

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA
CURSO DE MESTRADO**

CRISTIANE LUCIA DA SILVA

**COREOGRAFIAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ONLINE E SUAS
RELAÇÕES COM OS ENFOQUES E ESTILOS DE APRENDIZAGEM
DOCENTES E DISCENTES**

Recife

2012

CRISTIANE LUCIA DA SILVA

**COREOGRAFIAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ONLINE E SUAS
RELAÇÕES COM OS ENFOQUES E ESTILOS DE APRENDIZAGEM
DOCENTES E DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Soares Padilha

Recife

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586c Silva, Cristiane Lucia da.
Coreografias e estratégias didáticas online e suas relações com os enfoques e estilos de aprendizagem docentes e discentes / Cristiane Lucia da Silva. – Recife: O autor, 2012.

165 f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Auxiliadora Soares Padilha.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2012.

Inclui bibliografia, Anexos e Apêndices.

1. Educação a distância. 2. Aprendizagem. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Padilha, Maria Auxiliadora Soares. II. Título.

CDD 374.4 (22. ed.)

UFPE (CE2012-48)



ALUNA

CRISTIANE LUCIA DA SILVA

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

“COREOGRAFIAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ONLINE E SUAS RELAÇÕES COM OS ENFOQUES E ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOCENTES E DISCENTES”

COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora
Profª. Drª. Maria Auxiliadora Soares Padilha

Examinadora Externa
Profª. Drª. Kátia Maria da Cruz Ramos

Examinador Externo
Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça

Examinadora Interna
Profª. Drª. Patrícia Smith Cavalcante

Recife, 02 de março de 2012.

Aos meus queridos pais,

que me deram condições para ter uma vida digna, na qual eu pudesse crescer, crendo que tudo é possível, desde me dedique para concretizar meus sonhos.

Ao meu esposo,

que continuamente acreditou em mim e apoiou minhas aspirações, minhas ideias e até meus devaneios.

A minha orientadora, Maria Auxiliadora,

por sua paciência, companheirismo, profissionalismo, disposição e, principalmente, por acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente:

A Deus que me deu forças para percorrer este caminho e por sentir tua presença em tudo que faço.

A minha orientadora Maria Auxiliadora por fazer toda essa jornada de aprendizagem algo feliz, tranquilo, amigável e não considerá-la apenas como trabalho, porque, desta forma, você fez com que me sentisse sua amiga, em vez de apenas sua orientanda.

Aos meus pais, Carmem e Valter, que sempre me apoiaram, me incentivaram e iluminaram meu caminho com seu carinho, bondade, paciência e amor.

A meu companheiro, Ivison, por seu amor, sua amizade, sensibilidade e compreensão demonstrando-os em seus atos e atitudes para comigo.

A toda equipe do EDUMATEC (coordenadores, professores e funcionários) pela cooperação, apoio e dedicação.

Ao Pró-Adm e a CAPES, pela bolsa de pesquisa.

A todos os entrevistados que de modo gentil se dispuseram para a concretização das entrevistas que originaram os dados que tornaram possíveis a investigação científica para este trabalho.

Enfim, a todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram e estiveram presentes em minha jornada.

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Paulo Freire, A pedagogia da Autonomia.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral compreender como as coreografias didáticas colocadas em cena são influenciadas pelo estilo do professor e como influenciam os enfoques e estilos de aprendizagem dos seus estudantes em uma disciplina online. E como objetivos específicos: (1) identificar os enfoques e estilos de aprendizagem dos alunos e do professor em uma disciplina online; (2) analisar os tipos de estratégias de ensino de um docente em uma disciplina online; (3) analisar a relação entre os enfoques e estilos de aprendizagem dos educandos em uma disciplina online no que se refere às estratégias colocadas em cena pelo professor. Para esta tarefa optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa de tipo explicativa e como técnica de análise usamos a Análise Textual Discursiva, porque estas nos oferecem ampla liberdade teórico-metodológica permitindo-nos um maior aprofundamento desta pesquisa. A composição do quadro teórico está relacionada aos seguintes conteúdos desenvolvidos: educação a distância; coreografias e estratégias didáticas online; enfoques e estilos de aprendizagem. Como temos o interesse em compreender como as coreografias do docente influenciam os enfoques e estilos de aprendizagem dos seus educandos, analisamos uma disciplina online de um Curso de Graduação em Letras – Língua Espanhola de uma Universidade Federal. A pesquisa foi realizada com um professor e seis alunos que participavam do curso ofertado. A análise dos dados se deu considerando quatro categorias definidas *a priori* - (a) antecipação, (b) colocação em cena, (c) produto da aprendizagem, (d) modelo de base da aprendizagem – e em cinco subcategorias definidas *a posteriori* – (I) ser professor a distância, (II) reconhecimento prévio dos alunos, (III) planejamento, (IV) estratégias didáticas, (V) avaliação. Os resultados revelaram que os estudantes de todos os estilos de aprendizagem são influenciados pelas estratégias didáticas de seu professor. E pelo fato de ter sido utilizado apenas uma ferramenta (o fórum) isso os desestimulou um pouco, mesmo os que tinham o estilo mais parecido com o do professor. Porém, alguns foram além do esperado pelo docente, se reuniram em grupos para debater os assuntos propostos no ambiente virtual.

Palavras-Chave: educação a distância; coreografia didática online; estratégia didática online; estilo de aprendizagem; enfoque de aprendizagem.

ABSTRACT

This study has the general aim to understand how the didactic choreographies used are influenced by the style of the professor and how they influence the approaches and learning styles of their students in an online course. And the specific aims are: (1) identify approaches and learning styles of the students and the professor in an online course; (2) analyze the types of teaching strategies of a professor in an online course; (3) examine the relationship among approaches and learning styles of learners in an online course regarding the strategies put into play by the professor. For this task we chose to conduct a qualitative and explanatory survey and as an analysis technique we used the Textual Discourse Analysis, because it offers us a huge freedom of theory and method enabling us to develop further this research. The composition of the theoretical framework is related to the following contents developed: distance education, online didactic choreographies and strategies, approaches and learning styles. As we are interested in understanding how the professor's choreographies influence approaches and learning styles of their students, we analyzed a subject of an online undergraduate course in Literature - Spanish Language of a Federal University. The survey was conducted with a professor and six students who participated in the course offered. Data analysis was made considering four categories defined a priori - (a) anticipation, (b) placing on the scene, (c) the product of learning, (d) based model of learning - and in five subcategories defined a posteriori - (I) be a professor at a distance, (II) prior recognition of students, (iii) planning, (IV) didactic strategies, (V) evaluation. The results revealed that students of all learning styles are influenced by the didactic strategies of his professor. And because only a tool (the forum) has been used, it was found that the students were discouraged by that, even those who had the style more like the professor. However, some were better than expected by the professor, and gathered in groups to discuss the issues raised in the virtual environment.

Keywords: distance education; online teaching choreography; online didactic strategy; learning style; approach to learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Componentes de Aprendizagem	62
Figura 2: Estilos de Aprendizagem	69
Figura 3: Tipologia de atividades polifásicas	74
Figura 4: Elementos do modelo EAAP	75
Figura 5: Configuração de atividades monofásicas	75
Figura 6: Configuração de atividades bifásicas	76
Figura 7: Configuração de atividades trifásicas	76
Figura 8: Configuração de atividades ecléticas	77
Figura 9: Repertório de atividades de ensino-aprendizagem	78
Figura 10: Enfoque de Aprendizagem Docente	96
Figura 11: Estilo de Aprendizagem do Docente	97
Figura 12: Exemplo de postagem realizada pelo docente	100
Figura 13: Primeira questão da primeira unidade	111
Figura 14: Primeira estratégia didática online com os estilos de aprendizagem especificados	112
Figura 15: Resposta da primeira estratégia online	112
Figura 16: Mediação realizada pelo tutor em relação à primeira questão da primeira unidade	114
Figura 17: Terceira questão da primeira unidade	115
Figura 18: Mediação realizada pelo tutor em relação à terceira questão da primeira unidade	115
Figura 19: Quarta questão da primeira unidade	117
Figura 20: Elucidação realizada pelo professor	117
Figura 21: Segunda questão da quarta unidade	119
Figura 22: Fragmento de uma postagem do tutor	120
Figura 23: Informação da coordenação	123

Figura 24: Enfoques de aprendizagem dos discentes.....	124
Figura 25: Estilos de aprendizagem dos discentes	126
Figura 26: Terceira questão da terceira atividade pertencente à unidade II	134
Figura 27: Primeira questão pertencente à quarta unidade	134
Figura 28: Primeira questão da terceira atividade pertencente à unidade II	135
Figura 29: Segunda questão da atividade II pertencente à sexta unidade	136
Figura 30: Primeira questão da segunda atividade pertencente à unidade V.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de estudantes que responderam aos questionários	91
Tabela 2: Quantitativo de estudantes selecionados para a realização da análise dos dados.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características dos cursos e recursos tecnológicos em EAD	11
Quadro 2: Preferências dos Estilos de Aprendizagem	79
Quadro 3: Estilos de aprendizagem presentes nas estratégias didáticas online	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 01 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): CONCEITOS E CONTEXTOS.....	20
1.1 Conceitos e contextos da EAD: repercussões das Tecnologias da Informação e Comunicação nas estratégias didáticas.....	21
1.2 Cursos por correspondência.....	23
1.3 Cursos através do rádio.....	27
1.4 Cursos por meio da televisão.....	31
1.5 Cursos por computador sem acesso a rede.....	33
1.6 Cursos por computador com acesso a rede.....	35
CAPÍTULO 02 - COREOGRAFIAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO ONLINE NO ENSINO SUPERIOR.....	43
2.1 Docência no Ensino Superior.....	44
2.1.1 Superação de paradigmas conservadores.....	46
2.2 Coreografias Didáticas Online.....	48
2.3 Estratégias Didáticas Online.....	53
2.3.1 O desafio do ensino a distância para os professores de ensino superior no Brasil.....	53
2.3.2 Estratégias didáticas online significativas.....	55
CAPÍTULO 03 - ENFOQUES E ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS NO MODELO ONLINE.....	59
3.1 Enfoques de aprendizagem.....	63
3.1.1 Enfoque superficial.....	64
3.1.2 Enfoque estratégico.....	66
3.1.3 Enfoque profundo.....	67
3.2 Estilos de aprendizagem.....	68
3.2.1 Estilo reflexivo.....	69
3.2.2 Estilo pragmático.....	70

3.2.3 Estilo ativo	72
3.2.4 Estilo teórico	73
3.3 Estilos de Aprendizagem e Atividades polifásicas (EAAP)	74
CAPÍTULO 04: METODOLOGIA.....	81
4.1 Pesquisa qualitativa e explicativa	82
4.2 Descrição do campo empírico.....	85
CAPÍTULO 05 - ANÁLISES E DISCUSSÃO: COREOGRAFIAS DIDÁTICAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR E SEUS ESTUDANTES.....	93
5.1 Docente	94
5.1.1 Enfoque de Aprendizagem do docente	95
5.1.2 Estilo de Aprendizagem do docente	96
5.1.3 Primeira parte do estudo: a coreografia didática do professor.....	98
5.2 Discentes	123
5.2.1 Enfoque de Aprendizagem	123
5.2.2 Estilos de Aprendizagem	125
5.2.3 Segunda parte do estudo: o modelo base e os estilos de aprendizagem dos estudantes	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	143
ANEXO	152
APÊNDICE	157

INTRODUÇÃO

Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (MORAN, 2010, p. 12).

