

DA TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE NOSSO TEMPO

FROM TRANSACTIONAL DISTANCE TO DISTANCE EDUCATION OF OUR TIME

Alba Valéria Magalhães

Professora de inglês. Mestre em educação pela Universidade Católica de Petrópolis, RJ, Brasil

alba.42140031@ucp.br

Jardelino Menegat

Pós-doutor em educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutor em Educação pela Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil

jardelino.menegat@lasalle.org.br

RESUMO

O presente artigo origina-se de um Estudo de Caso sobre como as aulas de conversação remotas de um curso de Inglês a distância contribuem para a prática da oralidade em Língua Inglesa. O referencial teórico apoia-se na Teoria da Distância Transacional elaborada pelo educador Michael G. Moore que busca descrever as relações professor-aluno quando esses estão separados no espaço/tempo. Essa teoria parte do pressuposto de que a distância é um fenômeno pedagógico, e não apenas uma questão de distância geográfica, ainda que esta possa favorecer a existência de uma lacuna psicológica e comunicacional que possibilite mal-entendidos e percepções equivocadas por parte de professores e aprendizes. Tal distância precisa ser superada pelas partes envolvidas no processo educacional para promover uma aprendizagem efetiva. Moore sugere ainda a distinção de três tipos de interação entre alunos, professores e conteúdo cujo entendimento ajudaria a superar mal-entendidos entre educadores que utilizam mídias diversas. Na Teoria da Distância Transacional se fundiram perspectivas pedagógicas como a tradição humanística, que valoriza o diálogo não estruturado, aberto e interpessoal; e a tradição behaviorista, fundamentada em objetivos comportamentais com o professor no controle do processo de aprendizagem. Além disso, Moore aliou a visão de EaD como um sistema industrial estruturado de Otto Peters, à perspectiva de uma relação focada no aluno e mais interativa entre aluno e professor de Charles Wedemeyer. Conforme verificou-se neste estudo, as aulas remotas ajudam a diminuir a Distância Transacional na medida em que promovem o diálogo na interação entre professores e alunos e destes entre si.

Palavras-chave: Distância Transacional, EaD, Aulas Remotas, Língua Inglesa.

ABSTRACT

This article originates from a Case Study on how remote conversation classes in an online English course contribute to the practice of the ability of speaking. The theoretical framework is based on the Theory of Transactional Distance developed by educator Michael G. Moore, which seeks to describe teacher-student relationships when they are separated in space/time. This theory is based on the assumption that distance is a pedagogical phenomenon, and not just a question of geographic distance, even though this may favor the existence of a psychological and communicational gap that allows for misunderstandings and misperceptions on the part of teachers and learners. This distance needs to be overcome by those involved in the educational process to promote effective learning. Moore further suggests the distinction of three types of interaction between students, teachers and content whose understanding would help overcome misunderstandings among educators who use different media. In the Theory of Transactional Distance, pedagogical perspectives such as the humanistic tradition, which values unstructured, open and interpersonal dialogue, and the behaviorist tradition, based on behavioral objectives with the teacher in control of the learning process, were merged. Furthermore, Moore combined Otto Peters' vision of distance learning as a structured industrial system with the perspective of a student-focused and more interactive relationship between student and teacher by Charles Wedemeyer. As found in this study, remote classes help decrease the Transactional Distance as they promote dialogue in the interaction between teachers and students, and between students.

Keywords: Transactional Distance, Distance Education, Remote Classes, English Language.

Introdução

O presente artigo tem origem em um Estudo de Caso sobre como as aulas de conversação remotas de um curso de Inglês a distância contribuem para a prática da habilidade de produção oral em Língua Inglesa como Língua Estrangeira segundo as percepções de seus alunos. O referencial teórico fundamentou-se na Teoria da Distância Transacional elaborada por Michael G. Moore que busca entender de que modo se dão as relações entre professores e alunos no campo da Educação a Distância.

As aulas de conversação remotas são atividades síncronas em que os alunos têm a oportunidade de dialogar com os professores e com os colegas, elas complementam as atividades assíncronas disponíveis no *site* do curso. Os parâmetros curriculares e de avaliação são estabelecidos a partir das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR), documento que descreve o que os estudantes de uma língua “têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de

desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19, grifo do autor).

Os *insights* obtidos por meio da utilização da Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) aplicada aos dados coletados evidenciaram que as aulas oportunizam a aquisição de vocabulário, a prática da pronúncia e da fluência, bem como a correção de erros de acuracidade. O *feedback* do professor em relação à performance individual mostrou ser de grande relevância para os alunos, assim como a possibilidade de falar sobre suas experiências, opiniões e sentimentos. Contudo, também ficaram evidentes algumas limitações desse tipo de atividade como relação à qualidade das interações entre os participantes e à curta duração das aulas.

As origens da teoria da distância transacional

A primeira pesquisa sobre EaD, no caso sobre a educação por correspondência, foi realizada em 1926 sugerindo a necessidade de se entender melhor o tema. Outros estudos foram feitos nas décadas seguintes, mas foi só a partir da década de 1980, que o uso da telecomunicação na EaD despertou maior interesse (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Por sua natureza multidimensional, essa modalidade de educação foi definida por Moore e Kearsley (2007, p. 2) da seguinte forma: “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

Na perspectiva dos autores, o termo “educação” descreve uma relação bilateral que envolve tanto o ensino quanto o aprendizado, tanto o professor quanto o aluno. Aqui, o aprendizado é intencional, e não acidental, na medida em que é o aluno quem se propõe a aprender algo - com o auxílio de outra pessoa (o professor), que busca, deliberadamente, recursos e meios que possibilitem esse aprendizado. O termo “distância” destaca o fator distanciamento espacial/temporal, o qual deve ser superado com a ajuda da tecnologia. Essa noção converge com o pensamento de

Moran (2010) que também entende que na EaD professores e alunos, embora separados espacial ou temporalmente, podem estar interligados por meio da tecnologia.

