

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LETRAS**

**CLARA MARIA CORREA PEREIRA ANDRADE**

**EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: DISTANCIAMENTOS  
E APROXIMAÇÕES**

**SÃO CRISTÓVÃO- SE  
2022**

**CLARA MARIA CORREA PEREIRA ANDRADE**

**EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: DISTANCIAMENTOS  
E APROXIMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos, vinculado à linha de pesquisa Linguagem: Identidade e Práticas Sociais Orientador: Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi

**SÃO CRISTÓVÃO- SE  
2022**

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me sustentado durante todo esse processo de pesquisa.

A minha mãe, que nunca mediu esforços para me ajudar e com muito esforço me proporcionar uma boa educação.

Ao meu pai, a pessoa que mais ficou feliz quando contei que passei na seleção do mestrado. Sei que o senhor estaria muito orgulhoso de mim se estivesse aqui.

Aos meus queridos familiares e ao meu noivo que me ajudaram nessa caminhada.

Aos meus professores da Universidade Federal de Sergipe, em especial, ao meu querido orientador Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi, que desde a graduação me orientou, ajudou e escutou diversas vezes. Obrigada por todos os momentos de reflexão e discussão que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Às professoras da banca de qualificação: Profa. Dr. Acássia dos Anjos Santos Rosa e Profa. Dr. Marlene de Almeida Augusto de Souza pela dedicação e excelente contribuição ao meu trabalho. À Profa. Dr. Maria Carolina Zuppari por aceitar participar da banca de defesa e contribuir com a minha pesquisa. À Profa. Dr. Juliana Pereira Souto Barreto pela disposição em me ajudar desde o início do projeto desde trabalho, obrigada também pela amizade e parceria que desenvolvemos nesses últimos dois anos. A todos que compõe o PPGL/UFS.

À coordenação do CESAD, aos discentes que possibilitaram que essa pesquisa fosse desenvolvida. Ao Prof. Dr. Rodrigo Belfort Gomes que me ajudou a compreender melhor a EaD.

À Profa. Dr. Marlene de Almeida Augusto de Souza por ter me dado tanto carinho e apoio durante os momentos difíceis que passei no ano passado.

Aos amigos da turma de mestrado, e também da graduação, por todo incentivo e momentos de debate: Karol, Erick, Cecília, Jonas, Tenório, Alessandra, Gabriel.

## RESUMO

As práticas de ensino e aprendizagem estão passando por um processo de virtualização, que foi ainda mais acelerado pela pandemia do Covid-19. Devido as atuais circunstâncias, muitas são as discussões sobre a educação a distância (EaD), o que reforça a importância de dar a identidade correta a essa modalidade, que se difere do contexto educacional de ensino remoto emergencial vigente. O público-alvo para a análise são os graduandos de Letras Inglês da UFS na modalidade EaD. O objetivo geral da pesquisa é analisar a relação desses discentes com o ambiente virtual do curso, e quais as possíveis maneiras que eles transgridem o sistema, buscando outras formas de interação, que possibilitem uma aprendizagem mais colaborativa. Para isso, foi necessário discutir e ampliar os conceitos sobre a distância (MOORE, 1989, 1993; TORI: 2017) seus diferentes tipos e níveis que podem surgir durante a graduação. E também sobre as teorias que abordam a interação (MORIN. 1977; MORATO, 2004, MOORE; KEARSLEY, 2008) e a interatividade (SILVA, 2001, 2014; MATTAR, 2009) no processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais (BRAGA, 2013; PALLOFF; PRATT, 2007). Além da interação com os recursos da plataforma, buscou-se compreender como ocorre a interação com o outro por meio desse, e de outros, recursos. E como as relações, os significados e a aprendizagem, principalmente de língua inglesa, são construídos pelos alunos durante os períodos. A metodologia foi pautada na abordagem qualitativa interpretativista, com um caráter exploratório, e o levantamento de dados está circunscrito aos questionários online e às entrevistas gravadas. As reflexões e as considerações da pesquisa também foram construídas em conjunto com os graduandos, que colaboraram ao explicar sobre as suas experiências, práticas e vivências.

**Palavras-chave:** EaD, Formação Docente, Aprendizagem de língua inglesa, Ambientes Virtuais.

## ABSTRACT

Teaching and learning practices are facing a process of virtualization, which was accelerated due to the current pandemic. Because of these issues, much has been discussed about distance education (DE), which reinforces the importance of giving the correct identity to this educational modality that differs from the current educational context of emergency remote teaching. The target group for the analysis are the undergraduates of English at UFS in the distance education modality. The general objective of this research is to analyze the relationship between these students and the virtual environment of the course, and in what possible ways they might transgress the system, looking for other forms of interaction that can allow a more collaborative learning. To achieve this objective, it was necessary to discuss and expand the concepts of distance (MOORE, 1989, 1993; TORI: 2017), and its different types and levels that may arise during graduation. As well, also about the theories that approach the interaction (MORIN. 1977; MORATO, 2004, MOORE; KEARSLEY, 2008), and the interactivity (SILVA, 2001, 2014; MATTAR, 2009) in the teaching and learning process in virtual environments (BRAGA, 2013; PALLOFF, PRATT, 2007). In addition to interacting with the platform's resources, we sought to understand how the interaction with the other occurs through this (and other) resources. And how relationships, meanings and learning, especially in English language, are built by students during the periods. The methodology was based on a qualitative-interpretative approach, with an exploratory character, and the data collection is related to online questionnaires and recorded interviews. The reflections and considerations of the research were also built together with the students, who collaborated in explaining their experiences and practices.

**Keywords:** Distance Education, Teacher Training, English Language Learning, Virtual Environments.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
1.1 EAD E CONCEITOS NORTEADORES .....	10
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....	13
1.3 METODOLOGIA .....	14
1.4 DESENHO DO TRABALHO .....	20
<b>2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	20
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	20
2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFS.....	24
2.3 AS CONCEPÇÕES DA DISTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E .....	27
2.4 AS EXPERIÊNCIAS DOS GRADUANDOS COM AS DISTÂNCIAS .....	39
2.5 AS RELAÇÕES ENTRE AS DISTÂNCIAS E A APRENDIZAGEM.....	48
AUTÔNOMA.....	48
<b>3.0 A INTERAÇÃO E A INTERATIVIDADE</b> .....	61
3.1 A INTERAÇÃO COM O OUTRO .....	61
3.2 INTERATIVIDADE: AS RELAÇÕES E A APRENDIZAGEM MEDIADAS .....	67
PELAS TECNOLOGIAS .....	67
3.3 INTERATIVIDADE: A APRENDIZAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	98
REFERÊNCIAS .....	102
APÊNDICES .....	112

## INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, as práticas de ensino e aprendizagem já vem passando por um processo de virtualização, decorrentes do avanço das tecnologias. Esse avanço digital afeta também os procedimentos interpretativos mesmo quando não estamos diretamente conectados, pois, os meios de comunicação e acesso se reconfiguram devido às variadas possibilidades que a virtualidade e simultaneidade apresentam (JORDÃO, 2007). Além disso, as múltiplas formas de acesso proporcionam diversas possibilidades de engajamento participativo, que alteram os meios de comunicação, de interpretação e de interação. E essas questões trazem desafios para a educação, uma vez que precisam estar situadas e contextualizadas nas práticas de ensino e aprendizagem, visando não apenas transcender o conhecimento descontextualizado, mas garantindo que a aprendizagem esteja *onside* com as práticas que os alunos possuem no seu cotidiano, além do limite espacial da instituição de ensino (KNOBEL; LANKSHEAR, 2011). Em outras palavras, para que a aprendizagem seja significativa, é necessário considerar as experiências e as vivências que fazem parte da rotina dos alunos.

A expansão dos recursos tecnológicos e das ferramentas, que estão cada vez mais interativas, contribui para que a modalidade de educação a distância (EaD) conquiste mais espaço no campo educacional. Nas décadas anteriores, a EaD utilizava como principais meios de propagação o rádio, a televisão e os cursos por correspondência. Todavia, esses veículos de transmissão não permitiam um nível mais elevado de interação. Os alunos atuavam de forma mais passiva, recebendo as informações, sem necessariamente desenvolver uma interação real. Entretanto, à medida que os serviços de internet e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) se desenvolveram, os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVA) se tornaram as principais plataformas utilizadas na EaD. Esses ambientes, em conjunto com os seus variados recursos interativos, possibilitam que os alunos desempenhem um papel mais ativo, participando também das decisões em relação aos meios de aprendizagem, aos conteúdos e aos caminhos a serem percorridos. Ou seja, os recursos podem auxiliar para que o processo de ensino e aprendizagem seja moldado pelos próprios alunos, de forma que eles não se sintam dispersos e distantes das práticas. Da mesma forma, evitando que as aulas sejam desconexas da realidade e dos interesses destes alunos. As plataformas virtuais ainda são capazes de proporcionar uma

aprendizagem mais colaborativa, já que o contato com os que compõe o curso é facilitado pelas tecnologias.

Além disso, principalmente a partir dos anos 2000, a EaD passou a receber mais incentivos do governo federal, visando a sua expansão nas universidades públicas, e também na rede de ensino privado. Com o objetivo de que mais pessoas pudessem ter acesso ao ensino superior, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2005, um dos principais programas que possibilitaram a expansão da EaD: O Sistema Universidade Aberta do Brasil<sup>1</sup> (UAB). Esse sistema promoveu a integração do programa de educação a distância das instituições públicas presentes nos estados e municípios. Ademais, por causa do aumento do número de alunos matriculados na educação a distância e o aumento da quantidade de cursos nessa modalidade, as legislações que tratam sobre a EaD foram sendo atualizadas. Uma das mais recentes é o decreto nº 9.057 de 2017, que teve como finalidade flexibilizar a criação de cursos EaD e desburocratizar os procedimentos em torno da modalidade.

Em detrimento da expansão da educação a distância, é necessário compreender melhor a sua natureza multidimensional. Moore e Kearsley (2008) afirmam que a EaD deve ser enxergada como um aprendizado planejado que acontece em lugares espaciais distintos, o que exige habilidades técnicas de criação do curso, de instrução, de comunicação mediada pelos recursos tecnológicos, e de estruturas organizacionais e administrativas especiais. Devido à pandemia mundial do Covid-19, nos tornamos ainda mais dependentes dos recursos digitais, pois as universidades e escolas se viram obrigadas a adaptar sua rotina de aulas, utilizando as mais variadas ferramentas virtuais para dar continuidade ao ano letivo. Além disso, os professores precisaram transferir as suas práticas de ensino para ambientes online. Em outras palavras, o que ocorreu foi uma virtualização do ensino presencial. Durante esse período as discussões sobre o ensino a distância tomaram proporções mais abrangentes, o que gerou também comparações equivocadas com o modelo atual de educação vigente; chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ambos não podem ser confundidos, pois, de acordo com Behar (2020);

Na EAD é preciso criar um Modelo Pedagógico. Este é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas

---

<sup>1</sup> As informações sobre a Universidade Aberta do Brasil estão disponíveis no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>

a serem empregadas. Esse modelo é voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EAD. Nesse sentido, na proposição de um modelo pedagógico, é necessário, além da construção de uma arquitetura pedagógica (AP) que orienta as ações a serem desenvolvidas na modalidade a distância, definir, também, as estratégias pedagógicas (EP) que vão servir de ligação entre a arquitetura definida e a prática desenvolvida na sala de aula virtual. Estas são entendidas como um conjunto de ações educacionais que impulsionam a AP visando alcançar os objetivos que levam à construção do conhecimento.

A modalidade de ensino a distância é ampla, o que torna maior o seu grau de complexidade. A EaD é complexa, pois não demanda apenas mensurar a quantidade de alunos ou a sua relação interativa, mas implica também em constantes reflexões nos seus parâmetros pedagógicos e nas suas intencionalidades (MACHADO; TERUYA, 2009). Ao levar em consideração que nenhuma forma de educação dispensa a necessidade de relação (ROMÃO, 2017), a educação a distância tem como um dos seus maiores desafios a aproximação para troca de experiências (MACHADO; TERUYA, 2009). O atual sistema de ensino, as discussões e as repercussões em torno da EaD instigaram-me a ter um novo olhar, que despertou a necessidade de conhecer e compreender a educação superior à distância. Desde a minha graduação em Letras Inglês, que me interesse pela área de formação de professores, por isso busquei auxiliar em projetos de capacitação e formação continuada de professores de língua inglesa da rede pública. E participei de um projeto de pesquisa de PIBIC; Formação de Professores de Inglês numa era de Incertezas, no qual foram considerados como informantes, professores de inglês da rede pública e graduandos do curso de Letras Inglês da UFS. A formação de professores de inglês a distância era um campo desconhecido para mim, o que me suscitou a curiosidade de entender as suas proporções e os seus desafios. Para isso, busquei investigar, também de acordo com a perspectiva dos discentes, a relação do ensino e aprendizagem no ambiente virtual na graduação a distância.

Para esta pesquisa é necessário discutir e ampliar os conceitos sobre a distância, e os seus diferentes tipos e níveis que podem surgir durante a graduação. Bem como sobre as teorias que abordam acerca da interação e da interatividade no processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. Além da interação com os recursos do AVA, é preciso compreender como ocorre a interação com o outro por meio desses (e de outros) recursos. E como as relações, os significados e a aprendizagem são construídos pelos alunos durante os períodos. Por meio desse trabalho, buscamos contribuir com a formação

de professores de inglês na modalidade EaD. Em razão da temática, também pode ser relevante para outros cursos de graduação que utilizem recursos do ciberespaço para aprendizagem dos componentes que se encontram distantes geograficamente. Essa pesquisa também leva em consideração o ponto de vista dos graduandos, que colaboraram explanando sobre as suas experiências como discentes nessa modalidade de ensino a distância. Essa construção conjunta proporciona, além do compartilhamento de vivências, discussões pertinentes segundo também as temáticas apresentadas pelos discentes.

## **1.1 EAD E CONCEITOS NORTEADORES**

Em relação ao perfil de aluno e ao modelo da graduação, Romão (2017) cita a existência do que ela chama de obsessões ou mitos que permeiam no próprio âmbito educacional e precisam ser desmistificados. Dentre eles, pode-se destacar a obsessão com a flexibilidade, pois o aluno da EaD é tido como o que consegue organizar o seu tempo, os seus horários, da forma que for melhor para a sua rotina. Porém, essa flexibilidade não necessariamente implica facilidade e não está à parte das burocracias e dos limites do contexto de cada aluno (ROMÃO, 2017). A obsessão em defesa do individualismo também é comum, valorizando a aprendizagem de “auto estudo que, mais do que parece, suscita o isolamento e o individualismo” (2017, p. 21). Assim como existe a obsessão que para que o aluno seja bem-sucedido no curso basta apenas ele querer. Patto (2013) destaca ser comum a construção de um perfil de aluno compatível com cursos a distância; ele precisa ser motivado, organizado e disposto a ler os materiais disponíveis.

Contudo, conforme veremos no capítulo dois deste trabalho, as conversas com os graduandos evidenciaram que essas chamadas obsessões não procedem para a maioria deles; que necessitam de uma interação mais constante com os demais que compõem o curso. E que sentem dificuldade em organizar os seus horários para conseguir realizar todas as atividades postadas semanalmente no AVA. Apesar de reconhecer que a autonomia é uma das características do ensino a distância, e que é essencial para o desenvolvimento do aluno, também é preciso ter cautela para que essa autonomia não seja incentivada visando apenas um desenvolvimento individual, de maneira isolada. Uma vez que somos socializados e essa socialização nunca cessa nas nossas vidas (BAUMAN, MAY, 2010), e que os significados são construídos socialmente (GEE, 2008), a relação de troca e de compartilhamento de experiências, dúvidas e vivências desempenham um importante papel na graduação.

Para entender a complexidade desses relacionamentos na graduação EaD, foi preciso, inicialmente, expandir o significado de distância. É comum que a distância geográfica seja a primeira a se destacar, pois, alunos, professores e tutores durante a maior parte da graduação se encontram em espaços físicos distintos. Porém, avaliar apenas a distância espacial é insuficiente para compreender a graduação. Moore (1993) discorre sobre a necessidade de analisar a distância por uma perspectiva ampliada. À vista disso, ele desenvolveu a teoria da distância transacional. Nessa teoria são apontadas três variáveis que influenciam na distância: o diálogo, a estrutura do programa e a autonomia do aluno. Segundo o autor, com a separação espacial, surge um espaço psicológico e comunicacional que precisa ser transposto. Neste espaço, ocorre a distância transacional. Por meio de conexões com teoria de Moore (1993), Tori (2002) a reintegra, afirmando que a análise da distância na educação deve ser baseada na decomposição da distância transacional, identificando componentes primários que podem existir na atividade educacional.

Outro conceito que precisou ser expandido foi o de interação e interatividade. Por utilizar uma plataforma virtual, o AVA, presume-se que a interação no ensino a distância possui relação apenas as questões tecnológicas. Mas a interatividade é um conceito de comunicação e não de informática (SILVA, 2001). Segundo Primo (2003, p.32):

Quando se fala em “interatividade”, a referência imediata é sobre o potencial multimídia do computador e de suas capacidades de programação e automatização de processos. Mas ao estudar-se a interação mediada por computador em contextos que vão além da mera transmissão de informações (como na educação a distância), tais discussões tecnicistas são insuficientes. Reduzir a interação a aspectos meramente tecnológicos, em qualquer situação interativa, é desprezar a complexidade do processo de interação mediada. É fechar os olhos para o que há além do computador.

Para compreender a relação dos alunos, tanto no ambiente virtual, quanto com os que compõem o curso, foi necessário analisar os tipos distintos de interação; do aluno com o conteúdo/ambiente virtual, do aluno com o professor e tutor, e a interação do aluno com outros alunos (MOORE, KEARSLEY, 2008; MOORE, 1989; TORI, 2017). Ou seja, a interação no ambiente virtual se mostrou ser mais abrangente do que apenas o foco na utilização dos recursos digitais disponíveis; se trata, sobretudo, de questões de relacionamentos, tanto com o próprio material de estudo, quanto com as demais pessoas.

Ao expandir o que se entende por interagir, nota-se também a importância de falar sobre a presença. Para amenizar as distâncias, nos seus diversos níveis citados anteriormente, e proporcionar uma interação mais ampla, é necessário pensar em que tipo de presença está sendo desenvolvida no curso, uma vez que: “Online, há maior possibilidade de uma sensação de perda entre os alunos- perda de contato, perda de conexão e uma sensação resultante de isolamento. Conseqüentemente, deve-se prestar atenção ao desenvolvimento intencional da presença” (PALLOFF; PRATT, 2007, p. 31).

A partir do que foi exposto, é possível afirmar que se houver uma interação reduzida, o contato restrito é capaz de levar a um sentimento de isolamento e solidão, que pode dificultar a conclusão da graduação. Por isso, autores, como Kehrwald (2008) e Tu (2002) reforçam a necessidade de promover o desenvolvimento da presença social nos cursos a distância, relacionando a presença com contexto social, comunicação online, interatividade, oportunidade e motivação. Desenvolver esses elementos, especialmente no ambiente virtual, pode ser desafiador para os gestores dos cursos EaD, mas essencial para a permanência dos discentes. O AVA possibilita a abertura de espaços para uma construção colaborativa de conhecimento e o virtual instiga a consulta a materiais disponíveis na internet, com um potencial infinito (BRAGA, 2013). Porém, também é possível que o ambiente seja mecânico, reproduzidor de práticas tradicionais e desconexo do contexto dos alunos.

No caso de um ambiente virtual de um curso EaD, o material costuma estar focado no texto/fala. Nesse sentido, os textos e as falas utilizadas como objetos que visam a aprendizagem precisam estar próximas à realidade do discente, pois, quanto mais próxima à realidade do aluno estiver do texto/fala, maior pode ser a sensibilização e a aprendizagem (SILVA, MALUSÁ, SANTOS, 2017). Essas autoras estabelecem uma ligação entre a linguagem que deve ser usada nos materiais e no próprio ambiente online, considerando a concepção de Bakhtin sobre a dialogicidade da língua. Para Bakhtin (2006) a língua não pode ser separada do seu conteúdo ideológico, e não pode ser vista apenas como um sistema que remete a normas. O conhecimento é construído na interação, a língua se materializa pelas enunciações, e essas enunciações são diálogos (BAKHTIN, 2006). Deste modo, é a linguagem que irá constituir um elemento fundamental no processo do ensino e aprendizagem; “enquanto fomentador do processo dialético das interações dos indivíduos rumo à efetiva aprendizagem” (SILVA, MALUSÁ, SANTOS,

2017, p. 83). Assim, esse uso da linguagem dialógica na construção do material didático utilizado no ambiente virtual tem como objetivo aproximar os discentes do processo de ensino, e possibilitar uma aprendizagem mais ampla dialeticamente (SILVA, MALUSÁ, SANTOS, 2017).

Outro ponto importante, que será abordado ao longo desta pesquisa, é que em virtude da fluidez dos meios de comunicação, e da quantidade de recursos disponíveis, tal como as redes sociais, é cada vez mais comum que os alunos, de modo geral, tenham os próprios grupos/comunidades, com os colegas de turma. Esses grupos, muitas vezes, são criados com o objetivo de ter outro espaço para interagir, além do espaço físico (caso seja uma educação presencial) ou de um grupo virtual já existente, mas criado por intermédio da instituição de ensino, por exemplo. No caso deste trabalho, os discentes fazem parte da graduação à distância, que possui o ambiente virtual como principal ferramenta para “representar” a sala de aula presencial onde eles se encontrariam. Apesar do acesso a plataforma virtual, os alunos podem migrar as conversas, as experiências, os relacionamentos e a aprendizagem para outros espaços. Dessa forma, eles transgridem as fronteiras do AVA, mesmo que de maneira inconsciente. Ou seja, podemos pressupor que há a possibilidade de os discentes da EaD optarem por outros recursos para contato/proximidade com os demais que compõem seu curso de graduação.

Esses outros possíveis caminhos nos interessam, pois, neles a aprendizagem, apesar de ser mais informal, também pode fazer parte da rotina e das experiências dos graduandos. Conforme já foi citado anteriormente, a EaD apresenta as suas complexidades, que vão além da distância geográfica e dos aspectos tecnológicos. Neste trabalho, buscamos adentrar nos conceitos-chaves, que em conjunto com a participação dos alunos que aceitaram contribuir compartilhando as suas vivências, tornou possível o desenvolvimento desta pesquisa.

## **1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA**

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação dos graduandos de Letras Inglês na modalidade EaD de uma universidade pública federal, com o ambiente virtual do curso, e quais as possíveis maneiras que eles buscam para transgredir o sistema, de modo que possibilite outras formas de interação. Sobre os objetivos específicos pretendemos, a) identificar a relação que o aluno possui com o ambiente de aprendizagem

online; b) examinar quais as possíveis formas que os discentes buscam para transgredir o formato específico do curso, da plataforma, dos meios de aprendizagem, dos meios de interação; c) avaliar a existência (ou não) da sensação de distância que o aluno sente, de maneira geral, tanto da própria graduação, como dos seus colegas e professores durante os períodos do seu curso na modalidade à distância. A fim de cumprir esses objetivos, essa pesquisa utiliza como instrumentos de levantamento de dados o questionário, a entrevista e o diário de campo. O questionário foi utilizado para proporcionar um primeiro contato com o aluno e com as temáticas deste trabalho. As entrevistas visam um aprofundamento do que foi abordado no questionário, sendo o principal instrumento de coleta de dados. O diário de campo foi importante para registrar as impressões e as ideias que surgiram durante a pesquisa e que foram relevantes para a análise dos dados.

Para os objetivos específicos, também foram situados os apontamentos norteadores para essa pesquisa:

- Como os alunos desenvolvem a sua relação com o ambiente virtual de aprendizagem do curso de graduação?
- Quais são os possíveis meios que os alunos buscam para transgredir o formato do curso/plataforma, para estudar, principalmente a língua inglesa, e interagir com aqueles que compõem a sua graduação? Como essa possível transgressão se situa em relação à plataforma?
- Quais são os momentos/situações que possibilitam a aproximação entre os discentes e entre os discentes e os seus professores/tutores? E quais fatores podem facilitar ou dificultar essa aproximação?

### **1.3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa-interpretativista, com um caráter exploratório, buscando compreender a relação dos alunos de Letras Inglês EaD com a graduação, como eles lidam com os ambientes virtuais, e se exploram meios de transgressão nessa modalidade de ensino. Os estudos qualitativos foram escolhidos porque possuem uma coleta de dados mais aberta, que não está moldada na mensuração (FLICK, 2013). O caráter interpretativo esteve presente desde a coleta dos dados, especialmente nas entrevistas online. Nessas entrevistas buscava-se elucidar, também em conjunto com o discente, sobre as temáticas pré-definidas para aquela conversa, ao mesmo

tempo, sem excluir as que não estavam previstas. Dessa forma, esse caráter interpretativo visava contribuir para um entendimento mais amplo, e não apenas para proporcionar-nos informações (KNOBEL, LANKSHEAR, 2008). Neste trabalho, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados; a) questionário elaborado via *Google Forms*; b) conversa gravada (entrevista online); c) diário de campo.

Os participantes desta pesquisa são graduandos do curso de Letras Inglês EaD da Universidade Federal de Sergipe. Para poder ter contato com esses alunos foi necessário, primeiramente, uma comunicação via e-mail com a coordenadora do Centro de Educação Superior à Distância (CESAD) da UFS. A coordenadora pedagógica informou-me que o contato dos alunos e demais usuários dos sistemas não poderia ser repassado. Por isso, quando o questionário foi elaborado, o link foi enviado por mim para a coordenadora do CESAD. A coordenação enviou o link do questionário para os polos<sup>2</sup>EaD, com pedido de compartilhamento entre alunos da graduação de Letras Inglês EAD da UFS. Desse modo, em cada polo, o coordenador responsável enviou por e-mail o formulário para os graduandos de Inglês, independentemente do período que estivessem cursando. O contato foi feito dessa forma, pois segundo a coordenadora, não teria como selecionar turmas, mas apenas enviar para todas as turmas que estivessem matriculadas em cada polo. Essa foi a comunicação permitida pelo curso, logo, não foi possível ter critérios de escolha em relação aos períodos, já que qualquer aluno de Letras Inglês, independente do período ou do polo, poderia responder ao questionário.

O questionário<sup>3</sup> teve como objetivo proporcionar um contato inicial com os alunos, e as suas perguntas tiveram como base as perguntas norteadoras desta pesquisa. Por se tratar de um formulário online, a primeira página continha um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) adaptado de acordo com as normas exigidas para a coleta de dados em ambiente virtual, e contendo todas as informações necessárias para que os discentes pudessem conhecer a pesquisa. Na mesma seção, também foi perguntado se eles aceitariam participar, posteriormente, de uma entrevista. O questionário continha dez

---

<sup>2</sup> Polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação. Informações retiradas do <http://portal.mec.gov.br/> <sup>3</sup> O modelo do questionário aplicado aos alunos está disponível em anexo.

perguntas, cinco objetivas e cinco subjetivas. Segundo Paiva (2019), é preciso ter cautela ao usar questionários, pois eles podem assumir um caráter de imposição. Ao levar isso em consideração, além do próprio preenchimento do formulário ser voluntário, nenhuma das dez perguntas era de caráter obrigatório, objetivando que o discente se sentisse à vontade para responder apenas às questões que quisesse.

A maioria dos graduandos respondeu às perguntas subjetivas de maneira breve, porém ainda de forma a ser possível o desenvolvimento da análise. Essa etapa da pesquisa foi relevante para conhecer um pouco das experiências dos discentes na graduação, e para rever paradigmas e conhecimentos prévios tidos como irrefutáveis (LEAL, 2002). Como mencionado, o meu conhecimento sobre a EaD e as suas demandas eram superficiais. Logo, eu possuía pré-conceitos que considerava serem característicos da modalidade e dos que optaram por ela. Um desses paradigmas contundentes era acreditar que o aluno que escolhia um estudo mais autônomo buscava uma aprendizagem que fosse mais individual e até mesmo mais solitária.

Foram obtidas vinte e duas respostas de discentes de polos variados, cursando períodos distintos. Por uma questão de organização, coleta, quantidade de dados, e considerando o tempo de análise e de escrita da dissertação, foram selecionados nove discentes para participar da entrevista. O critério de escolha, além dos citados acima, foi o conteúdo do questionário respondido pelos alunos que forneceram respostas mais amplas nas perguntas subjetivas. Eles compartilharam experiências a respeito do ambiente virtual e do relacionamento com os colegas, tutores e professores. Diante da necessidade de aprofundar essas questões, os discentes foram convidados a participar de uma entrevista. É importante ressaltar que apesar dos questionários com as respostas subjetivas mais “elaboradas” chamarem a atenção, também foram selecionados para a entrevista alguns discentes que responderam o questionário de modo mais “vago”. Contudo, no momento síncrono, esses graduandos compartilharam muitas das suas vivências, discorrendo, até mesmo, sobre as perguntas cujas respostas eles não enfatizaram no questionário. Essas respostas/conversas foram fundamentais para um entendimento mais amplo das temáticas da pesquisa. E reforçaram a importância de estarmos atentos a todos os respondentes, sem pré-julgamentos e sem interpretar como algo inevitavelmente negativo a “ausência” das respostas no formulário.

A entrevista gravada foi a principal forma de coleta de dados e foi primordial para o andamento desta pesquisa. Devido ao atual momento pandêmico, que traz a necessidade de manter um distanciamento social, e levando em consideração que os respondentes moram em diferentes interiores do estado de Sergipe, as entrevistas aconteceram pelo Google Meet da minha conta do e-mail acadêmico da UFS. Foi feita uma entrevista com cada um dos nove graduandos selecionados. O contato para convidá-los para a entrevista foi pelo e-mail e pelo telefone celular que eles disponibilizaram no questionário. Foi explicado o formato da entrevista; que o conteúdo seria um aprofundamento das respostas do questionário e que, apesar de a entrevista ser online, o que seria utilizado é o depoimento, que seria transcrito posteriormente, e não a imagem do discente. Também visando a segurança da pesquisadora e do pesquisado, todas as entrevistas foram gravadas, com o prévio consentimento do participante. A entrevista online continha uma adaptação das perguntas norteadoras da pesquisa, o que foi feito com o objetivo de que fossem mais aprofundadas e discutidas em momento síncrono. As perguntas foram:

- 1 Como você descreve a sua relação com o AVA:
- 2 Além dos recursos materiais e interativos disponibilizados no ambiente virtual, que outros meios você utiliza para estudar e interagir com seus colegas, tutores e com os demais que compõem o seu curso:
- 3 Em quais momentos você sente mais proximidade com os que compõem a sua graduação:
- 4 Em quais situações/momentos se sente mais distante; O ensino presencial faz falta em que contexto/circunstância?

Além disso, a entrevista também focou no conteúdo individual do questionário respondido pelo discente. Apesar desse modelo pré-definido, as entrevistas podem ser consideradas semiabertas ou semiestruturadas, pois os alunos tiveram autonomia para se expressar e compartilhar assuntos e experiências pessoais, mesmo quando isso não lhes era perguntado. A entrevista com um discente e a pesquisadora aprofundou a relação do Eu-Outro, pois os tópicos não se encerravam no que estava pré-estabelecido, mas ressurgiram na interação daquele momento (TAKAKI, 2012). Apesar de haver uma ordem das perguntas, não houve um padrão, sendo as perguntas, muitas vezes, respondidas durante outro tópico enquanto o discente discorria sobre as suas experiências. Isso prova que de fato “nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis” (GOLDENBERG, 2004, p. 13). A duração das entrevistas variou entre

vinte e cinco e quarenta e oito minutos, respeitando tanto os que tinham mais a falar, quanto aqueles que eram mais introspectivos. Esses minutos, além de servir como coleta de dados, também foi um espaço aberto para o diálogo, que não partia apenas da pesquisadora, mas considerando a visão do pesquisado, tendo em vista que:

Adotar uma metodologia ou outra implica antes de tudo, ter consciência de que ela não é uma configuração pronta e que a linguagem que a trata vai necessariamente tornar suas relações com as verdades uma vez mais opacas. Nesse sentido, a metodologia nunca está completa, tampouco quem a utiliza. Assim sendo, torna-se difícil reduzi-la a um conjunto de procedimentos, de perguntas e questionamentos que o pesquisador a um fim já antecipado sem que se considerem as contingências (TAKAKI, 2012, p. 104-105).