Na atualidade, nos deparamos com várias modificações na educação. O ensino bancário (FREIRE, 2005), ao menos em teoria, está sendo superado por um processo de ensino e aprendizagem contínuo. Behrens (2006) afirma que um novo paradigma já está em plena vigência: o paradigma da complexidade, que “atinge a lógica epistemológica de conceber o universo” (p. 13) e, conseqüentemente, também atinge a forma como concebemos a educação e a prática pedagógica.

Por volta da década de 1950, por exemplo, acreditava-se em um conhecimento totalizável (LÉVY, 2000). Neste paradigma, o docente é visto como detentor do conhecimento, mas no século XXI espera-se que o “novo professor” considere o discente como um sujeito crítico em todo o processo de ensino e aprendizagem. Mas, para que isso ocorra, o docente deve estar atualizado sobre as novas tendências metodológicas, as quais estão surgindo simultaneamente com as tecnologias atuais.

Essa nova realidade na qual nos encontramos impõe ao professor a utilização dessas tecnologias, mas serão estas as soluções para os problemas educacionais existentes? Pensamos que tais ferramentas auxiliam num trabalho diferenciado que pode chamar e manter a atenção do alunado no que está sendo trabalhado na sala de aula tanto presencial, semipresencial ou totalmente a distância. Porém, o que influenciará a aprendizagem não será a tecnologia utilizada e sim a metodologia e a mediação realizada no decorrer de cada atividade. Por isso, uma das variáveis de nosso estudo será o trabalho com as *coreografias didáticas*, propostas por Oser e Baeriswyl (2001), consideradas como uma arte de composição e aprimoramento das capacidades dos alunos.

As coreografias didáticas são distribuídas em quatro fases: a *antecipação*, planejamento de situações didáticas; a *colocação em cena*, a parte prática das situações didáticas; *modelo base de aprendizagem*, operações mentais realizadas pelos discentes para obter um bom desempenho; e, por fim, o *produto de aprendizagem*, que é o resultado destas operações mentais realizadas pelos alunos. Em nosso estudo focaremos no modelo base de aprendizagem, pois pretendemos entender como os alunos são influenciados pelas estratégias colocadas em cena pelo professor, em relação aos seus próprios estilos e enfoques de aprendizagem, ou seja, relacionando com sua forma de aprender.

Dentre as modalidades citadas anteriormente, nos deteremos na Educação a Distância (EAD), especificamente no modelo *online*. Em relação à Educação a Distância acreditamos que

pode ser entendida como um método de ensino-aprendizagem que inclui estratégias de ensino aplicáveis quando tanto os estudantes quanto o professor estão fisicamente localizados em lugares e/ou tempo diferentes; estratégias que podem incluir o uso de várias mídias de comunicação (SANTOS, A. I., 2009, p. 291).

Para Moran (2002, p. 1) Educação a Distância “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

Acreditamos que na EAD há uma distância transacional¹ (física e temporal), mas esta distância é diminuída e talvez superada pelas relações pedagógicas que se estabelecem na modalidade. Estas relações se referem principalmente à: interação que deve acontecer entre docentes e discentes; ao docente como orientador da aprendizagem; estratégias abertas e flexíveis; atividades que proporcionem o trabalho em conjunto; e avaliações qualitativas (FORMIGA, 2009). A

¹ Esse conceito foi criado em 1980 por Moore e se refere à função do diálogo, da estrutura e da autonomia entre os docentes e discentes. Tal teoria foi desenvolvida a fim de compreender como os alunos se relacionariam e se adaptariam às aulas a distância.

EAD possui diversos modelos: correspondência, rádio, televisão, computador sem e com acesso a internet (atualmente denominada por Educação Online).

Nesta pesquisa analisamos apenas este último modelo, para tanto é necessário definirmos o que ele significa. De acordo com Lewis e Spencer (1986), a Educação Online é “um termo utilizado para descrever cursos flexíveis, desenvolvidos para atender necessidades individuais. É frequentemente utilizado em cursos que visam a remover as barreiras de acesso à educação tradicional” (apud SANTOS, 2009, p. 290).

Para nós, a Educação Online é um dos modelos da EAD, porque é o modelo considerado mais virtual, marcado, essencialmente, por chats, web conferências e fóruns nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), nesta nos deparamos com uma maior possibilidade de realizar a construção do conhecimento do aluno, para isto é necessário que tanto o docente quanto os discentes possuam uma nova visão do ensino e da aprendizagem (OLIVEIRA, 2010).

Para algumas pessoas a EAD pode ser uma maneira fácil de conseguir um diploma, um certificado, porém pesquisas que ocorrem neste âmbito nos mostram que tal ideia está experimentando modificações positivas, provavelmente, em um futuro próximo, não haverá diferenciações entre a qualidade do ensino presencial e da EAD (MORAN, 2007).

A partir da década de 90, de acordo com Abranches e Cavalcante (2006), houve diversas modificações relevantes nesses paradigmas, por exemplo, passamos da pedagogia tecnicista (reorganização educacional a fim de realizar uma formação técnica) a uma permuta inigualável de informações entre os sujeitos (professores, tutores e discentes), por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Nesses ambientes são criadas novas estratégias didáticas para que ocorra a aprendizagem discente com eficácia, isso nos leva a transformação da postura do professor que no ensino online deve ser um indivíduo ativo, motivador e mediador da aprendizagem.

No entanto, mesmo com esses novos contextos de ensino e aprendizagem, muitas vezes nos deparamos praticamente com a mesma situação do ensino

presencial: discentes que se prendem ao que os docentes oferecem; outros que vão além, organizando, estruturando e aprofundando o conhecimento; e, por fim, outros que não ultrapassam a barreira da superficialidade. Nesse sentido, observamos que possuir uma postura mais tradicional ou mais construtivista não está relacionado nem à modalidade nem ao modelo, mas estabelece uma relação no que concerne às concepções e práticas dos docentes nos ambientes de aprendizagem, seja presencial ou virtual.

Essas características citadas acima, segundo Biggs (1999), são denominadas por *enfoques de aprendizagem*, que podem ser classificados como: o *enfoque profundo* é quando os alunos se focam no significado do que estudam, além de relacioná-los com outros conhecimentos de maneiras diferentes; já o *enfoque superficial* ocorre quando as informações são simplesmente memorizadas, isto é, os conceitos são associados, porém não são refletidos; e o *enfoque estratégico* é quando o discente se acomoda ao estabelecido pelo docente. Se o professor solicitar um artigo, o discente o realizará; se for solicitada uma prova oral, o estudante memorizará o que será abordado na avaliação. Em quaisquer desenhos colocados em cena pelo docente, o aluno se dedicará a realizá-los.

Compreendemos que tais enfoques estão relacionados diretamente com os estilos de aprendizagem dos estudantes, porque no momento em que o docente desenha a antecipação de um modo significativo para os discentes, mesmo os que possuem um enfoque superficial ou estratégico podem ser incentivados com a finalidade de conseguir uma profunda reflexão sobre, por exemplo, o conteúdo que está sendo mediado. Porém, se a estratégia for superficial pode fazer com que discentes com maiores características do enfoque profundo atuem com um enfoque estratégico e concretizem a atividade superficialmente.

Isto, logicamente, exercerá certa influência nos Estilos de Aprendizagem, preferências individuais que influenciam na forma como os discentes aprendem. Existem diversos modelos teóricos para entender os estilos de aprendizagem (LAGO; COLVIN; CACHEIRO, 2008; CUÉ; RINCÓN, 2008; BARROS, 2009), porém para esta dissertação abordaremos os quatro estilos trabalhados por Alonso, Gallego e Honey (2007), porque tal teoria se enquadra em um dos enfoques

pedagógicos mais modernos, que tem por objetivo proporcionar aos discentes, utilizando-se de várias estratégias didáticas, o “aprender a aprender”. Portanto, concordam com o paradigma educacional da complexidade que Behrens (2006) afirma estar vigente.

Alonso, Gallego e Honey (2007) ao investigarem os estilos de aprendizagem, acrescentaram diversas características ao quatro estilos que foram definidos anteriormente por Honey e Mumford (1986 *apud* ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007): (1) *reflexivo*, são pessoas detalhistas que sentem prazer em aprofundar seus conhecimentos; (2) *pragmático*, sujeitos que gostam de por em prática suas ideias; (3) *teórico*, são os indivíduos que não possuem muita criatividade, contudo apreciam o perfeccionismo; (4) *ativo*, são as pessoas que estão sempre em busca de novos desafios, o que pode ser positivo ou não, porque tendem a desistir rapidamente do que estão realizando. Ressaltamos que as pessoas possuem características de todos os estilos, contudo, geralmente, um sobressai perante os demais.

Estudaremos esses aspectos visando compreender de que modo as estratégias planejadas pelos professores, em suas coreografias didáticas online, influenciam os enfoques e os estilos de aprendizagem dos discentes em um curso de Graduação em Letras - Língua Espanhola, a Distância de uma Universidade Federal. Apesar de a Universidade ofertar esse mesmo curso nas duas modalidades: a presencial e a Distância, nosso estudo se direciona apenas para o curso a distância. Para isto a Universidade em questão, através da coordenação do curso, permitiu o acesso direto ao ambiente virtual, na qual são trabalhadas as situações didáticas desenhadas pelos docentes e vivenciadas pelos discentes.

Diante deste contexto nos questionamos como as estratégias planejadas pelo docente são influenciadas por seu próprio estilo de aprendizagem e como estas estratégias influenciam os estilos de aprendizagem dos seus alunos a partir da coreografia didática desenvolvida na modalidade online. Tais indagações nesta dissertação são os nossos problemas de pesquisa.

Neste sentido, nosso estudo tem como objetivo geral compreender como as coreografias didáticas colocadas em cena são influenciadas pelo estilo do professor

e como influenciam os enfoques e estilos de aprendizagem dos seus estudantes em uma disciplina online.

E como objetivos específicos: (1) identificar os enfoques e estilos de aprendizagem dos alunos e do professor em uma disciplina online; (2) analisar os tipos de estratégias de ensino de um docente em uma disciplina online; (3) analisar a relação entre os enfoques e estilos de aprendizagem dos educandos em uma disciplina online no que se refere às estratégias colocadas em cena pelo professor.