Michael G. Moore, o autor da Teoria da Distância Transacional, é reconhecido internacionalmente por estabelecer o estudo acadêmico da EaD, hoje amplamente conhecido como *e-learning* e aprendizagem *online*, e por ser pioneiro na área da EaD. Em sua atuação na Universidade da África Oriental com a educação de adultos, Moore constatou que embora houvesse uma grande dificuldade de acesso dos moradores das aldeias à escolarização, o acesso e a popularidade do rádio a bateria eram inegáveis. Entrevendo o potencial de desenvolvimento socioeconômico impulsionado pela educação para aquelas comunidades, ele decidiu explorar aquele meio de comunicação para a transmissão de conhecimento.

Em 1969, nos Estados Unidos, Moore conheceu o trabalho de Charles Wedemeyer, quem se tornaria uma forte influência para o seu pensamento. Ao acompanhar a pesquisa sobre o programa de mídia instrucional articulada na *University of Wisconsin*, liderada por Wedemeyer, Moore entrou em contato com ideias sobre educação aberta e a distância. Na época, não existia uma teoria para descrever a EaD, ou seja, “não existia uma teoria para descrever a educação na qual os comportamentos de ensino do aprendizado acontecem à parte dos comportamentos de aprendizado” (MOORE, 1973 apud MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 292).

Em 1972, Moore publicou seu primeiro trabalho sobre educação e autonomia abordando a ideia de que existe uma distância psicológica e comportamental, além da distância geográfica, que se estabelece entre professor e aluno no âmbito da EaD. Nesse trabalho, Moore buscava desafiar a tradição behaviorista, hegemônica até então, que sugeria que o professor controlasse ao máximo o processo de aprendizagem. Em “A autonomia do aluno – a segunda dimensão da aprendizagem independente”, Moore apresentou a importância da autonomia do aluno como uma nova dimensão da aprendizagem.

Charles Wedemeyer tornou-se, para Moore, uma referência importantíssima, e seu segundo artigo, intitulado “Rumo a uma Teoria de Aprendizagem e Ensino

Independente”, se fundamentou na teoria do estudo independente de Wedemeyer. Moore concluiu sua tese de doutorado em 1976 cujo foco foi medir as atitudes de independência e aprendizagem, examinando as características psicológicas dos alunos de dois programas de educação profissional de adultos por correspondência (DIEHL, 2013). Moore justificou a relevância de sua pesquisa afirmando que esta poderia ser considerada a primeira investigação de caráter cognitivo no âmbito da independência de estudantes em um programa de educação de adultos a distância (DHIEL, 2013). Dhiel (2013) destaca que esse estudo também trazia as ideias básicas sobre diálogo, estrutura e autonomia do aluno, conceitos que, anos mais tarde iriam aparecer na Teoria da Distância Transacional.

Autores que influenciaram a teoria da distância transacional

Charles Wedemeyer teve muita relevância na formação de Michael G. Moore e, por conseguinte, na criação da Teoria da Distância Transacional, e sua colaboração foi fundamental na construção de um sistema educacional mais acessível e não elitista. Esse sistema é a EaD. Em seu livro *Learning at the Back Door* (Aprendendo na porta dos fundos) (WEDEMEYER, 1981), Wedemeyer focalizou a aprendizagem como uma característica natural humana e um recurso de sobrevivência. Ela não depende da escolarização, embora essa, se bem utilizada, poderia potencializar o aprendizado. Wedemeyer buscava entender a EaD não pela sua organização, mas pela atuação do aprendiz no seu processo de aprendizagem. Segundo Moore, Wedemeyer tentou “[...] definir o aluno independente como uma pessoa não apenas independente no espaço e no tempo, mas também potencialmente independente no controle e no direcionamento do aprendizado” (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 294).

O título do livro de Wedemeyer é emblemático, pois remete à imagem de um menino camponês, em roupas esfarrapadas, observando, através de uma porta, uma turma de jovens, certamente mais privilegiados do que ele, tendo aula. Estes são os que entraram na educação pela “porta da frente” em uma alusão ao sistema tradicional de ensino. “Wedemeyer foi movido pela ideia de que deveria haver maneiras de dar oportunidade para o menino na porta dos fundos e para todas as

outras pessoas carentes representadas pelo menino naquela foto” (MOORE, 1999, p. 1, tradução nossa). Essa declaração evidencia a vocação da EaD como instrumento de desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, a opção por um curso de Inglês a distância abre as portas da aprendizagem de uma língua estrangeira para pessoas que, de outra forma, não teriam acesso a ela.

Até a década de 1970, as pesquisas na área da EaD eram predominantemente de caráter descritivo. Porém, em 1972, Michael Moore propôs conceitos mais específicos para essa modalidade de educação. A partir daí se observou um movimento da comunidade acadêmica em estabelecer uma teoria geral da pedagogia da EaD (MOORE, KEARSLEY, 2013).

No processo de construção das principais teorias de educação aberta e a distância, o acadêmico alemão Otto Peters também merece destaque. Seu pensamento, como uma teoria organizacional, foi uma das vertentes que criaram condições para o desenvolvimento da Teoria da Interação a Distância que, anos mais tarde, seria chamada de Teoria da Distância Transacional. Peters comparou a operacionalização da EaD ao modo de produção industrial taylorista/fordista dando ênfase a elementos como: planejamento sistemático, padronização e especialização; produção em massa de materiais, automação, e controle de qualidade. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 294).