Em relação ao perfil de aluno, a maioria dos participantes se enquadra nos princípios da educação a distância. Os cursos EaD foram criados visando democratizar o acesso ao ensino superior, de modo que as pessoas tenham a oportunidade de conciliar a sua rotina com uma graduação. Dos nove entrevistados, apenas dois possuíam alguma experiência prévia na educação a distância. A graduação EaD foi a primeira experiência para a maioria, por isso alguns deles relataram dificuldades em acessar a plataforma nas primeiras semanas, o que foi se resolvendo com o tempo e com o suporte técnico.

Dos vinte e dois questionários respondidos e avaliados, foram selecionados nove discentes<sup>3</sup>, que serão apresentados com nomes fictícios, visando preservar a identidade de cada um. **Miguel** (polo de Carira), escolheu o curso a distância devido à rotina, já que trabalha o dia inteiro, e para evitar custos de deslocamento. **Benjamim** (polo de Estância), optou pela segunda graduação a distância para poder ter tempo de trabalhar. **Mateus** (Polo de Dores), aderiu a EaD por causa da modalidade do vestibular. **Júlia** (polo de poço verde), preferiu o curso a distância por não poder se deslocar até a UFS em São Cristóvão, pelo trabalho e pelo tempo que precisa destinar aos filhos. **Ana Paula** (polo de Poço Verde) optou pela EaD para não precisar mudar de cidade, já que ela mora em um povoado no município de Poço Verde. **Elisa** (polo de Porto da folha), decidiu pelo curso a distância para evitar deslocamentos, pois o transporte é difícil na região na qual ela mora. Além de precisar dar atenção à família. **Joana** (polo de Japarutuba), escolheu a EaD porque não tem tempo de ir para a faculdade, já que trabalha em período integral.

---

<sup>3</sup> Mais informações sobre os discentes que foram entrevistados estão disponíveis em anexo.

**Fernanda** (polo de Estância), optou pela graduação a distância devido ao vestibular e à rotina do trabalho. E **Bernardo** (Polo de Brejo Grande), aderiu ao curso a distância por causa do vestibular, do trabalho e para evitar despesas.

Apesar de o sujeito da pesquisa ser o aluno da graduação, após as entrevistas com os alunos, foi feita uma entrevista com um professor da graduação de Letras Inglês EaD da UFS, que aceitou colaborar com este trabalho compartilhando a sua experiência como docente nessa modalidade de educação. Essa entrevista teve como objetivo ampliar a visão sobre o funcionamento do curso de educação a distância da UFS. Diferentemente da entrevista com os discentes, que possuía um roteiro pré-estruturado, com o docente o formato foi mais aberto, as perguntas surgiam à medida que ele compartilhava sobre a sua prática. Esse momento foi proveitoso, tanto para compreender o outro lado, quanto para sanar algumas dúvidas que surgiram durante a fala/entrevista dos discentes. Os dados não foram analisados em categorias separadas (aluno x professor), pois fugiria dos objetivos deste trabalho. Dessa forma, o momento síncrono com o docente teve um caráter complementar, que contribuiu para entender melhor a fala dos alunos.

O outro meio de coleta de dados desta pesquisa foi o diário de campo. Anotar as minhas impressões, sentimentos, ideias e apontamentos durante as etapas do trabalho foi fundamental para me situar nas informações, na pesquisa, e comigo mesma. Essas anotações começaram quando os alunos responderam ao questionário, e foram mais recorrentes a cada entrevista que tive com os graduandos. Ao registrar meus sentimentos durante o processo, pude notar o quanto o meu conhecimento/entendimento foi se expandindo não apenas em aspectos literários sobre o tema, mas sobre a minha relação como pesquisadora. Na medida em que eu conversava com um discente e registrava o que me chamava a atenção fui construindo o meu significado sobre pesquisar. Os conceitos se ampliaram, e ao me enxergar pesquisadora, notei que estava em uma posição privilegiada de construção de significados, que exigiam de mim constante análise e cuidado, para não tirar a voz daqueles que eu estava pesquisando (MOITA LOPES, 1996). Ao registrar os sentimentos após cada entrevista, pude compreender melhor os graduandos, suas falas e suas experiências. Isso reforçou a compreensão do Eu como pesquisadora, com o Outro, o pesquisado (TAKAKI, 2012). E, conseqüentemente, ajudou no desenvolvimento dessa pesquisa.

## **1.4 DESENHO DO TRABALHO**

Este trabalho está organizado em três capítulos principais: a introdução e outros dois capítulos. A introdução explica o tema da pesquisa, apresentando as informações iniciais necessárias para compreender a temática. Posteriormente, são apresentados os objetivos da pesquisa e a sua metodologia. No capítulo dois, busca-se ampliar o conhecimento sobre o contexto da educação a distância no país e na UFS, incluindo a literatura sobre os diferentes tipos de distância que podem existir na graduação. Ademais, como estas distâncias estão presentes na realidade dos discentes que participaram dessa pesquisa e como elas podem afetar a relação de ensino e aprendizagem. O terceiro capítulo foca na temática sobre a interação e a interatividade nas relações interpessoais e no ambiente virtual. Também se discute sobre os principais meios que os alunos buscam para transgredir a plataforma, sobretudo no que se refere à aprendizagem da língua inglesa. No segundo e terceiro capítulo também está presente a análise dos dados obtidos por meio dos questionários e, principalmente, das entrevistas feitas com os discentes.

## **2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### **2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**

Pode-se afirmar que a educação a distância no Brasil inicialmente teve como foco os cursos profissionalizantes. Estes cursos tiveram início em 1923, pelo rádio, mas, antes disso, em 1904, já tinha sido iniciado o ensino por correspondência para datilógrafo (OLIVEIRA, ROMÃO, 2020). Os anúncios de jornais do Rio de Janeiro disseminavam os cursos por correspondência, em seguida, o rádio, e, posteriormente, a televisão, eram usados como meios de apoio (STTÉFANE; MALUSÁ; SANTOS; 2017). Desde o seu início, a EaD já tinha como um dos seus objetivos ampliar as oportunidades educacionais para que as pessoas de menor poder aquisitivo também pudessem ter acesso ao sistema formal de ensino (MUGNOL, 2009). Novos objetivos para o ensino a distância tomaram rumo a partir do ano de 1971, por meio da Lei Federal 5692/71 que apresentou a proposta de metodologias de EaD para o Ensino Supletivo (STTÉFANE; MALUSÁ; SANTOS; 2017). Essa lei definiu que o ensino supletivo deveria atender a diversas necessidades, desde aprender a ler e contar, até uma formação profissional, destacando também que esses cursos seriam ministrados tanto em classes, como por meio de rádio, televisão, correspondência e demais meios, visando alcançar mais alunos. A lei também já destacava

que os cursos deveriam atender às especificidades dos alunos. Contudo, foi apenas em meados da década de 90, especialmente, em razão do avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS), que começou a surgir programas oficiais de EaD, incentivados, em grande parte, pelas secretarias de educação municipais e estaduais, bem como algumas iniciativas de parceria com universidades (MUGNOL, 2009).

O estímulo para o crescimento da EaD nos anos 90 ocorreu também a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de dezembro de 1996. A Lei traz no artigo nº 80 que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p.31). No parágrafo 4 do mesmo artigo, a lei define que:

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; (BRASIL, 1996, p. 31).

Outro marco importante para a legislação da EaD foi o Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei 10.172/01, que traz um capítulo sobre as diretrizes da educação a distância. O capítulo seis reforça a relevância do processo de universalização e democratização do ensino para reduzir as desigualdades regionais e os desafios educacionais. Essa lei também destacou a necessidade de abertura da educação e ampliação do uso das tecnologias;

Ao estabelecer que o Poder Público incentivará o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional. É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia (BRASIL, 2001, p.33).

Em 2005, é importante destacar que houve a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Ministério da Educação. Um dos objetivos do sistema é possibilitar que o aluno que concluiu o ensino médio possa ter acesso ao curso superior na sua própria região. Para isso, a UAB buscou articulações entre as instituições públicas de ensino superior, estados e municípios. Em outras palavras, ao invés de criar uma instituição de ensino, o MEC articulou o sistema entre as instituições já existentes, promovendo, por meio da metodologia da educação a distância, acesso para aqueles que poderiam se encontrar excluídos do processo educacional (GOUY, 2010). Ainda no ano de 2005, foi publicado no diário oficial da União o decreto nº 5622, que objetivava regulamentar a modalidade EaD. Atualmente, esse decreto encontra-se revogado, e foi substituído, no ano de 2017, pelo decreto nº 9057, que buscou atualizar a legislação. Esse decreto deu mais autonomia às instituições de ensino superior, ao definir que a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu EaD fica autorizada para essas instituições que obtêm credenciamento EaD, sem a necessidade de um novo credenciamento específico. Também abriu margem para que os polos fossem criados pela própria instituição. Todas essas mudanças visavam ampliar as ofertas dos cursos, bem como o acesso aos cursos superiores. Além disso, a atualização do decreto trouxe, no seu artigo primeiro, um conceito mais amplo sobre o que envolve a modalidade de educação a distância;

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p.1).

O alcance das tecnologias de informação e comunicação foi se expandindo, o que possibilitou o surgimento de diversos meios de interação. Os ambientes virtuais estão cada vez mais interativos e colaborativos, permitindo discussões, comunicação instantânea, espaços de divulgação individual e coletiva. Tudo isso surge como suporte para que a EaD se apresente de maneira mais integrada e potencializada pelos diversos dispositivos disponíveis (BARROS; CARVALHO, 2011). Em relação ao histórico de materiais didáticos tecnológicos, Sttéfane, Malusá e Santos (2017) identificaram cinco gerações de modelos de educação a distância, que foram se atualizando até chegar ao modelo atual. A

primeira geração tem início em 1880 com os cursos por correspondência que utilizavam material impresso. Em 1921, tem início a segunda geração, com cursos via rádio e televisão, utilizando materiais audiovisuais. Na terceira e quarta geração, entre 1970 e 1990, os cursos integram rádio, televisão e áudio conferências, com o início do sistema de tutoria. Já a quinta geração, nos anos 2000, se destaca os cursos com suporte de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), vídeo aulas, materiais impressos, tutoria e interação síncrona e assíncrona.

A quinta geração trouxe novos ambientes para o ensino e aprendizagem, possibilitando mais aproximação entre os envolvidos nos cursos a distância. Nesse momento, uma nova tipologia de EaD surge; disponibilizando um método que possibilita ao aluno ser bidirecional, recebendo informações e interagindo com elas por meio da virtualidade (STTÉFANE; MALUSÁ; SANTOS; 2017). Belloni (2009), também menciona três modelos de educação a distância, sendo o primeiro o ensino por correspondência, que visava uma construção de conhecimento individual e prezava pela autonomia do aluno. O segundo modelo apresentava vários meios integrados, como recursos audiovisuais e material impresso. Essa fase foi marcada por ensinamentos behavioristas voltados para uma educação mais industrial. Já o último modelo, iniciado desde a década de 1990, começa a surgir devido aos avanços das tecnologias, as quais continuam se expandindo até os modelos mais atuais das plataformas virtuais de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito a metodologia, Anderson e Dron (2012) afirmam que, atualmente, a educação a distância está relacionada a uma pedagogia de aprendizagem conectivista, concentrada na construção e manutenção em rede de conexões flexíveis. Na visão dos autores, o conectivismo pressupõe que a informação é abundante e que o aluno não precisa memorizar ou compreender tudo, mas precisa ter a capacidade de encontrar, filtrar e aplicar o conhecimento quando necessário. Para isso é essencial que os alunos tenham as ferramentas e as competências necessárias para lidar com os conteúdos em rede. Siemens (2005) também defende o conectivismo ao declarar que as teorias anteriores não dão conta das mudanças atuais, causadas pelas tecnologias, sendo imprescindível explorar a forma como adquirimos continuamente as informações.

Ademais, a EaD atualmente se encontra em expansão pelo Brasil. Dados do Censo da Educação Superior de 2019 foram divulgados, em outubro de 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e mostraram que o número de alunos matriculados no ensino superior aumentou de 2018 para 2019, enquanto

nos cursos presenciais houve queda do número de matrículas. O censo também apontou um crescimento de 15,9% na graduação a distância entre 2018 e 2019. No mesmo dia da publicação desses dados, o MEC divulgou que pretende ampliar o ensino a distância nas universidades federais e publicou no Diário Oficial da União uma portaria<sup>4</sup> que institui grupos para discussão de estratégias visando a expansão da oferta de cursos de nível superior na modalidade EaD. Essas publicações indicam que a educação a distância deverá crescer ainda mais nos próximos anos.

Todavia, esse crescimento precisa ser devidamente analisado. Uma das preocupações globais urgentes desde o ano de 2020 é a de conter o avanço do Covid-19, que trouxe a necessidade de um isolamento social e teve como consequência a implantação de um ensino remoto emergencial. Daverni e Ribeiro (2020) alertam que é importante dar a identidade correta a cada um dos contextos educacionais que estão utilizando as tecnologias para ensinar, pois, futuramente, quando forem mensurados os resultados dessa educação remota, as possíveis consequências devem ser atribuídas a sua causa raiz, e não ao ensino a distância. Hodges et al (2020) também reforçam que o ensino remoto é uma alternativa para o momento de crise sanitária, e precisa ser separado da aprendizagem online, pois a educação a distância requer um eficaz investimento em um espaço de suporte ao aluno, o que leva tempo para ser identificado e construído. Conforme já foi discutido, a EaD é uma modalidade que não se resume a uma solução paliativa para atender alunos distantes geograficamente ou em transferir métodos e conteúdos presenciais para ambientes virtuais (ALMEIDA, 2003). Logo, as suas complexidades devem ser corretamente atribuídas e ponderadas durante estes próximos anos.

## **2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFS**

A Universidade Federal de Sergipe<sup>5</sup> instituiu em 2006 o Centro de Educação Superior à Distância e aderiu, em 2007, ao Programa da Universidade Aberta do Brasil, visando a democratização do acesso ao ensino superior. Inicialmente foram ofertados sete cursos de licenciatura e um curso de bacharelado: Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Letras Português e Administração Pública. Posteriormente foram incorporados os cursos de Letras Inglês, Letras Espanhol e

---

<sup>4</sup> Portaria N° 434, de 22 de outubro de 2020, disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarian-434-de-22-de-outubro-de-2020-284699573>

<sup>5</sup> Informações disponíveis no portal da UFS. Acesso: <http://sitecesad.ufs.br/>

Filosofia. A oferta desses cursos está distribuída em treze polos de apoio presencial, nos municípios sergipanos de Carira, Porto da Folha, São Cristóvão, Estância, Lagarto (Colônia Treze), Poço Verde, Japaratuba, São Domingos, Nossa Senhora das Dores, Arauá, Propriá e Brejo Grande. Além dos cursos de graduação, também são ofertados cursos de pós-graduação em nível de especialização; Gestão em Saúde, Gestão Pública, Gestão Municipal, e Gestão de Políticas Públicas com Foco em Gênero e Raça.

Para atender as demandas do ensino superior à distância, a UFS criou o Centro de Educação Superior à Distância (CESAD). Cabe ao CESAD organizar o calendário acadêmico para os semestres letivos, acompanhar as atividades, auxiliar os coordenadores das disciplinas, disponibilizar espaços para reuniões, capacitações, cadastro dos bolsistas no Sistema UAB, bem como a autorização e pagamento dessas bolsas, cadastro no ambiente virtual. Para ter acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) basta o aluno estar matriculado e cadastrado através de uma conta e uma senha. No ambiente virtual o graduando tem acesso ao fórum de discussão, chat, conteúdo programático das disciplinas, tarefas complementares, interação com tutores, professores e colegas de classe. Além dos objetos de aprendizagem, como os materiais que serão utilizados em cada matéria ao longo do curso, quadro de avisos, eventos e atividades. Os discentes também possuem acesso ao Sigaa (Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas), que pode ser usado de forma complementar ao AVA.

Na graduação também são ofertados editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica<sup>6</sup>- aperfeiçoamento do estágio supervisionado por meio da imersão do graduando, desde que já esteja na segunda metade do curso, em uma escola de educação básica da rede pública. Para dar entrada no curso o candidato deve prestar o vestibular. A quantidade de vagas é definida de acordo com a demanda do sistema de educação a distância, e de acordo com os polos. O candidato somente poderá optar por uma opção de polo, curso, grupo e língua estrangeira. Informações sobre o vestibular, abertura, editais e resultados são postados na página do CESAD pelo portal UFS.

Quanto a estrutura, a EaD UFS é composta por: direção geral, diretoria pedagógica, coordenação de curso, coordenador de disciplina, coordenação de tutoria, tutores a distância, coordenadores de polo, tutores presenciais, assistentes e discentes. A

---

<sup>6</sup> Informações sobre os programas de iniciação à docência estão disponíveis no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/>

estrutura física, nos polos presenciais, tem laboratórios, biblioteca, salas multiuso, coordenador de polo, secretário de polo, assistentes à docência, tutores presenciais. Já a estrutura curricular do curso, a EAD é considerada semelhante ao curso presencial, pois adota princípios e fins pedagógicos semelhantes. A resolução nº 91/2011 do CONEPE, que aprovou o projeto pedagógico do curso de graduação em Letras Inglês Licenciatura a distância, traz no artigo 7º que:

A estrutura curricular do Curso está organizada em núcleos análogos aos do curso 455 – Curso de Graduação em Letras Inglês, Licenciatura, modalidade presencial, conforme definida no anexo I da presente Resolução: I. Núcleo de Conteúdos Específicos - Compõem este núcleo, as disciplinas de fundamentação teórica relativas a conteúdos ou prática resguardando o caráter específico, conforme definido no Anexo I. II. Núcleo de Conteúdos Profissionais - Compõem este núcleo, as disciplinas que tratarão de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e Estágio supervisionado, conforme definido no Anexo I, e, III. Núcleo de Conteúdos Complementares - Compõem este núcleo, as disciplinas optativas que asseguram a formação humanística de caráter interdisciplinar, conforme definido no Anexo I (CONEPE, 2011, p.3).

Essa resolução também informa que a carga horária do curso deve conter três mil e quarenta e cinco horas, que são equivalentes a duzentos e três créditos, destes, cento e setenta e cinco são obrigatórios, quatorze são optativos e quatorze correspondem às atividades complementares. Apesar de o curso ser a distância, existem encontros presenciais nos polos, que, geralmente, são planejados pelo coordenador de disciplina, para realizar atividades, reuniões de estudo, orientações, dentre outros objetivos. Esses encontros podem contar tanto com a participação de um tutor presencial, como também do próprio professor. O cronograma dos eventos presenciais é divulgado pelo CESAD, de acordo com a programação que a coordenação do curso define.

Por causa do atual momento pandêmico, esses encontros presenciais não estão acontecendo, e foram substituídos pelo online. Para alguns alunos essa mudança foi citada como positiva, pois nem sempre os eventos presenciais ocorrem no polo em que o aluno estuda, mas também em polos de outras cidades, o que dificultava o deslocamento e, conseqüentemente, a participação. As matérias de estágio também são presenciais, uma vez que os discentes precisam ir até as determinadas escolas públicas para dar andamento ao estágio. Porém, como as escolas estão funcionando remotamente (durante o período em que foi realizada esta pesquisa), os estágios também precisaram ser adaptados ao

modelo remoto. Tanto a gestão do curso, quanto os professores e os alunos, estão buscando se ajustar às atuais circunstâncias decorrentes da pandemia do Covid-19.

### **2.3 AS CONCEPÇÕES DA DISTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Conforme já foi mencionado, a distância geográfica não é a única distância em um curso EaD. Moore (1993) destacou que na educação a distância a separação entre os alunos e professores é, na verdade, um conceito pedagógico. “Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais malentendidos entre as intervenções do instrutor e as dos alunos” (MOORE, 1993, p.2). Esse espaço psicológico e comunicacional é conhecido como distância transacional. Para Moore, essa distância é uma variável contínua e não discreta, relativa e não absoluta que pode existir em qualquer programa educacional, inclusive nos quais o ensino é presencial (VAN DER LINDEN, 2005). O nível de distância transacional de um curso pode variar, segundo o autor, de acordo com a influência de três vertentes: o diálogo, a forma como o programa está estruturado, e a autonomia.

O termo diálogo é utilizado para descrever interações que podem possuir aspectos positivos ou negativos, mas destacando que o diálogo na relação educacional deve ser direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno (MOORE, 1993). Entender como o diálogo ocorre também é complexo, porém necessário. Relacionar a educação a distância a recursos tecnológicos que são capazes de possibilitar uma interação significativa é comum. Contudo, a existência desses recursos é condição necessária, mas não suficiente para a ocorrência do diálogo (TORI, 2017). E cada recurso utilizado na EaD contém características estruturais específicas e níveis de diálogos que são possíveis em razão do próprio recurso tecnológico utilizado, que podem interferir na distância transacional (ALMEIDA, 2003).

Para que a comunicação que seja significativa para os alunos, o ambiente virtual precisa proporcionar condições propícias para diálogos. A relação com os demais que compõem o curso precisa ser incentivada e construída ao longo dos períodos. Quanto maior for a extensão do diálogo entre alunos, professores, tutores e os demais que façam parte do processo, menor será a distância transacional (TORI, 2017). A segunda variável destacada por Moore é a estrutura do programa. É relevante entender que cada universidade ou instituição, em grande parte, possui seu próprio projeto de curso, que

define as diretrizes, a metodologia que será aplicada para determinada graduação ou curso de capacitação. E a forma como os programas são estruturados, podem influenciar na distância transacional.

Assim como o diálogo, a estrutura é uma variável qualitativa, e, tal como o diálogo, a extensão da estrutura num programa é mormente determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, e também pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos alunos, e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais (MOORE, 1993, p.5).

A estrutura do programa condiz com a rigidez ou a flexibilidade de seu projeto, logo em programas altamente estruturados, nos quais as etapas, cronogramas e ações já estão rigorosamente planejados, pode haver pouco espaço para diálogo ou interferência dos alunos (TORI, 2017). Em outras palavras, quanto mais estruturado for um curso, maior a possibilidade da distância transacional. A terceira variável se refere a autonomia dos alunos. Por se tratar de uma educação a distância, é necessário que o aluno desenvolva mais independência em relação aos seus próprios estudos e sua aprendizagem, o que implica em um programa que a possibilite. Segundo Moore (1993), existe uma relação direta entre estrutura e autonomia. Os cursos que optam por abordagens mais humanistas, podem ser mais dialógicos e menos estruturados, conferindo mais autonomia aos discentes. Já os cursos que optam por estratégias comportamentalistas, tendem a se basear em instruções programadas com o máximo de controle do processo de ensino e aprendizagem por parte da instituição, e conseqüentemente oferece menos autonomia aos alunos (MOORE, 1993).

Ao analisar as vertentes da distância transacional, segundo o modelo de Moore, o curso será mais distante enquanto possua, simultaneamente, níveis de interação reduzidos e nível de estrutura elevado (QUINTAS-MENDES; MORGADO; AMANTE, 2010). Nesse caso, conclui-se que a EaD, além da distância espacial, também é determinada pela ausência/presença da interação entre seus participantes e pelo nível de estruturação do curso. Almeida (2003), complementa sobre a estrutura do curso ao afirmar que a amplitude da distância ocorre devido à concepção epistemológica e a respectiva abordagem pedagógica, que podem ser responsáveis por separar ou por aproximar professores de alunos. Ou seja, os programas de EaD podem ter o nível de diálogo

priorizado, ou não, a depender das concepções e abordagens utilizadas (ALMEIDA, 2003). No caso da graduação a distância, esse nível de diálogo precisa estar presente, principalmente, no ambiente virtual utilizado pelo curso. Coelho e Tedesco (2017), apontam dois modelos de abordagens mais comuns na construção e utilização do AVA; um apoiado por uma proposta de autoinstrução e independência dos alunos; e outro apoiado na concepção de construção colaborativa do conhecimento, por meio da interação. Este último foi apontado como uma das formas de gerar o senso de pertencimento no AVA, uma interação que pode diminuir o sentimento de distância. Quanto maior for a comunicação e interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem no AVA, menor a distância transacional (FERNANDES; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2017).

Diante dessas discussões, e por meio das entrevistas feitas com os alunos e com o docente do CESAD, foi possível identificar algumas das concepções apontadas acima no curso de Letras Inglês EaD. A abordagem pedagógica e a concepção epistemológica do curso tende a priorizar um nível de diálogo mais reduzido entre os docentes e os discentes. Segundo relatos dos alunos entrevistados, o curso incentiva o diálogo entre os graduandos. Eles citaram que os coordenadores e alguns professores, os instigam a participar dos grupos de WhatsApp que já estão formados, como também a criar grupos, ou outras possibilidades que lhes permitam ter mais contato. Inclusive, os graduandos compartilharam que os tutores também costumam participar de alguns desses grupos, porém, com o objetivo mais restrito a resolução de dúvidas. Quanto a estrutura do programa, o modelo pode ser mais rígido ou flexível, a depender do papel que o sujeito desempenha no curso.

Em relação aos docentes, apesar de o material das disciplinas já estar elaborado, (a maioria são apostilas no formato PDF), eles têm autonomia para acrescentar novos materiais, links, e quaisquer outros recursos de mídia que considerem relevante para determinado conteúdo. Isso apresenta uma certa flexibilidade por parte do programa que permite que os docentes reestruturem/reorganizem sua respectiva disciplina na plataforma. Todavia, no tocante ao espaço para o diálogo ou interferência dos alunos, foi possível notar que a estrutura do programa pode ser mais rígida (essa questão será discutida/desenvolvida no capítulo três que abordará sobre o ambiente virtual), o que confere menos oportunidades para que eles possam interagir de modo mais ativo em

relação à estruturação dos conteúdos e as decisões que perpassam pela aprendizagem no AVA.

Retomando as concepções da distância transacional, Moore (1989) também discorre sobre os três tipos de relações que a influenciam. A primeira é a interação do Aluno-Conteúdo, destacada como a primeira interação que os professores e os gestores dos cursos precisam facilitar, refletindo em como as disciplinas são apresentadas para os alunos (MOORE; KEARSLEY, 2008). É a interação com o conteúdo que resulta nas alterações da compreensão do educando. Na EaD, o conteúdo necessário para esse processo é criado por aqueles que elaboram o curso e auxiliam os estudantes à medida que eles interagem com o conteúdo apresentado (MOORE; KEARSLEY, 2008). Se os alunos se sentem distantes dos materiais disponibilizados no AVA, seja pelo nível de dificuldade, pela quantidade, pela falta de suporte ou por falta de identificação pessoal, o sentimento de distância pode começar a afetar o andamento do período. A segunda relação é a interação Aluno-Instrutor, na qual o aluno e o professor que preparou/organizou a matéria precisam interagir. Moore (1989), frisa o papel motivador do professor, que necessita manter o interesse do educando no que deve ser ensinado. Desde a publicação do trabalho de Moore até os dias atuais, o âmbito educacional passou por muitas mudanças:

Com a globalização e as novas tecnologias de comunicação, os alunos têm acesso a novas fontes de informação e também a diferentes formas de construir conhecimento. Isso é muito bem ilustrado pelo esmaecimento de dicotomias tais como real vs. virtual e global vs. local. O espaço da autoria e da autoridade não tem mais fronteiras bem definidas. Assim, o conhecimento pode ser construído pela interação entre diferentes tempos-espacos e nas rápidas migrações entre a realidade física e a virtual (ZACCHI, 2015, p 264).

Diante dessas questões o papel do professor se expandiu; ele precisa aprender a fazer uso de toda a diversidade e abundância dos recursos que estão disponíveis (ZACCHI, 2015). Ademais, com a pandemia do Covid-19, esse papel do professor foi ainda mais impulsionado, visto que houve uma urgência em se adaptar aos recursos e ferramentas tecnológicas para dar continuidade ao calendário escolar/universitário. Nesse contexto, observa-se que apenas desempenhar um papel motivacional pode não ser suficiente para garantir uma interação significativa na relação aluno-professor. Sobretudo na educação a

distância, que utiliza os recursos tecnológicos como principal forma de contato, em meio a ausência de pistas não verbais, somada ao perfil de aluno que costuma possuir uma rotina menos flexível. Visto que a interação síncrona do aluno-professor costuma ser reduzida, a interação assíncrona na plataforma, por meio dos recursos e dos conteúdos, precisa ser repensada constantemente. E todo esse processo precisa estar alinhado com a realidade do aluno. Ademais, no AVA, o professor necessita viabilizar “ambientes que promovam a autonomia do aprendiz e que os desafie a aprender com o (s) outro (s) através de oportunidades de interação e colaboração” (BRAGA, 2013, p. 113).

Por causa dessas necessidades, Gamez (2012) destaca que durante o planejamento de um curso a distância é fundamental que o professor compreenda a função das ferramentas e como elas podem estabelecer relações entre os conteúdos e entre os alunos. Além disso, é necessário enxergar que esse processo não deve ser uma transferência direta para a plataforma, mas é necessário “considerar um conjunto de fatores intermediários na definição dos diferentes recursos e estratégias a utilizar nos ambientes” (GAMEZ, 2012, p. 80). Em outras palavras, o docente também precisa desempenhar a função de design, de gestor e de orientador de rotas, previsíveis e imprevisíveis, somadas a uma construção conjunta com os discentes (MORAN, 2015).

Ao discutir o papel do professor na interação aluno-professor, Moore (1989) também ressalta que a frequência e o nível de intensidade da presença/influência do professor sobre seus alunos, quando existe a interação aluno-professor, é maior do que quando apenas a interação aluno-conteúdo se sobressai. Os docentes precisam criar meios, seja por testes ou avaliações formais e informais, para assegurar que seus alunos estão progredindo (MOORE; KEARSLEY, 2008). Contudo, a questão de assegurar o progresso na aprendizagem precisa ser problematizada e repensada. No caso do curso de Letras Inglês do CESAD/UFS, as matérias no AVA estão divididas em módulos e os alunos precisam responder às atividades das disciplinas postadas semanalmente, além de acompanhar as leituras. Os professores também podem optar por pontuar as atividades. A questão é que mesmo que o discente cumpra as etapas e envie semanalmente todas essas tarefas, isso não necessariamente pode ser enxergado/confundido como um progresso contínuo no curso/disciplina. A ação de progredir precisa estar acompanhada de uma série de questionamentos, que englobem criticidade, indagações e pluralizações. Ou seja,

envolve a problematização do próprio progresso, um exercício que deve ser feito tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Por último, a terceira relação destacada por Moore (1989) é a interação Aluno-Aluno, apontada como um recurso essencial para a aprendizagem. Moore e Kearsley (2008), discorrem sobre a importância de os gestores utilizarem os grupos que os alunos possuem para criar e gerar conteúdo. Tori (2002) se baseou nessas interações identificadas por Moore (1989) para constatar três tipos de distância na educação: espacial, temporal e interativa. A distância espacial é a mais fácil de ser observada, visto que diz respeito à relação na ocupação do espaço físico real entre alunos e professores, alunos e seus colegas, alunos e materiais para estudo, e os demais que compõem esse processo de ensino. Para amenizar as barreiras geográficas, inevitavelmente, deve-se utilizar algum recurso tecnológico, que possui o desafio de conseguir reproduzir a sensação de proximidade, geralmente oferecida pela presença física (TORI, 2017). Porém, mesmo com o uso das tecnologias, o contato físico não é plenamente substituído, logo, pode-se concluir que a distância espacial traz consigo algum nível de distância transacional. Já a distância temporal se refere à simultaneidade, ou não, das atividades que se relacionam com as relações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo.