A prática pedagógica docente online deve possuir uma nova visão de ensino, por meio de uma mudança de paradigma (BEHRENS, 2006) e de cultura, na qual existam diversas estratégias a fim de atrair a atenção dos alunos para um novo conteúdo, motivando-os simultaneamente, por meio de uma mediação pedagógica constante, com atividades diversificadas, que proporcionem diversas operações por parte do aluno. Porém, acreditamos que, em geral, os professores acabam se limitando e, limitando os seus estudantes com a utilização de poucas estratégias de aprendizagem: leitura de textos e respostas a questões feitas apenas pelos professores. Isto não significa, logicamente, que a utilização de textos é irrelevante no processo de ensino e aprendizagem, o problema se encontra na utilização de uma única estratégia em toda a disciplina online, porque isto pode desestimular os estudantes que não gostam de realizar desta forma as atividades online.

No que tange à prática dos professores no ensino superior a distância, são destacados alguns aspectos

como contexto de ensino, didática, avaliação e metodologias que precisam ser repensados, diante da EAD, pois os padrões estabelecidos pelas estruturas das IES ainda são pautados por uma formação fortemente enraizada em uma realidade presencial, tanto na sua formação básica quanto na sua função de formador do ensino presencial ou a distância (SANTOS, 2009, p. 78).

Diante disto, nossa hipótese é de que o docente propõe estratégias que promovem o seu próprio estilo e, dessa forma, os estudantes com outros estilos de aprendizagem serão limitados ao estilo do professor.

Este trabalho está organizado nesta introdução e mais cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos algumas denominações e modelos da Educação a Distância complementando com o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da EAD no Brasil, para compreendermos principalmente a contextualização histórica, as estratégias didáticas dos professores e a função tanto do docente como do discente.

No segundo capítulo discutimos sobre a Docência no Ensino Superior, as Coreografias Didáticas e as Estratégias Didáticas Online e, no terceiro capítulo sobre os Enfoques e os Estilos de Aprendizagem de discentes universitários no modelo online.

No quarto capítulo se encontra o nosso plano metodológico, utilizando a pesquisa qualitativa de tipo exploratória e explicativa. Como técnica de análise usamos a Análise Textual Discursiva. Explicamos, também, o campo empírico e como os dados foram coletados e analisados.

O último capítulo se refere à análise e discussão dos dados. Para melhor entendimento dos nossos objetivos preferimos apartar as etapas da coreografia didática para análise. As etapas que se referem à ação do professor foram discutidas no item intitulado “A primeira parte do estudo: a coreografia didática do professor” e a etapa referente ao estudante foi discutida na “Segunda parte do estudo: o modelo base e os estilos de aprendizagem dos alunos”.

CAPÍTULO 01 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): CONCEITOS E CONTEXTOS

A principal inovação das últimas décadas na área da educação foi a criação, a implantação e o aperfeiçoamento de uma nova geração de sistemas de EAD que começou a abrir possibilidades de se promover oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais, não mais tão-somente de acordo com critérios quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade (JUSTE, 1998), flexibilidade, liberdade e crítica (NUNES, 2009, p. 2).

1.1 Conceitos e contextos da EAD: repercussões das Tecnologias da Informação e Comunicação nas estratégias didáticas

Antes de iniciarmos os comentários sobre a contextualização da Educação a Distância (EAD), vamos diferenciá-la do Ensino a Distância, porque, muitas vezes, ambos os conceitos são utilizados como sinônimos. Tanto o vocábulo *Ensino* como a palavra *Educação* possuem uma grande variedade de definições que abarcam algumas de suas características principais. Quaisquer delimitações podem nos induzir a especificar determinadas particularidades que poderão ser aprofundadas cientificamente. Diante disto, selecionamos os conceitos com os quais trabalhamos no decorrer desta dissertação.

A palavra *Ensino* significa instrução (aprendizagem do conhecimento, voltando-se, normalmente para o professor), já o vocábulo *Educação*, mais amplo que o anterior, representa a aplicação dos métodos próprios para assegurar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano, por isto utilizaremos este termo (LANDIM, 1997).

Com isto já esclarecido, pretendemos discutir algumas definições sobre a EAD. Segundo Perkins (2003), em *Una introducción a la educación a distancia*, a EAD é definida como um método educativo não presencial, baseado na comunicação pluridirecional mediada, na orientação docente, na eleição dos meios adequados para cada caso em virtude dos temas e das possibilidades de acesso aos destinatários. Já o conceito dado por Moran (2010, p. 1), revela que a EAD “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

O que podemos perceber é que não há uma definição exata do que seja EAD, porém juntas, elas se complementam. No primeiro conceito, Perkins (2003) considera uma característica fundamental pertencente à EAD, a mediação pedagógica, porém aceita somente a Educação totalmente a Distância. Enquanto, Moran (2010) aceita a ideia de que a EAD pode ser totalmente a distância ou semipresencial, mas ao colocar “ensino-aprendizagem” revela o fato de que quando houver ensino há aprendizagem. Diferentemente de Moran, consideraremos que a EAD abarca dois processos diferenciados, o de ensino e de aprendizagem, mas, logicamente, tais procedimentos trabalham em conjunto. Também ressaltaremos a importância da mediação docente que pode ser realizada, semipresencialmente ou totalmente a distância, por meio de ferramentas (fóruns, chats, entre outros) utilizadas para a construção do conhecimento tanto do discente quanto do docente.

A EAD pode ocorrer por correspondência, pelo rádio, pela televisão, como podemos confirmar em vários projetos brasileiros, por exemplo: o Exército, no final da década de 30, ofereceu cursos por correspondência, para preparar seus oficiais; a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada por Roquete-Pinto, tinha por finalidade ampliar o acesso à educação; TV Escola, programa coordenado pelo MEC, em rede nacional, teve início em 1995 com o objetivo de promover uma educação contínua nos professores (SARAIVA, 1996). Mas, com a evolução das mídias o que está se tornando mais comum é a educação virtual, então surge um novo modelo a Educação Online, diferenciada da EAD por exigir conhecimentos mais profundos tanto das tecnologias quanto dos assuntos abordados, os quais são organizados e trabalhados em seus próprios ambientes virtuais, por meio de atividades, debates, entre outros.

Algumas pessoas podem pensar que a Educação a Distância é algo recente, porque na atualidade temos uma maior divulgação e ampliação desse sistema educacional, porém temos registros desde o século XVIII, por exemplo, no dia 20 de março de 1728 foi publicado um anúncio na *Gazzete de Boston* (Estados Unidos), pelo docente Caleb Philips, que tratava de um curso de taquigrafia semanal por correspondência, segundo Nunes (2009). Nesta dissertação não nos deteremos a algo tão remoto, pois o nosso foco será o processo de desenvolvimento e

aperfeiçoamento da EAD no Brasil: o início, a contextualização histórica, as estratégias docentes, papel do docente e o papel do discente.

1.2 Cursos por correspondência

O desenvolvimento histórico da EAD influenciou direta ou indiretamente o sistema que possuímos na atualidade, os ambientes virtuais de aprendizagem, a ser o que são, por isso é notável a importância de ressaltar as principais características dos cinco grandes momentos da EAD e os principais pontos deixados como legado. Fazemos uma ressalva para o fato de que não utilizamos o termo “fase, nível ou etapa”, a fim de não passarmos a ideia errônea de que tais momentos são caracterizados pelo efeito da estagnação, pois quase todos, em menor ou maior escala, ainda são utilizados nos diversos modelos de cursos existentes no país. Por exemplo, os cursos por correspondência, apesar de muitos serem considerados ultrapassados, ainda são ofertados pelo Instituto Universal Brasileiro (IUB), desde 1941 até a atualidade. Estes cursos na contemporaneidade são: profissionalizantes (Espanhol, Inglês, Jardinagem, Mecânica geral, Eletricidade, Datilografia e Digitação, entre outros), supletivos oficiais (Ensino fundamental e médio) e cursos técnicos (Secretariado, Gestão Comercial, Secretaria Escolar e Transações Imobiliárias), sendo estes últimos reconhecidos e autorizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo².

No início do século XX, a contextualização da educação brasileira não era simples, por isso a Educação a Distância no Brasil começou em um momento verdadeiramente difícil, pois aproximadamente “em 1900, a população brasileira era da ordem de 17.438.434, sendo que 65,3% daqueles que tinham quinze anos ou mais não sabiam ler e escrever” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 2). Nesse mesmo período, a crise nacional era alarmante tanto que o Dr. Joaquim José Seabra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores (abarcava também a Educação, pois na época não havia um Ministério específico), escreveu no relatório em 1906, segundo

² Estas informações estão disponíveis no site <<http://www.institutouniversal.com.br/>>.

Alves³ (s/d, p. 2): "o ensino chegou [no Brasil] a um estado de anarquia e descrédito que, ou faz-se a sua reforma radical, ou preferível será aboli-lo de vez".

Toda essa confusão dificultava também a existência de um registro oficial das Instituições nacionais que ofertaram cursos por correspondência, a fim de que pudessem ser efetivamente validados. O primeiro acontecimento que marcou a história da EAD no Brasil foi a instalação das Escolas Internacionais em 1904, patenteadas por entidades norte-americanas. Todas as propostas concretizadas até 1920 partiam essencialmente de empresas privadas, por consequência somente indivíduos que tinham condições financeiras razoáveis podiam realizar cursos a distância como: datilografia, técnico em rádio e televisão e outros na área de eletricidade (ALVES, op cit).

O corpo discente era representado em sua grande maioria por homens (90 por cento) cuja idade média variava de 25 a 28 anos. Mais de 70 por cento tinham família constituída, em média por dois filhos [...]; 65 por cento deles estavam empregados e possuíam situação financeira estabilizada. A principal razão para buscar um curso profissional era a vontade de progredir, ter uma situação financeira melhor e, se possível conquistar sua independência (PALHARES, 2009, p. 48).

Esta razão colocada como principal, de acordo com Palhares (2009), nos traz à atualidade, pois a maior parte dos indivíduos que buscam diferentes cursos no Ensino Superior a Distância ou Presencial também possui esse mesmo objetivo. Boa parte da população está se conscientizando de que para obter melhores condições salariais é necessário um estudo permanente ou contínuo, como muitos denominam, seja para Ensino Superior, Cursos Técnicos, Concursos Públicos, entre outros, por isso tanto na atualidade quanto no início do século XX, os cursos à distância eram bastante procurados por pessoas que não tinham condições de se dirigir ou aos que simplesmente não queriam fazê-los presencialmente por causa do trabalho, entre outros motivos.

³ Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>.