Conceitos da teoria da distância transacional

A Teoria da Distância Transacional foi a primeira tentativa, em Língua Inglesa, de articular uma teoria para a EaD (MOORE, 1991). Ela surgiu a partir de um estudo em que Moore agrupou e analisou a estrutura de centenas de cursos nos quais “os comportamentos de ensino são realizados à parte dos comportamentos de aprendizagem” (MOORE; KEARSLEY, 2007, 2013). Nela, se fundiram duas perspectivas pedagógicas que, entre as décadas de 60 e 70, eram antagônicas: a tradição humanística, que valorizava o diálogo não estruturado, aberto e interpessoal; e a tradição behaviorista, fundamentada em objetivos comportamentais com o professor controlando ao máximo o processo de

aprendizagem (MOORE, 1993, p. 8). Além disso, Moore uniu a visão de EaD como um sistema industrial bastante estruturado de Peters, à perspectiva de uma relação mais focada no aluno e mais interativa entre aluno e professor de Wedemeyer.

A teoria da Distância Transacional é um conceito pedagógico que descreve as relações professor-aluno quando esses estão separados no espaço/tempo (MOORE, 1993). Ela parte do pressuposto de que “a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 239). Porém, a distância geográfica acaba favorecendo a existência de uma lacuna psicológica e comunicacional, que é um espaço de possíveis entendimentos e percepções equivocadas por parte de professores/instrutores e aprendizes. Tal distância precisa ser superada por todas as partes envolvidas no processo educacional na busca por uma aprendizagem efetiva. O conceito de *transação*, aplicado ao campo da educação, tem origem no trabalho de Dewey (DEWEY; BENTLEY, 1949). A princípio, em seu livro *Experiência e Educação*, de 1938, Dewey (1979) utilizou o termo “interação” para se referir à noção de que sempre se estabelece uma relação entre os indivíduos e o que, em dado momento, constitui o seu meio.

A afirmação de que os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente, que vivem em uma série de situações. E quando se diz que vivem em uma série de situações [...] Significa, repetimos, que há interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas. Os conceitos de *situação* e de *interação* são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo (pelo qual suas condições ambientes, ao tempo, podem ser a Inglaterra, ou a Grécia antiga, ou uma região imaginária); ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói. (DEWEY, 1979, p. 36-37)

Mais tarde, o próprio Dewey refinou essa ideia, ampliando seu olhar sobre os constituintes dessa relação, fazendo uso do termo “transação”. Conforme exposto por Robert Dean Boyd e Jerold W. Apps (1980), o conceito de transação sugere a

interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento em dada situação. A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do professor/instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico, comunicacional é a distância transacional Moore (1993).

A distância transacional é uma distância de natureza psicológica e é variável, refletindo a maneira individual como um aluno se relaciona com seu professor e o padrão de comunicação que eles estabelecem entre si. É preciso entendê-la em termos relativos, como um contínuo, e não em termos absolutos por dois motivos: um é que podemos encontrá-la não só na EaD, mas também nas aulas presenciais; outro é que os programas de EaD não são dicotômicos em termos de “ter distância”, ou “não ter distância”, o que há é um gradiente de “ter mais distância” ou “ter menos distância” (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Para Moore (2018), o que normalmente é denominado EaD é um subgrupo de programas educacionais nos quais o grau de separação entre professor e aluno é tão significativo que pode afetar seus comportamentos de maneira considerável e que requerem o uso de técnicas e recursos especiais. Na análise que fez de um vasto número de programas de EaD, Moore identificou três conjuntos de elementos determinantes chamados de “macro-fatores” (MOORE, 2018) que deveriam definir o campo da EaD.

O primeiro desses macrofatores foi derivado da análise do conteúdo dos cursos, encontrado em guias de estudo e programas de transmissão, e foi rotulado como “estrutura” do programa; a segunda, derivada da análise das interações entre professores e alunos, foi rotulada como “diálogo” no programa. A terceira, baseada na análise dos comportamentos dos alunos nos programas, descreveu o quanto eles participavam da tomada de decisões normalmente reservadas exclusivamente aos

professores, decisões sobre o que aprender, como aprender e quanto aprender, o que foi denominado como “autonomia” (MOORE, 2018, p. 33, tradução nossa).

Os termos “diálogo”, “estrutura” e “transação” têm origem no trabalho do professor de educação de adultos da Universidade de Wisconsin, Robert Boyd.

Preferiu-se a palavra “diálogo”, em vez de “interação”, com base no argumento de Boyd de que o sentido de “interação” poderia abarcar também relações com características manipulativas e negativas. Era preciso encontrar um termo que se referisse tão somente às trocas construtivas, fundamentais em uma relação de ensinoaprendizagem (MOORE, 2018).

Assim, Moore (1993) afirma que o diálogo se desenvolve entre professores e alunos durante as interações que ocorrem quando alguém ensina algo e os outros reagem. Embora os conceitos de “diálogo” e “interação” sejam próximos e utilizados, por vezes, como sinônimos, “diálogo” é usado pelo autor para descrever “uma interação ou uma série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter” (p. 3). Para Moore (1993), o diálogo em um contexto educacional tem o objetivo de aperfeiçoar a compreensão por parte do outro, sendo intencional e construtivo. Nesse sentido, cada participante torna-se um “ouvinte repetoso e ativo” (p. 3) enriquecendo as contribuições dos demais participantes.

Segundo a teoria do aprendizado de Vygotsky (1978), que considera a linguagem o principal meio de construção dos modos de pensar dos alunos, a relação entre diálogo e autonomia é demonstrada pela ideia de transferência proposta pelo psicólogo. Por meio da troca de significados e do desenvolvimento de uma compreensão compartilhada dentro do que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, no âmbito das funções que ainda não se desenvolveram plenamente, mas que estão em processo de amadurecimento, os alunos podem gradativamente assumir o controle do seu aprendizado.