Quando ambas as partes atuam simultaneamente, de forma local ou remota, o processo é dito síncrono. Quando há uma defasagem significativa entre a ação de um e a resposta de outro (acima dos padrões humanamente aceitáveis para o estabelecimento de um diálogo ao vivo) temos um processo assíncrono. Em geral o processo local é também síncrono, enquanto que o remoto costuma ser tanto síncrono (exemplo: videoconferência, chat via Internet) quanto assíncrono (exemplo: fórum de discussão via Internet) (TORI, 2002, p. 3).

De acordo com o que já foi abordado, a estrutura pedagógica e metodológica de um curso a distância é geralmente definida pelos gestores, podendo um curso ser mais aberto ao diálogo ou não. Porém, independentemente do perfil do curso, o fato de ser EaD implica que grande parte das comunicações ocorrem de maneira assíncrona. A depender de como esse processo for conduzido, a distância temporal pode ser maior, o que costuma ocasionar problemas na comunicação. A última variável destacada pelo autor é a distância interativa, essa distância se relaciona a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, se este estudante desempenha um papel ativo ou passivo. Nessa variável existe ainda a relação com os três tipos de distâncias interativas; “professor-aluno (aula expositiva x aula interativa); aluno-material (material passivo x material interativo);

aluno-aluno (trabalho individual x trabalho cooperativo) ” (TORI, 2002, p. 4). A interação também está relacionada ao diálogo, pois a ausência do diálogo provoca o distanciamento, mesmo em curso presenciais, e a sua influência ocorre de forma ortogonal as demais distâncias, sendo a interatividade condição necessária ao diálogo (TORI, 2017).

A partir das observações de Moore, Tori (2017) identificou dois fatores principais que influenciam na distância interativa: a quantidade de aluno por professor e a frequência de oportunidades para interagir que lhes são disponibilizadas. Na graduação em língua estrangeira (inglês), Crabbe (2003) afirma que uma oportunidade de aprendizagem pode ser definida como o acesso a variadas atividades que proporcionem um aumento no conhecimento ou habilidade na língua estrangeira. E que essa oportunidade pode ser negociada em uma discussão, em leituras, em feedbacks, ou em outras atividades nas quais os alunos possuam autonomia para dialogar ativamente. Nota-se que ambas as observações também estão relacionadas com o ensino presencial, pois turmas numerosas costumam ser mais complicadas para os professores, bem como dificultam o surgimento de oportunidades para todos. Dessa forma, a dimensão distância não é o único parâmetro adequado para classificar as atividades educacionais, pois a sensação de presença percebida pelo aluno é mais importante do que a distância física entre ele e o professor (TORI, 2009).

Hoje, um aluno a quilômetros de distância pode interagir face a face com seu professor, enquanto outro, assistindo a uma aula presencial, pode passar todo o tempo sem nenhuma interação. Some-se a essa dificuldade de caracterizar a real distância entre aluno e professor o fato de que, em uma atividade de aprendizagem, há, além da relação aluno/professor, duas outras que também contribuem para a sensação de presença por parte do aprendiz: aluno/aluno e aluno/conteúdo (TORI, 2009, p. 123).

A distância interativa é uma variável que se torna ainda mais complexa quando a aprendizagem é mediada pelo ambiente virtual. No caso de um curso EaD, o AVA é a ferramenta que proporciona a organização das matérias e das demais atividades. Além disso, é o recurso principal que possibilita as interações e as comunicações síncronas e assíncronas entre alunos, professores e tutores. Durante as entrevistas feitas com os discentes que aceitaram contribuir com este trabalho, ao responder sobre a frequência do contato e ao descrever as suas experiências no AVA, notou-se que a distância interativa destacada por Tori (2002) é uma das primeiras barreiras que eles sentem dificuldade de

transpor. Conforme já foi discutido, a distância interativa pode ser influenciada pelas relações; material passivo x material interativo, trabalho individual x trabalho cooperativo, aula expositiva x aula interativa (TORI, 2017). Desse modo, a distância interativa pode estar presente na forma como as atividades são distribuídas, nos diálogos estabelecidos e nas relações com os demais que estão na plataforma. Segue abaixo alguns relatos das entrevistas que refletem a sensação de distância interativa;

Elisa: O professor coloca uma pergunta e os alunos debatem. Mas não debatem, assim, entre eles. Cada um faz a pesquisa, responde e deixa lá a sua resposta. Pronto. É só isso. Esperava que tivesse mais ajuda, mais apoio para tirar as nossas dúvidas, para interagir mais com a gente, esperava isso.

Mateus: É mais individual [a plataforma]. Mas como a gente tem grupos, todo mundo se junta para dar aquela ajuda. Mas acho que tudo é mais individual. A postagem dos fóruns é a parte que tem mais interatividade, porque um pode responder no fórum do outro, você pode responder, debater e essas coisas. Só que eu acho que nem todo mundo está querendo debater, são poucos os fóruns que eu vi que têm algum debate, alguma conversa sobre o assunto.

Fernanda: Os professores colocam lá a informação do que vai se tratar o assunto. Coloca dizendo que é para você verificar o livro, tal capítulo, responder as atividades de tal página até tal página e tem o prazo para você responder as atividades. É só atividade. Quase não tem interação nenhuma. Como eu mesma falei para você anteriormente, eu só vejo isso de uma tutora, não vejo dos demais [...]. Então é assim. Não é uma coisa espontânea. É quando surge alguma divergência na atividade ou na prova que ele [professor] vem falar com a gente.

A plataforma disponibiliza ferramentas que podem proporcionar a interação. Cada disciplina possui sua página inicial, organizada em módulos, que contém as atividades postadas pelo professor semanalmente ou organizadas mensalmente. Os alunos têm acesso ao material, e também a links e vídeos, caso o docente os disponibilize. Além das atividades postadas na página da disciplina, o fórum também pode ser utilizado pelo professor e pelo tutor para interagir com os alunos, como foi mencionado por Elisa e Mateus. O fórum é conhecido por ser um espaço que permite os momentos de discussão na plataforma; o professor pode postar atividades e tópicos para debates. Essas discussões também podem ser incentivadas pelos tutores, responsáveis por orientar os alunos na plataforma, solucionando as dúvidas, corrigindo as atividades e estimulando a participação. Outro recurso que visa a comunicação é o chat; que pode ser utilizado pelos alunos para conversar entre si e para se comunicar com os professores e os tutores.

Inclusive, o chat foi apontado pelos graduandos como o principal meio de comunicação com os professores. No ambiente virtual o discente ainda possui uma lista de contatos, que viabiliza o envio de mensagens para discentes de polos diferentes. Ademais, no AVA há a possibilidade de criar pastas, salvar arquivos, organizar os estudos.

Contudo, de acordo com o relato dos discentes, observa-se que as ferramentas disponibilizadas na plataforma, como o chat e o fórum, não são fatores que necessariamente proporcionam a interação e uma aprendizagem mais colaborativa, que consequentemente amenizariam a sensação da distância. Isso porque no cerne da EaD estão as pessoas, os princípios pedagógicos, o modelo de educação, e não as tecnologias, sendo que essas tecnologias são meios para proporcionar a aprendizagem a distância, mas não são o fim (ALELUIA; ROMÃO, 2020). E não serem tratadas como finalidade é fundamental no processo de repensar a (re)construção da prática pedagógica (PRADO, 2009). Pela fala dos alunos nota-se que alguns dos fatores que causam a distância interativa são as respostas isoladas em vez de discussões com os demais, o diálogo mais restrito a informações sobre atividades em vez de uma comunicação mais aberta e espontânea, e o ambiente com um nível de estruturação mais elevado. Logo, a depender também da rotina e do modo como o graduando se relaciona com o AVA, é possível se sentir distante e isolado nesse ambiente. Uma das formas de evitar esses sentimentos que podem desmotivar os discentes, é o desenvolvimento da presença na plataforma.

Presença social é um conceito que pode ser utilizado para analisar a interação social em um ambiente virtual de aprendizagem, e deve ser entendido de modo amplo, incluindo a consciência específica das relações e o grau de proximidade dos seus componentes (KIM; KWONA; CHO; 2011). A concepção de presença social foi inicialmente desenvolvida no contexto das telecomunicações, que influenciou pesquisas sobre comunicação mediada por computadores, e, atualmente, pesquisas com foco na educação a distância (COELHO; TEDESCO, 2017). A evolução dos recursos tecnológicos possibilitou que os usuários tivessem trocas comunicativas, rapidez na transmissão de informações. Como resultado, os pesquisadores ampliaram as definições da presença, que passa a ser não mais um atributo da mídia, mas um importante fator nas relações mediadas pelas tecnologias (KEHRWALD, 2008).

Em cada fase, uma nova perspectiva foi considerada. Inicialmente, apenas as características do meio tecnológico, depois, as estratégias das pessoas na utilização do meio tecnológico e, por fim, a maneira como ocorre a percepção

do outro nesse ambiente virtual. Dessa forma, o conceito de presença social evoluiu no sentido de considerar a qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre as pessoas, em vez de considerar apenas o sujeito como ente passivo do meio tecnológico utilizado. Se apenas o meio fosse determinante para a presença social, todas as pessoas teriam a mesma percepção quando mediadas pelo mesmo recurso tecnológico (COELHO, TEDESCO, 2017, p. 616).

Em outras palavras, o recurso utilizado não é o essencial, mas a relação desenvolvida por meio dele. Assim como a percepção do aluno sobre o grau de disponibilidade da mídia e seu uso, que pode influenciar positivamente o nível de sua presença social (KIM, KWONA, CHO, 2011). Mesmo no ambiente virtual, são pessoas que o utilizam. O elemento humano, portanto, inevitavelmente desempenha um papel importante na plataforma (PALLOFF, PRATT, 2007). Gunawardena (1995) destaca as pistas não verbais (expressão facial, olhar e postura), como fatores presentes na educação tradicional e que integram a comunicação e as manifestações físicas de troca de informações e de conexões. Já no ambiente virtual, o principal meio de comunicação é o diálogo que o aluno tem com os que estão logados na plataforma e a relação desenvolvida com o material de estudo. A presença social não é amplamente discutida na sala de aula presencial, pois, se todos estão no mesmo espaço físico, e se a aprendizagem for um processo dinâmico e participativo, a sua sensação pode ocorrer naturalmente (PALLOFF, PRATT, 2007). Mas o desenvolvimento dessa presença na plataforma implica em potencializar as relações por meio dos recursos, para evitar que o ato de aprender virtualmente seja mecânico, socialmente descontextualizado e isolado (QUINTASMENDES; MORGADO; AMANTE, 2010).

Outro ponto importante é que o processo de desenvolvimento das relações não é igual para todos porque cada pessoa possui diferentes graus de presença social em diferentes mídias, que variam conforme o estilo de comunicação, habilidades com tecnologias, habilidade de linguagem e estilo de comunicação estilístico (TU, 2002). Por isso a presença social é complexa, dinâmica e precisa estar em constante aprimoramento. Tu (2002) ao considerar o ambiente, a pessoa e o relacionamento dessa pessoa com o outro, afirmou que a presença social pode ser examinada considerando três dimensões: a comunicação online, a interatividade e o contexto social. A comunicação online diz respeito a linguagem usada online e as suas aplicações, as habilidades do usuário para lidar com o ambiente virtual, o imediatismo online e as habilidades de linguagem online. A interatividade estende-se a uma comunicação ativa, ao estilo do usuário, a como ele se

comunica, aos meios que usa para aprender, ao feedback para outros alunos. E o contexto social se refere às características dos alunos que estão na plataforma virtual e as suas percepções desse ambiente.

Gee (2000) também ressalta a necessidade de enxergar o contexto como um processo ativo, no qual não apenas refletimos quando falamos ou escrevemos, mas que também criamos enquanto fazemos essas ações. Visto que a linguagem parte desse processo, pois ela é significativa por meio dos contextos em que é utilizada, com base nas experiências e informações compartilhadas (GEE, 2000). E esse compartilhamento emerge das interações socioculturalmente significativas que as pessoas têm com as demais. Segundo Gee (2000), é por isso que as novas escolas e os novos ambientes empresariais estão cada vez mais interessados em comunidades de práticas colaborativas, que buscam construir um conhecimento tácito que possa ser compartilhado e que tenha a ver com a realidade/prática. No que diz respeito ao ambiente virtual, o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, na qual os envolvidos desempenhem um papel ativo na interação com o outro e com os conteúdos, pode auxiliar no desenvolvimento da presença. Dessa forma, a relação da linguagem, do contexto e da comunicação são fatores importantes, que permitem tanto a aproximação, quanto o distanciamento dos usuários durante a aprendizagem no AVA.

À vista do que foi exposto sobre as variáveis da distância no ensino e aprendizagem, pode-se resumir os conceitos discutidos em “relação de distância” e “componentes de distância”, a primeira se refere às interações aluno-professor, alunoaluno e aluno-conteúdo (MOORE, 1989; TORI, 2017) e a segunda pode ser espacial, temporal e interativa (TORI, 2017). E as variáveis que contribuem para a noção de proximidade, presença e distanciamento em três dimensões: espaço (relacionado à distância física), tempo (síncrono/próximo, assíncrono/distante) e interação (distância operacional/transacional, interativo/próximo, passivo/ distante) (TORI, 2009). Além dessas relações e desses componentes, também não se pode esquecer que a efetiva sensação da distância transacional depende do diálogo, da forma como o programa está estruturado e da autonomia (MOORE, 1993), somado a muitos outros fatores como os comportamentais, ambientais, emocionais (TORI, 2017).

Essa multiplicidade da distância discutida até então, é reflexo de uma educação cada vez mais complexa, sobretudo acerca do uso dos recursos digitais. Diante das mudanças que o processo de globalização em conjunto com as tecnologias vem

ocasionando, Edwards e Usher (2008), também reforçam a necessidade de expandir o que se entende por distância, bem como, a compreensão do espaço e tempo. “ A globalização é responsável por, e responde à compressão espaço-tempo onde as distâncias virtuais e reais podem ser percorridas muito mais rápido do que em tempos anteriores e onde pessoas, bens e imagens se encontram quase que instantaneamente” (p. 12). Com as tecnologias, as distâncias podem ser encurtadas, a dispersão geográfica e a reorganização do espaço-tempo possibilita que os alunos e professores não precisem estar no mesmo espaço físico para aprender (EDWARDS; USHER, 2008). Em outras palavras, a aprendizagem pode ocorrer com multiplicidade e diversidades de locais. O avanço das tecnologias proporcionou que o tempo e o espaço físico sejam transcendidos: “No hiperreal, a relação entre o real e a sua representação ou imagem torna-se turva (menos limitada) e o espaço-tempo e a identidade individual tornam-se mais facilmente desvinculados dos locais físicos” (p. 37).

Essa ampliação do que se entende por espaço e tempo altera o modo como se lida com as distâncias, por isso, como já foi mencionado, é preciso pensar na distância como um espaço psicológico e comunicacional. Visto que a distância geográfica pode ser, em parte, suprimida pelos recursos que possibilitam a presença, a noção de presença também precisa considerada ao discutir as variáveis da distância. “Quanto mais a comunicação virtual se espalha, mais humanos se tornam uma ‘ausência’ que, no entanto, ainda são ‘presentes’, visto que aqueles que estão online ainda são uma ‘presença’ real uns para os outros” (EDWARDS; USHER, 2008, p. 118). É segundo esse entendimento que os autores reiteram a noção de presença-ausência nas relações mediadas pelas tecnologias. Com o rompimento de um ambiente formal e presencial, a relação do aluno com os demais que compõem seu curso, e com os próprios materiais disponíveis no ciberespaço se altera. As interações nos ambientes virtuais são facilitadas devido à quantidade de recursos, mas isso não necessariamente resulta na ausência da distância transacional (MOORE, 1993).

Apesar de as tecnologias auxiliarem na projeção da presença, as variáveis da distância permeiam as relações, mesmo que em níveis diferentes para cada aluno e para cada relação desenvolvida durante a aprendizagem no ambiente virtual. Dessa forma, a distância, na sua multiplicidade, não pode ser ignorada, mas problematizada e discutida, sendo necessário aprender a lidar com ela para que nela se constitua uma forma de presença dialogada (ROMÃO, NUNES, 2012).

## 2.4 AS EXPERIÊNCIAS DOS GRADUANDOS COM AS DISTÂNCIAS

Os conceitos discutidos até então foram fundamentais não apenas para aprofundar a noção de distância, mas para compreender a fala dos alunos entrevistados. Nesta seção são apresentados mais trechos das entrevistas feitas com os graduandos, referentes às respostas sobre as múltiplas percepções de distância vivenciadas por eles durante a graduação. As perguntas da entrevista serão descritas a partir de como se desenvolve a discussão, logo as respostas não estão exatamente na ordem em que foram emitidas. A entrevista seguiu um modelo semiestruturado, que abordava as perguntas norteadoras da pesquisa, mas se baseou também nas respostas particulares que os discentes disseram no questionário. Isso proporcionou a cada momento síncrono a sua individualidade, apesar dos pontos em comum. Objetivou-se entender/analisar o(s) tipo(s) de presença/distância que o discente sente, de maneira geral, tanto da própria graduação, como dos seus colegas, tutores e professores. Para isso, uma das perguntas objetivas do questionário foi sobre qual a constância da interação para compartilhar experiências, opiniões, dúvidas, sugestões e uma pergunta subjetiva sobre em quais momentos o discente se sentia mais próximo dos que compõem o curso. As respostas dessas duas perguntas foram exploradas durante a entrevista, e a partir delas a primeira temática da pesquisa explorada: a relação do discente com a(s) distância(s).

Na seção anterior, à distância interativa foi abordada como uma das principais variáveis que influenciam na aprendizagem e pôde ser observada durante os relatos dos discentes. Essa distância interativa possui, muitas vezes, uma relação direta, ou indireta, com outra variável; a distância temporal. Por estarem distantes espacialmente, e em razão do modelo de graduação, as ferramentas para contato, seja os meios disponibilizados na própria plataforma ou as redes sociais, são os principais recursos para manter o diálogo e a comunicação, e, conseqüentemente, a interatividade. Porém, nesses meios de comunicação pode haver a não simultaneidade das respostas, que causa a distância temporal. Esse distanciamento é comum em relações mediadas por recursos tecnológicos e são mais frequentes na relação do aluno com o tutor e com o professor, como mostra os relatos abaixo:

Miguel: Pronto, o professor já me mandou mensagem em uma sexta de manhã, só que eu só consegui visualizar na sexta à noite, às oito horas. Ai para eu conseguir dar a resposta de volta para ver se tinha entendido

tudo, já foi outro dia. Ele me mandou mensagem de novo no sábado, e eu só fui ver no sábado à noite. Essa é a demora. Não é muito rápido.

Mateus: Por exemplo, teve uma vez que eu queria tirar uma dúvida sobre como fazer um organograma, aí a tutora só conseguiu me responder cinco dias depois. E nisso eu já tinha feito o organograma do jeito que deu. Fui tentando pegar umas dicas e consegui fazer. Aí por isso, eu fiquei pensando que não adianta eu cobrar demais, que a pessoa tem a ocupação dela. Eu vou cobrar na medida do que eu posso.

Joana: Eles [os colegas da turma] tiram mais as dúvidas pelo grupo [de WhatsApp], porque assim, algumas vezes, o tutor demora para responder. Eu já vi muita gente reclamando da demora do tutor para responder no chat.

Fernanda: Então, eu já tive dúvidas relacionadas a atividades que até hoje eu não recebi resposta. Se não fosse os colegas para poder compartilhar as mesmas dúvidas, os mesmos anseios, eu não teria realizado a atividade, entendeu?!

Bernardo: Mesmo sabendo que eles [os tutores] têm o horário deles disponível, eles falam que só podem estar naquele horário e tal, mas é como eu disse, às vezes você deixa mensagem, como foi o caso dessas minhas notas que não conseguiram ser colocadas lá no sigaa<sup>7</sup> para eu acompanhar. E eu fiz questionamento e as vezes demora e quando você vai ver já passou o tempo de ter enviado, o prazo. Uma vez passado o tempo fica difícil para recuperar.

A distância temporal existe devido a diversos fatores. A disponibilidade de tempo e a quantidade de tutores são os primeiros pontos que podem influenciar na distância temporal. Os tutores possuem horários e dias específicos para auxiliar os alunos. Contudo, se a quantidade de profissionais não for suficiente o tutor precisará dar assistência a mais turmas, conseqüentemente a uma quantidade maior de alunos, o que pode comprometer os horários para os atendimentos. Além de oferecer suporte pedagógico e técnico, muitos deles também possuem outras atribuições, como correção de atividades e provas, precisam estar informados sobre o calendário de cada turma, dentre outras responsabilidades. No caso dos relatos acima, com exceção de Bernardo, os discentes estão no primeiro período do curso, que foi apontado como um semestre desafiador.

---

<sup>7</sup> Durante o período no qual foi realizada essa entrevista, o Sigaa estava sendo utilizado pelos alunos para que eles pudessem enviar as provas das disciplinas. Posteriormente, as notas também são postadas no Sigaa. Apesar de ser utilizado no curso EaD, essa ferramenta possui um caráter mais complementar. O principal suporte da graduação continua sendo o AVA.

Durante a entrevista, o professor do curso de Letras Inglês do CESAD, compartilhou que teve disciplinas do primeiro período com mais de duzentos e cinquenta alunos matriculados, e apenas dois tutores.

A situação acima foi relatada como comum nos primeiros períodos, por isso esses discentes afirmaram possuir dificuldades para contato. Com a quantidade reduzida de tutores, o atendimento mais personalizado às dúvidas dos discentes pode ocorrer com menos frequência, em espaços de tempos mais longos. Isso aconteceu com Bernardo que teve problemas com as notas, mas como não obteve resposta a tempo, o problema demorou para ser resolvido. Ou como na situação de Fernanda, que não obteve resposta do tutor. Essa distância percebida pelos alunos, em relação à demora para as respostas, também ocorre por ser uma comunicação mais assíncrona, o que por si só já prevê um intervalo de tempo. Kern (2011) destaca que a distinção entre comunicação síncrona e assíncrona nem sempre é clara, e pode ser mais determinada pelo usuário do que pela própria ferramenta.

Por exemplo, o e-mail ou uma página do Facebook podem ser usados "de forma síncrona", como mensagens instantâneas, se a comunicação entre as partes está online ao mesmo tempo. Por outro lado, as mensagens instantâneas podem ser usadas "de forma assíncrona", como o e-mail, se o usuário permitir que as mensagens sejam coletadas e não responder (KERN, 2011, p. 202).

Como os tutores atendem em dias e horários específicos, somado a questão da quantidade de alunos, nem sempre as respostas são imediatas. E se não houver um prazo definido, o próprio sistema permitirá essa demora/atraso nas respostas. Além disso, o meio de comunicação também permite essa "demora", já que nem sempre os tutores e os alunos estão online no mesmo momento. Essa foi a experiência de Miguel, que em razão da rotina de trabalho, só conseguiu visualizar a mensagem do professor horas depois. O discente compartilhou que trabalha o dia inteiro, por isso a noite era o único momento disponível para acessar o AVA, e o professor costumava respondê-lo pela manhã, o que afetava a agilidade no diálogo da relação aluno-professor. Por causa da dificuldade em ter acesso aos tutores, os discentes buscam recorrer uns aos outros para sanar as dúvidas. Isso foi compartilhado por Joana, ao afirmar que seus colegas utilizam o grupo de WhatsApp para resolver as dúvidas. No que diz respeito a esse grupo, quando os discentes ingressam no curso já existe um grupo (ou grupos) que a coordenação disponibiliza. A quantidade e

a motivação dos grupos variam. Os alunos do primeiro período compartilharam que o grupo dos seus respectivos polos continha alunos de diversos cursos, e alguns tutores, sendo um grupo de caráter mais informativo. Por isso, os alunos criaram outros grupos, apenas com discentes de Letras Inglês da mesma turma. Como os respondentes desta pesquisa são de polos diversos, isso difere. Também há os que possuem grupos com veteranos do curso, e os que possuem grupos com colegas da mesma turma e um tutor. Já no caso da comunicação com o professor, o principal recurso continua sendo a plataforma, por meio dos seus canais de comunicação, como o chat e o fórum. Os tutores utilizam o AVA, mas segundo os alunos, costumam estar presentes em certos grupos de WhatsApp.

Do ponto de vista pessoal, também foi possível notar um distanciamento na comunicação inicial para realizar esta pesquisa. O único meio de contato com a coordenação do CESAD foi o e-mail, que levava um certo tempo para ser respondido. Conforme explicado na seção metodológica deste trabalho, o contato com os alunos era limitado, não havendo possibilidade de escolha/delimitação de polos e períodos. Logo, toda a comunicação com eles foi feita pelos coordenadores dos polos, por meio do e-mail de cada polo. Devido a isso, o único momento que proporcionou uma aproximação para poder conhecer os discentes ocorreu nas entrevistas. Até então, a distância interativa e temporal emergiu nas fases iniciais, e também burocráticas, necessárias para chegar na etapa das entrevistas online.

Outra questão que influencia na distância temporal é o imediatismo. Sem dúvidas as nossas vidas estão cada vez mais móveis e fluidas. A acessibilidade dos recursos tecnológicos provocou mudanças nas práticas cotidianas, mudou nossos comportamentos, tornou a linguagem multimodal (MILLS, 2016). Mas as tecnologias também instigam o imediatismo: “o que significa que as expectativas de resposta instantânea aumentam à medida que a velocidade das conexões humanas aumenta” (PALLOFF; PRATT, 2007, p. 108). A internet possibilita que encontremos os conteúdos imediatamente, e as ferramentas de que precisamos para essa busca, muitas vezes, também estão imediatamente disponíveis (EDWARDS; USHER, 2008). Isso implica que, ao nos acostumarmos com essa rapidez e agilidade, nos tornamos mais ansiosos quando precisamos esperar pelas respostas. E se tratando de um curso a distância, mediado por ambiente virtual, a comunicação é baseada na escrita, e a velocidade da troca de mensagens é mais demorada do que uma interação presencial. Principalmente, porque

grande parte da comunicação é assíncrona, ou seja, a transmissão da informação social é mais lenta (QUINTAS-MENDES; MORGADO; AMENTE, 2010). Essa é uma consequência da distância temporal, e pode ser difícil para os alunos, visto que a maioria está habituada ao ensino presencial.

A dificuldade de lidar com a distância temporal foi apontada por Benjamin, que está cursando a segunda graduação, sendo a primeira presencial. Na entrevista, ele relatou que sente falta de resolver as dúvidas instantaneamente, falando na mesma hora com o professor ou com os colegas: “Eu sei que posso recorrer a um tutor, ou a um aluno. Mas que não vai ser uma resposta instantânea. Porque às vezes já precisei resolver alguns problemas, algumas dúvidas, e demora um dia, dois dias”. Essa instantaneidade almejada representa também uma geração que ainda está se adaptando às mudanças da cultura digital, que difere da presencial no âmbito da noção de tempo e espaço. Isso faz com que seja necessário que eles vivenciem um processo que possibilite uma reorganização temporal (JESUS, 2014). Essa reorganização para amenizar a distância temporal precisa acontecer de ambos os lados, tanto dos alunos quanto dos tutores/professores. Em seu trabalho sobre ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, Jesus (2014) explica como a educação tradicional nos estrutura desde muito cedo, mas o ciberespaço a altera, em especial, quando consideramos que nele fazemos múltiplas ações ao mesmo tempo. Essas mudanças alteram a regra da sala de aula de fazer uma atividade por vez, de modo que a linearidade pode ser desvirtuada, logo, diversas atividades podem ser feitas simultaneamente. Em outras palavras, a ideia fixa de sala de aula, horário, é mudada com as tecnologias digitais na educação, de modo que as pessoas não ficam mais limitadas a horários específicos, mas possuem liberdade de acessar os conteúdos quando têm disponibilidade (EDWARDS; USHER, 2008).

Porém, não são todos que sabem lidar com isso e podem se sentir desorientados nesse mundo virtual repleto de possibilidades. Esse contexto reforça mais ainda a necessidade de preparação do próprio aluno, do professor/tutor e dos responsáveis pela estruturação do curso. A maioria dos alunos ainda está no processo de adaptação, considerando anos de ensino presencial tradicional. Em muitos casos, falta a noção de que nessa nova realidade virtual os meios de buscar interação e comunicação diferem do presencial. Enquanto um feedback no presencial pode acontecer na mesma hora, por mensagens ou pela plataforma pode demorar um pouco mais. Nota-se que, além da

necessidade da reestruturação dos cursos e dos professores repensarem o modo como ensinam nesses ambientes, também é preciso que o aluno se conheça e busque meios de suprir suas necessidades/dificuldades, tanto por conta própria, como mediado pelo professor e tutor.

Além das distâncias já abordadas, é preciso ressaltar a distância espacial. Para um entendimento mais abrangente, é importante não pensar no espaço apenas como um local físico. Em uma sala de aula presencial, por exemplo, a ausência física de um aluno pode ser facilmente notada. Contudo, essa ausência não se configura como a única forma de distância espacial. Se este aluno está presente na sala, o espaço físico está preenchido e a distância espacial física entre ele e a escola/universidade não existirá. No entanto, se o discente não interage significativamente com o conteúdo da aula, ou com os que fazem parte do processo de aprendizagem, ele pode estar distante/ausente espacialmente desses elementos/componentes, mesmo que esteja ocupando um espaço físico na sala de aula. Essa distância é problemática porque ainda é comum a associação da presença a apenas estar presente espacialmente. As pessoas podem enxergar o aluno na sala de aula mesmo que ele não esteja se comunicando, o que torna mais fácil ser um membro silencioso/distante (PALLOFF; PRATT, 2007).

Quanto a EaD, essa dicotomia de presença e ausência também ocorre, apesar de suas particularidades. A primeira particularidade é que a distância espacial em relação ao espaço físico, já faz parte da modalidade de ensino. Desse modo, a presença e a ausência são percebidas, ou não, principalmente, em relação à participação ou ao comportamento do aluno no AVA. Nesse caso, pode ocorrer uma distância espacial virtual (a proximidade com o conteúdo e os componentes do processo, são as vertentes dessa distância que podem ou não ocorrer, em níveis que variam de aluno para aluno). Além disso, no ambiente virtual, o aluno pode se ausentar mais facilmente. Essa ausência espacial virtual é notada: “mas é mais fácil de ignorar do que uma cadeira vazia seria” (PALLOFF; PRATT, 2007, p 49). Para aprofundar essa questão da presença e da ausência também em relação à distância na EaD, é preciso repensar/desconstruir o par binário da presença/ausência. Segundo Derrida (1982), a desconstrução não consiste em substituir um conceito por outro, mas em deslocar uma ordem conceitual, como também a não conceitual, com a qual a ordem principal/conceitual se articula. Esse trabalho de desconstrução derridiana é uma das perspectivas críticas que possibilita a expansão na construção de significados

(TAKAKI, 2017). No caso da temática desta pesquisa, nos interessa a desvinculação/problematização do binarismo da presença e da ausência, sobretudo, em relação ao aluno, durante a sua atuação no ambiente virtual.

Esses binarismos são uma característica do princípio da ontologia clássica, o que Derrida nomeia como “metafísica da presença” (ZACCHI, 2009). Para Derrida, a sociedade ocidental tem como base um pensamento calcado na metafísica da presença, na qual toda a produção do conhecimento possui fundamentos nos princípios da razão e da substância (LANGARO; SOUZA, 2010). Em outras palavras: “A tradição filosófica em sua totalidade pode ser descrita como metafísica, no sentido de que ela desejaria estabelecer um fundamento para a realidade, fundamento este que Derrida chama de presença” (HERMES; 2013, p. 227). E grande parte desses fundamentos recaem nas estruturas binárias opositivas, que são pilares da metafísica. Visando problematizar os binarismos e suas estruturas hierárquicas, Derrida propõe movimentos de inversão e deslocamento que se referem a “inverter a hierarquia conceitual metafísica, dando um olhar especial a tudo aquilo que se encontra na posição de subordinado, e, ao mesmo tempo, deslocar os termos de uma dada oposição conceitual para outro lugar, além da dicotomia da metafísica dualista” (DARDEAU, 2011, p. 4). E à medida que as inversões hierárquicas são feitas, simultaneamente ocorre o deslocamento, com a determinada estrutura invertida e deslocada, forma-se um novo campo de significação (HERMES, 2013).