Mesmo possuindo diversas características positivas, os cursos por correspondência eram discriminados socialmente, principalmente, por causa do seu linguajar simplificado – coloquial, sempre em segunda pessoa - e da falta de garantia de que quem comprou o curso, o tenha realizado sem quaisquer falsificações no decorrer desse processo, por exemplo, copiar as respostas de um livro ou pedir a outra pessoa para responder os exercícios e avaliações solicitados pelo curso. Na época todo o caminho percorrido para a conclusão do curso era realizado totalmente à distância, então este último não tinha como ser averiguado. Em relação ao primeiro, era solicitado aos instrutores, tutores da época, a máxima atenção para que fossem identificadas as cópias.

De acordo com Palhares (2009, p. 51)

o texto sempre tinha a preocupação de orientar o estudante sobre a responsabilidade de seu comportamento naquele instante, mas o objetivo dessa advertência era apenas aumentar o grau de formalidade, porque, sabemos, não teria efeito nenhum sem a concordância do aluno.

Atualmente, isso é mais fácil de verificar devido à eficácia da internet e alguns cursos a distância realizam, ao menos, uma atividade explicitando as diferenças entre a *cópia* (transcrição de uma obra original que sem a devida referência se torna terminantemente proibida) e a *intertextualidade* (influência de uma obra sobre outra, criando uma diferenciada).

Naqueles cursos os instrutores também orientavam e igualmente tentavam tornar compreensíveis as dúvidas ou consultas, como eram chamadas nesta modalidade, dos discentes por meio de cartas, estas recebiam uma atenção especial desde o momento que chegavam a Instituição, os instrutores tinham um tempo determinado para respondê-las e encaminhá-las à secretaria que deveria dar “baixa no protocolo, os necessários registros na ficha e o encaminhamento ao setor de expedição acompanhado da etiqueta de endereçamento para devolução ao aluno” (PALHARES, 2009, p. 50). Isso, obviamente, era um processo demoradíssimo se o compararmos com os ambientes virtuais da atualidade que obtêm uma resposta “praticamente” imediata de seus tutores, pois ao imaginarmos um estudante que colocava a carta em uma caixa de correio, teria que esperar o carteiro recolhê-la e

direcioná-la a Instituição para que ocorresse todo o processo acima descrito e depois postar nos correios com o objetivo de ser entregue ao aluno, ou seja, uma demora que poderia ser crucial no processo de ensino e aprendizagem do discente, pois a incerteza tida sobre determinado conteúdo, poderia ser um obstáculo, caso não esclarecida rapidamente, para o assunto posterior.

Todos que exerciam a função instrucional se responsabilizavam pela criação das apostilas e de suas atualizações, do acompanhamento discente, do esclarecimento de suas consultas, pelas realizações das provas e, geralmente, de suas correções. Nessa época nem todos os docentes tinham o nível superior, muitos tinham apenas o ensino fundamental, porém a habilidade prática do profissional era o fator essencial para sua contratação, segundo Palhares (2009, p. 51), “o importante era o domínio de sua arte. Esses profissionais atendiam em regime de plantão durante algumas horas por semana na sede da escola”. Ao relacionarmos com o período atual, podemos perceber as diferenças marcantes dessas características, pois, por exemplo: o tutor para trabalhar em um curso técnico deve possuir minimamente a graduação completa na área em que ministra tal disciplina; de acordo com Barreto (2008, p. 923), a seleção para tutoria realizada por uma Universidade em Pernambuco exige minimamente “formação em graduação na área específica ou afim para a qual está se candidatando”. Porém, se trabalhar com o ensino superior, este terá que, no mínimo, estar cursando ou já possuir uma especialização, um mestrado ou um doutorado.

Possuir conhecimento e experiência profissional na área específica de um curso era fundamental, principalmente no momento da mediação pedagógica que, neste caso, acontecia principalmente por meio de um material didático. “O profissional de mediação tinha a responsabilidade de propiciar ao aluno um material didático que fosse adequado às suas necessidades, e que desse conta das especificidades dessa modalidade educacional” (PALHARES, 2009, p. 53). Isto significa que o professor responsável para criar o material era considerado o *mediador*, porque ele tinha uma função essencial no processo de ensino e aprendizagem, a de elaborar o material com uma linguagem simples, sem esquecer-se de abordar o conteúdo específico de modo agradável e motivador para o estudante, desta forma a aprendizagem era facilitada (PALHARES, 2009).

As atividades desse material didático tinham por objetivo desenvolver no estudante a autoaprendizagem, isto está fundamentado em uma pedagogia ativa, na qual o aprendiz *aprendia fazendo* estas tarefas, consideradas desafios desenhados com o objetivo de promover uma interação entre o material didático e o estudante a fim de levá-lo a aprender a aprender (PALHARES, 2009).

Os cursos por correspondência foram gradativamente substituídos pelo rádio por diversas razões, algumas desses motivos são os seguintes: a cobertura que o rádio podia alcançar era mais ampla que o ensino por correspondência; o custo de produção era menor; o aparelho de rádio era acessível a maior parte da população, mesmo para os que moravam no interior (BIANCO, 2009).

Isso não significa que o aprendizado por correspondência cessou, ele apenas deixou de ter a centralidade na Educação a Distância. A sociedade da informação somente passou a utilizar um novo modelo educacional, o aprendizado por rádio. Este momento foi denominado por muitos como a *era do rádio*, tendo início no século XX seus vastos recursos ainda estavam por ser explorados e desenvolvidos eficazmente.

1.3 Cursos através do rádio

Para Pimentel (2004, p. 12) “o início do rádio no Brasil confunde-se com o da radiodifusão educativa no país, já que a primeira emissora, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, foi criada com o objetivo de transmitir educação e cultura”, mas são simples de diferenciar. O início do rádio ocorreu em 1922, na Cidade Maravilhosa, durante a Exposição do Centenário da Independência, promovido pela emissora Western Electric, ao transmitir, diretamente do Teatro Municipal, o discurso do Presidente da República, na época era Epitácio Pessoa, e a ópera *O Guarani*, escrita por Carlos Gomes. Já o uso do rádio para educação inicia apenas em 20 de abril de 1923, seu criador foi, o médico e docente da disciplina de Antropologia do Museu Histórico Nacional, Edgard Roquette-Pinto que a direcionou especificamente para a Educação e Cultura.

No início do século XX, o rádio desempenhou uma função essencial, a de transmitir informações, notícias, cursos de uma maneira veloz, eficaz e de modo mais acessível e econômico que o correio. Estes são alguns dos principais motivos para sua expansão e para a predileção do governo de trabalhar com a educação por rádio, como veremos a seguir:

o uso da radiodifusão como instrumento de ensino da maioria da população analfabeta parecia aos educadores e formuladores de políticas públicas do período a solução mais adequada, pois, a custos baixos, se poderia atingir centenas de pessoas ao mesmo tempo, ainda que estivessem a quilômetros de distância umas das outras (MENDONÇA, 2007, p. 33).

O rádio ofereceu inúmeros programas, mas dentre todos ressaltaremos como eram ministradas as aulas da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, pois esta como pioneira no ramo educacional influenciou as que surgiram décadas depois. Na Rádio Sociedade foram ofertados diversos programas, por exemplo, Jornal do meio-dia, da tarde e da noite; e cursos de Inglês, Física, História do Brasil, Química, Português, etc. A maioria das lições destes cursos eram descritas na revista *Electron* que foi inaugurada em primeiro de fevereiro de 1926 e se encarregava de divulgar tanto a programação quanto o resumo de diversas aulas. Por exemplo, a primeira lição (pronomes objetivos átonos) do curso de língua portuguesa foi realizada pelo professor José Oiticica, pertencente ao quadro docente do Colégio Pedro II. Esta mesma aula se encontra descrita na revista *Eléctron* (1926, p. 7):

1ª) Não se começa período nem oração coordenada com pronome objetivo atono. Exemplo: Nos deram um pão (errado). Deram-nos um pão (certo). João acordou, levantou-se, vestiu-se e saíu. (certo). João acordou, se levantou, se vestiu e saíu (errado). Observação: As orações intercalladas podem começar por pronome atono. Exemplo: amigos, lhes disse eu, soltarei logo (certo).

2ª) Não se pospõe pronome atono a verbo no futuro, condicional ou participio passado. Exemplo: Darei-te um pão (errado). Dar-te-ei um pão (certo). Daria-te um pão (errado). Dar-te-ia um pão (certo).

Podemos notar claramente a forte influência de uma postura pedagógica tradicional (BEHRENS, 2003), pois não nos deparamos com quaisquer explicações contextualizadas e sim, com orações isoladas de um determinado contexto.

Ao analisarmos este resumo da aula, notamos que nestes cursos iniciais a interação é casual, no sentido de pouco frequente. Segundo Bianco (2009, p. 57), “as possibilidades de participação ou interação na transmissão são mínimas, apenas com eventuais interferências associadas a outros meios, como telefone, cartas, fax e, raramente, ao vivo, nos estúdios de gravação”.

Na atualidade nos defrontamos com uma situação parecida, por mais que a tecnologia tenha avançado, porque algumas das estratégias didáticas utilizadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem têm forte influência de estratégias tradicionais.

Isso é fácil de ser percebido quando o professor, ao ser apresentado a um determinado procedimento presente nos ambientes virtuais de estudo, deseja simplesmente relacioná-lo a uma prática da modalidade presencial, aí estabelecendo um paralelo, ou seja, ele procura de imediato uma referência na sua vivência já consolidada (ABRANCHES; CAVALCANTE, 2006, p. 163).

A eficácia do uso dos ambientes virtuais ou do rádio dependerá, principalmente, da visão que terá esse “novo professor” com uma nova função, a de realizar uma prática pedagógica diferenciada da tradicional, na qual trabalhe com os seus discentes o “aprender a aprender”, “a viver juntos”, “a conhecer” e “a ser” (BEHRENS, 2010). Pensando nisso, trouxemos outro exemplo de curso radiofônico, o *Cassete-fórum* (CF). Este é “um sistema de comunicação para a atividade comunitária e a educação de adultos, posto ao serviço de organizações populares - rurais e urbanas - centrais cooperativas, centros de educação popular, etc.” (KAPLÚN, 1984, p. 9. Tradução nossa.). Foi um sistema criado por Mario Kaplún na década de 70 e aplicado inicialmente no Paraguai⁴ no período de abril de 1977 a março de 1987 com pequenos produtores rurais que faziam parte de cooperativas agrícolas de produção (KAPLÚN, 1984).

⁴ O Cassete-Fórum, posteriormente, foi expandido nacionalmente, segundo Kaplún (1984).

A metodologia era de troca de mensagens por meio de gravações em fita cassete a fim de desenvolver e promover a comunicação entre os estudantes, não apenas para debater, mas também tomar decisões e atuar em relação aos problemas e temas levantados em sala de aula. Para que esses temas fossem relevantes, não eram impostos aos discentes; enquanto a comunicação fosse desenvolvida, os temas surgiriam (KAPLÚN, 1984)⁵.