Assim, os estudantes, ao participarem de momentos de interação com os professores/instrutores, ou alguém mais experiente, de começo na posição de principiantes, capacitam-se no uso da ferramenta da linguagem e vão assumindo, pouco a pouco, a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Nessa ideia de aprendizagem baseada na teoria de Vygotsky, “um diálogo entre professor (o mais

competente) e o aluno é acompanhado por uma mudança de controle do processo de aprendizado, que passa do professor para o aluno” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 242).

Os esforços no sentido de promover uma aprendizagem pressupõem uma ação deliberada e planejada. Assim, há a necessidade de ser uma “estrutura” expressa em elementos como: objetivos de aprendizado, conteúdos e currículos, apresentações, estudos de caso, ilustrações gráficas, exercícios, projetos, testes etc. Moore (2018) chama atenção para o fato de que o aprendizado ocorre ao longo de toda a vida e pode prescindir da presença de um professor ou de um plano formal de estudo. Contudo, conforme insistia Dewey, isso não é educação, que por definição é [...] uma transação entre duas ou mais pessoas, professores e alunos, na qual o aprendizado não é aleatório, mas deliberado e planejado (MOORE, 2018, p. 34, tradução nossa).

A estrutura de um curso a distância pode expressar rigidez ou flexibilidade no que se refere aos objetivos educacionais, às estratégias de ensino e aos métodos de avaliação. Assim, ela define até que ponto os componentes do curso irão se adaptar, ou atender, às demandas individuais dos alunos (MOORE, 1993). A estrutura e o diálogo vão determinar o nível de interação a distância, e quão grande será a distância transacional estabelecida, ou seja, a distância transacional é medida nesta relação entre a estrutura do programa e o diálogo. Quanto mais estruturado for um programa, menos diálogo haverá. Por outro lado, programas menos estruturados permitem que os estudantes recebam instruções e orientações por meio do diálogo com os professores, instrutores ou tutores, reduzindo assim a distância transacional (MOORE, 1993). Cabe notar também que quanto maior a distância transacional, maior será o grau de autonomia exigido do aluno.

Diante disso, as aulas remotas de conversação oferecidas pelo curso de Inglês a distância que serviu de unidade de análise podem ser consideradas iniciativas importantes para diminuir a distância transacional entre professores e alunos no que tange à prática da produção oral (*speaking*). Contudo, cabe lembrar que o diálogo estabelecido nesses encontros síncronos está dentro de um escopo e obedece a um planejamento. Os temas e objetivos da conversação são estabelecidos

a priori e utilizam-se materiais elaborados segundo diretrizes curriculares (referentes aos descritores de habilidades de produção oral esperadas para os alunos de determinado nível presentes no Quadro Europeu Comum de Referência para línguas, o QECR).

Também os professores seguem diretrizes que orientam a sua prática, embora haja bastante espaço para a personalização e adaptação às necessidades dos alunos que participam das aulas de conversação. Um dos seus objetivos primordiais é levar o aluno a utilizar o conteúdo aprendido no *site* do curso (ambiente com uma estrutura bem mais rígida em que o aluno interage com o conteúdo a maior parte do tempo) para comunicar suas opiniões e percepções pessoais sobre os assuntos apresentados.

Os fatores estrutura e diálogo definirão o nível de interação a distância. Em cursos, muito estruturados não haverá muito diálogo entre professor e alunos, por conseguinte, a distância transacional será grande e isso implicará na necessidade de o aluno ser mais autônomo ao tomar decisões em relação ao seu próprio aprendizado. Cursos menos estruturados ao propiciarem mais diálogo têm menor distância transacional e apresentarão maiores possibilidades de adequação para aos estilos de aprendizagem e ritmos individuais. Assim, a estrutura define a extensão da distância transacional e esta, por sua vez, o grau de autonomia do aluno. Ela pode ser definida pelos seguintes fatores: “filosofia educacional da organização de ensino, pelos próprios professores, pelo nível acadêmico dos alunos, pela natureza do conteúdo e pelos meios de comunicação empregados” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 299).

No editorial que escreveu para o número dois do *American Journal of Distance Education*, Moore (1989) sugeriu que os educadores que trabalhavam com EaD concordassem com uma distinção entre três tipos de interação: a interação entre aprendiz e conteúdo, aprendiz e professor/instrutor e dos aprendizes entre si. Para o autor, essa distinção ajudaria a superar mal-entendidos entre educadores que se utilizam de diferentes mídias.

A interação aluno-conteúdo

É o tipo de interação que acontece, por exemplo, no *site* do curso de Inglês a distância, onde os alunos entram em contato com os conteúdos por meio de tutoriais em vídeo, explicações sobre gramática, exercícios de múltipla escolha, exercícios de prática de pronúncia com tecnologia de reconhecimento de voz etc. Para Moore, este tipo de interação é definidora da educação (1989), pois do processo de interagir intelectualmente com os conteúdos é que emergem as mudanças nas estruturas cognitivas do aprendiz. A forma mais antiga de ensino a distância é o texto didático, cujo objetivo é facilitar a interação entre o aluno e o conteúdo. Nesse sentido, podemos verificar que essa forma de interação não é exclusividade da EaD, formando uma das bases também das aulas presenciais na escolarização tradicional.

Desde a Idade Média se verifica a existência de textos voltados à instrução, no século XIX, com o uso da imprensa, foram inventados os guias de estudo em casa com orientação para o estudo de textos. Nos cursos por correspondência, que existem até hoje, há uma enorme variedade de manuais técnicos em áreas as mais diversas. Há que se lembrar também dos conteúdos veiculados nos meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão e todo o conjunto de recursos capazes de guardar conteúdo, mediando esse relacionamento entre quem aprende e o que ele aprende. Este tipo de comunicação, no entanto, se faz em mão única, partindo de um especialista em determinado assunto com o auxílio de um meio para auxiliar a compreensão do aprendiz em um movimento de aprendizagem autodirigida.