São esses novos significados que nos interessam quando refletimos sobre o que faz com que um aluno seja considerado ausente ou presente no ambiente virtual que ele utiliza para estudar. Já foi apontado ao longo das seções desta pesquisa que no AVA os alunos precisam enviar as atividades semanalmente e participar das discussões dos fóruns. Sobre esse formato de graduação, pode ser comum associar a presença ao aluno que faz login na plataforma regularmente, que cumpre o cronograma das disciplinas (ao enviar todas as atividades, por exemplo) e que participa das discussões. Porém, até que ponto essas ações podem ser consideradas uma presença significativa e como a ausência também pode estar situada nessa presença é uma das questões que precisamos problematizar.

Na seção anterior, na fala de Elisa, ela destacou que os colegas responderam à pergunta que o professor postou no fórum, contudo não houve uma discussão, mas respostas isoladas. Nesse caso, os alunos estavam presentes o suficiente para responder o

tópico da discussão, mas não ocorreu uma interação significativa. Se o discente apenas fez o login, respondeu à pergunta do professor, mas não interagiu com os colegas e não refletiu sobre as outras respostas, pode-se considerar que ele esteve presente no sentido de cumprir mais uma etapa da disciplina, mas ausente no processo de uma aprendizagem mais colaborativa e crítica. Da mesma forma, nas atividades síncronas, se apenas o login é feito, mas o discente se ausenta ou ocupa o tempo com outras obrigações, na sua presença também existirá uma determinada ausência. Em relação à distância, sem enxergar as suas multiplicidades, pode-se então afirmar que esse aluno que acompanha as postagens e atividades está “próximo” da graduação, pois as etapas estão sendo cumpridas. Mas, quando as vertentes da distância (interativa, temporal e espacial) emergem no contexto desse aluno que está presente na plataforma, elas reiteram que considerar a presença apenas em relação ao login, envio de atividades e postagem nos canais de comunicação, restringe o seu significado e as suas implicações. Desse modo, durante a presença, ocorre simultaneamente uma distância espacial virtual, seja em relação às interações críticas com os materiais, como também no relacionamento com os componentes do curso. Logo, na presença também pode existir um nível de ausência.

Do mesmo modo, pode-se atribuir a ausência ao aluno que não participa das discussões, ou que não envia as atividades semanalmente. Segundo o relato de Mateus, os seus colegas não estão participando do fórum, o que de acordo com ele termina por comprometer a interatividade no ambiente virtual. Todavia, no mesmo relato, Mateus afirma que a turma possui grupos de WhatsApp, e que nesses grupos eles se reúnem para dialogar e se ajudar. Durante as próximas seções desta pesquisa, serão apresentados mais relatos dos graduandos que compartilham diversas experiências de aprendizagem e interação por meio das redes sociais, principalmente o WhatsApp. Contudo, esses mesmos discentes afirmaram que sentem dificuldade em interagir significativamente na plataforma do curso. Essas situações reforçaram a necessidade de repensar o que se entende por ausência. Conforme os pares binários, é comum classificar um polo como positivo e o outro como negativo, sem, no entanto, considerar que nessa dupla categorização emergem muitos outros significados. Loxey (2006), ao destacar sobre Derrida e sua abordagem desconstrutivista, reafirma a importância de “perturbar” o conjunto de estruturas fundamentais que são perpetuadas, e que concebem, por exemplo, a questão do positivo antes do negativo. Essas estruturas também podem ser entendidas/enxergadas como oposições conceituais, nas quais um polo pode ser

classificado pleno ou central, e, portanto, considerado como o que “vem” primeiro (LOXEY, 2006). Diante disso, ao fazer uma conexão com a temática aqui discutida, pode-se notar que a binaridade tende a atribuir a presença a algo positivo, que vem primeiro, e a ausência a um significado negativo, que vem depois, representando o oposto da presença.

Contudo, segundo a estratégia da desconstrução, o que interessa não é necessariamente negar o valor dessa dicotomia, mas: “Trata-se do esforço de permanecer em um jogo em que nenhum dos pólos opositivos do binarismo é valorizado e subjuga o outro, porém, de manter-se em um constante remetimento a ambos, em um jogo de nem/nem” (LANGARO, SOUZA, 2010, p. 6). À vista disso, a presença pode continuar a ser identificada como positiva, assim como a ausência pode ser negativa, porém ambas possuem mais significações, além de não existir uma hierarquia entre elas. Retomemos o relato de Mateus, se os colegas estão ausentes na plataforma, mas estão interagindo e discutindo nos grupos de WhatsApp, deslocando as interações do meio principal (AVA), que deveriam ocorrer, para outros veículos de comunicação. Nesses casos, enxergar a ausência dos discentes no ambiente virtual apenas pelo aspecto negativo pode marginalizar as interações que eles buscam desenvolver durante as suas ausências na plataforma.

Em outras palavras, é necessário perceber a presença que está existindo em outros meios durante a ausência da plataforma, buscando ir além da dicotomia da metafísica dualista. Se o aluno possui dificuldade ou não consegue desenvolver uma presença significativa no AVA, mas procura esse desenvolvimento por meio de outros recursos, a sua ausência no ambiente virtual precisa ser repensada, e também problematizada para tentar entender o que está acontecendo, o que leva os graduandos a migrarem para outros espaços virtuais. Da mesma forma, a presença dos que estão participando/interagindo na plataforma também precisa ser repensada para evitar que o “estar presente” seja considerado apenas pelos critérios de cumprimento de um determinado cronograma.

A distância espacial, no que tange ao espaço físico, também pode existir em momentos específicos da graduação. Conforme já foi mencionado, o curso é a distância, mas possui encontros presenciais nos polos, que podem ter o objetivo de tirar dúvidas, de ter aulas, encontros com os tutores, dentre outras finalidades. Nos polos estão presentes os tutores presenciais, que não são os mesmos tutores das disciplinas, mas que auxiliam

o aluno a acessar o sistema, e outras questões técnicas/burocráticas relacionadas à graduação. Outro ponto é que nem sempre esses encontros ocorrem nos polos em que o aluno estuda, sendo a distância espacial um empecilho para que possam participar, como relatou Júlia: “Às vezes era uma aula tal, de um assunto tal em Carira, uma aula tal de um assunto em Aracaju. Então, às vezes eu não podia sair da minha cidade para ir assistir uma aula”. O mesmo foi compartilhado por Ana Paula: “Já teve muito encontro presencial, aqui [no polo de Poço Verde] não teve muito não. Mas em São Cristóvão teve muito e a gente sempre era convidado, mas por conta do trabalho, nunca dava para eu ir”. A rotina também afeta os estudos, e se os encontros ocorrem longe do polo em que os alunos estão matriculados, torna-se mais difícil eles estarem presentes. Desse modo, a distância espacial se apresenta de maneira diversa. A pandemia do Covid-19, fez com que esses encontros presenciais fossem substituídos por encontros remotos, que de acordo com o que foi ressaltado pelos graduandos, são positivos no sentido de proporcionar a participação de mais alunos.

## **2.5 AS RELAÇÕES ENTRE AS DISTÂNCIAS E A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA**

Um dos objetivos da educação a distância é que o aluno busque uma aprendizagem mais independente. Considerando a distância temporal e interativa, um dos pilares citados por Moore (1989), para amenizar a distância transacional é a autonomia do aluno. Ainda de acordo com os relatos da seção anterior, o discente Mateus, que não obteve resposta do tutor em um prazo mais curto de tempo, pesquisou a dúvida e tentou fazer o trabalho sozinho da melhor forma que pôde. Ele ainda demonstrou compreender que o tutor tinha muitas atribuições, e que por isso se esforçou para sanar as dúvidas por conta própria: “Eu procuro dar o máximo de mim, entender por mim mesmo, porque se eu ficar sempre dependendo do tutor, e do professor eu não vou para frente, eu não vou absorver nada do assunto”. Em relação ao papel do professor e do tutor, ambos apresentam algumas semelhanças, mas, de maneira geral, a atuação é distinta, e a estrutura do programa influencia nesses papéis. Durante a entrevista com o docente, ele relatou que o trabalho do professor é mais distante e isolado dos alunos.

O curso disponibiliza dois encontros síncronos por semestre, mas durante o tempo restante a interação do professor com o aluno ocorre por meio das ferramentas disponibilizadas na plataforma. O professor é responsável por postar os conteúdos e as

atividades, mas quem corrige essas atividades e as provas são os tutores. Nada impede que o docente tire as dúvidas dos alunos e que compartilhe os avisos, mas essa função é desenvolvida, de preferência, pelos tutores. Dessa forma, o contato do professor com o aluno costuma ser mais reduzido, o que, segundo o docente entrevistado, exige que o aluno desenvolva uma aprendizagem ainda mais autônoma.

A distância no relacionamento com o professor também foi compartilhada por Júlia, que já está quase concluindo a graduação, e afirmou que na matéria de estágio não teve nenhum contato com o professor, o que dificultou o entendimento da atividade, que era a produção de uma vídeo aula. Ela precisou então buscar meios próprios para compreender: “Tive que descobrir como fazer, sobre como seria para preparar o material, sobre o que eu deveria escolher para fazer a preparação da minha aula, qual material que eu deveria usar, quais recursos, como deveria fazer para assinar as habilidades dos alunos”. Tanto Júlia como Mateus precisaram buscar meios para conseguir realizar suas obrigações, porém apesar desse processo autônomo ser importante, é preciso que ele seja mediado. Visto que, durante a busca autônoma pelas respostas, os discentes também podem se sentir distantes e sozinhos, o que não auxilia na aprendizagem. Esse sentimento de solidão foi compartilhado por Ana Paula, uma aluna que também está próxima de concluir a graduação e discorreu sobre como ela precisou concluir muitas etapas do curso sozinha: “É porque para você entender, assimilar dentro de um curso que você é praticamente só, que você tem que ler, entender, que você não tem ninguém para ficar se perguntando, como está eu e você assim [o momento síncrono da discente e da pesquisadora pelo Google Meet] para chegar e tirar as dúvidas”.

Um das formas de evitar que o aluno se sinta desamparado e distante é promover uma autonomia mediada. Romão (2008) alerta que os programas de educação a distância precisam ser cautelosos para evitar que eles façam o mínimo visando que os alunos façam o máximo. A autora ainda alerta que muitas vezes o aluno se encontra obrigado a aprender com autonomia, porém, essa autonomia pode ser considerada mais como uma relação de dependência entre professor e aluno do que para a independência. Aleluia e Romão (2020) reforçam o caráter colaborativo da educação a distância, pois para que o curso aconteça são necessários minimamente diversos agentes; como técnicos em tecnologia da informação, professores que produzem o material disponibilizado na plataforma, professores e tutores para suporte no ensino online, tutores para interagir com os alunos,

dentre outros profissionais a depender da estrutura do curso. Araújo e Carvalho (2011), também discorrem a relação de dependência, destacando que o curso é desenvolvido com a participação direta ou indireta de diversos profissionais.

Vale salientar que a atividade que é realizada de forma autônoma na EAD, foi pensada, planejada, sistematizada e disponibilizada por um ou vários professores. Os meios pelos quais as atividades são disponibilizadas para o aluno seja material impresso, vídeo, entre outros, provavelmente, envolve a atuação também de outros profissionais. Dessa forma, quando o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura a distância ressalta a independência do aluno em relação ao professor aparenta omitir a interdependência entre ambos, mesmo que a interação aconteça à distância (ARAÚJO; CARVALHO, 2011, p. 181).

Kumaravadivelu (1994), ao falar sobre como o aprendizado de línguas é em grande parte de uma atividade autônoma, também destacou que a autonomia do aluno deve ser promovida. Para isso é preciso auxiliar esse aluno, equipando-o com os meios necessários para que seu próprio aprendizado seja auto direcionado. Desse modo, a mediação do professor/tutor desempenha um papel primordial no processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos. Machado e Teruya (2009) destacam a necessidade de ampliar o que se entende por mediação no espaço virtual. Segundo as autoras, mediar não significa somente orientar na plataforma, não tem a ver apenas em dizer se o aluno concluiu ou não uma atividade. A mediação deve instigar o aluno, ajudá-lo em suas dúvidas, e, principalmente, identificar quando ele se encontra ausente no decorrer do processo. E esse processo de aprendizagem pressupõe conexões entre os conteúdos, os recursos tecnológicos de interação e os sujeitos, tudo isso somado à mediação pedagógica, que não se desenvolve de modo individualista e isolado (MACHADO; TERUYA, 2009).

Todavia, o professor e o tutor não precisam estar acompanhando os alunos em todos os momentos, pois pode criar uma relação de dependência na qual os alunos ficam limitados às considerações do professor, perpetuando assim a já conhecida hierarquia professor-aluno do ensino presencial tradicional (ALMEIDA, 2003). Ademais, a capacidade de agir com autonomia deve ser desenvolvida durante o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o que o ambiente virtual oferece e sua disposição em atendê-la (ALELUIA; ROMÃO, 2020). Por não ter o professor e o tutor disponíveis com mais constância, os alunos buscam outras formas de amenizar a distância temporal e

interativa em relação, em especial, às suas dúvidas. Essas experiências foram compartilhadas por Fernanda e Joana, que recorreram aos colegas para pedir ajuda e orientação. Ambas relatam que suas respectivas turmas possuem um grupo de WhatsApp no qual os alunos tentam discutir em conjunto as dúvidas que, muitas vezes, por causa da disponibilidade do tempo, não são resolvidas ou demoram mais para serem sanadas pelos tutores. Essa experiência também foi relatada por Elisa: “A gente se ajuda. Nós temos um grupo, e ali todo mundo se ajuda. Porque a gente tem muitas dúvidas e não são sanadas com os tutores. Porque às vezes deixamos as perguntas, mas passam muito tempo para responder a gente”. No caso de Mateus, ele compartilhou que a turma busca dialogar sobre as dúvidas consideradas menos complexas no grupo do WhatsApp, utilizando os demais meios de comunicação da plataforma apenas para dúvidas que eles não conseguem resolver sozinhos: “Com o professor e o tutor é no caso de alguma dúvida maior sobre alguma postagem de fórum, ou quando é algo que a gente está em dúvida mesmo, de verdade, que está mais difícil, aí a gente vai e procura [o tutor]”.

Nota-se que além deles recorrerem a suas respectivas turmas, esse contato não costuma ser mencionado na plataforma, mas através das redes sociais (essa questão será aprofundada no próximo capítulo). Uma das possíveis causas, foi a já apontada distância interativa e temporal que existe no AVA. Woo e Reeves (2007) afirmam que nem todas as interações no ambiente de aprendizagem online são significativas para os alunos; conversas ociosas, navegação online ou cliques sem fundamento crítico não levam a um aprendizado substancial. A distância interativa faz com que outras distâncias surjam e uma das formas de suprimi-las é buscar outro meio para comunicação, como o descrito pelos alunos acima. Apesar de ser necessário e interessante o contato dos alunos por outros meios, o ambiente virtual ainda precisa amenizar as distâncias interativas e temporais. Ao retomar a discussão sobre a necessidade da presença social na plataforma, a visão de Rogers e Lea (2005), traz pontos relevantes sobre essa temática. Os autores propõem que em vez de focar na identidade pessoal, para facilitar a presença social no ambiente virtual, deve-se destacar a identidade social compartilhada.

Eles destacam que o princípio básico de presença social é que a influência social em ambientes de aprendizagem online é restrita devido ao contato interpessoal também ser restrito, em outras palavras, o social é igualado ao interpessoal. Porém, isso pode levar à conclusão de que para esses ambientes permitirem a presença, é necessário proporcionar um elevado número de pistas visuais e de áudio, visando uma aproximação com a

comunicação face a face (ROGERS; LEA, 2005). Os autores buscam discutir que se a comunicação for reduzida a simplesmente à agregação de laços interpessoais entre os membros daquele ambiente virtual, então para alcançar a presença social, muitas pistas interpessoais de cada aluno precisam ser compartilhadas, para então conseguir simular a comunicação presencial. Contudo, se o foco for uma construção coletiva, então a presença social vai poder existir mesmo em ambientes com poucas pistas para o interpessoal (ROGERS; LEA, 2005). Logo,

Em vez de o grupo ser reduzido a um conjunto de conexões interpessoais entre os membros do grupo, o grupo existe dentro do indivíduo como uma representação cognitiva. Assim, um sentimento de pertença a um grupo, ou a identificação com um determinado grupo, pode ocorrer em ambientes com relativamente poucos canais sensoriais. Essa identificação com um grupo resulta em uma imersão perceptiva dentro do grupo, possibilitando que o meio se torne uma entidade social e, assim, transmitindo presença social (ROGERS; LEA, 2005, p. 8).

Apesar de saber que o formato EaD exige um perfil de aluno mais autônomo, o fator social se mostra de grande relevância para evitar os sentimentos de distância. Isso é reconhecido pelos próprios alunos, como destaca Mateus que reforça a importância dos colegas durante o período: “Todo mundo acaba se apoiando, dando aquela assistência. E ninguém para, e se a pessoa acabar se isolando fica com aquilo de ah eu vou desistir, ah eu vou parar porque eu não consigo”. Joana também compartilhou que o apoio dos colegas no grupo do WhatsApp foi fundamental para que algumas pessoas desistissem de abandonar o curso: “No grupo mesmo, algumas pessoas no grupo já falaram que iam desistir, que não estava dando, que não estava conseguindo acompanhar. E aí os colegas vão e enviam mensagens de apoio dizendo: Não desista, que todo mundo vai se ajudando”.

Os relatos de Joana, Elisa, Mateus e Fernanda reforçaram a necessidade do compartilhamento com os colegas e de uma aprendizagem mais colaborativa, por meio das redes sociais, para amenizar a distância interativa e temporal que eles se deparam no ambiente virtual, e para equilibrar a autonomia na aprendizagem. Porém, essa proximidade com os colegas não é a realidade de todos os alunos entrevistados. Conforme discorrido anteriormente, os respondentes dessa pesquisa são de polos diferentes e períodos distintos, por isso, apesar de apresentarem experiências similares, também possuem realidades diferentes. Não são todos os que conseguem dialogar com a turma em um grupo a parte do AVA, mesmo que o grupo exista, alguns alunos ainda podem se sentir

distantes dos demais colegas, como foi relatado por outros discentes. Bernardo compartilhou que a coordenação do curso disponibilizou um link para formar um grupo, porém o grupo possui alunos de cursos diversos, o que segundo ele dificulta a comunicação e o diálogo. Para tentar uma aproximação com os colegas da sua turma, ele e outros seis colegas criaram um grupo apenas para os discentes que cursam Letras Inglês.

Mas, apesar disso, não houve a troca de experiências que Bernardo esperava: “A gente tentou algumas vezes, perguntou alguma coisa, mas os demais não responderam nada. Aí eu sinto muita falta em relação a isso [a interação com os colegas]”. Já Benjamim relatou que no grupo da sua turma os colegas trocam mensagens sobre as dúvidas, porém a comunicação se limita a isso, o que não é suficiente para que ele se sinta mais próximo: “Fora isso [as conversas sobre as dúvidas] a gente não teve aquele relacionamento, aquele sentimento de turma”. Nesses casos, torna-se ainda mais importante que o ambiente virtual seja capaz de reduzir a distância interativa entre as relações aluno-aluno, alunoprofessor/tutor, bem como a distância temporal nessas interações. Uma vez que nem sempre os alunos encontrarão em outro recurso, os meios para amenizar a sensação de distância.

Em um estudo com o objetivo de fornecer uma ordem conceitual e uma ferramenta para o uso da comunicação mediada por computadores, Anderson, Archer e Garrison (2000) apresentaram um modelo de investigação de uma comunidade que participava das conferências por computador. Esse modelo possui três elementos essenciais para o que eles chamam de transação educacional: a presença cognitiva, presença social e presença de ensino. Apesar desse estudo ter sido publicado há mais de vinte anos, os elementos destacados pelos autores podem ser aplicados para a plataforma de ensino e aprendizagem que a graduação utiliza atualmente. Segundo os autores, presença cognitiva se refere à capacidade de construir significado por meio da comunicação sustentada, como um elemento vital para o desenvolvimento da criticidade. E ela é criada e mantida a depender de como a comunicação é limitada ou incentivada pelo meio/ambiente.

Nesse modelo o segundo elemento, a presença social, é entendida como a capacidade de os usuários projetarem suas características mais pessoais no ambiente virtual. E que ambas possuem uma relação de dependência, pois presença social tem uma função de suporte para a presença cognitiva, visando que o processo do pensamento crítico ocorra com mais facilidade (ANDERSON; ARCHER; GARRISON, 2000). Eles

ainda apontam que no desenvolvimento da presença social, aspectos afetivos são importantes para que os participantes/alunos encontrem uma interação agradável e permaneçam no programa/curso, sendo a presença social uma forma de comunicação socioemocional. Emoções como interesse e persistência, são destacadas para auxiliar no engajamento de diálogos significativos, que proporcionem também reflexões críticas (JESUS, 2014). Porém, é necessária uma integração pois;

A presença cognitiva por si só não é suficiente para sustentar uma comunidade crítica de alunos. Tal comunidade educacional é nutrida dentro do ambiente socioemocional mais amplo da transação comunicativa. Nossa hipótese é que altos níveis de presença social com altos graus de comprometimento e participação são necessários para o desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior e trabalho colaborativo (ANDERSON; ARCHER; GARRISON, 2000, p. 94).

Nota-se que esse entendimento de presença social se difere do que foi defendido por Rogers e Lea (2005), que atribuem a presença social a uma construção de identidade coletiva, a fim de que possa existir mesmo em ambientes com pouco compartilhamento de pistas interpessoais. Mas para Anderson, Archer e Garrison (2000) o compartilhamento dessas pistas é necessário para que o processo colaborativo seja mais significativo. Apesar das diferenças entre os estudos, ambos podem auxiliar o processo da aprendizagem, principalmente ajudando a reduzir as distâncias que os alunos sentem enquanto utilizam o AVA. Pensar na presença social sob aspectos afetivos pode ser desafiador até mesmo em uma sala de aula presencial. E se tratando de ambiente virtual, que no caso da graduação dos alunos desta pesquisa, os encontros síncronos são raros, e a interação principal é por escrita, pode ser ainda mais desafiante.

Porém, não significa que isso não possa ser desenvolvido na graduação, a começar, por exemplo, pela linguagem utilizada pelos professores e tutores na plataforma. Esse fato foi citado por Júlia, que observou mudanças na comunicação do curso ao longo dos semestres. Segundo a discente, o relacionamento com os professores sempre foi distante, mas nos últimos meses ela notou uma mudança de comportamento nos docentes no que diz respeito ao modo como eles estruturam o material no AVA. Júlia afirmou sentir que os professores queriam dialogar mais com os alunos porque eles mudaram a forma como se comunicavam na postagem das atividades/assuntos: “ E agora eles tentaram mais uma aproximação porque antes parecia meio seco. Mas agora parece que eles queriam uma

introduçãozinha, faziam um comentáriozinho, pelo menos percebi isso no período passado, que eles colocavam até em azulzinho para você ler”.

As mudanças na comunicação, acrescentar os comentários e as introduções, já fizeram diferença em relação à percepção da presença do professor. Nesse caso é relevante destacar que a presença social na forma da comunicação socioemocional não necessariamente precisa estar relacionada ao compartilhamento de questões pessoais. Mas também demonstra que, apesar de o ambiente ser virtual, e de grande parte da comunicação ser escrita, essa linguagem pode ser usada de forma que o professor consiga se projetar como uma pessoa real, estabelecendo sua presença no ambiente. E consequentemente proporcionar aos seus alunos um diálogo mais aberto e humanizado. A linguagem utilizada importa porque da mesma forma que ela pode aproximar, também pode distanciar os discentes. Esse foi o caso de Fernanda, que afirmou se sentir distante dos professores e dos tutores em razão do modelo de comunicação: “Tipo, quando você faz uma pergunta para o Google e ele responde. É parecido. Você não sente que tem uma outra pessoa atrás da tela lhe respondendo”. Em outras palavras, a presença do professor e do tutor não é percebida pela aluna.

No modelo de Anderson, Archer e Garrison (2000) o terceiro elemento é a presença docente, que, segundo os autores, possui a função do design da experiência educacional, incluindo a organização e estruturação do curso e o desenvolvimento de atividades. A presença docente também possui a função de facilitar a aprendizagem e o compartilhamento. Essa função pode ser estendida aos demais, como os próprios alunos e os tutores. Mas isso não exime a importância do papel do professor, já que a presença docente é um meio para apoiar a presença social e cognitiva (ANDERSON; ARCHER; GARRISON, 2000). O papel do professor no processo de ensino EaD não é dispensável, as tecnologias não substituem o docente, apenas desafiam os conceitos do ensino tradicional (LUKE, 2000). Por isso Romão e Aleluia (2020) alertam para o deslocamento do professor para o aluno. Eles afirmam que a ideia de ter o aluno como figura central, em detrimento do professor, é um equívoco difundido na EaD, quando, na verdade, o que deve estar no centro é a relação entre ambos, por meio também de uma autonomia mediada.

Ao responderem sobre o relacionamento com os professores, a maioria dos alunos afirmou que possuem pouco ou nenhum contato, e que a comunicação é mais restrita a

algumas dúvidas. A ausência da presença social do professor no ambiente virtual foi um dos pontos que mais apareceram nas entrevistas com os alunos, visto que a maioria sente, além da distância espacial, a distância interativa e temporal com os docentes. Todavia algumas ressalvas precisam ser discutidas. Dentre elas destaca-se que, geralmente, cada instituição pode definir qual a metodologia que será utilizada e como o programa será estruturado. A depender dessa estrutura, o professor pode ou não desempenhar um papel mais ativo no processo. Dessa forma, a presença do docente no ambiente virtual é mais constante e flexível de acordo com a estrutura a qual ele está submetido no curso. Por isso, não se pode afirmar equivocadamente que os professores não buscam estar próximos dos alunos, pois, muitas vezes, eles precisam seguir um programa já definido, inclusive em relação ao material utilizado.

Todavia, independente da estrutura do programa, a ausência da presença social do professor é sentida pelos discentes, como afirmou Elisa: “Apesar que a gente tem um mundo à nossa frente; tem a internet, mas não é a mesma coisa que você ter uma aula, com um professor, um tutor da sua matéria. Acaba ficando um vazio. Um vácuo”. Utilizando novamente como referência a desconstrução derridiana para possibilitar a ampliação do campo de significações, pode-se inferir que o professor, para essa aluna, significa uma “ausência da presença”. Ela sabe que o professor em determinados momentos está online no ambiente virtual, e que ele pode ter mais acesso aos alunos. Contudo, ele não se faz presente da forma que ela gostaria, de modo que sua presença não é percebida por Elisa. O que também nos leva a inferir que mesmo na presença docente também existe um nível de ausência (uma distância espacial virtual), que a aluna relata como o sentimento de vácuo e vazio.

Gilster (1997) aponta sobre o cuidado que se deve ter ao presumir que os problemas da educação podem ser resolvidos pela tecnologia, pois a mediação do professor, nos cursos que utilizam computadores, é um dos principais aspectos, como foi destacado por Elisa. A necessidade de ter aulas, encontros e reuniões com os docentes aparece em quase todos os relatos, de modo que os alunos chegam até a sugerir meios de interação para amenizar o sentimento de distância. Miguel afirmou que o único contato que teve com os professores foi pelo chat do AVA, mas que gostaria de ter mais contato com eles de outras formas: “É isso que me deixa um pouco triste, eu queria mais interação, uma reunião [com o professor]”. Benjamin falou sobre a disponibilização de outros recursos, como podcast, pois sente falta da participação do professor nos assuntos e nas

atividades, além da parte escrita na página da disciplina. O discente destacou também a necessidade de alguns encontros remotos: “Então, esses encontros remotos com o professor seriam bastante proveitosos para ele ter um contato maior com a turma, para ele entender quais são as dificuldades e trabalhar com aquilo”. Diálogo mais restrito, interação reduzida e um programa com um nível de estrutura elevado, são alguns dos fatores responsáveis por essa distância transacional, sobretudo, na relação aluno professor. E como consequência, os alunos podem passar pelos períodos sem ao menos conhecer seus professores, como destaca Júlia: “Os professores quase a gente não tem contato nenhum. Têm professores mesmo que eu nem sei quem são. A gente estudou e eu nem sei quem são”.

Ademais, assim como pode acontecer com os tutores, a distância interativa e temporal também pode ocorrer devido à quantidade de alunos. Isso foi identificado por Tori (2017) como um dos principais fatores que influenciam na distância interativa, e como algumas turmas são numerosas, especialmente as turmas dos primeiros períodos, o contato se torna ainda mais difícil. Foi o que aconteceu com a turma de Joana, na qual a professora agendou um encontro online, mas a quantidade de alunos excedia a capacidade da plataforma utilizada, então muitos não puderam participar. Fernanda também mencionou a mesma situação quando a professora programou aulas, mas não conseguiu abranger a turma: “Ela [a professora] usou uma outra plataforma para poder ter todo mundo. Só que mais de quinhentos alunos em uma plataforma assim não tem condições. E nem todo mundo pôde assistir a aula”. Acontecimentos como esse, dentre outros, dificultam o contato dos alunos com seus professores, conforme afirma Júlia, que relatou o sentimento de distância que sentiu durante grande parte da graduação: “Então a distância do curso já existe, e a distância dos professores e dos tutores é imensa, infelizmente. Poderia ser de outra forma, já que estamos tratando de plataforma virtual”.

A distância interativa, afeta também o andamento do curso, segundo foi apontado pelos alunos, que dizem sentir falta de um feedback do professor, sobretudo, em relação às atividades. De acordo com Bernardo, são muitos exercícios postados por semana, e nem sempre os colegas conseguem acompanhar. O mesmo foi compartilhado por Benjamin: “O que eu percebo dos alunos é que eles reclamam muito que os professores lançam muitas atividades e não tem o feedback para ver se eles estão absorvendo, se eles estão conseguindo fazer as atividades, para sanar as dúvidas”. Essa falta de feedback tem ligação com o diálogo e a interatividade reduzida na relação aluno-professor.

Borokhovskia et al (2012) destacam a necessidade dos educadores de EaD buscarem criar, apoiar e promover as condições necessárias para proporcionar uma aprendizagem colaborativa entre os alunos. E para atingir esse objetivo, os autores afirmam que uma das ações necessárias é fornecer aos alunos um feedback significativo e oportuno. Sobre essa temática, no caso desta pesquisa, podemos inferir que os educadores seriam os professores, tutores e outros profissionais, como os coordenadores de disciplinas, que são os que podem possuir acesso mais direto e constante com os alunos. Apesar de saber da importância desse meio de comunicação/troca, e que os próprios alunos sentem falta dessa interação, não se pode abordar esse assunto sem retomar a questão da estruturação do curso. Como as turmas dos primeiros períodos costumam ser mais numerosas, a depender também de quantos profissionais estão disponíveis, é desafiante exigir desses profissionais feedbacks detalhados e que sejam significativos para cada aluno. Além disso, o modo como a comunicação e o contato é priorizado pelo curso também influenciam, e também podem tornar o processo do feedback ainda mais difícil.

Outra questão levantada pelos alunos foi sobre a quantidade de atividades e leituras postadas semanalmente em cada disciplina no ambiente virtual. A interação aluno-conteúdo é tão importante quanto as demais, principalmente se tratando de organização no AVA e da continuidade no próprio curso. Por causa rotina de trabalho, a maioria dos alunos que participaram dessa pesquisa relataram sobre a dificuldade de conseguir acompanhar as atividades das matérias. Moore (1989), destaca que a interação aluno-conteúdo precisa ser facilitada para os discentes, de modo que esse processo seja repensado constantemente pelos gestores e professores. Nesse caso, o feedback deveria acontecer, no mínimo, semanalmente, à medida que novas atividades/assuntos fossem postados, para que os alunos pudessem se sentir acompanhados durante os estudos.