O cassete-fórum era organizado em quatro etapas: *mensagem*, todos os grupos participantes recebiam com periodicidade por parte do centro coordenador, uma mensagem gravada em um cassete coletivo – igual para todos –, no qual continha um problema, uma proposta ou uma consulta sobre um tema de interesse coletivo; *retorno*, cada grupo ao escutar o cassete, comentava e discutia o questionamento levantado, posteriormente gravava suas opiniões e possíveis soluções aos problemas propostos no outro lado da fita cassete, sendo que esta retornava ao centro coordenador; *escuta*, a equipe animadora escuta, analisa e decodifica as respostas dos alunos e baseado nisso grava um novo cassete coletivo; por fim, a *nova mensagem*, esta sempre foi iniciada com um esclarecimento, uma explicação aos grupos, na qual eram resumidas as respostas dadas pelos grupos no cassete anterior. E se suas opiniões ainda eram muito discrepantes, sugeria-se que continuassem o debate em um segundo ou até terceiro fórum (KAPLÚN, 1984; FARIAS, 2010).

Uma vez esclarecido os objetivos de um CF, começava sua implementação. Tiveram que selecionar e integrar os grupos participantes na metodologia proposta antes de iniciar o programa. Cada grupo escolheu seu coordenador, pessoa encarregada de conduzir os fóruns e atuar como intermediário com o centro coordenador. Não eram permitidos coordenadores especialistas, alheios aos grupos e com maior nível de preparação, pois acreditavam que isso inibiria o restante dos participantes, por isso selecionavam um dos alunos que tivesse condições para mediar os fóruns, logicamente este recebia um treinamento prévio para exercer essa função (KAPLÚN, 1984).

⁵ É importante salientar que para iniciar um debate era colocado um tema proposto, porém este não era imposto aos estudantes, estes poderiam modificar o tema no decorrer do debate.

Quando o fórum terminava, a fita cassete era enviada para o centro coordenador, posteriormente era entregue a *equipe animadora* que tinha a função de escutar e processar todos os retornos dos grupos, para isso preparavam e gravavam os cassetes coletivos. A equipe animadora, dependendo da situação econômica da organização, eram integradas por três, quatro ou cinco indivíduos voluntários ou remunerados. O requisito mínimo para ser selecionado nessa equipe era ter conhecimento e experiência em comunicação educativa a fim de que possam elaborar a mensagem e apresentá-la de forma clara, pedagógica e comunicativa (KAPLÚN, 1984).

As características do rádio influenciaram tanto os indivíduos da época que “o *modus* rádio foi inicialmente transportado para o novo veículo” (BARROS, 2007, p. 17. Grifos do autor), a televisão, e esta foi denominada por *o rádio ilustrado*.

1.4 Cursos por meio da televisão

Na década de 60 alguns locutores começaram a trabalhar também na televisão, por esta razão “simplesmente a imagem era descrita pelo locutor” (BARROS, 2007, p. 17), por exemplo, em um desfile de escolas de samba, o som era retirado para que o locutor pudesse narrar o que estava acontecendo. Em relação às primeiras aulas transmitidas, tinha-se diante da câmera um docente que somente lia vastos textos sobre determinado assunto (BARROS, 2007). Claramente notamos a falta de um desenhar estratégico, sem aproveitar todas as ferramentas televisivas que poderiam auxiliar em uma aprendizagem mais eficaz.

Ao trabalharem este ponto, foram criadas equipes interdisciplinares (técnicos e pedagogos), segundo Barros (2007, p. 19), que procuraram usufruir de todas as características positivas da mídia televisiva, desta forma “trouxeram uma nova visão para o assunto”. Perceberam que a imagem não é algo paralisado e que o docente não é o ponto central dos programas educativos, pois estes podem ser feitos de maneiras diversas que nem sempre fazem necessária a presença docente diante das câmeras. Por exemplo, demonstrando um grande avanço na forma de como

eram vistos tais programas instrucionais, tivemos “Sugismundo”, personagem animado criado por Ruy Perotti na década de 70, protagonista de campanhas de Higiene e Limpeza proporcionadas pelo Governo Federal (BARROS, 2007). De uma maneira mais divertida e chamativa para a população, Sugismundo abordava sucinta e graciosamente temas como: “cuidado com o lixo”, “cuidado com a água suja”, “contaminação de rios”, “automedicação”, entre outros. Isso demonstra que “as equipes já buscavam o processo de interatividade, de socialização do conhecimento” (BARROS, 2007, p. 23).

Fundada em 1970, a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE) se destacou na história da EAD brasileira, por realizar uns dos primeiros programas instrucionais: a série *João da Silva*. Foi elaborada em formato de telenovela didática a fim de formar jovens e adultos nas séries iniciais pelo Centro Brasileiro de Televisão Educativa (Sinred) (SARAIVA, 1996). Além dos 135 capítulos exibidos na televisão, os estudantes também possuíam os materiais impressos, como apoio, compostos por cinco volumes, sendo que em cada volume tinha uma prova que deveria ser realizada e enviada a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE) (MACIEL, s/d).

Como aspecto de formação e de aprendizado do aluno-telespectador, destaca-se que a recepção do projeto era organizada de duas formas: nos chamados Telepostos (os telespectadores assistiam o Curso no próprio Teleposto e recebiam orientação de monitores) e semipresencial, com a recepção das aulas em domicílio e assistência aos alunos-telespectadores em núcleos de atendimento, denominados Centros Controladores. Havia ainda a recepção em domicílio sem qualquer vínculo com os Telepostos ou Centros Controladores (MACIEL, s/d).

Tal série revolucionou a maneira de ver e pensar de um programa instrucional, porque a aula tradicional se tornou uma peça teatral transmitida em rede nacional, de maneira a atrair mais a atenção do alunado. Desta forma, o professor não era mais o personagem central deste modelo de ensino, sua função se restringia apenas às questões de conteúdo, enquanto os técnicos se preocupavam como essa linguagem seria transmitida, mas esta não permitia a

interação imediata para tentar identificar se os estudantes estavam ou não aprendendo.

Ao refletirmos sobre todas essas características, “fica claro a importância da televisão na educação brasileira, assim como na de outros países. Além de o acesso ser universalizado, o fascínio da televisão está exatamente no fato de ela poder contextualizar cada assunto” (BARRETO, 2009, p. 449).

A relevância da mídia televisiva na Educação a Distância brasileira é inegável, mas nem sempre os programas instrucionais foram trabalhados isoladamente de outras mídias, por exemplo, o *Projeto Saci* (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) objetivava, em 1973, a criação de programas instrucionais para serem transmitidos por satélite em rede nacional. Além de utilizar a televisão e o rádio, também utilizaram o computador apenas para a correção dos testes (BARROS, 2007).

1.5 Cursos por computador sem acesso a rede

A população foi beneficiada pela utilização das tecnologias dos computadores, pois tornaram possíveis módulos de aprendizagem mais rapidamente (BARROS, 2007). O início da utilização dos computadores sem acesso à internet em cursos a distância, surge primeiramente apenas para uma simples correção de provas, porém com a evolução do disquete para o CD-ROM (Compact Disc Read-Only Memory) temos um grande desenvolvimento no ramo educacional.

A partir da década de 80, os CDs se tornaram mais comuns na EAD, porque

comparado com o meio impresso, o CD-ROM constitui um importante avanço no processo de armazenamento e disseminação da informação. Ele diminui o custo da distribuição do material de apoio e o fato de a informação estar no formato digital permite a utilização de outros recursos, como animação e manipulação da informação, busca e navegação hipertextual, contribuindo para que o aprendiz se torne mais ativo em vez de leitor passivo (VALENTE, 2009, p. 65).

Um exemplo para que possamos perceber as vantagens trazidas por essa nova mídia foi uma Enciclopédia denominada por Academic American Encyclopedia publicada por Grolier, em 1985; ela tinha 18 volumes impressos que foram republicados em apenas um CD-ROM. Um avanço realmente notável para a época e com uma redução de custos surpreendente (VALENTE, 2009).

Por exemplo, existem, na atualidade, diversos livros que disponibilizam todo o conteúdo em CD-ROM, além de diversas questões de vestibulares com o objetivo de que os leitores possam comprovar se estão aprendendo ou não; também existem cursos de digitação, por exemplo, que dão instruções passo a passo o que os indivíduos devem fazer para aprender a digitar. Em quaisquer desses casos a ênfase recai tanto na maneira como é construído o material instrucional quanto na motivação que o estudante deve ter para conseguir estudar sozinho, a fim de que essas duas características sejam complementares entre si para que o discente obtenha uma boa aprendizagem.

Isso foi de grande valia para os cursos a distância, pois puderam elaborar diversas atividades direcionadas para os estudantes, mas sempre existia o receio de saber se os alunos estão aprendendo com eficácia ou não, principalmente, pelo fato de não haver interação nem com outros discentes nem com o docente. “Nesse caso, o aluno pode estar atribuindo significado e processando a informação, ou simplesmente memorizando-a” (VALENTE, 2009, p. 67), ou seja, não existia a certeza da compreensão das informações, por conseguinte havia uma leve desconfiança, em relação a real aprendizagem por meio desta mídia.

Uma solução foi que com a disseminação da internet, foram utilizadas as ferramentas como o chat, o fórum, o diário de bordo, entre outros, no Ambiente Virtual como complemento para o material que era entregue em CD-ROM para os discentes.

1.6 Cursos por computador com acesso a rede

O computador, inicialmente, foi utilizado para realizar trabalhos com planilhas, digitar e editar textos, criar imagens, elaborar apresentações, entre outros, porém com o advento da internet, tal ferramenta nos trouxe diversas possibilidades de aprendizagem, por exemplo,

nas últimas três décadas o aumento da comunicação humana mediada pelo computador para fins educativos levou a uma proliferação de tecnologias como propósito de oferecer ambientes educacionais on-line. Desde o e-mail até os chats e as plataformas de aprendizagem educacionais, a comunicação humana mediada pelo computador tem sido uma ferramenta de uso crescente no ensino superior. Essa inovação trouxe de volta a discussão do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem (TELES, 2009, p. 72).

Os docentes possuem um novo papel nesse modelo, esses atores têm que desenhar estrategicamente suas atividades para que consigam fazer com que seus estudantes tenham: autonomia no processo de aprendizagem; consciência de que sua participação também influirá em seu aprendizado; reflexões críticas; atividades em grupo, para favorecer a aprendizagem colaborativa, entre outros.

Desenvolver cursos on-line que traduzam uma pedagogia diferenciada requer, além de ferramentas, uma postura pedagógica inovadora, no sentido de permitir a participação e a cooperação dos aprendizes na construção do conhecimento (COUTINHO, 2009, p. 312).