A interação aluno-professor

A interação entre aluno e professor/instrutor é considerada fundamental por muitos educadores e desejada por muitos aprendizes. Ela se estabelece entre o aprendiz e a figura do especialista que elaborou o material, ou outro profissional no papel de professor/instrutor. Nesse tipo de relacionamento, é função dos professores/instrutores despertar o interesse do aluno nos conteúdos apresentados e motivá-lo a aprender, incentivando a autodireção e a automotivação.

Segundo Moore (1989), em tese, também podem ser atribuições dos professores/instrutores: (a) apresentar os conteúdos, que podem incluir informações, demonstração de habilidades ou a modelagem de valores e atitudes, ou providenciar para que as apresentações sejam feitas; (b) organizar maneiras para a aplicação do conhecimento por meio da prática de habilidades ou a manipulação das informações apresentadas; e (c) organizar avaliações do progresso dos alunos para ajudar a decidir se deve haver alguma mudança de rota nas estratégias utilizadas.

Suas funções irão variar de acordo com a natureza e a estrutura dos cursos. No curso de Inglês a distância escolhido como lócus da pesquisa, os professores/instrutores têm as funções específicas de responder a dúvidas enviadas por meio de *chat* de texto, corrigir as produções escritas dos alunos e fornecer *feedback* e realizar as aulas de conversação remotas. Tanto os testes de nivelamento para indicar qual módulo o aluno deverá cursar, quanto os de proficiência ao final de cada módulo são realizados no próprio site do curso com resultados automáticos. Nesse sistema, percebe-se que o autodirecionamento do aluno é imprescindível para que ele se localize nos conteúdos e possa gerir o próprio aprendizado, tendo ele mesmo a iniciativa de, por exemplo, rever os conteúdos em que demonstrou menor domínio nos testes.

A figura do professor/instrutor é importante para oferecer a cada estudante orientação, suporte e encorajamento, porém, segundo Moore (1989), a extensão e a natureza desse suporte podem variar conforme o nível educacional dos alunos, as características pessoais do próprio professor/instrutor etc. No entanto, o autor reconhece que, quando ocorre a interação professor-aluno, a intensidade da influência do professor/instrutor sobre os estudantes é muito mais significativa do que quando há apenas a interação aluno-conteúdo.

Em situações em que professor e aluno podem ter um contato pessoal – o que, no passado, acontecia nos ensinamentos por correspondência e por teleconferência (Moore, 1989), e hoje por meio das várias ferramentas digitais disponíveis na internet – o aluno pode valer-se da experiência profissional daquele professor/instrutor em particular, podendo interagir com o conteúdo de forma mais

efetiva e personalizada. Por exemplo, quando um professor/instrutor de um curso por correspondência corrige os textos de um grupo de estudantes, é possível afirmar que neste momento se estabelece um diálogo com cada indivíduo. Ele pode se atentar a grau de motivação de cada aluno, pode aclarar dúvidas individuais etc.

De igual modo, nas aulas de conversação remotas, quando os professores/instrutores interagem diretamente com os alunos, estabelece-se uma relação dialógica em que aqueles podem ter uma percepção mais acurada das características pessoais e necessidades específicas desses últimos. Assim, conforme Moore (1989, p. 3, tradução nossa), para alguns “um mal-entendido é esclarecido, para outros são feitas elaborações, para outros, simplificações; para um, analogias são traçadas, para outro, leituras complementares são sugeridas”.

Nesse sentido, é no momento da aplicação prática dos novos conhecimentos adquiridos por parte dos alunos que a presença do professor/instrutor se faz particularmente importante, pois, é neste ponto que os alunos, por mais autodirigidos que sejam, podem se sentir desamparados. Para Moore (1989), isso acontece porque os alunos podem não ter conhecimento bastante do assunto estudado para se sentirem seguros de que o estão aplicando corretamente; ou se o estão aplicando de forma suficientemente intensiva e extensiva; ou, ainda, se estão conscientes de todas as áreas em que ele possa ser aplicado. O autor afirma, portanto, que a interação professor-aluno tende a ser especialmente útil nos testes práticos e no *feedback* ao aluno.

Um programa bem estruturado terá interações baseadas em temas e questões definidos pelos criadores do curso, dentre os quais os profissionais especialistas em conteúdo. E essa é uma das diferenças entre a EaD e a educação convencional: a especialização nas diversas etapas de elaboração e funcionamento dos cursos. A interação é geralmente conduzida por professores/instrutores que tiveram um papel reduzido, ou não tiveram nenhuma participação na criação e na veiculação do curso. É comum que os cursos a distância sejam desenvolvidos por equipes de especialistas em áreas como elaboração e criação de conteúdo, bem como mídia e tecnologia (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Segundo Moore (20013), a interação entre os alunos e esses professores/instrutores é considerada imprescindível por muitos educadores. O uso de *blogs*, *wikis*, salas de bate-papo e tecnologias similares permite aos criadores formarem grupos de alunos em cooperação e aos professores/instrutores favorecer o apoio entre os colegas e a aquisição de conhecimento pelos alunos.

A interação aluno-aluno

Para Moore (1989) esta é a terceira forma de interação que acrescentou à EaD uma nova dimensão e representou um desafio para o pensamento e a prática dos educadores dessa área nos anos de 1990. Ela se refere às relações dos alunos entre si, com ou sem a presença de um professor/instrutor em tempo real. A partir dessa definição, é possível observar que as interações entre alunos que se estabelecem nas aulas de conversação remotas de Inglês, em alguns momentos têm a presença do professor/instrutor e são mediadas por este, e em outros, não. Frequentemente, os alunos são colocados em pares ou trios para discutirem certo assunto sem a interferência do professor/instrutor. Esse tipo de interação é possível em virtude de uma ferramenta do aplicativo utilizado nas aulas, o *Zoom Reuniões*, que permite criar salas separadas para as quais os grupos de alunos podem ser realocados e que dá ao professor/instrutor a possibilidade de juntar-se a eles nas salas secundárias, movendo-se de uma para outra.