A discussão sobre a importância do feedback, nos ambientes virtuais nos quais o acesso ao professor é limitado, não é atual. Em 1997, Noriko Hara e Rob Kling conduziram uma pesquisa com alunos de um curso EaD, realizando um estudo etnográfico das experiências desses participantes e publicando esse trabalho nos anos 2000. Os autores tiveram como base para a pesquisa o feedback constante dos alunos, ressaltado como fundamental para a continuidade do trabalho. Hara e Kling (2000) destacam que grande parte das discussões e leituras sobre a educação a distância enfatizam como esse meio pode ser conveniente para alunos que trabalham em horários e locais diferentes, mas que é preciso ter atenção aos estresses causados durante o curso. A pesquisa foi

desenvolvida com alunos de um curso de graduação, que estavam aprendendo a usar as tecnologias nas respectivas áreas de atuação. Eles tinham acesso a um site com os materiais e a estrutura necessária para o curso. O feedback desses alunos chama a atenção porque é semelhante ao dos alunos desta pesquisa, apesar das décadas que os separam. Dentre eles se destaca o feedback sobre a falta de assistência imediata dos instrutores, um entendimento insatisfatório de pesquisas eficazes na web e ansiedade em razão da falta de feedback do professor. A ansiedade foi reportada por mais de um aluno, o que fez com que os pesquisadores notassem que, por não conseguirem ver o instrutor, o nível de ansiedade dos alunos aumentava, e era atribuído também a ausência das pistas sociais. Os autores concluem ressaltando a necessidade de mais estudos de educação a distância centrados no aluno: “projetados para nos ensinar como o uso adequado da tecnologia e da pedagogia pode tornar a educação a distância mais benéfica para mais alunos” (HARA; KLING, 2000, p. 13).

Outra questão é que a maioria dos alunos que ingressam no curso EaD não conhecem a estrutura do programa, o que pode dificultar a adaptação às distâncias. Dentre as expectativas criadas, a mais recorrente é em relação ao professor. Esse contato, mesmo que não seja síncrono, é esperado pelos discentes, que se frustram ao notar que o acesso é bem menos frequente do que gostariam, como foi relatado por Fernanda: “Eu não imaginava que era dessa forma, na minha cabeça o ensino a distância era completamente diferente. Eu imaginava que teria mais interação do professor com o aluno. E não tem. É simplesmente você pegar o livro e você desenvolver aquilo ali”. O mesmo sentimento foi compartilhado por Elisa: “Esperava que tivesse mais ajuda [do professor], mais apoio para tirar as nossas dúvidas, para interagir mais com a gente”. Esse sentimento de frustração é comum nos relatos, e torna a adaptação mais difícil. Visto que a mediação é tão relevante em um curso EaD, os alunos buscam outras formas, como já foi apontado, para suprir a distância transacional com os professores e tutores. O suporte pedagógico e técnico é fundamental para, além do acompanhamento, facilitar a rotina dos graduandos e mediar o processo de desenvolvimento da autonomia. A maioria dos alunos que optam pela EaD costumam ter rotinas menos flexíveis. Essa é a realidade dos respondentes desta pesquisa, que trabalham e possuem obrigações familiares. Com o tempo reduzido, a mediação é essencial para que eles não se sintam distantes e sem suporte. Ademais, para que eles não destinem muito tempo a algo que poderia ser resolvido mais rápido, com o suporte necessário.

Essa experiência foi compartilhada por Ana Paula, que elogiou a coordenação do polo no qual ela estuda. Ela disse que eles buscam estar disponíveis para facilitar a rotina dos alunos. No caso de Ana, que teve dificuldades para fazer a matrícula nas matérias, se não fosse o suporte dos tutores, ela não conseguiria se matricular usando o sistema em sua residência e teria que se deslocar até a UFS de São Cristóvão. Bernardo, que afirma ter dificuldades em obter respostas com os tutores, relatou que a coordenadora do polo o ajuda com as dúvidas, inclusive sobre os assuntos das matérias: “Eu até agora não consegui conversar [com os tutores] como eu converso com a coordenadora do curso”. As experiências mencionadas mostram a importância do suporte que eles tiveram, e de como a EaD é, na verdade, uma educação que deve ser pensada em conjunto, ao invés de apenas focar na autonomia e no desenvolvimento individual.

Nessas últimas seções buscamos compreender como a distância é um conceito que possui diversas variantes que são capazes de influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Ao discorrer sobre a multiplicidade da distância, podemos entender como ela afeta o desenvolvimento da aprendizagem e dos relacionamentos dos alunos durante a graduação. E também discutir sobre a importância da presença social no ambiente virtual, buscando formas de evitar a sensação de distância. Essa sensação é percebida, em níveis diferentes, com relação à presença do professor, do tutor, e também dos próprios colegas. Além disso, cabe também o questionamento sobre como a presença e a ausência são consideradas e enxergadas durante o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual. E como elas emergem nos contextos internos e externos à plataforma. Discutir sobre essas questões pode proporcionar um entendimento mais amplo sobre como as interações são desenvolvidas, de quais formas elas poderiam ser mais abrangentes e significativas visando amenizar a distância transacional (também conhecido como espaço psicológico e comunicacional) no curso, visto que a necessidade de aproximação se mostra presente em todos os relatos dos respondentes.

Por sermos seres sociais, crescemos por meio das interações sociais (WOO; REEVES, 2007). Mesmo em um curso EaD, a necessidade de presença e da amenização da distância interativa e temporal, principalmente no ambiente virtual, se mostrou fundamental para um melhor aproveitamento da graduação. E também para o desenvolvimento dos próprios alunos, sendo necessário que a estrutura do curso, bem como aqueles responsáveis por gerir o ambiente virtual e auxiliar os alunos, possam

mediar a aprendizagem além das questões metodológicas e do cumprimento de cronogramas de atividades e conteúdos. Desse modo, é preciso que as variantes emocionais e sociais que emergem durante a aprendizagem também sejam consideradas. Além de organizar o espaço virtual e acompanhar o progresso dos alunos, é preciso estar atento a como os discentes estão se desenvolvendo nesse processo, quais são as suas necessidades e seus contextos, quais os problemas que eles enfrentam, bem como as possíveis soluções para essas questões.

### **3.0 A INTERAÇÃO E A INTERATIVIDADE**

#### **3.1 A INTERAÇÃO COM O OUTRO**

Já foi possível notar que as distâncias, nas suas variadas formas, já estão presentes na graduação. Um dos fatores precursores dessas distâncias é o nível reduzido de interação, tanto nas relações com os que compõem o curso, quanto no próprio ambiente virtual. Na educação a distância, Moore e Kearsley (2008) definem a interação como uma inter-relação dos professores e alunos em ambientes nos quais a distância espacial predomina, sendo necessária uma compreensão profunda da natureza da interação, e de como facilitá-la através de recursos tecnológicos. Todavia, a interação não se resume apenas à comunicação por meio da mediação tecnológica, pois é um conceito que está presente nas variadas áreas do conhecimento, muito antes do surgimento das tecnologias digitais. Primeiramente, por sermos seres sociais, é necessário compreender mais sobre a “diversidade de relações que se estabelecem no seio de uma determinada interação humana, já que é importante saber se ela é circunstanciada pela relação entre interlocutores, entre discursos, entre semioses co-ocorrentes ou entre moléculas” (MORATO, 2004, p. 313).

Morin (1977), por meio da sua teoria do pensamento complexo, define as interações como ações recíprocas que influenciam/modificam a natureza e o comportamento não apenas das pessoas, mas dos elementos, dos objetos. Em outras palavras, a interação ocorre em diversas relações, entre sistemas organizados, moléculas, seres vivos e sociedades, de modo que “quanto mais cresce a diversidade e a complexidade dos fenômenos em interação, mais cresce a diversidade e a complexidade dos efeitos e das transformações saídas dessas interações” (p. 53-54). Segundo o autor, nenhum corpo pode ser contemplado/imaginado fora das interações que o concebeu e nem

das interações das quais participa. À vista disso, pode-se concluir que a natureza social do ser humano não lhe permite escapar das interações (MORATO, 2004).

Também é por meio das interações que os significados são socialmente construídos. Porém, nem sempre isso foi enxergado dessa forma. Durante o século XX, certas correntes do pensamento filosófico linguístico defendiam o subjetivismo idealista, que tinha como uma de suas características apontar a língua como uma criação individual, focando na psique do sujeito. Mas para Bakhtin (2006), a palavra, signo, resulta da relação entre pessoas socialmente organizadas durante os processos de interação. É por meio da interação com outra pessoa e os seus enunciados individuais que ocorre a assimilação do que está sendo dito/enunciado (PIVA; FREITAS; MISKULIN, 2009). Ao ir de contra as correntes que lidavam com a linguagem apenas por uma perspectiva individual, Bakhtin indica o lugar da interação por uma perspectiva social da enunciação (MORATO, 2004).

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior (BAKHTIN, 2006, p. 50).

Diante disso, por estarmos imersos nas relações sociais, as interações verbais estão associadas às interações sociais, e os nossos discursos fazem parte da produção social da língua (BAKHTIN, 2006). Pensar no social não anula as diversas subjetividades e particularidades dos sujeitos, mas aponta para como construímos nossas visões devido, principalmente, ao coletivo, uma vez que estamos constantemente em interação. Lévy (2011) ao discorrer sobre a inteligência coletiva, destaca que não pensamos sozinhos, mas que toda uma sociedade cosmopolita pensa dentro de nós. E essa dimensão coletiva é inevitável visto que somos seres de linguagem. Posto que a interação é tão intrínseca à natureza humana, nós buscamos, mesmo que inconscientemente, interagir nos ambientes aos quais temos acesso, presencialmente ou virtualmente. Paiva (2015) ao abordar sobre a percepção do outro, citou um exemplo da interação que o Kindle possibilita aos leitores. Durante a leitura, as pessoas podem destacar o que acharem relevante, e o Kindle informa quantos leitores destacaram partes específicas do livro. Ao ler um trecho e observar a

quantidade de pessoas que o destacaram, nosso foco e nossa percepção da leitura podem ser ampliados, bem como, mesmo que de maneira indireta, a percepção dos outros que leram e destacaram determinado trecho.

No caso da graduação EaD, o AVA é o principal ambiente para a interação e para o desenvolvimento das relações. O aluno, mesmo no ciberespaço, é um sujeito com vivências, experiências e conhecimentos, que busca se relacionar e estabelecer sua presença no espaço virtual (MELLO, 2011). A interação social não flui automaticamente no ambiente virtual, e precisa de atenção, pois ela é necessária para “a afiliação, formação de impressões, construção de relações sociais e, em última instância, o desenvolvimento de uma comunidade saudável de aprendizagem” (KREIJNS; KIRSCHNER; JOCHEMS, 2003, p. 349). Objetivando que o processo de ensino e aprendizagem seja interativo, Woo e Reeves (2007) ressaltam a necessidade de uma interação significativa. A fim de aumentar o nível dessa interação significativa em ambientes virtuais é preciso analisar e compreender os processos de interação em termos de aprendizagem, independentemente da abordagem adotada. Para isso os autores apontam para a necessidade de entender como os alunos se comunicam ativamente com as pessoas, como lidam com as situações conflitantes, como negociam ativamente (interna e socialmente) para solucionar essas situações conflituosas, e como chegam a um entendimento em comum. Ou seja, eles ressaltam a necessidade da negociação e da argumentação entre aqueles que fazem parte do ensino e aprendizagem no AVA.

Essa necessidade de interação, negociação e colaboração já se mostrou presente nas respostas dos questionários aplicados antes das entrevistas. As opções que mais foram marcadas pelos discentes, em relação às estratégias para estudar e interagir, eram sobre formar grupos, buscar mais contato com os colegas pelas redes sociais, e lidar com as atividades coletivamente, mesmo que elas fossem individuais. Jonassen (1996), resalta que o significado é pessoal, mas não é de todo individual. A percepção pessoal é também coletiva à medida que estamos compartilhando os espaços, no caso dos alunos, os espaços virtuais. No processo da aprendizagem, a necessidade do outro se revela parte dessa natureza social. E de modo geral, “os seres humanos são criaturas sociais que confiam no feedback dos companheiros para determinar sua própria existência e a viabilidade de suas crenças pessoais” (JONASSEN, 1996, p. 71). A relação de troca de feedbacks se mostrou fator importante para o andamento da graduação dos respondentes. Durante as entrevistas

essas temáticas foram mais exploradas. Ao perguntar sobre como o discente lidava com as demandas das matérias e com suas dúvidas no decorrer das semanas, a interação com os colegas foi destacada como essencial para a aprendizagem, especialmente nas disciplinas de língua inglesa, e para a permanência no curso.

Elisa: Os alunos estão se ajudando entre si, se não fosse esse grupo [do WhatsApp] muita gente já teria desistido do curso [...]. Quando a disciplina está muito difícil, quando a atividade está muito difícil, a gente se junta no grupo e cada um tenta resolver, ajudar o outro na dúvida. Fulana tem uma dúvida em tal questão, aí o outro vai e orienta. É assim que a gente faz. Não tem esse que não tenha dúvida que não jogue no grupo. É como se fosse um grupo de apoio.

Miguel: A atividade é individual, mas a gente discute suas dificuldades no grupo. Tipo, o professor passa uma atividade com seis questões, de prefixo e sufixo, eu não entendi muito bem e joguei minhas dúvidas no grupo. Teve dois alunos que estavam online e me mandaram mensagem perguntando se eu queria ajuda, e me deram suporte. Eles não me davam a resposta, mas me davam meios e ajuda para eu entender como fazia.

Fernanda: Porque assim que tem uma dúvida: Galera, mande aí para mim como é que vocês fizeram, onde foi que vocês encontraram porque eu não estou verificando isso, não estou enxergando isso, me passei direto no assunto, no texto e eu não estou encontrando. Aí a pessoa diz: *Fernanda, está em tal parágrafo*. Então é assim, o momento que está todo mundo unido é nessa hora que está todo mundo com dúvida.

Apesar da individualidade das atividades, até porque cada aluno precisa enviar as suas atividades pelo seu login no AVA, para muitos a discussão prévia é essencial. O grupo é visto como um local de apoio e de colaboração, conforme destacou Elisa, é um espaço que permite que haja uma comunicação que torna o processo menos individual, e mais coletivo. Os alunos naturalmente procuram os outros para ajudá-los na resolução de dúvidas, problemas, na execução das tarefas, isso mostra que a distância não os impede de participar inteiramente no grupo (JONASSEN, 1996). Esse caráter colaborativo é constantemente compartilhado pelos discentes. As ações tendem a ser autônomas, mas esbarram no que for considerado mais complicado, e o que é considerado mais difícil precisa ser compartilhado, discutido. Também se nota durante os relatos, que os graduandos buscam, mesmo que inconscientemente, uma aprendizagem construída em conjunto com os demais.

Por isso, ao tratar de aprendizagem em ambientes virtuais, Palloff e Pratt (2008) discorrem sobre a importância de formar no ambiente online, uma rede de interações entre

os alunos e quem os instrui, no qual o processo de aquisição do conhecimento ocorre de forma colaborativa. Os autores ainda destacam a importância de humanizar o ambiente tecnológico, criando uma comunidade online no processo. Um dos fatores que facilitam esse processo é conhecer a realidade dos discentes. Kreijns, Kirschner e Jochems (2003) também ressaltam que a interação deve ser pensada de acordo com aspectos socioemocionais, ligados a processos nos quais os alunos se conheçam e desenvolvam um senso de comunidade online. Para isso os autores sugerem que na estrutura de um grupo deve haver processos de afiliação:

Afiliação é a propensão que as pessoas têm de entrar em contato com outras. A afiliação ocorrerá se os membros do grupo perceberem que são mutuamente dependentes uns dos outros para realizar com sucesso as tarefas de trabalho e aprendizagem que os levam a entrar em contato uns com os outros (KREIJNS; KIRSCHNER; JOCHEMS, 2003, p. 344).

Pelos relatos dos discentes nota-se que esse processo de afiliação já ocorre naturalmente para a maioria deles, que buscam contato e aproximação com os demais nos momentos de dúvida. De acordo com o que já discutimos até então, a distância interativa, temporal e espacial emergem nas relações dos discentes com os professores, tutores, bem como com o próprio conteúdo das disciplinas na plataforma. Ademais, eles também precisam lidar com distância espacial no sentido virtual, já que mesmo que todos os componentes da graduação estejam logados no ambiente virtual, isso não necessariamente implica em uma aprendizagem colaborativa, ou em uma comunicação que seja significativa para eles ou que lhes permita se sentirem menos isolados. Devido a essas questões, para muitos discentes a função do grupo de WhatsApp vai além de apenas tirar dúvidas, desempenhando um papel humanizado no curso. A rotina dos respondentes é dividida entre trabalho, estudos, e para alguns, obrigações familiares. Com menos tempo disponível, torna-se ainda mais necessário o apoio dos colegas para o cumprimento do cronograma de atividades que precisam ser realizadas semanalmente.

Isso foi o que relatou Miguel: “Falando por mim, se eu não tivesse o grupo do WhatsApp eu com certeza já teria saído do curso. Sem o apoio dos colegas eu já teria saído, sem apoio de alguns veteranos eu teria saído”. Segundo ele, a iniciativa de criar um grupo mais restrito aos alunos de Inglês, para que ele e os colegas pudessem interagir com mais frequência, partiu da própria turma. “A gente foi lá no e-mail de cada um, mandou mensagem, foi uma coisa trabalhosa. Mas esse trabalho todo está rendendo

frutos, a gente está entendendo, ajudando”. Miguel ainda destaca que apesar de reconhecer as iniciativas do curso, deveria haver mais incentivo para que os alunos pudessem ter uma aprendizagem que fosse mais colaborativa “Eu acho que o próprio sistema de ensino deveria cobrar mais interação dos alunos por fora, como eu disse, fazer grupos, porque se você estiver sozinho não consegue ir para frente, não consegue progredir no AVA, no curso”.

Júlia também argumentou sobre a importância de uma amiga da graduação para auxiliá-la e incentivá-la a continuar no curso. Segundo Júlia, são muitos os problemas que surgem durante a graduação; fatores emocionais, tempo de dedicação para estudos e atividades, e que por causa dessas questões ela pensou em trancar o período. Porém, o incentivo da colega a fez continuar: “A gente tirava dúvidas, sentava para fazer resumos, discutir as provas, o que ia cair nos assuntos. E até mesmo nesse período agora em relação as APs<sup>8</sup> a gente discutia, sobre o que escrever, qual tema a gente poderia abordar”. Apesar da discente afirmar gostar da modalidade a distância pela autonomia que a graduação possibilita, ela também aponta para a necessidade da motivação e do apoio da colega, porque considera ser desafiante se sentir sozinha no processo de aprendizagem.

Nota-se que os alunos, de maneira geral, empenham-se para estar perto, amenizando a distância interativa e buscando uma aprendizagem mais colaborativa. Apesar da autonomia que a modalidade a distância exige, ela ocorre ao lado da necessidade de compartilhar com o outro. Por não poder descartar a natureza interativa, enquanto desenvolvem habilidades autônomas, os discentes também buscam se relacionar com os colegas. Devido ao tempo reduzido dos tutores e dos professores, a interação aluno-aluno (MOORE, 1989), é a mais recorrente, principalmente durante os momentos de dúvidas e de dificuldades. Enxergar no outro uma fonte de apoio e incentivo também é comum nas relações humanas, o que não difere na graduação. Penn e Kearsley (2008) afirmam que a interação a distância é o hiato de compreensão e comunicação entre os membros do curso, que estão separados geograficamente. É nesse hiato que os alunos buscam alternativas para suprir/transgredir a ausência de comunicação das demais relações interativas; com o professor/tutor e com o próprio ambiente virtual de

---

<sup>8</sup> APs- São avaliações presenciais, provas, que são aplicadas presencialmente nos polos. Porém, por conta da pandemia, durante a realização desta pesquisa, essas avaliações estão ocorrendo de forma online. Além delas, também fazem parte da graduação as Ads: que são avaliações a distância, mas não necessariamente provas, costumam ser atividades pontuadas, que o aluno pode responder em casa.

aprendizagem. Não obstante as características individuais, o fator social continua sendo imprescindível para os discentes.

### **3.2 INTERATIVIDADE: AS RELAÇÕES E A APRENDIZAGEM MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS**

Segundo Silva (2014), a necessidade do princípio da interatividade ocorre em razão da vastidão do campo semântico da palavra interação, presente em diversas ciências como a física, psicologia, biologia, comunicação, informática, dentre outras. O termo interatividade apareceu na década de 1970, como uma crítica à mídia unidirecional e se popularizou a partir da década de 1980 com a chegada dos computadores com múltiplas janelas (SILVA, 2001). A interatividade surge como uma possibilidade de desafiar a mídia de massa, a exemplo da televisão, buscando uma participação do público, libertando-se da lógica da transmissão que predominou durante o século XX (SILVA, 2001). Apesar da ligação do termo com a cibercultura, a interatividade não se resume a aspectos tecnológicos. Por isso, Primo (2003), critica o tratamento tecnicista de interatividade, que enfatiza as questões tecnológicas não dando a devida atenção às questões relacionais. Em outras palavras, existe a necessidade de ter um ponto de equilíbrio em relação à tecnologia e a comunicação.

Primo e Cassol (1999) defendem que as tecnologias digitais não são resultados da interatividade propriamente dita, mas dos processos baseados em manipulações de informações binárias. Dessa forma, a interatividade digital seria um tipo de relação tecnossocial, um diálogo entre homem e máquina. Essa relação não mais é passiva, mas ativa, por isso emerge um terceiro fator, que é a relação em si (PRIMO; CASSOL, 1999). Segundo os autores, é preciso entender a interação além dos chamados emissores e receptores, deslocando assim a investigação para o que acontece entre os integrantes, as interações, as mediações entre eles. Bem como, ressaltar as relações recíprocas que acontecem entre as pessoas mediadas pelas tecnologias digitais. Portanto, a interação não deve ser vista apenas como uma característica do meio, mas como um processo construído pelos integrantes (PRIMO, 2003). Esse processo de construção é destacado por Primo como fundamental para repensar as práticas da educação a distância, que deve ir além dos termos tecnológicos.

Visando aprofundar o conceito de interatividade, Silva (2014), discorre sobre a possibilidade de uma conjunção complexa entre o usuário e a tecnologia hipertextual. Essa conjunção complexa se opõe aos consensos coletivos que têm como base as simplificações. Para isso, o autor expõe as ideias de Morin para sugerir os aspectos em comum com a interatividade. A epistemologia do pensamento complexo de Morin se opõe ao paradigma da simplificação vigente no pensamento, herdado das ciências clássicas. A simplificação é reduzir um elemento a uma forma simples, expulsar o que o sistema linear afirma não comportar (MORIN, 1977). Um dos princípios do pensamento simplificador é normalizar, eliminar o que é estranho, e idealizar que só o inteligível é real (MORIN, 1977). Por isso a necessidade de um princípio de conhecimento que esteja além da simplificação.

Para Morin, pensar complexo é estar na perspectiva de tudo religar. Ele dá mostras desse pensamento buscando as interações entre as ciências físicas, biológicas e humanas. E o faz visando a compreensão da complexidade da realidade e também a compreensão da realidade da complexidade. Aquilo que Morin entende por interações entre as ciências é precisamente o diálogo, a recursividade e sua unidade complexa. E o pensamento complexo é aquele que busca aprender tais interações a partir da ótica da diversidade, da incorporação do acaso, da incerteza e, portanto, como superação da causalidade linear do determinismo simplificador (SILVA, 2014, p. 21).

A compatibilidade da teoria de Morin com a disposição interativa das tecnologias hipertextuais, fez com que Silva (2014) comparasse dois princípios dessa epistemologia para a base inicial do tratamento da interatividade. O primeiro princípio se refere ao argumento de fundamentar-se na ausência de fundamentos, que implica possibilitar mais interações para o mais comunicacional. Esse argumento “abre à busca de novas interações, que podem tomar a perspectiva da multiplicidade, da complexidade, uma vez que, em nosso tempo, estamos cada vez menos presos a certezas absolutas, e, portanto, livres para a comunicação” (SILVA, 2014, p. 25). O segundo princípio se refere ao conceito de pensamento complexo, que visa atentar para as interações dando importância a sua multiplicidade, recursividade e dialógica. Ambos os princípios colaboraram para uma definição mais ampla do que seria a interatividade:

Interatividade é a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações - seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja

nas relações “presenciais” ou “virtuais” entre seres humanos (SILVA, 2014, p. 25).

Conforme já foi apontado, a EaD é composta por alunos com as suas particularidades, e um ensino mediado por ambiente virtual, no qual a interação e a interatividade emergem constantemente de variadas formas e níveis. A natureza dessas interações diverge em intensidade, frequência, motivação, contexto, conhecimento, dentre outros aspectos. Existe a interação com o conteúdo e a própria plataforma, a interação social com os que fazem parte do curso e o nível de interatividade que permeia essas relações. Por isso, Mattar (2009) ressalta a complexidade de pensar a interatividade em relação a EaD devido aos diversos agentes que interagem de várias maneiras, utilizando inúmeros recursos. Além disso, à medida que novas tecnologias são desenvolvidas, novas interações também são criadas. Bem como novos usos e novas formas de uso vão emergindo com as tecnologias já existentes, o que traz a necessidade de revisitar o conceito de interatividade com frequência. Por causa deste caráter múltiplo, a interatividade pode ser pensada em diversos contextos.

Pode-se, então, pensar em algo como uma multiinteração, no sentido de que várias podem ser as interações ocorrendo simultaneamente em um curso de EAD. Interatividade (no sentido mais restrito ou reativo) e interação (no sentido mais amplo ou social) podem ser combinadas com sucesso em EAD. Não é, de qualquer maneira, automático o vínculo entre EAD e interatividade. A interatividade não ocorre sozinha — precisa ser planejada, o que implica investimentos, tempo e, principalmente, treinamento. É preciso pensar em professores treinados e capacitados. Em um nível mais amplo, também em currículos criativos e flexíveis (MATTAR, 2009, p. 118).

Observa-se que pensar na interatividade em sentido amplo implica em planejamento curricular e preparação dos profissionais. Isso porque a questão não é apenas em relação às tecnologias utilizadas, mas em como elas são utilizadas. Borokhovskia et al (2012) alerta para a necessidade da escolha adequada das ferramentas tecnológicas, que promovam a colaboração, a comunicação e a cognição. Ademais, essa escolha, alinhada com os modelos de design institucional, necessita ter como fundamento a interação do aluno nos objetivos e estratégias do curso, que precisa aprimorar o ambiente de aprendizagem. Outra questão relevante é que os recursos tecnológicos não podem ser confundidos com a metodologia. Tori (2017) cita o exemplo de quando a EaD era

conhecida como ensino por correspondência, mas com o desenvolvimento de novas mídias o uso das cartas foi substituído. Em outras palavras, deve-se evitar usar uma determinada mídia para definir a modalidade de educação ou a metodologia.

Assim como os recursos tecnológicos não definem a interatividade em um curso, Tori (2017) também alerta que culpar o recurso pelo mau uso que se faz dele também é um equívoco. O autor cita uma notícia publicada em um veículo de comunicação especializado em tecnologias que afirmava que as universidades deveriam banir o uso do PowerPoint. A justificativa era que os alunos achavam o uso entediante, já que os professores liam longos textos durante as aulas. Todavia, se esses slides fossem usados de forma a intensificar pontos de discussão poderia ser mais interativo. “Projetar um diagrama, um conceito, uma animação, permitir que alunos transmitam de seus dispositivos móveis algum ponto a ser discutido com os colegas, enfim, usar a ferramenta como apoio, em vez de apoiar-se nela” (p.45). A partir dessa perspectiva, não existe a necessidade de banir a mídia, mas de repensar o seu uso e potencializar a interatividade que ela pode permitir aos usuários.

No que se refere a essa temática de repensar o uso das mídias, Zacchi (2014) traz uma relevante discussão sobre como os jogos eletrônicos podem ser explorados em sala de aula, para potencializar a aprendizagem. Contudo, alguns professores tendem a usá-los de modo tradicional, com foco em ensinar vocabulário, por exemplo. Ao utilizar os jogos dessa forma, eles podem se tornar semelhantes aos livros didáticos “cujos textos foram elaborados em função de elementos linguísticos explorados em uma determinada unidade, sem considerar a possibilidade de se trabalhar diferentes gêneros textuais e suas peculiaridades” (p. 64). Outra questão importante é que os jogos incentivam a agência (essa será mais abordada na próxima seção) dos jogadores, que difere do texto impresso, e permite que o usuário faça diversas escolhas, trilhe inúmeros caminhos em um mesmo jogo (ZACCHI, 2014). Ou seja, os jogos, mais do que aspectos linguísticos, e até mesmo entretenimento, podem servir para que os alunos entendam e sejam capazes de questionar “os diversos valores que os acompanham ao mesmo tempo em que enriquecem e diversificam seu espectro de narrativas e experiências textuais” (p. 73).

Assim como os jogos, as tecnologias em rede, de modo geral, possibilitam variadas formas de interação, de modo que o usuário possa assumir uma postura de participação e compartilhamento (MELO, 2012). Todavia, essas tecnologias, muitas

vezes, têm sido utilizadas como veículos de transmissão de informações ou instruções (JONASSEN, 1996). Primo (2003) alerta que a comunicação interpessoal não pode ser resumida ao envio e recebimento de mensagens, e que esse constitui um dos equívocos em relação à interatividade, que termina por assumir o modelo informacional transmissionista. Uma das características das tecnologias, é proporcionar a pessoa a condição de sujeito operativo, em vez de espectador passivo (SILVA, 2001). No que diz respeito a comunicação, na modalidade interativa; possui uma mensagem modificável, um emissor que constrói uma rede e não uma rota, e um usuário que pode manipular a mensagem, assumindo um papel de coautor, cocriador (SILVA, 2014).

Da mesma forma que a comunicação pode assumir o caráter interativo, mesmo nos ambientes virtuais e nos demais recursos digitais, ela também pode assumir um caráter unidirecional. Esse tipo de comunicação foi relatado por Fernanda no capítulo anterior, que compartilhou sobre a semelhança das respostas dos tutores e professores com as respostas dadas pelo Google. Dentre as suas características principais, nesse formato de comunicação pode-se citar uma mensagem fechada e linear, o emissor como um narrador que atrai o receptor para o seu imaginário/universo e o receptor como um assimilador passivo (SILVA, 2014). Por isso Silva (2001), alerta que em muitos casos dos softwares que se classificam como interativos, muitas vezes, reproduzem estruturas arborescentes. Essas estruturas arborescentes partem da noção tomada por Deleuze e Guattari (1995), que comparam o modelo arbóreo e o modelo rizomático. Segundo os autores, as estruturas arborescentes: “são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). Por outro lado, os sistemas rizomáticos não seguem uma organização pré-definida. Eles podem se conectar a qualquer outro ponto, e cada uma dessas conexões, não são necessariamente da mesma natureza, são constituídos de dimensões e não por unidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Silva (2014) utiliza a noção de rizoma para diferenciar a modalidade tradicional de ensino e aprendizagem da modalidade interativa, destacando que as tecnologias hipertextuais podem não assumir seu caráter rizomático se não forem utilizadas para tal. O autor divide a aprendizagem em metáfora da árvore e metáfora hipertextual/ rizomática. A primeira possui como características a racionalidade, a lógica-matemática, o reducionismo disjuntivo, a centralização e o modelo de procedimento. A racionalidade é responsável por organizar, sintetizar e hierarquizar, a lógica-matemática é sequencial,

quantificável e dedutível. O reducionismo separa os elementos, como emissor e receptor, razão e objeto, utiliza a disjunção ou...ou, a centralidade é responsável pela delimitação, pelo parâmetro. E o procedimento é baseado na transmissão, exposição, memorização e repetição. Esse modelo de aprendizagem tradicional era e ainda é comum em grande parte das salas de aulas presenciais, e também no modelo de educação a distância. Conforme já mencionado, a EaD teve um início com o rádio, com os cursos por correspondência e a transmissão pela televisão, que tinham como uma das principais características um ensino tradicional, seguindo um modelo transmissionista, com uma interação reduzida (ou até mesmo inexistente) do público alvo.

