegui terminar o curso. Obrigada.

Não concluí nem o primeiro módulo, então não tenho como opinar em muitas questões.

**Número de respostas diárias**



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CURSISTA

Caro(a) cursista,

Meu nome é Fabiane Mernak Aita, sou tutora de Inglês do Curso e-Tec Idiomas Sem Fronteiras e mestranda do Curso de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM.

Este questionário faz parte da minha pesquisa de mestrado sobre o Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras ofertado pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e o Colégio Politécnico da UFSM. Sob orientação de Taís Fim Alberti, esta pesquisa intitulada “**A interação e interatividade no ensino e aprendizagem da língua inglesa a distância**”, tem como objetivo investigar as metodologias, ferramentas de recursos e atividades utilizados no ambiente virtual de aprendizagem Moodle do programa anteriormente citado.

Gostaria de convidá-lo a responder algumas perguntas referentes ao curso, focando principalmente em aspectos relacionados à interação, interatividade e autonomia.

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

Você levará em torno de 5 minutos para responder este questionário.

Agradeço imensamente a sua participação.

---

Fabiane Mernak Aita

( ) Sim, aceito.

( ) Não.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
TUTOR, PROFESSOR, COORDENADOR**

Caro(a) tutor(a), professor(a), coordenador(a),

Meu nome é Fabiane Mernak Aita, sou tutora de Inglês do Curso E-Tec Idiomas Sem Fronteiras e mestranda do Curso de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Taís Fim Alberti. A entrevista faz parte da minha pesquisa de mestrado “A interação e interatividade no ensino- aprendizagem da língua inglesa mediada por tecnologias educacionais em rede” sobre o Programa E-Tec Idiomas Sem Fronteiras ofertado pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e o Colégio Politécnico da UFSM. Tem como objetivo investigar as interações entre professores-tutores-alunos durante o curso, bem como, as potencialidades das ferramentas de recursos e atividades do Moodle para a aprendizagem de uma língua estrangeira mediada por tecnologias educacionais em rede.

A participação e todos os dados referentes aos tutores participantes da investigação aqui proposta serão exclusivos para a pesquisa em questão e de inteira responsabilidade da pesquisadora, que garante anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações fornecidas.

Você levará em torno de 15 minutos para responder à entrevista.

Agradeço a sua participação!

---

Fabiane Mernak Aita

( X ) Sim, aceito.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS CURSISTAS

### PERFIL

#### 1. IDADE:

- Entre 14 e 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Entre 46 e 55 anos
- Mais de 55 anos

#### 2. SEXO:

- Feminino  Masculino

#### 3. Ocupação:

- aluno de curso técnico
- aluno de graduação, mestrado ou Doutorado
- servidor público – Professor
- servidor público – Técnico Administrativo em Educação

#### 4. Você já participou de outro curso na modalidade EaD?

- Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- Não.

#### 5. Caracterize a sua familiaridade com o uso do Moodle:

- Muito confortável
- Médio conforto
- Pouco confortável
- Desconfortável
- Nulo

#### 6. Experiência em Inglês (assinalar apenas uma)

- Já fui aluno em curso de idioma;
- experiência de inglês na escola/universidade;

- Ambos os anteriores;
- O curso E-Tec foi meu primeiro curso de inglês;
- Outros.

### 7. Qual o seu nível de proficiência em Inglês?

- Lê             Bem    Razoavelmente    Pouco  
Fala          Bem    Razoavelmente    Pouco  
Escreve      Bem    Razoavelmente    Pouco  
Compreende  Bem    Razoavelmente    Pouco

### 8. Você finalizou o curso do E-Tec Idiomas?

- Sim
- Não

### 9. Quais razões colaboraram para a não finalização do curso? Você pode marcar mais de uma opção:

- falta de conhecimento na língua
- dificuldade com os conteúdos
- falta de tempo - não consegui organizar algumas horas da semana para dedicação ao curso
- dificuldade em comparecer aos encontros presenciais
- falta de interação com tutores/ou colegas
- dificuldade de aprendizagem
- não me adaptei à modalidade EaD
- falta de computador e de acesso à internet
- dificuldade em usar as tecnologias
- dificuldade em obter o *feedback* de tutores
- excesso de atividades semanais do curso
- Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

### 10. Qual formato de material didático você mais utilizou em seus momentos de estudo durante o curso?

- caderno impresso

DVD

PDF interativo na Plataforma Moodle ( igual ao caderno impresso, porém com acesso a todos os recursos da aula – recursos de hipermídia indicados por ícones)

**11. Quais atividades propostas no curso você teve mais interesse em realizar?**

Participar do fórum de dúvidas

atividades online (learning activities)

atividades avaliativas de escrita (Evaluation activities)

atividades avaliativas de áudio (Evaluation Activities)

**12. Quais atividades propostas no curso você teve menos interesse em realizar?**

Participar do fórum de dúvidas

atividades online (Learning Activities)

atividades avaliativas de escrita (Evaluation Activities)

atividades avaliativas de áudio (Evaluation Activities)

**13. Ao enviar uma atividade ao tutor você geralmente espera:**

**(você pode assinalar quantas opções quiser)**

receber apenas uma nota numérica

receber apontamentos sobre o que estava certo e o que estava errado (ex.: X para o que está errado e ok para o que está certo).