Segundo Moore (1989), a inter-relação entre os alunos é útil para o aprendizado da interação em si, mas também pode servir a outros propósitos dependendo das circunstâncias em que se encontram os grupos de estudantes, da sua experiência, da sua faixa etária e do seu grau de autonomia. Para o autor, a tarefa docente de estimular e motivar, especialmente alunos mais jovens, pode ser auxiliada por esse tipo de interação em grupo, algo que pode não ser importante para estudantes adultos em níveis mais avançados que tendem a ter maior automotivação.

Moore (1989) concluiu que os educadores precisam organizar programas que garantam a máxima efetividade dos diferentes tipos de interação, assegurando que eles forneçam o padrão de interação mais adequado a cada tarefa proposta, a

cada tema de estudo e a cada estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontrem. O autor aponta que a principal falha de muitos programas de EaD é o seu comprometimento com apenas um tipo de mídia, o que, provavelmente, leva ao uso de apenas um tipo de interação. Para Moore, é fundamental que os educadores de EaD se empenhem mais no planejamento das atividades com foco nos três tipos de interação e usem sua expertise, não só de educadores, mas também de especialistas em comunicação e no uso de suas tecnologias.

A autonomia do aluno na aprendizagem em EaD

No início da década de 1970, Charles A. Wedemeyer definira o aluno independente “como uma pessoa não apenas independente no espaço e no tempo, mas também potencialmente independente no controle e no direcionamento do aprendizado” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 239). Essa ideia representa a possibilidade de a distância representar, na verdade, uma força positiva no sentido de levar os alunos adultos, tanto individualmente quanto em grupos, a ter mais controle sobre seu próprio aprendizado, com maior independência em relação às instituições educacionais.

Moore foi também influenciado pelo trabalho de psicólogos da corrente humanística como Carl Rogers, Abraham Maslow e Charlotte Buhler, entre outros. Além disso, foi inspirado pelas ideias da *Andragogia* advogadas por Malcolm Knowles e os estudos sobre aprendizado autodirecionado de Allen Tough (1971), muito populares na época. Moore, após identificar a estrutura com um elemento-chave da EaD, acreditava que era necessário buscar um equilíbrio entre esta e a aceitação das idiossincrasias e da independência dos alunos, utilizando-as como um recurso valioso. Além dos cursos altamente estruturados em que alunos passivos eram treinados com ferramentas de instrução extremamente sofisticadas, era necessário conceituar uma dimensão que incluísse relacionamentos de maior colaboração entre professores e alunos, permitindo que muitos alunos escolhessem seus próprios objetivos de aprendizado e conduzissem, construíssem e controlassem grande parte do processo de aprendizado, sendo que alguns

professores e instituições de ensino incentivariam tal prática (MOORE; KEARSLEY, 2007).

No início da década de 70, a EaD era dominada pela corrente behaviorista que defendia um modelo sistemático de instrução com foco em objetivos comportamentais em que o professor controla ao máximo o processo de aprendizagem. De acordo com a perspectiva behaviorista, devido ao fato de alunos da EaD estarem separados geograficamente do professor, a principal preocupação era encontrar uma forma otimizada de controlá-los. Nesse sentido, é possível traçar um paralelo com a pedagogia do “modelo industrial” que Otto Peters estava elaborando naquele mesmo período (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Com o trabalho intitulado "A autonomia do aluno - a segunda dimensão da aprendizagem independente", Moore buscou desafiar essa hegemonia behaviorista e apresentar publicamente a teoria da distância transacional. Nesse estudo, ele verificou que educadores do ensino por correspondência tendiam a limitar o potencial daquele método de EaD ao negligenciarem a habilidade dos alunos em compartilhar a responsabilidade por seu próprio aprendizado. A análise dos dados usados para elaborar os conceitos de distância, diálogo e estrutura apontava para os traços de personalidade daqueles alunos que preferiam ou que se saíam bem em programas de ensino mais dialógicos e menos estruturados; assim como os daqueles que, ao contrário, preferiam ou que se saíam bem em programas menos dialógicos e mais estruturados.

Ficou também claro que vários alunos utilizavam os recursos dos programas à sua maneira e para atingir seus próprios objetivos de aprendizagem. O termo “autonomia do aluno” foi então escolhido para se descrever esse processo, ela é “a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem” (MOORE, 1993, p. 8). Alguns programas permitirão maior exercício da autonomia do que outros, porém, isso não quer dizer que todos os alunos serão totalmente autônomos, ou seja, da mesma forma que o diálogo e a estrutura, a autonomia do aluno é também um conceito relativo e não absoluto (MOORE; KEARSLEY 2013).

Segundo Knowles (1970, apud MOORE, 1993), os alunos adultos teriam sido treinados para serem dependentes do próprio sistema escolar, não estando preparados para a autonomia nos processos de aprendizagem. Diante disso, Moore concluiu que é tarefa indispensável do professor/instrutor auxiliar os alunos a desenvolverem tal competência.