Atualmente, a EaD utiliza como um dos principais meios de ensino os ambientes virtuais, somado aos recursos digitais que cada vez mais se difundem em termos de funções e alcance. As plataformas de ensino, podem possibilitar uma aprendizagem mais interativa, na qual o aluno pode intervir ativamente no ambiente de estudo. A modalidade interativa baseada na metáfora do hipertexto de Silva (2014), prevê que essa aprendizagem é intuitiva, multissensorial, conexional e acentrada. A intuitividade abre a possibilidade do inesperado, do acaso, focando em junções não lineares e no ilógico. O fato de ser multissensorial dinamiza as interações em suas múltiplas habilidades. A característica conexional rompe a limitação da reducionista-disjuntiva ao perfazer roteiros originais, não previstos, permitindo a não linearidade e a abertura para novas significações. E também permite o aspecto acentrado no qual coexistem múltiplos centros. Em relação ao procedimento, o modelo interativo se baseia na navegação, participação, coautoria, experimentação. O foco nesse formato de aprendizagem é primordial para evitar que o ambiente virtual siga a linearidade do modelo arborescente de aprendizagem.

A linearidade do sistema arborescente de pensamento, de conhecimento não permite a multiplicidade, uma vez que está baseado em desdobramentos hierarquicamente estabelecidos a partir de uma base, de um tronco inarredável. Ao passo que, na imagem do rizoma, o conhecimento ocorre na abertura a múltiplas conexões, escolhas e modificações no tratamento das informações múltiplas. As tecnologias digitais ou hipertextuais permitem esse movimento rizomático do conhecimento. Ele tem tudo a ver com a modalidade comunicacional interativa, já que aqui o movimento dessas tecnologias permite o tratamento complexo das informações, ou seja, disponibilizando para o usuário autoria, intervenção, bidirecionalidade e múltiplas redes de conexões (SILVA, 2014, p. 89).

A comparação do rizoma com a modalidade interativa, em suma, ocorre devido aos múltiplos caminhos que os recursos tecnológicos permitem. Considerando também que o modelo de ensino da EaD, utiliza uma plataforma de ensino virtual, na qual os alunos estão conectados à internet, o que abre margem para utilização de diversos outros recursos. Por meio dos hiperlinks disponibilizados no AVA, a variedade de rotas e caminhos também são ampliados, podendo proporcionar aos alunos mais possibilidades de interatividade. Isto é, os meios digitais permitem a imersão em enunciados multissemióticos e hipertextuais, proporcionam uma leitura que é multimodal e que demanda a escolha dos percursos, com acesso a conteúdo realizado em rede (BRAGA, 2013). Nessa perspectiva: “a aprendizagem pode agora ser mais facilmente significada em termos de multiplicidade, de caminhos múltiplos, formas não lineares, movendo-se do espaço de educação baseado em instituições fixas para o terreno de aprendizagem mais aberto e ilimitado” (EDWARDS; USHER, 2008, p 130). E enquanto traça esses caminhos, pode-se descobrir novas rotas. Brown (2000) destaca que essa descoberta é uma característica da navegação na web, na qual encontramos um “novo” tipo de aprendizado, baseado nas descobertas, enquanto se explora as inúmeras informações disponíveis.

Essa multiplicidade de rotas é característica das conexões em rede. Retomemos o conceito de Deleuze e Guattari (1995), que ao aprofundar a estrutura rizomática, definem seis princípios que fazem parte do rizoma, e que analisados sob a perspectiva da aprendizagem interativa e da utilização das tecnologias digitais, apresentam muitas semelhanças. O primeiro e o segundo princípio diz respeito à conexão e heterogeneidade, uma vez que qualquer ponto do rizoma pode se conectar a outro. O terceiro princípio se refere a multiplicidade do rizoma, que por si só denuncia as pseudomultiplicidades arborescentes. A ruptura se configura como o quarto princípio; “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (p. 17). Essas diversas linhas podem ser estratificadas, territorializadas, organizadas, mas também podem ser desterritorializadas, explodindo em linhas de fuga, que fazem parte do rizoma e se remetem umas às outras. “É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto” (p. 17). Além das linhas de fuga, a realidade, segundo os autores, também é composta pelas linhas de articulação, que “são discursos e práticas centrípetas,

homogeneizadoras, hierarquizantes e normalizadoras. Elas perpetuam a status quo” (MARTINA; KAMBERELIS, 2013, p. 671). Já as linhas de fuga “são discursos e práticas centrífugas, descentralizadoras, dispersantes” (p. 671).

Edwards e Usher (2008), argumentam que a conexão em rede é mais rizomática do que estratificada, logo, a aprendizagem nos espaços virtuais se relaciona às linhas de fuga, que não podem ser totalmente reguladas e fixadas por estratos totalizantes.

É claro que o aprendizado sempre esteve sujeito à estratificação, a uma codificação que tenta fixá-lo definitivamente como uma coisa e apenas uma coisa. Mas, no ciberespaço, a aprendizagem pode estender-se e ser esticada, conectar-se e estar conectada, através do tempo e do espaço de maneiras inesperadas e múltiplas, de maneiras rizomáticas, muito frequentemente criando sentidos intencionais e não intencionais. Assim como o aprendizado permitido e valorizado pelos estratos socioculturais e educacionais, o aprendizado tem muito mais probabilidade de acontecer por meio das conexões que as pessoas fazem rizomaticamente no ciberespaço (EDWARDS; USHER, 2008, p.131).

Os últimos princípios são o da cartografia e o de decalcomania, que afirmam que o rizoma não cabe em uma estrutura fixa ou em um modelo estrutural. Comparando o rizoma com um mapa, em oposição ao decalque que segue um modelo mais fechado, pouco flexível, pré-definido. “O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). Martina e Kamberelis (2013), baseados também nessas discussões sobre os princípios do rizoma, utilizam as ideias de Deleuze e Guattari para reforçar a relevância do engajamento na prática de pesquisas educacionais projetadas para serem produtivas (cartografia) ao invés de representacional (dcalcomania). Segundo os autores essa ontologia “Caracteriza-se por sua capacidade de se envolver produtivamente com movimentos reais de mudança social que abrem novas formas de vida tanto para indivíduos quanto para coletivos” (p. 670). E seu *modus operandi* é rizomático. Decalcomania pode ser considerada como uma cópia que funciona de acordo com “princípios ‘genéticos’ de reprodução baseada em uma estrutura profunda a priori e uma fé na descoberta e representação dessa estrutura.

Os traçados são baseados na experiência fenomenológica que se assume como essencial, estável e universal” (p. 670). Já a cartografia, é aberta, conectável. Quando o foco é a cartografia, “o pesquisador trabalha na superfície, criando realidades possíveis, produzindo novas articulações de fenômenos díspares e conectando a exterioridade dos

objetos a quaisquer forças ou direções que pareçam potencialmente relacionadas a eles” (p. 671). Apesar das diferenças entre cartografia e decalcomania, ambos podem estar juntos na medida que o segundo aponta para as estruturas, para as forças discursivas, e o primeiro “também revela aquelas forças que foram omitidas, marginalizadas ou ignoradas por completo e forças que podem ter o poder de transformar ou reconfigurar a realidade de várias maneiras” (p. 671).

As características de cada princípio do rizoma e das suas linhas de fuga se assemelham com as rotas que o ambiente virtual e os demais recursos da conexão em rede possibilitam, principalmente se tratando da aprendizagem. No entanto, apesar de o ambiente virtual ser propício para uma aprendizagem de acordo com os princípios rizomáticos, ele também pode reproduzir uma estrutura arborescente. A partir dos relatos dos discentes nas seções anteriores, já se pode notar que existem dificuldades em manter uma comunicação interativa e significativa na plataforma, especialmente considerando as três relações; aluno-conteúdo, aluno-professor/tutor e aluno-aluno. Em grande parte, isso ocorre por causa da forma como os conteúdos são disponibilizados, pelos meios de comunicação, como as interações e discussões são incentivadas (ou não). Por isso, os discentes entrevistados compartilharam estratégias que utilizam para suprimir as ausências/ necessidades que sentem durante o tempo que estão logados no AVA.

Miguel: [No grupo do WhatsApp] A gente pratica um pouco de inglês, a gente copia textos, traz textos, pega atividades da internet, quando a gente tem tempo, joga lá para os amigos praticarem um pouco e por aí vai. [...] todo mundo manda no grupo. Tipo, eu estou navegando e vendo alguma atividade legal sobre as horas em inglês, eu baixo e envio para os meus amigos, fica muito mais prático e a gente se ajuda. [...] você não pode depender muito da plataforma. Um exemplo, a gente tem 24 alunos em um curso de inglês, aí essa galera toda se reúne, faz um grupo no Facebook, no WhatsApp, no Instagram, fica muito melhor do que ficar vendo os fóruns, entendeu? A participação por fora fica muito melhor.

Mateus: Eu me comunico mais pelo WhatsApp pela facilidade que a gente tem nos grupos. E pelo AVA é um pouco difícil. São poucas as pessoas que se comunicam. Eu geralmente só me comunico com os tutores para perguntar alguma coisa.

Ana Paula: [Sobre as atividades serem compartilhadas no WhatsApp] Não é no sentido de fazer, tipo, você já fez a sua, me ajude. É no sentido de discutir o que você acha disso, o que pensa, como você está pensando em fazer, é dessa maneira. [...] A discussão entre os alunos acontece mais nas redes sociais, sobre as atividades, sobre provas, sobre problemas.

Pôde-se observar durante as entrevistas que a plataforma não é vista como o recurso principal, que possibilita a interação e a colaboração. Os alunos reconhecem e chegam a citar várias vezes durante a entrevista que sabem do potencial que o AVA possui, mas a maioria deles não consegue enxergar as potencialidades sendo utilizadas no curso. Em outras palavras, eles sentem dificuldades em se comunicar e se expressar pelo AVA. Miguel afirma que não dá para depender da plataforma e que a relação de troca por outros meios de comunicação, como as redes sociais é mais proveitosa. O aluno também compartilhou que a comunicação e a colaboração fluem no grupo: “porque pela plataforma a gente tentou, mas não ficou muito prático [...] Aí a gente vai lá [no grupo], cada um contribui com o que sabe, e fica uma aprendizagem não formal. Não está no ambiente escolar, mas está aprendendo do mesmo jeito”. Miguel relatou que no fórum da plataforma nota os colegas mais sérios e fechados, mas o comportamento muda no WhatsApp: “a gente tira umas brincadeiras, interage mais, a gente já conhece um pouco mais o que cada um faz, a gente sabe quando um está muito ocupado, então tentamos nos ajudar”. Mateus também compartilhou sobre a facilidade dos grupos e a dificuldade de manter contato na plataforma.

Alguns fatores podem explicar o porquê de os discentes preferirem o contato via redes sociais, principalmente o WhatsApp. Existe a questão da facilidade e praticidade que o recurso possibilita, apesar de que o AVA também possui a versão aplicativo para ser baixado no smartphone. Ademais, a rede social é um recurso que o discente já está familiarizado, e costuma ser utilizado com frequência. Esse recurso pode ainda permitir que o aluno se sinta mais à vontade em razão da ausência de uma autoridade, como o professor ou o tutor. Contudo, é importante ressaltar que durante as entrevistas, alguns discentes relataram que os tutores participam de muitos grupos, mas apesar disso, os alunos continuam interagindo mais no WhatsApp do que na plataforma. A rotina menos flexível do aluno também pode afetar sua presença nas discussões e interações. Somado a isso, existe a questão de que ele pode se sentir mais à vontade em um ambiente mais informal. Uma pesquisa conduzida por Garcez (2020), tinha como um dos objetivos comparar a identidade dos alunos no ambiente escolar e nas redes sociais através de um grupo de WhatsApp. Um dos pontos que chamam a atenção é que os alunos que eram pouco participativos nas aulas presenciais desempenharam um papel ativo nas discussões propostas na rede social, fazendo comentários pertinentes. Estes mesmos alunos, quando

questionados sobre o porquê da pouca participação em sala de aula, relataram que se sentem tímidos e que o ambiente tende a inibi-los. Eles ainda se mostraram mais enfáticos e assertivos quando discutiam os temas (sobre preconceito) no grupo. A delimitação do tempo que existe na sala de aula também era apontada como um fator que inibia a comunicação, de modo que na rede social esse controle do horário não ocorria.

Apesar dos espaços de aprendizagem (sala de aula presencial e ambiente virtual) serem diferentes, o mesmo sentimento de inibição pode ocorrer enquanto os discentes estão logados no AVA. Isso acontece porque o modo como o ambiente está estruturado pode influenciar na forma como ele é enxergado pelos alunos, o que aparenta ser um dos principais motivos para que as estratégias de romper o modelo arborescente sejam executadas quase sempre a parte dele, por meio de outros recursos. Segundo Elisa, o que dá suporte aos alunos é o grupo do WhatsApp, pois “A plataforma é uma mensagem que eles [professor, tutor] enviam para gente quando tem alguma notificação, mas diálogo não [...] A conversa só acontece no grupo de WhatsApp”. Joana também nota os colegas conversarem mais nos grupos a parte da plataforma porque geralmente a conversa na plataforma é mais referente a prazos: “Geralmente eles [tutores] alertam a gente sobre o prazo do envio de atividades, do envio das provas, a data das provas”. O AVA é percebido pela maioria dos alunos como um ambiente técnico, formal, que deve ser acessado para cumprir prazos, baixar atividades e leituras, ter acesso a informações sobre provas e atividades.

Não existe problema em expor os prazos e as informações na plataforma. Da mesma forma, sabe-se que é preciso que o ambiente possua um nível de formalidade, e que certas discussões e brincadeiras podem ser mais apropriadas nas redes sociais e não no fórum e no chat, por exemplo. Contudo, uma das implicações que foram notadas é que a maioria dos alunos sente dificuldade em desenvolver interações significativas com o conteúdo e com os que compõe o curso enquanto estão logados no AVA. A visão técnica construída em torno do ambiente virtual coincide com uma aprendizagem arborescente, mais informacional e transmissionista. E a forma de romper com essa estrutura é utilizar, especialmente, os grupos de WhatsApp. Dessa forma, esses grupos são vistos como ferramentas para obter resultados diferentes, mais rizomáticos, do que aqueles com os quais eles se deparam na plataforma. Conforme já citado, a questão da rotina inflexível, do desinteresse do próprio aluno em participar/desenvolver as discussões e os diálogos na plataforma também podem influenciar na ausência da interatividade significativa e de

uma aprendizagem mais colaborativa no AVA. Logo, não se pode resumir tudo o que foi discutido até então como sendo problema exclusivo da organização do curso no ambiente virtual.

Porém, simultaneamente, também se percebe o quanto os discentes entrevistados buscam interagir e discutir nos grupos que possuem a parte da plataforma, mesmo que essas discussões não sejam tão formais. Isso novamente reforça a importância de rever como as disciplinas e como a comunicação tem sido desenvolvida no curso, qual metodologia e estrutura tem sido aplicada, por que é feita dessa forma, quais escolhas/modificações podem ser feitas para que esse ambiente seja mais rizomático. O fato de os alunos possuírem grupos de WhatsApp não anula a necessidade/relevância da plataforma e vice-versa, ambos os recursos podem ser combinados, característica de uma aprendizagem que é cada vez mais multimodal. As diversas mídias disponíveis possibilitam essa multimodalidade, que: “oferece oportunidades para uma abordagem mais integral do ensino” (ZACCHI, 2016, p. 599).

A formação desses grupos de WhatsApp, que se configura como o principal meio de transgressão da plataforma, também nos permite perceber que os alunos buscam, mesmo que de maneira inconsciente, desenvolver suas próprias comunidades de prática. Essas que surgem a partir do interesse em comum, seja de resolver dúvidas, compartilhar atividades, estudar inglês ou uma necessidade de pertencimento e de colaboração. O conceito de comunidade não é recente. Pessoas que compartilham dos mesmos interesses formam grupos e comunidades, que antes costumavam ser baseadas em um local específico no qual as pessoas pudessem se encontrar pessoalmente, o seu bairro, a sua cidade, poderia ser considerado a sua comunidade (PALLOFF; PRATT, 2007). Mas com o passar das décadas esse conceito inicial se expandiu. Com as tecnologias digitais a relação entre o tempo e o espaço se alterou, a identidade das pessoas já não está mais presa a um lugar físico, uma vez que esse pode ser transcendido, possibilitando formas ilimitadas de interações (EDWARDS; USHER, 2008). As comunidades online ou presenciais, assumem o caráter social que precisamos para interagir e aprender. Elas representam pontos de conexão que “tornam-se extremamente importantes na criação de um sentimento de pertença” (PALLOFF; PRATT, 2007, p. 26). Como seres sociais, sentimos a necessidade de pertencimento, sendo o isolamento algo que os alunos em

vários momentos parecem evitar, visto que buscam formar grupos para dar continuidade aos estudos, sobretudo a aprendizagem de inglês. Ademais:

Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor. Da mesma forma, o professor não é o único a sugerir fontes de informação ou a indicar tarefas (PAIVA, 2001, p. 271).

A prática colaborativa presente nas comunidades já foi compartilhada diversas vezes ao longo desta pesquisa, pois os alunos possuem muitas dúvidas e um certo imediatismo, o que os fazem buscar apoio entre eles mesmos, ao invés de apenas esperar pela resposta dos tutores. Gee e Hayes (2012), a partir do conceito de comunidade de prática, desenvolvem o que chamam de *affinity spaces*. Apesar de o foco principal dos autores estar baseado nos espaços de afinidade dos jogos, o conceito pode ser aplicado na relação do ensino e aprendizagem. Isso foi feito na pesquisa de Garcez (2020), que destacou o grupo de WhatsApp da turma como um *affinity space* que os alunos compartilhavam para participar dos debates da pesquisa. No espaço e com um objetivo em comum, os alunos geram conteúdo, o papel de líder é alternado de acordo com a participação e não existe hierarquia. Segundo Gee (2004), as comunidades de prática são importantes forças de aprendizagem na qual as pessoas participam e aprendem. Contudo, ele destaca a preferência em se concentrar na noção de um espaço no qual as pessoas interagem, em vez de serem consideradas membros de uma comunidade. Dessa forma, o autor visa evitar o que chama de rótulo, como comunidade de prática, que: “se parece com um rótulo para um grupo de pessoas, um grupo que deve então ser identificado em termos de seus membros” (2004, p. 79). Além disso:

Se começarmos falando sobre espaços em vez de “comunidades”, podemos prosseguir e perguntar até que ponto as pessoas que interagem dentro de um espaço, ou algum subgrupo delas, formam ou não realmente uma comunidade. A resposta será diferente em casos diferentes. Mesmo se as pessoas interagindo dentro de um espaço não constituem uma comunidade em nenhum sentido real, elas ainda podem obter muito de suas interações com outras pessoas e compartilhar muito com elas (GEE, 2004, p. 79).

Do mesmo modo que rotular como comunidade pode implicar em certas limitações, utilizar o termo grupo também. Pois, de acordo com Gee e Hayes (2012),

“muitas vezes no mundo moderno um grupo é definido por um espaço no qual as pessoas se associam, em vez de algum critério prontamente identificável” (p. 132). Além disso: “o conceito de espaço de afinidade enfatiza que a organização do espaço é tão importante quanto a organização das pessoas. Usar o termo grupo sobrecarrega as pessoas em detrimento da estrutura do espaço e da maneira como o espaço e as pessoas interagem” (p.132). No caso dos discentes dessa pesquisa, pode-se interpretar que a plataforma é enxergada como um meio/espaço em que eles se encontram da mesma forma como se encontrariam em uma sala de aula física. Os graduandos do ensino presencial se encontram na universidade, por exemplo, porque é o ambiente que eles precisam obrigatoriamente frequentar, mas podem não se identificar com o lugar. O mesmo pode ocorrer com os alunos da educação a distância que também podem não se identificar e ter dificuldades para se projetar na plataforma de ensino. Em relação aos graduandos, o espaço em que eles buscam mais contato e proximidade são os grupos de WhatsApp. Estes podem ser considerados como os *affinity spaces* desses discentes.

Os espaços de afinidade podem ser diferentes, e possuem vários níveis de participação, podem compartilhar recursos, mas utilizam esses recursos de formas diversas (GEE; HAYES, 2012). O sentimento de pertencimento também é importante, e esses espaços possibilitam ao aluno projetar a sua presença de modo que ele, muitas vezes, não consegue projetar no AVA, por exemplo. Ademais: “nos espaços de afinidades a participação é fluída, não apresenta grandes exigências sobre quem participa ou não; permite uma participação passiva, através da observação e também ativa, de acordo com a intenção e possibilidade do participante” (MENDONÇA, 2017, p. 54). Durante as entrevistas com os discentes, foram citados vários grupos de WhatsApp diferentes, com objetivos distintos. Alguns grupos apresentam uma interação mais constante, outros possuem membros menos participativos. Miguel relatou que o espaço visa principalmente o compartilhamento de experiências e atividades que ajudem na aquisição do inglês: “A gente pratica um pouco de inglês, copia textos, traz textos, pega atividades da internet, quando temos tempo, joga lá para os amigos praticarem um pouco e por aí vai”. A prática do inglês, a necessidade de aquisição da língua, e o compartilhamento de conteúdo é o interesse em comum que motiva a formação e a participação do espaço de afinidade, neste caso, um grupo de rede social. Benjamim relatou sobre a criação de um grupo mais íntimo, apenas com duas colegas, também visando a prática do inglês:

Como a disciplina é inglês, então uma das motivações, até mesmo mais para ela [ uma das colegas] do que para mim, foi querer desenvolver melhor o listening e também o speaking. E a gente está tentando treinar isso entre nós. Já que a gente vai ter muito mais teoria na parte ali do AVA, então essa parte mais prática de desenvolver a linguagem vai muito da gente, então até já fizemos um grupinho mais específico para isso. Tentamos falar nesse grupo somente na língua inglesa, vai geralmente mandando áudios, algo que vai exercitando [...] então criamos esse grupo, eu, ela, e mais uma colega, justamente para isso, para desenvolver o inglês. E também discutir alguns temas de algumas disciplinas que a gente acha um pouco mais complexa, a gente acaba discutindo nesse grupo.

As habilidades de speaking e listening são apontadas como difíceis de serem desenvolvidas no ambiente virtual. Como possuem objetivos em comum, Benjamim e as duas colegas criaram um espaço que lhes permite ficar mais à vontade e a desenvolver uma aprendizagem mais colaborativa. Neste espaço dos graduandos nota-se características do espaço de afinidade de um jogo online (*The Sims*) que Gee e Hayes (2012) estudaram, mas que, segundo os autores, é possível de ser implementado em outros segmentos, até mesmo em grupos face a face. Uma das primeiras características é destacada como o esforço comum pelos usuários no espaço. No caso de Benjamim, tanto ele quanto as colegas se empenham para resolver as dúvidas que surgem, e praticar o inglês. Isso leva a outras características, como “Todos podem, se quiserem, produzir e não apenas consumir; tanto o conhecimento individual quanto o conhecimento distribuído são encorajados” (p. 137). Pode-se observar, que o grupo do WhatsApp cumpre seus objetivos porque os três discentes não apenas consomem, mas buscam produzir o conhecimento, quando, por exemplo, trocam áudios em inglês para exercitar o idioma.

Ao mesmo tempo, o grupo atende ao propósito de encorajamento já que os discentes não se sentem à vontade com o formato mais teórico das disciplinas de inglês na plataforma, e relatam sobre a dificuldade de colaboração na plataforma. Também pode-se citar mais características; “Existem muitas formas e rotas diferentes de participação; o conteúdo é transformado pela interação” (p. 137). O espaço de afinidade pode se assemelhar ao modelo de aprendizagem mais rizomática. Nesse ambiente, os discentes podem interagir de múltiplas formas: eles trocam atividades e informações, resolvem dúvidas, discutem, gravam áudios em inglês sobre diversos assuntos, e para essas ações eles podem optar por abordagens diferentes e por múltiplos recursos. Essas ações nos remetem a característica do conteúdo ser transformado pela interação. É a troca constante

e as ações individuais e coletivas no espaço que vai moldando também os conteúdos que os discentes discutem. À medida que as demandas das disciplinas vão emergindo, sobretudo o que se considera mais complexo, como destacou Benjamim, os impulsionam a buscar o espaço de afinidade para uma aprendizagem colaborativa. Outra característica está relacionada à reciprocidade dos papéis. Os espaços de afinidade, e a aprendizagem online de modo geral, possibilita a flexibilização dos papéis que o aluno pode assumir/desempenhar. Ele não precisa se limitar a esperar que uma autoridade, geralmente um professor ou tutor (no caso da EaD), disponibilize os recursos ou solicite que os alunos formem seus espaços de afinidade.

Essas ações de criação de espaços para compartilhamento são consequências da agência que os graduandos da educação a distância desta pesquisa mostraram desempenhar nas diversas situações que eles relataram. Eles constantemente fazem escolhas em relação a como de comunicar, por onde se comunicar, sobre como estudar, sobre os assuntos a serem discutidos e “ fazer escolhas, de alguma maneira, pressupõe agência e um certo grau de autonomia” (ZACCHI, 2018b, p. 117). No tocante a agência, pode-se afirmar que ela: “Especificamente não alude somente a intenção das pessoas de realizar algo, mas a capacidade delas de realizar algo” (LANDIM, 2020, p. 99). Em outras palavras: “A agência não é algo que as pessoas possam ter- como uma propriedade, capacidade ou competência – mas é algo que as pessoas fazem” (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015, p. 626). Partindo dessa breve contextualização, é possível interpretar que os discentes, precisaram exercer a agência, a iniciativa, para formar os espaços (grupos de WhatsApp), visando a transgressão do formato do curso/ da plataforma. Miguel, por exemplo, foi o discente que relatou sobre a coleta dos números de WhatsApp dos colegas da turma, usando o e-mail como canal de comunicação, o que segundo ele foi trabalhoso, mas ao notar como o espaço se desenvolveu, ele garante que o esforço foi válido. Bem como a criação do espaço mais particular de Benjamim e as das outras duas colegas. A ação dos alunos os leva à realização de algo que eles consideravam como necessário/fundamental para conseguir dar continuidade a graduação.

Uma vez no espaço, as ações são compartilhadas, como Miguel destacou sobre as atividades e textos de inglês que ele e os colegas enviam como forma de solucionar dúvidas e ir além do material que já está disponível no ambiente de aprendizagem. Todos no espaço possuem a capacidade de agir, não apenas reproduzindo ações, mas tomando

iniciativas, que não estão engessadas, condicionadas, mas que também permitem o inesperado (MONTE MOR, 2013). A capacidade de tomar a iniciativa, buscar soluções, já foi destacado como um aspecto importante da graduação a distância, pois a maioria dos alunos não possui contato frequente com os professores, e os tutores atendem em horários específicos. Como foi discutido no capítulo anterior, as distâncias temporais e interativas nas relações entre os alunos e seus professores/tutores, somadas à estrutura mais arbórea do AVA, são questões que impulsionam uma aprendizagem mais autônoma, e consequentemente, a agência desses discentes. E o fato do espaço no qual eles se encontram ser online, facilita as ações, uma vez que a atual cultura digital permite que as pessoas não apenas sejam consumidoras, mas que interfiram, que criem suas próprias rotas, características que incentivam a agência. (LANDIM, 2020).

A capacidade de agir dos discentes precisa ser ainda mais percebida e incentivada pelo programa da graduação e pelos responsáveis em monitorar e organizar o ambiente virtual. Os alunos estão desenvolvendo a capacidade de se apropriar, de refazer, de restabelecer os recursos que eles têm à disposição quando precisam enfrentar novos desafios durante a aprendizagem (LANDIM, 2020). Monte Mor (2013) alerta que apesar de a agência ser reconhecida como um atributo humano, ainda é preciso muito para que as habilidades críticas e a agência sejam desenvolvidas na educação. Segundo a autora, isso ocorre, em grande parte, devido à aplicação de planos mais restritos, cheios de regras, sequência e linearidade, o que pode deixar pouco espaço para decisões autônomas. Por isso ela defende que para uma formação mais crítica, promoção da agência também é fundamental, e para isso, os estudos dos novos letramentos podem ajudar, pois:

Eles reconhecem uma sociedade em mudança que requer uma educação renovada em que os letramentos críticos podem ser projetados em prol da valorização da cidadania ativa; a construção de significados como forma de fazer com que as pessoas revejam as adversidades de seu cotidiano quando se sentem imersas em processos que realmente não compreendem; agência antes das insatisfações sociais; e possibilidades ou expectativas de participação aberta e inclusão. Os novos estudos sobre letramentos também mostram que as sociedades digitais promovem a expansão de epistemologias dentro das quais novas habilidades e capacidades são necessárias, tendo em vista que novas formas de trabalho e participação social têm surgido (MONTE MOR, 2013 p.20).

Sabe-se que não é recente a discussão sobre o quanto as tecnologias digitais impactam na educação e na sociedade, de modo que é necessário o desenvolvimento de várias habilidades para a vivência nessa sociedade cada vez mais globalizada (MONTE MOR, 2015). Por causa de todas essas mudanças, o que se entende por letramento crítico já não é apenas um processo de descobrir as verdades e as intenções do autor do texto, não se trata de uma decodificação, mas implica nas habilidades de compreensão e uso de multimodalidade, (re)construção de sentidos, considerando as diferenças, as pluralizações sociais, as relações de poder que influenciam a leitura, dentre outros (MATTOS, 2018; MONTE MOR, 2019; MENEZES DE SOUZA, 2011, ZACCHI, 2018a). O inglês assumiu o papel de língua que permite uma unificação, considerado por muitos como um idioma que possibilita a ascensão social, de modo que deve ser universalizado e enxergado como um tipo de produto que busca atender as necessidades da era globalizada (BATISTA 2016; NASCIMENTO, 2018; ZACCHI, 2010). Apesar de reconhecer que essa não é a temática central desta pesquisa, é importante discutir essas questões, pois se trata de uma formação de professores de língua inglesa. E o ambiente de ensino e aprendizagem de inglês, seja uma sala de aula virtual ou presencial, é propício para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que:

O ensino de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de sentidos possíveis (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93).

Porém, muitas vezes, essa perspectiva mais crítica precisa ser incentivada, já que nem sempre pode emergir pelos próprios discentes. Notou-se durante as falas dos alunos que grande parte deles se preocupa com o desenvolvimento das habilidades da língua inglesa, principalmente o *Speaking* e o *Listening*, por uma perspectiva mais técnica, visando a aquisição. Bernardo, por exemplo, relatou sobre as experiências desafiantes que ele passou durante um intercâmbio; ele citou o medo da dicção da palavra não estar certa. Por isso, uma das preocupações dele é que o curso de graduação proporcione grupos para estudar a pronúncia do inglês: “Formalizar um grupo para a gente estar discutindo e errando, e melhorando a pronúncia”. Júlia também foi outra discente que compartilhou sobre a importância de ela ter pago um curso de inglês por três anos durante a graduação, no qual pôde adquirir as habilidades da língua: “Se não fosse isso eu não sei se teria

conseguido concluir esse curso [a graduação de Letras Inglês]”. Os outros discentes também relataram sobre o compartilhamento de atividades de inglês mais voltadas para a gramática nos grupos de WhatsApp. De fato, não existe problema em se preocupar com o desenvolvimento do *Speaking* e das demais habilidades, porém a formação de um professor de língua estrangeira não pode ter a ênfase principal apenas nos aspectos gramaticais e fonéticos da língua estrangeira.

A visão que esses graduandos têm sobre o ensino de língua inglesa também pode ocorrer em razão do formato das disciplinas e dos conteúdos de língua estrangeira no ambiente virtual (isso será ainda mais detalhado na próxima seção) pois: “Esses conteúdos tendem a priorizar a materialidade linguística, ou seja, o conhecimento sobre a língua, a informação, os elementos linguísticos, até porque estes facilitarão uma avaliação relativamente mensurável da aprendizagem” (MONTE MOR, 2019, p. 197). Essa prioridade da materialidade, somada a visão mais técnica que os alunos possuem do inglês é algo que precisa ser questionado na graduação, pois se sabe das implicações da língua inglesa no cenário global e que para ensiná-la é preciso ir além das questões materiais e se preocupar com o papel que ela vem exercendo na sociedade.