Esses cursos admitem vários padrões, por exemplo, *a Distância e totalmente a Distância*. O primeiro trabalha com aulas a distância, complementadas por videoconferências e aulas presenciais. No segundo padrão todas as aulas são online, mas nos dois casos os profissionais se deparam com muitos desafios, porém existe pouca orientação para lidar com essas situações (COUTINHO, 2009).

Deter-nos-emos ao curso de Graduação a distância, este é formado, dentro do modelo da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶, basicamente, por coordenadores, professores-conteudistas e executores, tutores presenciais, tutores virtuais e discentes. Cada um com um novo papel no modelo online. É importante compreendermos suas funções.

O coordenador deve ser um docente da área que está responsável, assim ele terá maior suscetibilidade em sua gestão para com os problemas que podem acontecer ou em sugestões dadas no processo formativo do curso (AZEVEDO; SATHLER, 2008).

O coordenador é também aquele que articula o processo formativo, tem uma visão holística do curso e da profissão. Nessa dimensão, ele deve ser o melhor conhecedor do projeto pedagógico do curso, o articulador das ações ali planejadas, por ser este um instrumento vital, pelo seu potencial transformador, para a avaliação e retroalimentação dos processos (AZEVEDO; SATHLER, 2008, p. 3).

Além de ter a responsabilidade de selecionar adequadamente os professores (conteudistas e executores, tutores presenciais e virtuais) que trabalharão nos cursos, estes também devem possuir formação específica na disciplina que atuarão. No caso da Universidade Federal na qual coletamos os dados, os professores conteudistas e executores faziam parte do quadro de docentes efetivos.

O professor-conteudista tem a função de elaborar o material didático que será entregue aos estudantes, não apenas com conteúdos específicos da disciplina, como também atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores executores, tutores e alunos; e o professor-executor ou formador deve preparar atividades online que complementem o material didático. Geralmente, essas duas funções são exercidas por profissionais diferentes, o que dificulta a articulação desses materiais, pois quando isso acontece, o conteudista não tem nenhum contato com os discentes, isto é, o material é preparado sem levar em consideração o

⁶ A UAB é um sistema integrado às Universidades públicas a fim de proporcionar variados cursos de graduação de qualidade para diferentes partes da população por meio da Educação a Distância.

conhecimento prévio do alunado. Por isso, é muito importante a função do professor formador, porque ele o adaptará em suas atividades online que serão monitoradas e executadas pelos tutores presenciais e virtuais. Porém, na disciplina online que analisamos o professor que atuou como conteudista foi o mesmo que exerceu a função de executor.

O tutor virtual deve ter disponibilidade para participar de reuniões e de capacitações no decorrer da disciplina com a finalidade de melhorar a qualidade do seu trabalho. Não esquecendo, logicamente, de uma disponibilidade específica para a interação com o alunado no ambiente virtual. Ele deve ser interativo com os discentes a fim de promover o interesse e explicar as dúvidas dos mesmos para com os assuntos da disciplina na qual trabalha, mas para que haja a interatividade é necessária certa habilidade no ambiente virtual.

O tutor tem que ser comunicativo no Ambiente Virtual, sem esquecer a amabilidade na expressão escrita, pois um bom relacionamento com os discentes é algo essencial tanto na EAD quanto no ensino presencial (LEAL, 2005). É essencial, também, que o tutor tenha uma titulação mínima (Graduação) na área que deseja trabalhar a fim de que possa estar preparado para a realização de um trabalho eficaz.

Mas, o aprendizado eficaz dependerá também da forma como atuará o discente. Este deve estar consciente de que é um coautor em todo o processo de aprendizagem, ou seja, sua participação é essencial (BEHRENS, 2010). O *aprender online* exige tanta ou mais disciplina que o aprender presencial.

“Ensinar e aprender online e à distância é muito mais do que transpor para um novo meio os velhos recursos e actividades presenciais” (MIRANDA, 2009, p. 19). Pensa-se que a Educação a distância é algo simples de ser feita, um meio para conseguir facilmente um diploma, mas tanto na EAD quanto no ensino presencial existem cursos que possuem maior qualidade e outros não (MIRANDA, 2009). Isto dependerá, essencialmente, da postura dos atores envolvidos (motivação, autonomia, criatividade, comprometimento, participação, etc.) e da contextualização desse processo (polos disponibilizando o acesso a computadores com internet para a realização das atividades e pesquisas, materiais complementares, entre outros).

Estas duas características dependerão do Modelo Pedagógico, na qual estiverem inseridas. Existem três modelos, de acordo com Figueiredo (2009), o *presencial* (transmissão de conteúdo; aulas teóricas; testes; trabalhos escritos, etc.), o *modelo a distância* (escolha das estratégias; contextualização da aprendizagem; apoio pedagógico direcionado ao estudante; interação entre docentes-discentes e discentes-discentes, entre outros) e o *combinado* ou de *aprendizagem combinada* (apresentações; livros; aprendizagem colaborativa; avaliações, etc.).

Este último modelo é utilizado pela Universidade Federal, analisada por nós, nele há uma mescla de aulas presenciais e online que formam o curso de Graduação em Letras - Língua Espanhola a Distância. Durante a entrevista com o Coordenador Geral, pudemos perceber que o único levado em consideração é a prova presencial e não todo o processo de ensino e aprendizagem online. E mesmo se todas as tarefas propostas fossem realizadas no ambiente virtual, elas não seriam consideradas no momento de colocar a nota final.

Deparamo-nos, então, com uma contradição neste modelo considerado pela Universidade Federal como “a Distância”, mas que privilegia a avaliação presencial. Tanto que se o estudante não comparecer nesta avaliação, não conseguirá a aprovação, mesmo que este tenha realizado todas as atividades online com louvor.

“A Sociedade da Informação e a Internet trouxeram ao mundo da educação e da formação novos paradigmas para ensinar e aprender” (LAGARTO; ANDRADE, 2009, p. 56), se realmente houve a aprendizagem, qual a razão para que o estudante não seja aprovado apenas com a realização de atividades a distância? Será que este modelo combinado deve ser revisto?

Ressaltamos que a única parte analisada será a *online* a fim de que possamos analisar os estilos e enfoques de aprendizagem dos discentes em uma disciplina online em relação às estratégias propostas pelo docente.

Para encerrarmos este capítulo, veremos algumas das principais características dos cursos e recursos tecnológicos em EAD, comentadas no decorrer do primeiro capítulo, no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Características dos cursos e recursos tecnológicos em EAD

CURSOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS EM EAD	Início	Contextualização histórica	Estratégias docentes	Papel do docente	Papel do discente
Correspondência	1904	A maior parte dos cursos era ofertada por Instituições privadas, por isso apenas os sujeitos que tinham condições financeiras razoáveis podiam cursá-los.	Elaboração do material didático com uma linguagem simples, abordando o conteúdo específico de modo agradável e motivador para o aprendiz, desta maneira a aprendizagem era facilitada.	Todos que exerciam a função instrucional se responsabilizavam pela criação das apostilas e de suas atualizações, do acompanhamento discente, do esclarecimento de suas consultas, pelas realizações das provas e, geralmente, de suas correções.	O estudante tinha que ser ativo, porque as atividades eram voltadas para o <i>aprender a fazer</i> e o <i>aprender a aprender</i> .
Rádio	1923	O rádio desempenhou uma função essencial, a de transmitir informações, notícias, cursos de uma maneira veloz, eficaz e de modo mais acessível e econômico que o correio.	No <i>Cassete-fórum</i> ocorria a troca de mensagens por meio de gravações em fita cassete a fim de desenvolver e promover a comunicação entre os estudantes, não apenas para debater,	Ter conhecimento e experiência em comunicação educativa a fim de que possa elaborar a mensagem e apresentá-la de forma clara, pedagógica e comunicativa.	Estudante ativo e sempre incentivado a ter pensamentos críticos e defendê-los perante os outros.

			mas também tomar decisões e atuar em relação aos problemas e temas levantados em sala de aula.		
Televisão	Década de 60	Inicialmente a televisão foi fortemente influenciada pelo rádio, notamos claramente a falta de um desenhar estratégico, sem utilizar todas as ferramentas televisivas que auxiliariam em uma aprendizagem eficaz. Isso foi realizado em alguns programas posteriormente.	A linguagem dos conteúdos específicos era diferenciada na telenovela; as provas escritas deveriam ser enviadas no final de cada módulo.	O professor não era mais o personagem central deste modelo de ensino, sua função se restringia às questões de conteúdo.	Os educandos assistiam o Curso no próprio Teleposto e recebiam orientações dos monitores.
Computador sem acesso a rede	Década de 80	A utilização do CD-ROM constituiu um importante progresso no modo de armazenamento e disseminação de documentos, livros, etc.; também auxiliou na realização de diversos cursos.	Armazenamento de documentos; manipulação das informações para auxiliar na aprendizagem, entre outros.	O docente não era mais o centro neste modelo de ensino	O estudante pode atribuir significado ao processar a informação, ou simplesmente memorizá-la.

<p>Computador com acesso a rede/ Ambiente Virtual de Aprendizagem</p>	<p>Década de 90</p>	<p>O computador, inicialmente, foi usado para fazer trabalhos com planilhas, digitar textos, criar imagens, realizar apresentações, etc., mas com o advento da internet, tal ferramenta nos trouxe diversas possibilidades de aprendizagem.</p>	<p>Atividades online; avaliação presencial.</p>	<p>O <i>professor-conteudista</i> tem principalmente a função de elaborar o material didático que será entregue aos alunos; o <i>professor-executor</i> deve preparar atividades online que complementem o material didático; o <i>tutor</i> deve ser interativo com os discentes a fim de promover o interesse e explicar as dúvidas dos mesmos para com os assuntos da disciplina na qual trabalha</p>	<p>O discente é um coautor em todo o processo de aprendizagem, ou seja, sua participação é essencial.</p>
--	---------------------	---	---	--	---

O papel docente e discente, no ensino e na aprendizagem online, ultrapassa apenas a utilização de novas ou antigas ferramentas, porque além de tais características é relevante o modo como os indivíduos se envolvem (motivação, autonomia, criatividade, assiduidade, comprometimento, participação, entre outros) em todo o processo (internet, material didático, qualidade dos computadores no polo, computadores pessoais, etc.).

**CAPÍTULO 02 - COREOGRAFIAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A
EDUCAÇÃO ONLINE NO ENSINO SUPERIOR**

2.1 Docência no Ensino Superior

Para que possamos compreender o que são e como foram aplicadas as estratégias didáticas online por meio das coreografias didáticas online, necessitaremos, inicialmente, entender a real importância da docência tanto no Ensino Superior quanto em quaisquer níveis de ensino.