Programas muito estruturados demandam maior autonomia por parte dos alunos, enquanto que menos estrutura propicia mais oportunidades de diálogo. O desafio reside, exatamente, em equilibrar esses elementos de forma tal a permitir uma melhor aprendizagem. Em um curso de Inglês a distância, é possível trabalhar as habilidades de leitura, escrita e compreensão auditiva em ambientes bastante estruturados com atividades predominantemente assíncronas. Contudo, a habilidade de produção oral pressupõe que um diálogo seja estabelecido entre os diferentes atores do processo, os alunos e os professores. Nesse sentido, se justifica a importância das atividades síncronas na forma de aulas de conversação remotas para a superação da distância transacional nesse âmbito. Aprende-se a falar falando, no contato com o outro, na troca de ideias com os colegas e com os professores.

A EaD abriu um caminho importante para o acesso à instrução, que é negado a muitos por razões as mais variadas; porém, “distância” não precisa ser sinônimo de solidão ou isolamento. Especialmente nos dias de hoje em que se dispõe de recursos tecnológicos cada vez mais modernos e dinâmicos, a EaD pode e deve ser utilizada para ampliar as possibilidades de realização das pessoas, servindo de ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades novas e ao intercâmbio cultural.

Considerações finais

Ao analisar as contribuições das aulas de conversação remotas para a prática da habilidade da produção oral em Língua Inglesa como Língua Estrangeira apontadas pelos próprios alunos de um curso de Inglês a distância, foi possível confirmar a importância desse tipo de atividade para diminuir a Distância Transacional e promover o diálogo na interação entre professores e alunos e destes

entre si. Tais aulas propiciam momentos em que os estudantes podem treinar a pronúncia, além de receberem orientação e *feedback* sobre incorreções gramaticais ou de vocabulário. Assim, fica evidenciada a necessidade de elaboração de mecanismos que ofereçam esse *feedback* de forma personalizada, não só sobre o desempenho durante a aula, mas também dos conteúdos que devem ser revisados/fixados/ampliados.

A prática desenvolvida nas aulas pode auxiliar os estudantes a “perder o medo de errar”, deslocando o foco de alguns momentos da aula da “acuracidade” no uso do idioma para o aspecto comunicativo das interações que ali se dão. Segundo as percepções dos alunos, as aulas favorecem a ampliação do seu vocabulário e o desenvolvimento da sua fluência, oferecendo situações genuínas de interação em Língua Inglesa, mesmo não estando entre falantes nativos.

Entretanto, algumas limitações também foram evidenciadas como, por exemplo a curta duração das aulas em função da quantidade de alunos nas turmas, o que implicaria que os estudantes tivessem um tempo maior para expressar suas ideias integralmente. Além disso, para alguns alunos, as interações a distância seriam mais limitadas se comparadas às que acontecem em aulas presenciais. Finalmente, os problemas de ordem técnica também foram apontados como limitações neste tipo de atividade síncrona.

A área da EaD está em constante evolução desde as primeiras iniciativas do ensino por correspondência facilitadas pelo desenvolvimento de serviços de entrega postal mais baratos e confiáveis impulsionados pela expansão ferroviária do final do século XIX nos Estados Unidos. Cada tecnologia nova traz consigo uma vasta gama de possibilidades de aplicação no campo pedagógico para tornar a aprendizagem mais interessante, prazerosa e, principalmente, democratizar cada vez mais o seu acesso.

Diante disto, faz-se necessário o constante desenvolvimento de pesquisas de cunho acadêmico que se debrucem sobre essa modalidade de educação e que sistematizem o conhecimento produzido. Também sobre a aquisição de uma Língua Estrangeira, sabe-se que a produção intelectual nesse campo é vastíssima, porém, é

imprescindível abordá-la sob a perspectiva do uso das novas tecnologias e de sua aplicação a programas a distância e cursos *online*/digitais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. C. **Letramento crítico no ensino de Língua Inglesa**: adaptação de material jornalístico para a formação de alunos cidadãos. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. 122, 2022. Disponível em:
<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25582/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20UFF%20-%20Patr%C3%ADcia%20Cabral%20Ara%C3%BAjo%20-%20Vers%C3%A3o%20final%20para%20secretaria%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: ago. 2022.

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

BAUMAN, Z. **Globalização**: as conseqüências humanas / Zygmunt Bauman; Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BOYD, R. A.; APPS, J. W. **Redefining the Discipline of Adult Education**, San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Longman, 1987.

_____. H. D. **Principles of language and learning and teaching**. 4th ed. San Francisco: Longman, 2000a.

_____. H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2nd ed. San Francisco: Longman, 2000b.

_____. H. D. **Teaching by Principles**: An interactive approach to language pedagogy. 2. ed. Nova York: Longman, 2001.

BURGEILE, O.; IANESKO, R. A. **A Utilização das TICs na formação de futuros docentes**. In: III CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014. Universidade Estadual de Maringá / PLE – Programa de Pós-graduação em Letras. Anais Eletrônicos – ISSN 2177-6350. Maringá, 2014.

CAVALCANTE, E. S. **Atividades de produção oral em Língua Inglesa na EaD: um estudo na licenciatura a distância de Letras Inglês da Universidade Federal**

do Ceará. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal Do Ceará. Fortaleza, p. 101, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2922468. Acesso em ago. 2022.

CHAPELLE, C. **English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003.

CHAPELLE, C. A.; JAMIESON, J. **Tips for teaching with CALL: practical approaches to computer-assisted language learning.** New York: Pearson Education, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: mar. 2022.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Reflexão sobre a prática social da fala: repensando o ensino do oral em LE.** In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.* Pelotas: Educat, 2001.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics.** Thousand Oaks: Sage, 2005.

_____. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, Norman K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Trad Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1-32.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira: 3ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J.; BENTLEY, A. F. **Knowing and the Known.** Boston, MA: Beacon Press, 1949.

DIEHL, W. C.; WEDEMEYER, C. A. **Visionary Pioneer of Distance Education.** In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. *Handbook of distance Education.* 3rd ed. New York: NYRoutledge, 2013. p. 38-48.