Os alunos já desempenham a agência no sentido de buscar soluções e criar rotas, mas essa agência também precisa estar de encontro com as questões críticas da formação do professor de línguas. Ahearn (2001) alerta que a agência não deve ser entendida como sinônimo de livre arbítrio, pois essa abordagem pode ignorar a natureza social da agência, bem como sobre as variadas formas que ela influencia as culturas, as intenções e as ações dos seres humanos. Diante disso, as ações que os alunos já realizam precisam também ir de encontro com uma formação mais crítica, de modo que a visão deles possa ser ampliada tanto em relação ao ato de aprender, quanto ao de ensinar. Segundo Kumaravadivelu (2012), a formação de professores é complexa porque envolve muito mais do que os professores e a sua formação, pois o professor, muitas vezes, precisa lidar com diversas questões que vão além de seu limite. Por isso também a necessidade de que durante a formação dos futuros professores de línguas eles sejam encorajados a:

Pensem criticamente para que possam relacionar o seu conhecimento pessoal ao conhecimento profissional a que estão sendo expostos, monitorar como cada um se molda e é moldado pelo outro, avaliar como o conhecimento profissional genérico pode ser modificado para se adequar necessidades pedagógicas e quer e, em última análise, derivar

sua própria teoria pessoal da prática (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 66).

A educação a distância, da mesma forma que a educação presencial, precisa estar atenta a essas questões. É por isso que o desafio da EaD vai além da incorporação das tecnologias, mas na criação de um paradigma centrado em um conhecimento construído, compartilhado, com uma abordagem flexível e autodirigida (VAN DER LINDEN, 2005, p. 53). Em outras palavras, as ferramentas já estão disponíveis, por isso um dos principais desafios é pensar em uma formação que seja mais crítica e no estabelecimento de práticas mais colaborativas entre os alunos e os demais que compõem a graduação. Da mesma forma, é relevante enxergar todo esse processo também por uma perspectiva da cartografia. Pois, é necessário acompanhar as novas articulações, caminhos e rotas que os alunos percorrem durante a aprendizagem, em especial a que ocorre além do AVA. Ademais, as práticas educacionais baseadas na cartografia podem permitir que o professor compreenda “a complexidade da comunicação e como as práticas de linguagem híbrida proporcionaram aos alunos múltiplas possibilidades (linhas de fuga) para o desenvolvimento de novas subjetividades” (MARTINA; KAMBERELIS, 2013, p. 673). Além de compreender, o professor e os demais responsáveis pelo ensino e aprendizagem também precisam acompanhar com mais frequência as ações dos alunos para que a agência desses graduandos possa ser incentivada também por uma perspectiva crítica, que considere a importância dessas ações na formação de professores de línguas (LANDIM, 2020).

### **3.3 INTERATIVIDADE: A APRENDIZAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL**

Na seção anterior foi possível identificar que os alunos buscam rotas para transgredir os meios de aprendizagem e interação que se deparam no ambiente virtual do curso, devido, em grande parte, a forma como as disciplinas e suas respectivas atividades estão estruturadas na plataforma e as dificuldades de comunicação. Nesta seção focaremos em discutir mais detalhadamente algumas particularidades do AVA que levam a essa necessidade de transgressão por parte dos alunos, principalmente, em relação à aprendizagem do inglês. Primeiramente, é preciso contextualizar o que entendemos por transgredir. Pennycook (2007), para explicar as transgressões do gênero hip-hop, propõe uma teoria transgressiva, e a sua abordagem ‘trans’, que abrange vários conceitos que vão além das teorias pós e crítica. Dessa forma, o autor busca enxergar a linguística aplicada

crítica por uma perspectiva transgressiva, que possui uma forma de pensar e fazer problematizadora, dinâmica, que visa também ultrapassar fronteiras que historicamente nos foram impostas. “Assim, a transgressão pode ser vista como o desejo de ir além, de pensar caso contrário, para transcender as fronteiras do moderno” (p. 41). E a teoria transgressiva “não apenas desafia os limites e mecanismos que sustentam as categorias e formas de pensar, mas também produz outras formas de pensar” (p. 41).

O autor ainda destaca que na filosofia crítica da transgressão essas novas formas de pensar não são tratadas de maneira aleatória, mas que necessitam ser continuamente questionadas, para podermos começar a pensar e agir além dos limites que nos são impostos. No caso deste trabalho, a noção da transgressão nos interessa à medida que buscamos perceber, analisar e entender os motivos que levam os alunos a ultrapassarem os limites do ambiente virtual de estudo, transgredindo as fronteiras da plataforma e se encontrando em outros espaços. Nos interessa a comunicação, o diálogo, as relações desenvolvidas além dos limites do AVA. Também é importante o questionamento do porquê dessas transgressões, bem como sobre de que maneira os alunos se situam nesse processo. Como as transgressões partem dos próprios discentes, é relevante entender se eles estão de fato cientes dos motivos e da realidade que os levam a migrar a aprendizagem, o diálogo e seus relacionamentos com os demais componentes da graduação para outros meios.

Inicialmente vamos discutir mais detalhes sobre o AVA; o espaço que os alunos buscam transgredir. Segundo Tori (2017, p. 116) as plataformas de aprendizagem virtual:

Trata-se de ambientes, em geral baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de aprendizagem virtuais. Podem ser empregados em cursos a distância, em blended learning ou como apoio a atividades presenciais. São variados os recursos que oferecem, que podem ir de simples apresentações de páginas de conteúdos a completos sistemas de gestão, incluindo serviços de secretaria e e-commerce.

De acordo com Braga (2013), o ambiente virtual com aplicabilidade para a área educacional foi impulsionado por dois principais interesses: aumentar a oferta de cursos a distância e diminuir a quantidade de encontros presenciais, servindo também como apoio para o ensino presencial, oferecendo atividades extraclasse. As plataformas estão cada vez mais modernas e repletas de funcionalidades, somadas a quantidade de recursos

externos que a conexão possibilita, principalmente após a pandemia do covid-19 em 2020, na qual inúmeros aplicativos, extensões e programas, foram potencializados/desenvolvidos com novas atualizações/funções (BARRETO; AZEVEDO, 2021). Conforme já destacado ao longo das seções desta pesquisa, os ambientes virtuais oferecem vantagens que podem acrescentar positivamente na graduação. Dentre essas vantagens pode-se citar a quantidade de materiais aos quais o aluno é exposto, o meio digital permite mais participação, em horários distintos já que o ambiente não é restringido pelos limites de espaço e tempo, logo as comunicações, trocas e colaborações podem ser facilitadas (BRAGA, 2013). Contudo, já foi possível notar que nem sempre as funcionalidades garantem uma interação que seja significativa para os alunos e proporcionam uma aprendizagem colaborativa. De acordo com o que foi compartilhado pelos graduandos, para compreender a relação da aprendizagem no AVA pode-se pensar em duas questões principais: a forma/modelo como os materiais/conteúdos e as atividades são disponibilizadas, do ponto de vista de um modelo mais arbóreo do que rizomático. E como as ferramentas são utilizadas/incentivadas para haver interação/colaboração entre os usuários da plataforma. Sobre as atividades, os conteúdos e os materiais de estudo, segue abaixo o que foi compartilhado pelos discentes:

Benjamim: A leitura é um pouco densa, um pouco enorme, não tem um outro material que possa auxiliar para sintetizar melhor. Acabo passando do tempo, não dando conta das atividades, porque são muitas atividades também por semana, que tem aquela demanda de entrega. Às vezes a gente tem uma atividade lá. Por exemplo, uma disciplina que a leitura já é enorme, e quando chega às atividades, ainda são enormes também. E não existe uma vídeo aula de um professor, um podcast, algo que auxilie o entendimento. Porque principalmente nos primeiros períodos de todos os cursos tem muito conteúdo histórico, muito conteúdo denso. E poderia ter um auxílio audiovisual que pudesse auxiliar na compreensão. Claro que a gente vai procurando ali no YouTube, procura outros recursos, mas seria interessante ter algo diferente no AVA.

Elisa: É, em PDF. A gente tem que primeiro converter o PDF em Word para responder as atividades, para depois enviar. Todas [as matérias] são assim. Algumas têm os questionários, que a gente tem que responder online, outros são as atividades do PDF. [...] tem que ler os PDFs, responder e pronto. Só. Os textos que eles enviam para a gente.

Joana: tem uma professora que eu amo o jeito que ela coloca as atividades, cada semana a gente recebe o planejamento e a cada semana a gente já sabe o que fazer. E essa professora coloca o assunto da semana e a atividade da semana e quando a gente conclui a gente marca lá que fez. Só que tem professor que coloca quatro ou cinco semanas de vez e eu acabo me perdendo com isso. Eu acho isso um pouco chato, se

tivesse uma forma de colocar só o que tem para essa semana eu acho que seria bem melhor para a gente acompanhar.

Fernanda: É muito PDF. Então só tem uma disciplina com um professor, até porque a disciplina é voltada para tecnologias, e ele usa outras abordagens, não é só o PDF. Tem vídeos, tem áudios, e é bem dinâmico. Ele coloca lá a atividade, o ponto de vista dele, em cada tópico ele coloca um vídeo, um link que você pode direcionar para o YouTube ou um site específico do que ele está abordando o assunto. Agora as outras disciplinas não. É somente o material que já é passado pela própria universidade, os livros, ou algum material adicional que também é um PDF. [...]. Os professores colocam lá [na página da disciplina] a informação do que vai se tratar o assunto, coloca dizendo que é para você verificar o livro, tal capítulo, responder as atividades de tal página até tal página e tem o prazo para você responder as atividades.

De acordo com a fala dos alunos, pode-se notar que o formato das atividades parece ser uma questão que desmotiva a aprendizagem durante o período. Grande parte do material disponibilizado nas disciplinas são PDFs, tanto para leitura, apresentação do conteúdo, quanto às atividades. Fernanda ainda relatou que apenas uma matéria utiliza outras mídias/recursos. É relevante destacar que não existe problema na disponibilização de PDFs, mas esse ser o meio principal para a continuidade dos conteúdos, em um espaço virtual que possibilita a integração de diversos recursos. Por isso, Prado (2009) alerta que a educação a distância, muitas vezes, reproduz a educação presencial, com cursos que: “Representam uma virtualização da sala de aula tradicional, enfatizam a disponibilização, na rede, de uma grande quantidade de informações e de exercícios padronizados, esperando que isso seja suficiente para a aprendizagem do aluno” (p.204). Como foi compartilhado por Benjamim, algumas disciplinas possuem muitas leituras e atividades, com a ausência de outros recursos que possam facilitar a aprendizagem. As atividades no ambiente podem ser postadas pelo coordenador de disciplina tanto de maneira semanal, quanto mensal. Mas, como Joana destacou, não são todas as disciplinas que são organizadas semanalmente; há disciplinas que postam atividades mensais, o que segundo ela atrapalha a organização.

Em relação à língua inglesa, a estrutura das disciplinas também torna a aprendizagem mais difícil. Segundo Miguel, na matéria de compreensão de texto escrito em língua inglesa, as atividades e textos eram longos e dificultava a concentração. Nesse caso, a quantidade de material disponível apenas em um único formato pode tornar o estudo cansativo e automático. Em outras palavras, em certos momentos, pode faltar uma

aplicabilidade mais prática e crítica. Mateus também compartilhou sobre o modelo de atividade da disciplina: “Ele [o professor] sempre coloca um link, para você responder um questionário, para ver como é que está indo”. Bernardo destacou que exercícios de fixação são comuns nas disciplinas de inglês, mas que não costumam possibilitar uma discussão, e que o feedback não costuma ocorrer: “O que eu fiz até agora foi responder exercícios de fixação e postar no fórum a minha opinião sobre algumas temáticas daquela atividade da semana. Agora o feedback não aconteceu na prática”. Ainda segundo Júlia: “Uma falta imensa que faz você não ter aula de conversação, não ter aula de prática de nada de inglês”.

Se a aprendizagem de maneira mais isolada e individual, com recursos mais limitados já é desafiante nas demais matérias, as disciplinas que envolvem a língua inglesa foram consideradas ainda mais complicadas para a maioria dos discentes que compartilharam suas experiências. Conforme a discussão no início deste capítulo, pode-se concluir que a realidade e o conhecimento são construídos por meio da língua na interação com as pessoas (Bakhtin, 2006). Quando consideramos a língua como uma prática social a ideia de interação se amplia porque pensamos nos relacionamentos sociais, além de focar apenas na aquisição das regras, das estruturas gramaticais. Dessa forma pensemos em língua:

Não como um objeto “domável”, domesticado e assujeitado a normas descritas em gramáticas e impostas por certas classes sociais; pensamos em língua como um organismo vivo, que interage conosco e se modifica, assim como nos modifica, nessas interações; pensamos em língua como prática social, como algo que fazemos e que nos faz, não simplesmente como um conjunto de palavras que “aplicamos” a situações específicas; pensamos em língua como aquilo que nos possibilita construir sentidos, atribuir significado ao mundo e, portanto, aprender (ao invés de “apreender”) as realidades com que nos deparamos em nossa existência (JORDÃO, 2019, p. 58-59).

É a noção ampla de língua que nos permite enxergar as múltiplas possibilidades de construção de sentidos. Esse caráter prático da aprendizagem da língua estrangeira faz falta durante as disciplinas, como destacaram os alunos. Responder exercícios de fixação e formulários sem uma aplicabilidade mais prática e principalmente crítica é uma das questões que se considera preocupante, pois não se pode esquecer que esses graduandos, provavelmente, serão futuros professores/formadores, e a graduação precisa prepará-los

para lidar com as demandas do ensino de língua inglesa no contexto atual. Os alunos já demonstram essa preocupação com a aquisição prática do idioma:

Bernardo: só na teoria, eu acho que fica difícil quando você for vivenciar na prática e para levar para a sala de aula, futuramente. É como eu falei, colocar em prática, porque por mais que eu coloque vídeo aula, assista filmes, séries e essas coisas, mas é interessante quando você vai para a prática. Para que as pessoas possam vivenciar um pouco disso e para que eu possa vivenciar também aquilo que eles podem passar para mim.

Fernanda: Inglês é uma disciplina que você precisa não é só ler, você tem que escrever e você tem que ouvir e você tem que falar. [...] A gente está fazendo as atividades, têm duas disciplinas que precisam que a gente faça isso. Eu lembro que quando eu fazia o curso presencial, na semana eram duas aulas, então um dia na semana a gente tinha o momento de estar só ouvindo, o momento de estar só falando. E não era o professor só lá falando sobre o assunto não, estava todo mundo interagindo. Eu não vejo interação nenhuma (no curso EaD), e eu fico me perguntando como é, nesse caso, que um aluno de língua estrangeira consegue se formar no ensino a distância.

Bernardo é um dos respondentes que compartilhou sobre a dificuldade de se comunicar com os demais colegas. Nota-se pela sua fala que ele já se mostra preocupado com a prática da sala de aula como futuro professor. Além disso, o discente ressalta a importância dos colegas durante a graduação, o quanto eles podem acrescentar e como ele necessita dessa relação de troca durante a aprendizagem. Fernanda compartilhou que fez os primeiros períodos do curso de Letras Inglês na UFS presencialmente, mas que os problemas pessoais que teve na época a impediram de ir à universidade. Depois de um certo tempo ela retomou os estudos, mas na modalidade a distância. Apesar de saber das diferenças entre as modalidades e de reconhecer que é difícil compará-las, a discente relembra o quanto era mais viável a comunicação na graduação anterior e o quanto ela se preocupa com a ausência de aulas mais práticas na atual modalidade EaD.

É relevante novamente destacar que estar presente no ambiente virtual, por si só, não implica em uma colaboração significativa e nem na multiplicidade de recursos. Essa questão reforça a discussão de que as tecnologias por si só não trazem a solução se no AVA ocorrer a transposição de conteúdos ensinados tradicionalmente nas salas de aula (KRAMER; MOREIRA, 2007). Já sabemos que o ambiente virtual pode assumir características rizomáticas em razão da quantidade de rotas que a conexão em rede possibilita, além disso, a própria plataforma, por meio dos links, pode levar o aluno a

múltiplos espaços. Ao mesmo tempo, a depender de como está estruturado, esse ambiente pode refletir uma estrutura mais arbórea do que rizomática. Se essa abordagem prevalece no AVA, pode-se constatar que “as inovações defendidas pela teoria não estão repetidamente acontecendo na prática, inúmeros ‘materiais digitais’ postados na rede se restringem à mera verificação do conhecimento, demandando pouca reflexão por parte do aprendiz” (BRAGA, 2013, p. 59). Essa abordagem tradicional já não condiz com a realidade dos alunos. De acordo com Guimarães (2012), com a convergência digital o aluno “assume um papel central no processo de aprendizagem e não pode ser tratado como um receptor passivo da informação, devendo necessariamente ser incluído como um autor, cocriador e comentador crítico” (p. 128). Diante das demandas dos alunos contemporâneos, o ambiente educacional precisa “permitir diferentes estilos de aprendizagem (preferências, por exemplo, para ênfases particulares na construção do conhecimento e padrões de engajamento) [...] e diferentes modalidades em criação de significado” (ABRAMS, 2015, p. 46).

À vista disso, por se tratar de um meio virtual, os próprios discentes já costumam possuir expectativas diferentes em relação ao AVA. Ao retomarmos os relatos dos alunos, notamos uma certa frustração ao se deparar com apenas um recurso principal para o estudo das disciplinas. Como Benjamim afirma “Claro que a gente vai procurando ali no YouTube, procura outros recursos, mas seria interessante ter algo diferente no AVA”. Ele não descarta a possibilidade de por conta própria buscar meios para aprender, mas sente falta de que esses meios também fossem disponibilizados enquanto ele está logado na plataforma. Benjamim, inclusive, foi um dos únicos entrevistados que já possuía experiência prévia com ambientes virtuais de aprendizagem, pois cursou algumas matérias online na sua primeira graduação. O aluno compartilhou que a experiência foi proveitosa, o que o motivou a buscar uma segunda graduação que fosse EaD, e não presencial, como foi a primeira. Segundo ele essa outra plataforma:

Era muito didática, ela tinha parte escrita, conteúdo escrito, que era o principal, que era o livro. E todas as provas, questionários, eram baseados no que estava escrito, mas existiam também outras partes, tipo o capítulo um existia ali um tópico para as vídeo aulas daquele capítulo, os podcasts, links para outros sites complementares, tinha jogos também e games. Era bem interativo o AVA, então assim, essa foi minha primeira experiência com essa plataforma do ambiente virtual. E que eu acreditava que seria dessa forma também, por isso um pouco de decepção. Não vou dizer decepção, mas tipo, um pouco de diferença quando eu fui perceber que não era da forma que eu imaginava. Porque

como eu disse, o curso que a gente está fazendo agora só tem um recurso que é a parte escrita.

De acordo com o que foi exposto até então é relevante ressaltar que as questões que existem no ambiente virtual, no qual se nota uma abordagem mais arbórea/tradicional não podem ser obrigatoriamente resolvidas apenas com a disponibilização de outros recursos. Ou seja, se uma das problemáticas é o fato de grande parte do conteúdo e das atividades serem disponibilizados em um único formato (PDF), apenas acrescentar links, sites, vídeos e outras formas de avaliação pode não ser suficiente para a resolução dos problemas de aprendizagem. Os recursos que acompanham as disciplinas precisam, primeiramente, ser relevantes para os alunos, precisam possibilitar a colaboração e conexões entre os discentes e o próprio conteúdo. Ademais, diante da possibilidade de criação e coautoria que as tecnologias digitais permitem, é interessante que os alunos possam também colaborar mais diretamente com o desenvolvimento do próprio curso.

Todavia, se essa possibilidade ainda não é colocada em prática, cabe aos gestores e aos professores, responsáveis pela organização do curso/disciplina, a repensarem na forma como a aprendizagem está sendo desenvolvida. Uma vez que “não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas suas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o promotor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICS” (BRAGA, 2013, p.59). Durante uma pesquisa com professores que precisavam utilizar o AVA, Ropoli e Amorim (2008) identificaram que uma das demandas mais urgentes seria a necessidade de os professores aprenderem a ter uma nova postura em relação às metodologias educacionais relacionadas às tecnologias.

Sabe-se que alterar por completo o formato pedagógico e metodológico de um curso é uma tarefa árdua e que exige um certo tempo e planejamento. Logo, é possível pensar em alterações de curto e médio prazo, para ser discutidas e implementadas ao longo dos períodos da graduação. Como, por exemplo, formas diferentes de expor o conteúdo e as atividades além do modelo que já predomina na plataforma. De acordo com o que foi discutido no capítulo dois, os professores possuem um material que o próprio curso fornece, mas também possuem liberdade para acrescentar o que acham relevante/necessário. Essa flexibilização pode ser utilizada para proporcionar um redesign dos materiais já existentes, e uma variedade de recursos que sejam significativos para as turmas, considerando as particularidades de cada uma. O conceito de Design na área do

ensino e aprendizagem apareceu pela primeira vez nas discussões do New London Group em 1996, a noção de design se conecta à capacidade que os profissionais precisam ter para redesenhar as suas atividades durante a própria prática.

O design também se conecta “a ideia de que o aprendizado e a produtividade são os resultados dos projetos (as estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73). Essas conexões permitem que o design seja fluido, adaptável, um processo ativo e dinâmico que não deve ser engessado em regras estáticas, mas que pode ser constantemente adaptado para atender as necessidades e interesses dos alunos (LEFFA, 2017). Essa fluidez também interfere no que Sims (2006) chama de design proativo, que no contexto online “pode ser algo em que professores e alunos também podem participar, confundindo o que antes eram funções separadas. Os papéis antes vistos como independentes (professor, aluno, designer) agora precisam ser entendidos como intercambiáveis” (p. 3). Ademais o designredesign pode ser:

Feito de acordo com os conteúdos das disciplinas ou programas de formação, no entanto, levando em conta o propósito da formação crítica. A ideia é leitura, mas também trabalhar os participantes — alunos ou professores — como produtores, construtores de sentido, propiciando a eles a oportunidade de reconstruir sentidos, de reescrever ou de construir textos impressos, digitais ou fílmicos; de adaptar unidades didáticas de livros; de redesenhar planejamentos didáticopedagógicos; de realizar elaborações coletivamente (MONTE MÓR, 2018, p. 274).

Ainda segundo Sims (2006), o design se configura como um problema quando o conteúdo é considerado o foco principal, usado para definir como o curso será estruturado, de modo que termina por oferecer “um legado de processos de design institucional que divide o conteúdo em hierarquias, fornecendo assim a estrutura para sistemas de menu para os alunos acessarem o conteúdo para entrega” (p.3). Esse modelo de entrega, característico da abordagem tradicional, no AVA pode se tornar ainda mais maçante, conforme foi destacado na fala de Fernanda: “Os professores colocam lá [na página da disciplina] a informação do que vai se tratar o assunto, coloca dizendo que é para você verificar o livro, tal capítulo, responder as atividades de tal página até tal página e tem o prazo para você responder as atividades”. E na fala de Elisa “Tem que ler os PDFs, responder e pronto”. Devido também a essas situações Almeida e Silva (2014) reforçam a necessidade de flexibilizar o design, de modo que permita intervenções, pois:

Embora a organização e a produção do curso sejam concebidas e implementadas previamente no ambiente on-line, os professoresformadores podem viabilizar, por meio da mediação pedagógica, a formação reflexiva e a contextualizada, permitindo ao professorformador conhecer e participar das ações pedagógicas imediatas do aluno-professor no contexto escolar (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 136).

Em outras palavras, os alunos precisam participar ativamente do processo, eles precisam se sentir parte da graduação. Por causa do formato/espço e dos recursos utilizados, a graduação a distância pode ter um grande potencial para contribuir com uma formação multimodal e crítica. É relevante tomar ciência das questões levantadas pelos alunos e as utilizar de forma que eles também atribuam soluções, novos caminhos, em relação às demandas que eles mesmos compartilharam nas entrevistas. Portanto, os discentes podem reconhecer de modo mais crítico e reflexivo o porquê da necessidade das transgressões, identificando as diferenças entre uma aprendizagem mais arbórea e uma aprendizagem mais rizomática. Dessa forma, quando eles estiverem lecionando, sejam capazes de buscar meios que não reproduzam integralmente o modelo tradicional, e estejam atentos às implicações de ensinar língua inglesa, que por ter características globais e ser considerada uma língua franca mundial, precisa de uma responsabilidade especial (KUMARAVADIVELU, 2012).

De acordo com Almeida, Fernandes e Oliveira (2017), ao conhecer as teorias sobre o conceito de ambiente virtual, percebe-se que ele gira em torno, principalmente, da premissa de possibilitar discussão e colaboração, sendo um canal de comunicação. Contudo, já se pôde notar que essas possibilidades são difíceis de emergir. A segunda questão principal do ambiente virtual, além da sua estrutura em relação às atividades e aos conteúdos, é o modo como as ferramentas que visam a comunicação/colaboração são utilizadas. De acordo com o que já foi mencionado, as plataformas de aprendizagem estão cada vez mais sendo atualizadas com diversos recursos, e o próprio meio virtual facilita as comunicações (BRAGA, 2013). Porém, a abordagem mais arborescente segue predominante no AVA, de modo que as tantas funcionalidades que o espaço permite passam a ser, em grande parte, limitadas a distribuição de conteúdo, a verificação do

conhecimento, de etapas concluídas (BRAGA, 2013). Quanto aos canais de comunicação, os discentes afirmam:

Bernardo: Às vezes têm os fóruns, mas é aquela coisa muito pontual; você vai lá, escreve quatro ou cinco linhas e coloca naquele fórum e sei lá. Eu achava que esse debate seria mais instantâneo, que a participação e a interação seriam mais flexíveis. Mas não. Eu vou lá, posto a minha opinião e pronto, você não vê mais interação [...]. Aí você vê o chat lá, um número de pessoas até grande, mas ninguém entra ali para estar debatendo algo sobre o conteúdo da semana. É simplesmente você ir lá escrever, resume aquilo que você acha importante, coloca algo que você acha também e posta. E fica bonitinho lá; eu participei. Participei como? Postando, só postando. Mas debater no chat até agora não aconteceu, pelo menos comigo na prática não.

Júlia: A gente tem que participar mais, a gente está meio fora. A gente só participa quando põe uma atividade, ou quando a gente resolve uma tarefa, ou quando entra no chat, que às vezes nem tem chat, o chat não funciona. Ou o fórum que não tem debate, ou seja, precisa dar uma melhorada aí, tem que achar meios para motivar você a participar.

Fernanda: Têm outras disciplinas que eu não acho que tem necessidade de participar do fórum. Porque são disciplinas que são mais assuntos gramaticais, não é tanto de discussão, é uma coisa que está ali, é aquilo ali e não tem como você mudar.

Segundo Braga (2013), os fóruns online possuem grande potencial. Na educação presencial existe um limite de espaço e tempo que impede que todos os alunos se comuniquem. Além disso, no online não há pressão comunicativa, o que possibilita que o aluno leia com calma antes de responder, que ele releia as respostas dos colegas, os alunos mais tímidos também podem sentir mais facilidade em se expressar. Mas segundo a autora, essas vantagens são potenciais, e, na prática, precisam ser incentivadas com constância. Como Bernardo compartilhou, a pontualidade do fórum é algo que o preocupa pois não existe uma discussão, mas apenas respostas isoladas. Essa dificuldade em manter uma interação e colaboração “responde a uma das principais críticas feitas a alguns cursos na modalidade a distância, de que a interação seria reduzida a conversas pontuais, a perguntas e respostas, dificultando uma interação mais efetiva entre alunos e professores” (COMIN, 2014, p. 451). Por isso é necessário que formas mais colaborativas de construção de conhecimento sejam de fato incentivadas (BRAGA, 2013). E uma das possíveis formas de evitar a individualidade de apenas postar uma resposta sem reflexão/discussão (pensando na questão de cumprir uma obrigação da disciplina), pode ser propor atividade “que não pode ser realizada apenas pela divisão de responsabilidades,

mas pelo efetivo contato e compartilhamento de posicionamentos, impressões e reflexões” (COMIN, 2014, p. 451).

Em relação à fala de Fernanda, ela não enxerga a necessidade de utilizar o fórum para discutir as questões gramaticais da língua inglesa, em grande parte, por causa do modo como as questões gramaticais são abordadas. Já se sabe como é o formato da maioria das atividades de língua inglesa no ambiente virtual, e a transposição para o fórum continua não motivando a discente a participar. Segundo Jordão e Fogaça (2007), o tratamento dado às questões gramaticais podem ser controversas quando falamos sobre uma formação mais crítica. Eles sugerem que as questões gramaticais sejam trabalhadas a depender das necessidades reais dos alunos, de modo que a gramática seja contextualizada.

O conhecimento gramatical formal deve vir subordinado ao conhecimento discursivo de construção de sentidos. O ensino da gramática deve aparecer como consequência das necessidades específicas dos alunos, e deve levar em consideração suas próprias perguntas e dúvidas conforme eles tentam construir sentidos. Assim, é função do professor esclarecer e responder às perguntas relacionadas à construção de sentidos possíveis, oferecendo explicações gramaticais conforme solicitadas pelos alunos (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 96).

Dessa forma, visa-se estudar a gramática pensando no que é relevante em relação às demandas que emergem nas turmas, com o que faz sentido para os alunos. Se trata de ir além do conteúdo da disciplina, e fazer conexões com as questões práticas que os alunos possuem, que estão além do ambiente virtual do curso, e que são o que faz sentido para eles (FERRAZ; NASCIMENTO, 2019). Essas discussões são importantes para os graduandos, e também para os futuros alunos desses discentes. Visto que ensinar língua inglesa é muito mais que ensinar aspectos estruturais, lexicais ou estratégicos, é ensiná-la para a comunicação, para a compreensão mútua e para a justiça social (CASTRO, 2016).

Neste capítulo focou-se em entender como a interação e a interatividade emergem (ou não) nas relações entre os alunos e os demais que compõem a graduação, além de entender melhor como funciona o ambiente virtual, seus recursos e o papel das tecnologias durante o curso. Ademais, também pôde-se entender alguns dos motivos que levam os alunos a buscarem meios para transgredir o ambiente virtual, e como eles procuram soluções rizomáticas para os empecilhos que se deparam durante a aprendizagem. Da mesma forma, também foi discutido sobre a importância da agência dos alunos durante

as situações que eles consideraram desafiantes, e da relevância da perspectiva crítica na formação desses futuros professores de língua inglesa. De modo que a agência deles também precisa ser incentivada por essa perspectiva, bem como as práticas colaborativas de aprendizagem que eles buscam desempenhar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho, conforme discutido de forma intensa, teve como objetivo geral analisar a relação dos graduandos de Letras Inglês na modalidade EaD com o ambiente virtual do curso, e as variadas maneiras que eles buscam transgredir o sistema. Pôde-se notar que essas transgressões visavam, em grande parte, suprimir as distâncias e possibilitar mais interação, proximidade e uma aprendizagem mais colaborativa, em especial com os colegas de graduação. Essas transgressões se mostraram muito mais abrangentes do que foi presumido no início desta pesquisa. Para poder entendê-las melhor, foi necessário se aprofundar nas discussões teóricas e nos depoimentos compartilhados pelos sujeitos desta pesquisa, analisando as possíveis causas que os levam a migrar as suas discussões e as suas dúvidas, para outros espaços, além da plataforma do curso.

Já foi mencionado diversas vezes ao longo dos capítulos, que a modalidade de educação é complexa, e não se resume às relações interativas no ambiente virtual de aprendizagem, mas em diversos outros fatores que emergem durante a aprendizagem e durante as próprias interações (MACHADO; TERUYA, 2009). Os graduandos que participaram desta pesquisa abordaram questões significativas que contribuiram para a compreensão dessa complexidade. A primeira temática a ser analisada/entendida foi o que a distância pode significar. Durante os depoimentos dos discentes era possível notar que a questão da modalidade EaD era mais ampla do que apenas a separação geográfica. Moore (1993), nos auxilia a entender que, na verdade, a distância que emerge na EaD pode ser entendida como uma distância transacional, que consiste em um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto. Esse espaço se mostrou maior à medida que os alunos enfrentam problemas de comunicação, dificuldade em desenvolver o diálogo com os que compõem o curso, bem como uma aprendizagem mais colaborativa. Dentre outros fatores como a estrutura do próprio curso, a forma como as disciplinas estão disponibilizadas, a quantidade de alunos, a base metodológica.