Alguns professores universitários consideram o fato de que quando a aprendizagem eficaz é inexistente, esta acontece somente por culpa do aluno, por não ter prestado atenção ou pelo simples motivo de não possuir capacidade para compreender determinado assunto, porém esses docentes não refletem se, na realidade, suas estratégias didáticas online produzem um aprendizado significativo. Também existem os que acreditam que os aparatos tecnológicos (bibliotecas e laboratórios digitais, computadores, programas educacionais, a internet como fonte de pesquisa, entre outros) farão com que os discentes construam novos conhecimentos, sem que haja a mediação docente objetivando o uso qualitativo de tais ferramentas (ZABALZA, 2009). Isso tudo leva os estudantes a acreditarem que “a Universidade serve para pouco, você termina os estudos sem conhecimentos relevantes e, logicamente, sem ter condições de exercer uma profissão” (ZABALZA, 2009, p. 64. Tradução nossa.).

Pesquisas realizadas na área (COLEMAN, 1966 apud ZABALZA, 2009) comprovam que o desenhar do processo de ensino influencia significativamente o de aprendizagem. Modificando, assim, a visão tida do ensino na década de 60, ao menos em teoria, pois muitos docentes na atualidade persistem em trabalhar com poucas estratégias didáticas em suas aulas presenciais e online.

Como esta situação poderá ser modificada? Zabalza (2009) considera que os professores devem se acercar um pouco mais da pesquisa a fim de que surja, ao menos, uma reflexão sobre suas próprias aulas, objetivando modificações positivas de suas estratégias. Ele define três modelos de aproximação à docência: aproximação empírica e artesanal; aproximação profissional e aproximação técnica especializada.

O primeiro se refere à percepção individual de cada indivíduo, fundamentado em sua experiência pessoal, pois ao percorrermos o caminho para a docência superior, também fomos discentes, então possuímos uma visão ampliada do que é ou do que deveria ser o ensino superior. Ressaltamos que este não é um conhecimento formal, ou seja, é um pouco superficial por se tratar da opinião pessoal dos atores (ZABALZA, 2009). Mas, é muito importante que o docente tenha uma concepção formada sobre o que é a educação e também, no caso específico deste estudo, sobre Educação a Distância, pois suas concepções influenciarão na maneira como suas estratégias online serão desenhadas e postas em cena. Em nosso estudo fizemos esta análise sobre as concepções do professor.

O segundo, a aproximação profissional, trata a prática docente de forma mais ordenada e fundamentada. “Requer uma preparação específica para conseguir concretizá-la e uns recursos metodológicos apropriados para recolher, analisar e interpretar os dados” (ZABALZA, 2009, p. 68. Tradução nossa.), isto é, o autor ressalta a importância da formação específica do corpo docente, para que estes tenham domínio do conhecimento que ministrarão e simultaneamente tenham competência em coletar e submeter suas próprias aulas à investigação e à interpretação de sua coreografia didática online, com o objetivo de que seu próprio ensino melhore (ZABALZA, 2009).

O último modelo aborda uma investigação mais aprimorada que o modelo anterior, pois no modelo de aproximação técnica especializada os pesquisadores analisam com um detalhamento maior a variedade de fatores envolvidos no processo de aprendizagem e ensino, para isto utilizam técnicas de pesquisas específicas, por exemplo, estudos de caso, pesquisa exploratória, triangulação, análise documental, análise de conteúdo, entre outros (ZABALZA, 2009).

Em relação à coleta, análise e interpretação dos dados mencionados no segundo e terceiro modelos, acreditamos que no Ensino Online, a realização do primeiro ponto (coleta de dados) é mais simples do que no Ensino Presencial, porque toda a aula, todos os comentários, respostas das atividades, interação entre os indivíduos ficam registrados no ambiente virtual. Ou seja, não é necessária transcrição da aula e também o deslocamento do pesquisador, pois para acessá-la

somente precisa ingressar no Ambiente Virtual. Isto não significa que as outras etapas (análise e interpretação) ou complementos utilizados na coleta (questionários, entrevistas, grupos focais, etc.) sejam menos complexos, mas é um ponto a favor dos docentes que almejam observar criticamente suas aulas online.

É importante ressaltar que para esses dois últimos modelos, os docentes que se comprometerem a analisar suas próprias aulas, devem começar a coleta, a análise e a interpretação a partir da antecipação, ou seja, do planejamento e não da aula ministrada, porque se o desenhar das estratégias online não estiver bem delineado, provavelmente a colocação em cena, isto é, a parte prática não terá resultados muito eficazes. Por isso, é essencial que o docente analise todas as etapas de suas coreografias didáticas online a fim de superar os paradigmas conservadores e elaborar estratégias didáticas significativas.

2.1.1 Superação de paradigmas conservadores

No século XXI, segundo Behrens (2003, p. 17), “um dos grandes méritos [...] é o fato de os homens terem despertado para a consciência da importância da educação como necessidade preeminente para viver em plenitude como pessoa e como cidadão”. Auxiliado pelas tecnologias, há, na atualidade, a oportunidade de interiorização do ensino como direito fundamental de qualquer cidadão.

Este século, porém, ainda é fortemente influenciado pela fragmentação do conhecimento em disciplinas, buscando uma maior eficácia (método cartesiano). Essa divisão possui pontos positivos, como, por exemplo, as diversas conquistas científicas e tecnológicas que ocorreram, especialmente na primeira metade do século XX. Este método, contudo, proporcionou, entre outras coisas, uma visão reducionista, fragmentada e mecanicista do conhecimento (BEHRENS, 2003). Nesse momento

a forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano fragmentou o saber, repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques, em períodos e em séries. [...] E com esse processo burocrático restringiu a Ciência e cada profissional a uma especialidade, impulsionando a especificidade, promovendo a perda da consciência global, e provocando o afastamento da realidade em toda sua plenitude (BEHRENS, 2003, p. 22).

Este paradigma da ciência também repercutiu na educação. Tais visões levaram os docentes e discentes a metodologias restritas à cópia, à repetição. Em uma *perspectiva associacionista* (essa perspectiva considera a aprendizagem meramente como uma mudança observável e mensurável do comportamento) também eram utilizados exames objetivos, aulas expositivas para transmitir informações, instrução guiada, associação por estímulo–resposta, etc. (FILATRO, 2009). Essas metodologias tiveram pontos positivos, mas também apresentaram diversos problemas: discentes que não sabiam se expressar nem verbalmente nem por escrito com ideias próprias; assuntos que facilmente eram esquecidos após as avaliações, entre outros.

Com a insatisfação do paradigma tradicional ocorreu a modificação para um novo paradigma, um novo modelo (modo de pensar e agir). Logicamente, “a passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando” (BEHRENS, 2003, p. 27).

Nesse processo surgiram outros paradigmas, por exemplo, o estudante considerado apenas como receptor passivo de informações se tornou um sujeito ativo na Escola Nova, e o docente um mediador da aprendizagem, mas todos os autores que contribuem com suas pesquisas sobre o paradigma inovador, possuem um ponto em comum: “a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento” (BEHRENS, 2003, p. 58).

As atividades são menos estruturadas oportunizando a reflexão crítica dos estudantes. O ambiente de estático passou a desafiador, interativo e colaborativo, incentivando à experimentação e o desenvolvimento das habilidades dos discentes, por meio de atividades individuais e compartilhadas, numa *perspectiva cognitiva*, a qual considera a aprendizagem como um caminho a ser percorrido em direção à compreensão (FILATRO, 2009).

No caso dos cursos de Graduação a Distância da Universidade Aberta do Brasil, estes surgem com diversas propostas: superar na prática a ideia do ensino e aprendizagem fragmentados, porque professores e aprendizes necessitam trabalhar a fim de que ambos se beneficiem com uma educação de qualidade, na qual haja sempre uma reflexão crítica (visão sistêmica ou holística); realizar uma aprendizagem significativa, instigando sempre o diálogo entre os coreógrafos e dançarinos (abordagem progressista); atividades que façam com que os discentes tenham autonomia para exercerem suas habilidades investigativas e críticas (ensino com pesquisa) (BEHRENS, 2003).

Em ambientes virtuais são utilizadas ferramentas, utilizadas formal e informalmente (chat, fóruns, diário de bordo), nas quais se busca realizar uma aprendizagem continuada baseada em diversos trabalhos por meio de atividades elaboradas visando à aplicação da aprendizagem adquirida em uma *perspectiva situada*, que considera e compreende a aprendizagem como prática social. Valorizando, então, as estratégias didáticas que permitem aos discentes a utilização de diversas perspectivas diante de uma atividade (FILATRO, 2009), mas para avaliá-las adequadamente é fundamental sabermos o que elas realmente significam inseridas nas coreografias didáticas online.

2.2 Coreografias Didáticas Online

A coreografia didática é abordada por Oser e Baeriswyl (2001) por meio da relação do ensino e da aprendizagem para com a dança, na qual a coreografia representa

algo parecido com o que acontece com as coreografias no mundo do teatro e da dança. Os professores organizam as estratégias de aprendizagem (coreografias) que 'postas em cena' orientam os processos de aprendizagem dos estudantes. Essas estratégias podem ser realizadas tanto no espaço presencial como no espaço virtual (PAIVA; PADILHA, 2009, p. 1. Grifos no original).

Deste ponto de vista, o discente segue uma sequência de passos de danças (etapas de aprendizagem), delineados pelo coreógrafo (professor), mas nessas etapas os dançarinos (discentes), possuem uma gama de elementos artísticos (habilidades a serem desenvolvidas durante a aprendizagem) para se movimentarem no decorrer da dança (BAERISWYL⁷, 2008). Ou seja, se tiver qualidade técnica (boas estratégias didáticas online) não limita o discente, ao contrário deve motivá-lo, a aprofundar os conhecimentos que estiver sendo abordado. Por isso, todas as fases das coreografias têm grande relevância.

De acordo com a proposta de Oser e Baeriswyl (2001), as coreografias são estruturadas em quatro componentes: a antecipação; o processo visível ou processo I; as operações mentais ou processo II; e o produto⁸.

i) *Antecipação*

O primeiro componente se refere à ação de planejar, de criar os passos da dança. Neste o coreógrafo selecionará os conteúdos que serão abordados, criará os objetivos que ele deseja que seus estudantes alcancem, assim está antecipando o resultado da aprendizagem do alunado. Este é um componente não visível das coreografias didáticas online.

Planejar o ensino significa considerar [...] os conteúdos básicos da nossa disciplina [...], o marco curricular em que se enquadra a disciplina (em que plano de estudos, em relação a que perfil profissional, em que curso, com que duração), nossa própria visão da disciplina e de sua didática (nossa experiência docente e nosso estilo pessoal), as características dos nossos alunos (o quantitativo de discentes, seu conhecimento prévio, seus

⁷ Baeriswyl foi convidado a dar uma palestra no V Congresso Ibero-americano de Docência Universitária. Esta palestra foi transcrita e está disponível no site: <http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=157&Itemid=8>.