receber a resposta correta para aquilo que está errado

receber comentários explicando, justificando e exemplificando o que está certo e o que está com problemas

Outro \_\_\_\_\_

**14. Se você recebeu *feedback* à uma atividade postada você: (assinale somente uma opção)**

leu o *feedback* e releu a sua atividade

leu o *feedback*, releu a sua atividade e a corrigiu

leu o *feedback*, mas não releu sua atividade

não leu o *feedback*

Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

**15. Em quais situações você geralmente respondeu a um *feedback*?****(você pode assinalar quantas opções quiser)**

- quando se sentiu motivado
  - quando percebeu que a resposta fez diferença em sua aprendizagem
  - quando ficou em dúvida sobre o que o *feedback* quis dizer
  - quando percebeu pelo *feedback* que o que você escreveu não foi compreendido
  - quando se sentiu injustiçado pela resposta
  - quando uma segunda versão da atividade foi obrigatória
  - não respondi aos *feedbacks*
  - Outro:
- Qual? \_\_\_\_\_

**16. A interação entre cursista/tutor deu condições para resolver as atividades de estudo. O quanto você concorda com essa afirmação?**

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Não concordo nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo completamente

**17. Com que frequência ao longo do curso, você buscou ajuda do seu tutor?**

- Nunca
- Às vezes
- Sempre

**18. Como você avalia a interação entre alunos e tutores ao longo do curso?**

- Adequada
- Razoavelmente adequada
- Inadequada

**19. Ao final do módulo 01, é esperado que o cursista consiga:**

\* Compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas, assim como, enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas.

\* Apresentar a si e os outros, fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive as pessoas que conhece e as coisas que tem.

\* Comunicar-se de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

**Como você avalia o seu desempenho no alcance dos objetivos referentes ao módulo 01?**

Dentro do esperado

Abaixo do esperado

Acima do esperado

**20. Sobre o aprendizado de uma língua estrangeira à distância, você acredita que: (você pode marcar mais de uma alternativa).**

Pode substituir o presencial.

Tem muitas vantagens que o presencial não tem, que considero muito importante, mas não substitui o presencial.

Traz possibilidades de construção de novos conhecimentos, mas os encontros presenciais são fundamentais.

Possui dúvidas quanto à eficácia.

**21. Há alguma informação relevante ou algo que possa ter influenciado nas suas respostas que você acha importante acrescentar?**

---

---

---

---

## APÊNDICE D – ENTREVISTA COM TUTORES

- 1) Você fez um curso de capacitação para tutores?
- 2) Descreva um pouco era a sua atuação no curso? Suas atribuições?
- 3) Como você avalia a interação entre alunos e tutores ao longo do curso?
- 4) Você considera que a plataforma Moodle, favorece a interação tutor/aluno e aluno/aluno?
- 5) Como eram seus *feedbacks* em relação as atividades postadas pelos alunos? E os alunos davam algum retorno destes *feedbacks*?
- 6) Quais ferramentas você mais utilizou para a comunicação/interação no curso?
- 7) A que você atribui o alto índice de evasão?
- 8) E quanto ao curso e-Tec Idiomas sem Fronteiras, você teria alguma crítica, sugestão?

## APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROFESSORA

1. Qual sua experiência com atividades a distância?

Tempo de atuação, em que cursos já atuou?

2. Você fez alguma formação para atuar na modalidade EAD? Se sim, onde e tempo de capacitação.

3. Como você classificaria a sua fluência com as tecnologias, especialmente o Moodle?

4. Como foi sua experiência no curso E-TEc idiomas? Conte um pouco dessa experiência...

5. Quais são as potencialidades de um curso de idiomas EaD?

6. Quais são as dificuldades encontradas em curso de idiomas EaD?

7. Como você qualificaria as interações no curso em que atuou? Como você vê a qualidade das interações?

8. você acredita que as ferramentas disponibilizadas no Moodle do curso e-Tec Idiomas foram suficientes para promover interação tutor/aluno?

9. mais alguma questão que você gostaria de comentar sobre essa experiência?

## APÊNDICE F – ENTREVISTA COM COORDENADORA DE TUTORIA

1. Qual sua experiência com atividades a distância?

Tempo de atuação, em que cursos já atuou?

2. Você fez alguma formação para atuar na modalidade EaD? Se sim, onde e tempo de capacitação.

3. Como você classificaria a sua fluência com as tecnologias, especialmente o Moodle?

4. Como foi sua experiência no curso E-TEc idiomas? Conte um pouco dessa experiência.

5. Como foi feito o acompanhamento do trabalho de tutoria por você? Você já havia sido coordenador de tutoria?

6. Quais são as potencialidades de um curso de idiomas EaD?

7. Quais são as dificuldades encontradas em curso de idiomas EaD?

8. Como você qualificaria as interações no curso em que atuou? Como você vê a qualidade das interações?

9. Quais foram os maiores avanços e desafios como coordenadora de tutoria?

10. Você acredita que as ferramentas disponibilizadas no Moodle do curso e-Tec Idiomas foram suficientes para promover interação tutor/aluno? Justifique.

12. Mais alguma questão que você gostaria de comentar sobre essa experiência como coordenadora de tutoria?