Diante do que os discentes pontuaram sobre as suas experiências, foi possível identificar que eles enfrentam a distância nos três níveis descritos por Tori (2002); interativa, temporal e espacial. A distância interativa no ambiente virtual, nas relações dos graduandos com os demais que compõem o curso e com os próprios recursos disponíveis na plataforma (conteúdo das disciplinas, canais de comunicação) foi a distância que mais emergiu durante os relatos. Assim como, uma das principais responsáveis pela transgressão dos alunos para outros espaços, principalmente os grupos de WhatsApp. Essa vertente da distância ainda nos despertou para a importância de discutir sobre o que significa estar presente e ausente durante o processo de aprendizagem na plataforma virtual do curso. Uma vez que o estar presente no AVA não poderia ser considerado apenas como um checklist das atividades e das discussões no fórum. Mas até que ponto o aluno pode estar presente nessas ações, de que forma elas são feitas, se existe reflexão, crítica e identificação, ou se apenas é feito de maneira robótica para “marcar” a presença. Também destacamos a questão de que nessa presença pouco reflexiva ou automática existe um nível de ausência, que pode ser descrito como uma distância espacial virtual. Da mesma forma, foi importante mensurar que muitos dos alunos que estavam mais ausentes no ambiente virtual, costumavam estar presentes em outros espaços. Esse fato nos levou a perceber a importância de analisar de maneira mais crítica a presença que pode existir em outros recursos durante o período que os discentes estão ausentes no AVA. Visto que, com a comunicação virtual se expandindo, nossa vida se torna mais fluida, o que possibilita que a nossa presença online se torne cada vez mais uma presença real nos ambientes nos quais estamos conectados (EDWARDS; USHER, 2008).

Outro ponto que foi esclarecido ao longo da pesquisa foi o “entendimento de que os recursos tecnológicos na educação não devem ser tratados como finalidade em si mesma” (PRADO, 2009, p. 214). Em outras palavras, apenas ter os recursos à disposição não se mostrou suficiente para que as distâncias fossem amenizadas. Esta foi outra questão que nos ajudou a compreender que a complexidade da educação a distância não envolve apenas disponibilizar materiais na plataforma ou promover discussões nos canais de comunicação disponíveis. Na verdade, envolve também a necessidade de “elaboração de novos conteúdos, a reutilização de materiais já existentes, o redesenho de unidades didáticas, a integração de novos recursos e tecnologias educacionais, e o redesenho dos processos de ensino-aprendizagem” (GAMEZ, 2012, p. 78). A falta de identificação com os conteúdos das disciplinas, a dificuldade em desenvolver a relação com os demais na

plataforma, em grande parte, ocorreu devido à forma como o ambiente está estruturado. O modelo mais arbóreo construído em torno das disciplinas é desafiante para a maioria dos discentes entrevistados. Como a própria tecnologia oferece oportunidades para adaptar e alterar as estratégias de ensino e aprendizagem (SIMS, 2006), os discentes desenvolveram a sua agência e buscaram meios para interagir além do que a plataforma permitia, e em um ambiente no qual eles se sentissem mais à vontade.

Os grupos de WhatsApp surgem então como o principal canal de comunicação para envio de atividades, discussões e dúvidas, sobretudo para a aprendizagem de língua inglesa. Grupos maiores se subdividem em grupos menores com objetivos ainda mais específicos, e geralmente voltados para o estudo das habilidades do inglês, em especial, o *Speaking* e o *Listening*. Esses grupos também podem ser considerados os *affinity spaces* (GEE; HAYES, 2012), desses graduandos, cujos interesses em comum os levam a criar seus próprios espaços de comunicação. A criação desses ambientes também revelou o quanto os discentes sentem a necessidade de se aproximar durante o curso. Apesar de a educação a distância ser geralmente associada a uma aprendizagem mais autônoma e até mesmo mais individual, em diversos momentos os entrevistados reforçaram a necessidade que sentem de aproximação dos colegas, tutores e professores. A natureza social não pode ser dissociada, a aprendizagem colaborativa foi diversas vezes incentivada e buscada pelos próprios alunos, que em diversos momentos buscaram desenvolver a sua agência criando seus espaços para evitar o isolamento e o sentimento de solidão. Além disso, os grupos também serviam como uma fonte importante de suporte e apoio. Já que os perfis dos entrevistados são de alunos que trabalham, possuem família, e muitas atribuições, o tempo destinado à graduação é conquistado com esforço para a maioria deles. Diante das dificuldades da rotina, somadas as dificuldades que eles se depararam na plataforma, o apoio dos colegas nas dúvidas e no diálogo, foi fator que eles destacaram como fundamental para evitar o trancamento do período e até mesmo para impedir a desistência do curso.

É importante reforçar que as colocações desta pesquisa foram encontradas no contexto dos alunos entrevistados. Logo, não se pode generalizar uma vez que cada programa possui sua estrutura de curso e suas particularidades. A temática de EaD tem tido amplo destaque desde a pandemia do Covid-19 no ano de 2020. Mas assim como já abordamos, a EaD difere do sistema de ensino remoto emergencial que vivenciamos

nesses anos de pandemia. Dentre os diversos impactos que a educação e a sociedade de modo geral enfrentaram durante esse período, um ponto que é crucial é a necessidade de adaptação da prática de ensino nos ambientes online. O ensino está cada vez mais híbrido e fluido, as práticas estão gradualmente mais associadas às tecnologias digitais, o perfil de aluno é diferente, e precisamos nos adaptar a essas mudanças. A educação a distância, por já utilizar as ferramentas online, pode ter um grande potencial de desenvolvimento em relação às próprias práticas metodológicas de ensino e aprendizagem, como também desempenhar um papel importante na formação dos futuros professores. Estes que atuarão em salas de aula, presenciais ou online, e que precisam, além de dominar tecnicamente os recursos, saber usá-los de modo crítico para poderem levar seus conhecimentos à sala de aula. Se tratando de uma formação de professores de língua estrangeira, as possibilidades de integração de práticas multimodais podem ser ainda mais amplas. Por esses, dentre outros motivos, a graduação EaD também precisa ter como um dos seus objetivos a formação de professores que estejam preparados para lidar com as demandas de ensinar uma língua estrangeira, de modo que o inglês não seja visto apenas como uma ferramenta que possibilita algum prestígio social, mas como uma forma de inclusão, de contato ampliado.

Pesquisar sobre a graduação a distância em um contexto no qual ela está em crescente evidência foi desafiante. Mas o contato com os alunos proporcionou um conhecimento que abriu espaços para muitos questionamentos e discussões. Ademais, possibilitou um entendimento sobre as demandas e as principais questões da EaD. Entendimento este que não tinha como objetivo classificar os erros e acertos, mas, na verdade, compreender essa modalidade complexa de educação e seus desafios, principalmente, do ponto de vista da formação de professores de língua inglesa de uma universidade pública federal.

## REFERÊNCIAS

ABRAMS, Sandra. Digital Resources, Reflexive Pedagogy, and Empowered Learning. In: COPE; Bill; KALANTZIS, Mary. (Org.). **A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design**, 2015.

AHEARN, Laura. Language and Agency. **Annu. Rev. Anthropol.** 2001, p. 109-137.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul. /dez. 2003

ALMEIDA, Maria Elizabeth; SILVA, Katia. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, Edição Especial n. 4, 2014, p. 129-148.

ALMEIDA, Siderley; FERNANDES, Alvaro; OLIVEIRA, Marivaldo. Propondo uma distinção entre micro e macro ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Andreza (Org.). **Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI**. Atena Editora, 2017.

ANDERSON, T.; DRON, J. Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. **European Journal of Open**, 160 Distance and E-learning, 2012.

ARAÚJO, Maria; CARVALHO, Ana. O sociointeracionismo no contexto da EAD: a experiência da UFRN. In: SOUZA, Robson; MOITA, Filomena; CARVALHO, Ana. (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. EDUEPB, Campina Grande, 2011.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Editora HUCITEC, ed 12º, 2006, cap 5, p. 83-103.

BATISTA, Simone. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para refletir. **SEDA - Revista de Letras da Rural/RJ**, 2016, vol. 1, n° 3, p. 89-103.

BARRETO, Juliana; AZEVEDO, Tenório. Desafios e possibilidades no ensino de línguas durante a pandemia. In: MAIOR, Rita; BORGES, Lorena (Orgs). **Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia**. Maceió, EDUFAL, 2021, p. 67-81.

BARROS, Maria; CARVALHO, Ana. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. (Orgs): SOUZA, Robson; FILOMENA da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana. **Tecnologias digitais na educação**. EDUEPB. Edição do Kindle. 2011.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BERMÚDEZ, Ana. MEC quer ampliar ensino a distância nas universidades federais.

UOL, São Paulo, 23 de outubro de 2020. Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/10/23/mec-quer-ampliar-ensino-a-distancianas-universidades-federais.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BERMÚDEZ, Ana. Matrículas no ensino superior a distância sobem 19% antes da pandemia. UOL, São Paulo, 23 de outubro de 2020. Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/10/23/matriculas-no-ensino-superior-adistancia-sobem-19-antes-da-pandemia.htm>>. Acesso em: 2, nov. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto n. 9057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 9. Jan. 2001. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm#:~:](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:)>. Acesso em: 17

BEHAR, Patrícia. Artigo: O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. UFRGS, Rio Grande do Sul, 6 de julho de 2020. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-aeducacao-a-distancia/>>. Acesso em: 14 de dez. 2020.

BRAGA, Denise. **Ambientes digitais: Reflexões teóricas e práticas**. Ed 1, São Paulo, Cortez, 2013.

BIESTA, Gert; PRIESTLEY, Mark; ROBINSON, Sarah. The role of beliefs in teacher agency. **Teachers and Teaching: theory and practice**. v. 21, n° 6, 2015, p. 624–640.

BOROKHOVSKIA, Eugene; TAMIMB, Rana; BERNARDA, Robert M.; ABRAMIA, Philip C; and SOKOLOVSKAYAC, Anna. Are contextual and designed student–student interaction treatments equally effective in distance education? **Distance Education**, vol. 33, No. 3, nov. 2012, p. 311–329.

BROWN, John. GROWING UP DIGITAL How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. **Change**, p.10-20, 2000.

CASTRO, Rafael, V. Língua como instrumento, língua para o poder: Reflexões sobre o papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. In: COSCARELLI, Carla (Org). **Tecnologias para aprender**. Parábola Editorial, São Paulo, 2016, cap 7, p. 195-218.

COELHO, Willyans; TEDESCO, Patricia. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 70 jul. -set, p. 609-624, 2017.

COMIN, Fabio. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, set/dez, 2014, p. 447-455.

CRABBE, David. The Quality of Language Learning Opportunities. **Tesol Quarterly**, vol. 37, n.1, 2003, p.9-34.

DAVERNI, Rodrigo; RIBEIRO, Evandro. Efeitos do coronavírus: a conta pode sobrar para a EAD. Desafios da educação, 30 de junho de 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-conta-ead/>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

DARDEAU; Denise. Jacques Derrida: da linguagem à escritura, da escritura como transbordamento. **Ensaio Filosóficos**, v.3, p. 54- 62, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, v.1, 1995.

DERRIDA; Jacques. **Margins of Philosophy**. University of Chicago Press, 1982.

EDWARDS, Richard; USHER, Robin. **Globalization and Pedagogy: space, place and identity**. London: Routledge. 2008.

FERRAZ, Daniel, M; NASCIMENTO, Ana K. Language education and digital/new/multi literacies: Do we teachers consider what happens outside the school walls? In: AMORIM, Simone; SANTOS, Vera. (Orgs). **Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas**, Aracaju, EDUNIT, 2019, cap 2, p. 43-65.

FERRETE, Anne; FRANÇA, GOUY; Guilherme. **Educação a Distância, ambientes virtuais, TIC e universidades abertas**. Aracaju, Ed. Criação, 2010, cap 3, p. 83-106.

FERNANDES, Alvaro; ALMEIDA, Júnior; OLIVEIRA, Marivaldo. Propondo uma distinção entre micro e macro ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Andreza (Org.). **Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI**, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa**. São Paulo, 2013.

GAMEZ, Luciano. A estruturação de cursos em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, V. 2, 2012.

GARCEZ, Karoline. **A identidade do aluno-adolescente no ambiente escolar e nas redes sociais em uma escola particular de Aracaju-SE**. 96 f. Dissertação (Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, Elsevier Science Inc, p. 87-105, 2000.

GEE, James P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Kalantzis. Routledge, 2000, p. 41-66.

GEE, James Paul. **Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling**. Nova York e Londres: Routledge, 2004.

GEE, James P. **Social Linguistics and Literacies; Ideology in discourses**. Routledge, ed.3, 2008.

GEE, Paul; HAYES, Elisabeth. Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning. In: STEINKUEHLER, Constance; SQUIRE, Kurt (Orgs). **Games, Learning, and Society Learning and Meaning in the Digital Age**. Cambridge University, cap. 11, p. 129-153, 2012.

GILSTER, Paul. A New Digital Literacy: a conversation with Paul Gilster. *In: Integrating technology into teaching*. V. 55, 1997, p. 6-11. Disponível em: <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov97/vol55/num03/A-NewDigital-Literacy@-A-Conversation-with-Paul-Gilster.aspx>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Record, 2004.

GUNAWARDENA, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. **International Journal of Educational Telecommunications**, 1(2/3), 147-166.

GUIMARÃES, Luciano. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, V. 2, 2012.

HARA, Noriko; KLING, Rob. Students Distress with a Web-based Distance Education Course: An Ethnographic Study of Participants' Experiences. Center for Social Informatics **SLIS Indiana University**, Bloomington, 2000.

HERMES, Ana. Para além do claustro, um pensamento da diferença: Jacques Derrida e a desconstrução da metafísica da presença. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.224244, 2013.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause** review, 27 de março de 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>>. Acesso em 5 nov. 2020.

JESUS, Dánie, M. **Navegando pela aprendizagem de professores de língua inglesa em cursos online**. EdUFMT, Cuiabá, 2014.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação e na aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun, p. 70-88, 1996.

JORDÃO, Clarissa M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. Campinas: **UFPR**, Jan./Jun. 2007. p. 19-29.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, v. 8, n° 14, 1° sem. 2007, p. 79-105.

JORDÃO, Clarissa M. Zooming in and out com professores de inglês. In: NASCIMENTO, Ana; ZACCHI, Vanderlei (Orgs). **Formação docente em língua inglesa, diferentes perspectivas**, 2019, p. 55-61.

KEHRWALD, B. Understanding social presence in text-based online learning environments. **Publisher Routledge**, Distance Education Vol. 29, No. 1, May 2008, 89–106.

KERN, Richard. Technology and language learning. IN: SIMPSON, James. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. Routledge, 2011, p. 200-214.

KIM, J. J.; KWONA, Y.; CHO, D. Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education. **Computers & Education**, v. 57, p. 1512-1520, 2011.

KREIJNS, K.; KIRSCHNER, P. A.; JOCHEMS, W. Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. **Computers in Human Behavior**, v. 19, p. 335-353, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign. **TESOL Quarterly**, vol. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.

KUMARAVADIVELU. **Language teacher education for a global society**. Ed Routledge, 2012.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Pesquisa pedagógica: Do projeto à implementação**. Ed Artmed, 2008.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **New literacies: everyday practices and social learning**. Open University Press, 2011.

LANARO; Fabíola. SOUZA; Mériti. Desconstruir para problematizar matrizes identitárias. **Fazendo Gênero 9** Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, p. 1-8, 2010.

LANDIM, Denise. **Agência de professores de inglês em formação e em serviço: desafios e possibilidades**. 225 f. Tese (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, 2020.

LEAL, Elisabeth. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. Itajaí, **Contrapontos**, ano 2, n. 5, maio/ago, p.237-250, 2002.

LEFFA, Vilson. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: TAKAKI, Nara; MONTE MOR, Walkyria. (Orgs). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, São Paulo, Pontes editores, 2017.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, v.2, 2011.

LOXLEY, James. **Performativity**. Londres, 2006.

LUKE, Carmen. Cyber-Schooling and Technological Change: Multiliteracies for new times. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Kalantzis. Routledge, 2000, p.67-88

MACHADO, Suelen, F; TERUYA, Teresa, K. Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: A perspectiva dos alunos. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2009, p. 1726- 1738.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 1, cap 16, p. 112- 120, 2009.

MATTOS, Andréa. English Teacher Critical Education in Brazil. **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**, 2018, p 1-7.

MARTINA, Adrian; KAMBERELIS, George. Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 2013 vol. 26, n°6, p. 668–679.

MELLO, Elisângela. A interação social descrita por Vygotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**, p. 1362-1365, 2011.

MENDONÇA, Helena. Construção de jogos digitais e uso de realidade aumentada. In: TAKAKI, Nara; MONTE MOR, Walkyria. (Orgs). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, São Paulo, Pontes editores, 2017.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação**. (Orgs): MACIEL, Ruberval; ARAÚJO, Vanessa. Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

MILLS, Kathy A. **Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses**. Multilingual Matters, 2016.

MOORE, Michael G. Three types of interaction. **The American Journal of Distance Education**, 3 (2), p. 1-6, 1989.

- MOORE, Michael G. Publicado em Keegan, D. Theoretical Principles of Distance Education. London: **Routledge**, p. 22-38, 1993.
- MOORE, Michael G. Kearsley, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Traduzido por Roberto Galman. São Paulo, Cengage Learning, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercambio**, vol.5, p. 3-14, 1996.
- MORATO, Edwiges. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana (Org.). **Introdução a Linguística: Fundamentos epistemológicos**. Vol 3, cap 9, p. 311-351, 2004.
- MORAN, José. Educação híbrida: Um conceito chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo; TREVISIANI, Fernando (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, E-PUB, 2015.
- MOREIRA, ANTONIO; KRAMER, SONIA. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, 28(100), 2007, p. 1037-1057
- MORIN, Edgar. **O método: a natureza da natureza**. 1977, p. 13-143.
- MONTE MÓR, Walkyria. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: E. S. Junqueira e M. E. K. Buzato (orgs) **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, pp 126146.
- MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia; MACIEL, Ruberval (Orgs). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Pontes Editores, 2015.
- MONTE MÓR, Walkyria. Sobre Rupturas e Expansão na Visão de Mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, Roseane; SILVESTRE, Viviane; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**, 2018.
- MONTE MOR, Walkyria. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.
- MUGNOL, MARCIO. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, maio/ago, 2009, p. 335-349.
- NASCIMENTO, Ana, K. Neoliberalismo e língua inglesa: Um estudo de caso por meio do PIBID. **Ilha do Desterro**, 2018, vol. 71, nº 4, Florianópolis, p. 39-58.
- NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review** 66, 1996, p. 60– 92.
- SIEMENS, George. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. 2005.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: A educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, **XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. Campo Grande, set. 2001, p. 1-20.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo, Ed 7, Loyola, 2014.

SIMS, Rod. Beyond instructional design: making learning design a reality. In: **Journal of Learning Design**, v. 1, n. 2, 2006, p. 1-7

STTÉFANE, Adriene; MALUSÁ, Silvana; SANTOS, Adiana. **Teorias de Aprendizagem na EaD: abrindo a caixa de Pandora**. Edição do Kindle, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia. Ensino e aprendizagem de língua inglesa na era da tecnologia. In: MOTA, Mailce B. et alii. **Língua e literatura na época da tecnologia**. Florianópolis: EDUFSC, p. 199-215, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. Ed 1, Parábola, São Paulo, 2019.

PATTO, Maria. H. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, 39(2), 2013, p. 303-318.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007.

PALLOFF, R. M., PRATT, K. **Building online learning communities: effective strategies for the virtual classroom**. 2nd ed, 2007.

PRADO, Maria, E. Educação a Distância na e para a Formação Reflexiva do Professor. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, 2009, p.203-222.

PRIMO, Alex; CASSOL, Márcio. **Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias**. Fundamentos da Psicologia Cognitiva Aplicados à Informática na Educação, v. 2, n. 2, 1999.

PRIMO, Alex. **Interação Mediada por Computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. 292 f. Tese (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

QUINTAS-MENDES, A.; MORGADO, L.; AMANTE, L. Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. In: Silva, M.; Pesce, L.; Zuin, A. **Educação online: cenário, formação e questões**. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

ROGERS, P. & LEA, M. Social Presence in Distributed Group Environments: the roles of social identity. **Behaviour & Information Technology**, 2005.

ROMÃO, Eliana, S. A educação a distância: tensões e possibilidades. **Educação em Questão**, Natal, 2008, vol. 33 n° 19, p.181-206.

ROMÃO, Eliana; NUNES, Cesar. A Comunicação na “Era do Príncipe Eletrônico”: a EAD como desafio político e pedagógico. In: OLIVEIRA, Maria; PESCE, Lucila (Org.). **Educação e Cultura midiática**, v. 1, ENUNEB, Salvador, 2012.

ROMÃO, Eliana, S. A comunicação na educação fora do comum de professores: Obsessões e (in)certezas. TICs e EaD em Foco, São Luís, 2017, vol.3, n° especial, p. 1132.

ROMÃO, Eliana; OLIVEIRA, José. **Educação a distância desafios para o ensino online e off-line**. 2020.

ROPOLI, Edilene. AMORIM, Joni. Resistência à educação a distância nas instituições de ensino superior gerenciamento dos impactos das mudanças. In: **14° congresso internacional abed de educação a distancia**, Santos, 2008.

TAKAKI, Nara. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. Cuiabá, **Polifonia**, v.19, n.25, jan./jul, p.87-110, 2012.

TAKAKI; Nara. Perspectivas derridianas e linguagem digital: aproximações. In: MONTE MOR, Walkyria; TAKAKI, Nara (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. São Paulo, Pontes editores, p. 169-194, 2017.

TORI, Romero. Métricas para uma Educação sem Distância. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, vol.10, n. 2, 2002.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. V. 1.

TORI, Romero. **Educação sem distância (Tecnologia Educacional)**. Artesanato Educacional. Edição do Kindle, 2017.

TU, C. H. On-line learning migration: from social learning theory to social presence theory in a CMC environment. **Journal of Network and Computer Applications**, v. 23, p. 27-37, 2000.

TU, C. H. The impacts of text-based CMC on online social presence. *The Journal of Interactive Online Learning*, v. 1, n. 2, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do ensino, da pesquisa e da extensão. **Resolução Nº 91/2011/CONEPE**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês Licenciatura, à distância, e dá outras providências. Sergipe, 2011.

VAN DER LINDEN, Marta. **Diálogo mediado online: subsídios para sua avaliação em situações de ensino-aprendizagem.** 261 f. Tese (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

WOO, Y.; REEVES, T. C. Meaningful interaction in web-based learning: a social constructivist interpretation. **Internet and Higher Education**, v. 10, p. 15-25, 2007.

ZACCHI, Vanderlei. J. **Linguagem e cultura na construção da identidade do semterra.** 238 f. Tese (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, 2009.

ZACCHI, Vanderlei, J. English, Globalization, and the Identity Construction of Landless Workers. In: **The Global South**, 2010, 4 (1), p. 134-150.

ZACCHI, Vanderlei J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 63-74.

ZACCHI, Vanderlei. J. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: MOTA, Mailce B. et alii. **Língua e literatura na época da tecnologia.** Florianópolis: EDUFSC, 2015. p. 259-276.

ZACCHI, Vanderlei. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, 2016.

ZACCHI, Vanderlei. J. O Terreno Movediço da Educação Linguística Crítica. In: PESSOA, Roseane; SILVESTRE, Viviane; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs). **Perspectivas críticas de educação linguística no brasil**, p. 239-249, 2018a.

ZACCHI, V. J. Identidade em jogos digitais: entre a identificação e a mecânica do jogo. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. 114-138, 2018b.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Perguntas do questionário do Google Forms

1. A plataforma AVA é fundamental para o andamento do seu curso de graduação. Diante disso, como você descreveria a sua interação com esse ambiente online?

Excelente

Bom

Não muito bom

Ruim

2. Você pode justificar sua escolha feita na pergunta anterior?

3. Ainda relacionado à plataforma, selecione uma ou mais das opções abaixo.

*Marque todas que se aplicam.*

Acho que a plataforma poderia ser mais interativa

Acho que as atividades poderiam ser mais interativas

Gosto da forma como o ambiente virtual e as disciplinas estão organizadas

Não gosto da forma como o ambiente virtual e as disciplinas estão organizadas

Não me sinto tão à vontade com a plataforma

4. Com suas palavras, discorra sobre os motivos que te levaram a selecionar a (s) resposta (s) acima.

5. Além do material, das atividades e da interação disponíveis na plataforma AVA, que outras estratégias de estudo você utiliza a parte das que lhe são oferecidas pelo seu curso? Pode selecionar mais de uma opção.

Utilizo apenas a plataforma

Utilizo outros materiais complementares

Busco ter mais interação com meus colegas por meio das redes sociais, aplicativos e da própria plataforma do curso

Forno grupos com meus colegas para estudar, para discutir, para buscar informações

Mesmo quando as atividades são individuais busco me reunir com algum colega para discutir sobre

6. Em relação à pergunta anterior, você pode dar algum exemplo sobre as opções que você selecionou? (Pode ser um breve relato, um exemplo de alguma atividade que você buscou meios diversos de responder, algum relato sobre sua interação com seus colegas, dentre outros de sua preferência).
7. Em relação a compartilhar experiências, opiniões, sugestões, dúvidas, dentre outros, como você descreveria o seu nível de interação, com aqueles que compõem o seu curso?

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Em constante interação	Com certa constância	Interajo poucas vezes	Interajo apenas em casos de necessidade
Professores				
Tutores				
Colegas				

8. Você sente falta da modalidade de ensino presencial?

Sim

Não

Às vezes

9. Se você respondeu Sim ou Às vezes na pergunta anterior, em que momento(s) durante a sua graduação EAD você mais sente falta do ensino presencial?
10. Se você respondeu que Não na pergunta anterior, o que te faz não sentir falta do ensino presencial?

## **Apêndice B – Informações principais sobre os discentes entrevistados**

**Miguel:** Estuda no polo de Carira. Está cursando o primeiro período de Letras Inglês EaD. É a sua primeira graduação, e a escolha do ensino a distância se deu devido à rotina de trabalho que o ocupa durante todo o dia, sendo o horário da noite o único disponível para estudar. Além disso, o discente afirma precisar evitar gastos com deslocamento e alimentação. Ele não possuía experiência prévia com ambientes virtuais de ensino, mas não apresentou dificuldades em relação à utilização dos recursos digitais, mas sim problemas técnicos. Dentre esses problemas, foi citado a instabilidade da plataforma, principalmente nos momentos de entregas das atividades.

**Benjamim:** Está cursando o primeiro período no polo de Estância e esta é a sua segunda graduação. A primeira graduação é presencial (pois durante o período no qual a entrevista foi realizada o discente estava cursando o último período) e na área da saúde. Porém, o aluno ressaltou a vontade de trabalhar como professor, por isso escolheu o curso de licenciatura. Optou pela modalidade EaD, pois pretende trabalhar na área da saúde enquanto não concluir o curso de Letras Inglês, e também devido à oportunidade que teve de prestar o vestibular da UFS. Ele possui familiaridade com o AVA, pois cursou matérias online na graduação anterior.

**Ana Paula:** Estuda no polo de Poço Verde. A discente relatou ter atrasado algumas matérias, então acredita estar cursando entre o sexto e o sétimo período. Ela já atua como professora de Inglês, mas preferiu fazer o curso de licenciatura para ter a formação. A atual graduação é a sua primeira experiência no ensino superior, e a escolha da EaD ocorreu devido a impossibilidade de deslocamento. Pois, Ana compartilhou que mora em um pequeno povoado no município de Poço Verde, e não queria mudar de cidade para estudar. Apesar desta ser a sua primeira experiência com o ambiente virtual, a discente afirma não possuir dificuldades com os recursos, mas com o acesso à internet no município onde mora, o que tornou a graduação mais desafiante.

**Elisa:** Estuda no polo de Porto da folha e está cursando o primeiro período. Essa é a sua segunda graduação, a primeira está em processo de ser concluída em uma universidade particular. A primeira graduação de Elisa é na modalidade semipresencial, na qual ela tem uma aula presencial por semana. Segundo a discente, a prefeitura disponibilizava um transporte para levar os alunos até a universidade. Porém, por causa dos cortes no orçamento, o transporte foi suspenso. Como a locomoção é difícil na região em que Elisa mora, foi preciso optar por uma graduação a distância. Além da questão do deslocamento, a discente também reforçou a necessidade de cuidar da casa e dos filhos. Apesar da experiência com o ambiente virtual, Elisa afirma possuir dificuldades com a plataforma utilizada pelo CESAD. A escolha da licenciatura em inglês é devido à familiaridade com a língua.

**Bernardo:** Cursa o segundo período no polo de Brejo Grande. Já teve experiências com a língua inglesa, como intercâmbio e estudou em cursos de inglês. Devido a rotina de trabalho, adiou a graduação em licenciatura, mas viu no vestibular da UFS, uma oportunidade de poder cursar a sua primeira graduação. A opção EaD é a que melhor se encaixa na sua rotina de trabalho. As dificuldades enfrentadas pelo discente em relação ao ambiente virtual se resumem a instabilidade da plataforma e a falta de um recurso mais adequado, pois ele afirma que, por enquanto, apenas tem à disposição um smartphone.

**Joana:** Está cursando o primeiro período, no polo de Japarutuba. A escolha do polo e do formato do curso foi para evitar o deslocamento e devido a rotina de trabalho. É a primeira graduação de Joana e ela relata não ter dificuldades em utilizar o AVA, apenas problemas relacionados à falta de informação sobre alguns dos recursos do ambiente virtual.

**Fernanda:** O vestibular para o curso de licenciatura EaD UFS foi a oportunidade para a discente poder cursar a sua segunda graduação. Ela está no primeiro período, e afirma não ter tempo suficiente para se deslocar por causa do trabalho. A escolha do inglês foi em virtude da paixão pelo idioma. Ela também compartilhou que teve algumas oportunidades de ensinar inglês em projetos desenvolvidos para a educação básica da rede pública. Apesar de essa ser a primeira experiência com ambientes virtuais de aprendizagem, Fernanda afirma possuir problemas relacionados à instabilidade da plataforma.

**Júlia:** A discente está cursando o oitavo período, e esta é a sua segunda graduação. Júlia já é formada em Direito e atua na área, além do trabalho, ela também precisa disponibilizar tempo para cuidar dos pais e da filha pequena. Ademais, ela compartilhou a vontade de poder estudar de maneira mais autônoma, o que somado aos outros fatores, foi responsável pela escolha do curso de graduação a distância. Júlia destaca que a área da educação sempre foi algo que ela também queria trabalhar, e por gostar da língua inglesa optou pelo curso de licenciatura em Letras Inglês. Em relação ao AVA, ela discorreu sobre as dificuldades que enfrentou ao longo da graduação, pois não se considerava uma pessoa familiarizada com as tecnologias digitais. Foram muitas dificuldades, mas a discente conseguiu superar, e já estava quase concluindo o curso durante o período da entrevista.

**Mateus:** Estuda no polo de Dores, e esta é a sua primeira graduação. A escolha pela modalidade EaD se deu principalmente devido ao vestibular, pois Mateus afirmou ter dificuldades para passar no Enem. Além disso, devido ao local onde mora, também seria mais viável a graduação a distância. O AVA é novidade para o discente, porém ele afirmou não ter dificuldades com o ambiente, apenas algumas dúvidas que os colegas e os tutores foram auxiliando ao longo do período. A escolha da língua inglesa foi devido à familiaridade com o idioma.