ELLIS, R. **Principles of instructed language learning.** System, Auckland, v. 33.p. 209-224, 2005.

_____. **R. Task-based language learning and teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

____. **R. Theories of Second Language Acquisition.** In: Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1987.

ESTIVALET, G. L. **O ensino e a aprendizagem da produção oral em Língua Estrangeira na Educação a Distância.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 231, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99500> . Acesso em: ago. 2022.

FERNANDES, M. B. da S. **O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente:** crenças, emoções e ações de professoras de Língua Inglesa da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília. Brasília, p. 136, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42376> . Acesso em: ago. 2022.

FERNANDES, M. B. da S.; MUKAI, Y. **Crenças e ações dos discentes quanto ao desenvolvimento da habilidade de produção oral durante aulas online na pandemia da COVID-19.** Signo, v. 46, n. 85, p. 35-47, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15651> . Acesso em: ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil:** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa:** 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social:** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008

GONÇALVES, E. F. F. S. **O ensino do Inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a descolonização da Língua Inglesa.** 2018.

HARMER, J. **How To Teach English:** an introduction to the practice of English language teaching. Harlow: Longman, 1998.

HARMER, J. **The practice of English language teaching.** 3rd ed. Essex: Longman, 2001. HENZE, N.; DOLOG, P.; NEJDL, W. Reasoning and Ontologies for Personalized E-Learning in the Semantic Web. Educational Technology & Society, 7 (4), 82-97, 2004.

HASS, J. R. P. **O uso de sites da internet como insumo para a produção de Língua Estrangeira em tarefas comunicativas.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 180, 2004.

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4336?locale-attribute=es>.
Acesso em: ago. 2022.

KNOWLES, M. **The Modern Practice of Adult Education**. New York: Association Press, 1970.

KREMER, M. M. **Oral Development in English as a Foreign Language: Perceptions of Distance Education students on resources and activities**. Dissertação (Mestrado em Letras - Inglês e Literatura Correspondente), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 222, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96166>. Acesso em: ago. 2022.

LEFFA, V. J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade** – Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. – São Paulo: Parábola Editora, 2011.

LENARTOVICZ, T. **Letramento Digital e participação de professores em uma oficina de Novas Tecnologias aliada ao ensino de Língua Inglesa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR.

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

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, S. de C. **Letramentos e atividades on-line em ambiente virtual de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, p. 125, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8835/1/2009_dis_sclima.pdf. Acesso em: ago. 2022.

LIMA, S. de C. **Ensino de línguas mediado por computador: Um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em Língua Inglesa**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 139, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8252>. Acesso em: ago. 2022.

LOBATO, C. P. **Tecnologia e Língua Inglesa: reflexões sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar Amazônico**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal De Rondônia. Porto Velho, p. 85, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4839730. Acesso em: ago. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados. 4^a ed. Revisada e ampliada São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUM, J.; KIM, Y. **Oral Language Proficiency in Distance English-Language Learning**. Language Instruction Consortium (Calico Journal), vol. 37, n. 2, p. 148-168, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1558/cj.37788> . Acesso em: fev. 2021.

MELLO, C. H. P. **Gestão da qualidade**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOORE, M. G. **Editorial**: Three types of interaction. American Journal of Distance Education, v.3, n.2, p. 1-7, 1989. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659> . Originalmente publicada como **Editorial** no American Journal of Distance Education, v. 3, n. 2, 1989. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923648909526659> . Acesso em: mar. 2022.

_____. **Distance Education Theory**. The American Journal of Distance Education, vol. 5, n. 3, 1991. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649109526758> . Acesso em: mar. 2022.

_____. **Theory of transactional distance**. In D. Keegan (Ed.), Theoretical Principles of Distance Education. Abingdon, England: Routledge, 1993, p. 22-38.

_____. **Teoria da Distância Transacional**. Publicado. In: KEEGAN, D. (1993) Theoretical Principles of Distance Education. Tradução de Wilson de Azevedo, revisão de tradução de José Manuel da Silva. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 1, ago. 2002.

_____. **Editorial**. American Journal of Distance Education. v. 13, n.3, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649909527031> . Acesso em: abr. 2022.

_____. **The Theory of Transactional Distance**. In MOORE, M. G.; DIEHL W. C.

Handbook of Distance Education. Fourth Edition. New York: Routledge, 2018.

Disponível em:

<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315296135-4> . Acesso em: jan. 2022.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada.

Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. **Educação a Distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAIS, K. da C. **A afetividade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas público do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília. Brasília, p. 175, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42230?locale=fr> . Acesso em: ago. 2022.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Orgs.) Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 44. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3.ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PAZ, J. F. **Proposta de ensino da escrita em uma escola de idiomas**: abordagem enunciativa. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 144, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_e35f609c2ff389fe79be15d00ce40b99 . Acesso em: ago. 2022.

SALMON, G. **E-tivities**: the key to active learning. London: Kogan Page, 2002.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. **An electronic literacy approach to network-based language teaching**. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (org.). Network-based Language Teaching: Concepts and Practice. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. M. B. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. M. B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./abr. 2004.

TORRES, R. C. B. **Oral Skill Development Assistant (O.S.D.A.)**: Conjunto de atividades com o uso do voicethread para o desenvolvimento da produção oral para alunos de licenciatura em Letras - Língua Inglesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior), Universidade Federal do Pará. Belém, p. 145, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11511413. Acesso em: ago. 2022.

TOUGH, A. **The adult's learning projects**: A fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto: OISE, 1971.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.

WEDEMEYER, C. A. **Learning at the back door**: Reflections on non-traditional learning in the lifespan. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1981.

WEISS, C. H. **Evaluation**. 2.ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

XAVIER, A. C. S.; SANTOS, C. F. **E-forum na Internet**: um gênero digital. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C. (Org.). Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.