⁸ Esses mesmos componentes foram denominados por Zabalza (2006) respectivamente como: antecipação; componente visível da coreografia; componente invisível da coreografia; e, produto.

possíveis interesses) e considerar também os recursos disponíveis (ZABALZA, 2009, p. 73. Tradução nossa.).

Percebemos que a antecipação é uma ação complexa, não significando, necessariamente, que seja difícil, pois neste componente o docente escolherá o ritmo da dança, ou seja, os momentos mais adequados para determinadas estratégias didáticas online, levando em consideração, logicamente, o conhecimento prévio de seus aprendizes a fim de que o desafio não seja demasiadamente fácil ou difícil. O docente antecipará

o resultado desejado para a aprendizagem do aprendiz e realizará atividades apropriadas para a aprendizagem [...], nas quais o conteúdo será estruturado e simplificado para identificar uma clara estratégia de aprendizagem, passo-a-passo (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1034. Tradução nossa.).

Os cuidados com as atividades online devem ser redobrados no início, pois, geralmente, o docente não possui nem uma vaga ideia de como são, de como aprendem, e quais são os conhecimentos anteriores de seus estudantes. No caso específico do nosso estudo, a Universidade Federal que analisamos conseguiu avaliar o conhecimento prévio dos aprendizes a partir do desempenho de cada indivíduo na seleção do vestibular. Nesta os alunos tiveram que realizar duas questões dissertativas a serem desenvolvidas em língua espanhola, demonstrando o domínio ou não da língua em questão. Porém, o espaço para colocar a resposta foi pequeno. Mesmo assim, essas questões revelaram uma grande carência por parte dos estudantes, porque a maioria, de acordo com o professor pesquisado, escreveu as respostas em português, além do fato de não compreender e de não saber como respondê-las. Ele também explicou que essas provas foram corrigidas por professores da Universidade Federal que oferta esse curso, mas que tanto suas identidades quanto as respostas das provas são sigilosas. Nós acreditamos que,

provavelmente, por isso, o professor comentou, na entrevista semiestruturada, que apoia o fato das duas primeiras disciplinas serem a de Nivelamento⁹.

Após elaborar a antecipação, preferencialmente, levando em consideração o conhecimento prévio do dos dançarinos, ela será colocada em cena.

ii) *Processo I ou colocação em cena*

O processo I, também denominado por colocação em cena¹⁰, segundo componente, desta vez *visível* da coreografia, se refere à prática e à mediação docente (a forma como os assuntos são apresentados, avaliação contínua, estratégias didáticas online, etc.), isto é, “o foco são as ações do professor” (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1034. Tradução nossa.). Que sempre devem ser direcionadas para uma aprendizagem eficaz por parte dos estudantes.

Neste componente o conteúdo deve ser trabalhado para uma melhor aprendizagem do alunado, para que ele possa aprender novos passos, ser um sujeito ativo, no processo de ensino e aprendizagem. Outro fator importante que o docente não pode esquecer, principalmente na educação online, é a *narratividade*, isto é, a modificação da mensagem para que ela se torne mais atraente para os discentes. Essa mensagem passará pela *entrada* (introdução do indivíduo no processo de ensino e aprendizagem), por isso também deve ser interessante e motivadora (GUTIERREZ; PRIETO, 1994).

Em seguida, surge o *desenvolvimento* que não segue uma linha reta, pois tem vários pontos de vista. As estratégias didáticas devem ser desenhadas tendo em vista uma participação mais intensa por parte do alunado como objetivo de que eles aprendam a aprender, a perguntar, a se questionar. A última etapa, o *encerramento* deve surgir como algo que incentiva os discentes a continuarem se aprofundando no

⁹ Existem as disciplinas de Nivelamento I e II objetivando desenvolver as destrezas orais, auditivas, visuais e escritas dos discentes em relação à língua espanhola. Elas são as primeiras disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura em Língua Espanhola a Distância.

¹⁰ É válido ressaltar que esta denominação (colocação em cena) foi realizada por Zabalza (2006).

tema que foi trabalhado em sala de aula (GUTIERREZ; PRIETO, 1994), isto é, o educando deve perceber que o processo de aprendizagem é contínuo, mesmo que o debate termine dentro da sala de aula virtual, o estudante pode aprofundar um determinado tema fora do âmbito escolar a fim de construir o conhecimento para obter novas habilidades é necessário um processo interno (Processo II), como veremos a seguir.

iii) *Processo II ou modelo base de aprendizagem*

O terceiro componente, o processo II ou modelo base da aprendizagem é

considerado como a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem. Estas são, como já dissemos, facilitadas e condicionadas¹¹ pela forma como o professor coloca em cena as coreografias (componente visível anterior) para que os alunos realizem seu processo de aprendizagem. A competência relacionada a este componente é a capacidade do professor identificar as fases que constituem esse processo e propiciar as condições para que os alunos mobilizem as operações necessárias para sua aprendizagem. (PADILHA et all, p. 7).

É um processo interno que os aprendizes fazem para compreender um assunto, obter uma nova habilidade. É um processo de construção de conhecimento influenciado pelas estratégias didáticas online. “Implícita a esta proposta está, obviamente, a ideia de que as ditas operações mentais serão simultaneamente facilitadas e condicionadas pelo componente visível da coreografia” (ZABALZA, 2006, p. 11). Para avaliarmos essas operações mentais é fundamental nos utilizarmos de diversas maneiras de avaliar, como veremos a seguir.

¹¹ Padilha et all., coloca o vocábulo *condicionar* no sentido de dar condições para, de influenciar.

iv) *Produto*

O produto da aprendizagem, último componente das coreografias, faz referência à aprendizagem desenvolvida por meio de operações mentais e/ou práticas pelos discentes. Este é considerado um componente visível, porque por meio de avaliações contínuas o produto pode ser analisado (ZABALZA, 2006). Por exemplo, o processo pode ser verificado de modo individual ou grupal, tendo como sujeitos dessa avaliação formativa tanto o docente quanto o discente (ZABALA, 1998).

No quarto elemento da coreografia didática, o produto da aprendizagem, em sua relação com a educação online, o aluno torna visível o resultado de suas operações mentais e práticas desenvolvidas, conforme as coreografias propostas do professor. Deste modo, o produto é o resultado visível da aprendizagem do aluno, condicionado pela antecipação do professor. Nesta situação, o produto poderá ser: desde reconhecer um certo conteúdo a criar a partir da colaboração mútua. (PAIVA, 2011, p. 56)

Nesta etapa também deve ser considerada a formação integral, porque sua “finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas” (ZABALA, 1998, p. 197).

Abordamos todas as etapas da coreografia didática visando à compreensão de como as estratégias didáticas online coreografadas influenciam os enfoques e os estilos de aprendizagem dos alunos em uma disciplina online.

2.3 Estratégias Didáticas Online

2.3.1 O desafio do ensino a distância para os professores de ensino superior no Brasil

Para compreendermos melhor as estratégias didáticas online, contextualizaremos a introdução da EAD no Brasil, focando no Ensino Superior. Este foi um processo lento, iniciado no final dos anos 70 pelo reitor, na época, da Universidade de Brasília (UnB). Foram oferecidos cursos a distância, de curta duração, em convênio com a Open University, mas por falta de participação do corpo docente os cursos foram suspensos, recomeçando, apenas, em 1985 como curso de extensão para 20 mil estudantes (KIPNIS, 2009).

No início da década de 80, surge o termo *universidade aberta* que ofertava cursos individuais com pouca duração. “A idéia de universidade aberta é retomada pelo governo do Distrito Federal, com o projeto Universidade Aberta do Distrito Federal (UNAB/DF)” (KIPNIS, 2009, p. 211).

A década de 1990 caracterizou-se pela difusão da revolução nas TICs, marcando o período de início efetivo de entrada da EAD nas instituições de educação superior. Nessa mesma década, a EAD foi reconhecida formalmente pelo marco legal brasileiro, sendo explicitamente tratada na lei 9.394/96 (LDB), em um capítulo com quatro artigos relacionados ao credenciamento de instituições, à regulamentação, pela União, dos requisitos para registro de diplomas, à produção, controle e avaliação de programas de EAD e às condições operacionais para facilitar sua implementação. Sem dúvida, esse quadro evolutivo recente sugere um potencial de desenvolvimento muito maior e cria fortes condições para um impulso efetivo da EAD nas universidades (KIPNIS, 2009, p. 210).

De acordo com o censo da educação superior, citado por Kipnis (2009), a demanda de cursos superiores no modelo a distância aumentou 571 por cento somente entre os anos de 2003 a 2006, passando de 52 para 349 cursos em apenas 4 anos.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), considerada uma das pioneiras desta modalidade, ofertou a Graduação em Pedagogia como licenciatura plena em 1995, mas somente em 1996 a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) utilizou a videoconferência em uma pós-graduação de engenharia de produção e posteriormente em um mestrado chamado de *presencial virtual* (KIPNIS, 2009).

Surgiram outras experiências mais recentes, por exemplo, em 2005, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), inserido pelo governo federal, visando, principalmente, a formação de docentes da educação básica, mas este programa também oferece diversos cursos superiores (como a graduação em Administração e Licenciaturas em Matemática, Letras, Geografia, etc.). A UAB envolve as universidades públicas na expansão do ensino superior para o interior do país (KIPNIS, 2009).

A idéia é de que, nos municípios onde a oferta de cursos ocorre, deve ser criado um pólo presencial, equipado com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de uma biblioteca e apoio tutorial, nos quais o estudando possa encontrar apoio ao seu aprendizado a distância (KIPNIS, 2009, p. 213).

Nem todos os polos são bem equipados, mas os pesquisados nesta dissertação possuem em cada município um tutor presencial e um laboratório de informática utilizado tanto para a realização das atividades quanto para a pesquisa online de conteúdos e materiais, principalmente porque não existe nem uma biblioteca presencial disponível para cada município nem uma virtual específica da Universidade analisada.

2.3.2 Estratégias didáticas online significativas

De acordo com La Torre e Barrios (2002), o termo *estratégia* designa um planejamento a longo prazo, amplo e definido a fim de que seus objetivos sejam alcançados. A estratégia geralmente leva em consideração os “recursos, ou seja, os meios materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem” (ARAÚJO; MARQUESI, 2009, p. 363). Porém, não há uma estratégia específica para um determinado tipo de dificuldade, esta deve ser abordada de acordo com a sua contextualização.

Educar alguém é uma tarefa complexa. “O que nos faz ser bons professores, ensinar bem ou formar bons alunos? Estamos novamente diante de uma das preocupações centrais dos professores” (ZABALZA, 2004, p. 123). Em quaisquer dessas situações, as estratégias didáticas estão envolvidas. Por exemplo, na primeira situação o docente pode utilizar diversas estratégias, estando consciente de que elas devem se moldar aos conhecimentos prévios dos discentes, pois estão são seres dinâmicos, entre outros. Mesmo se for uma estratégia bem desenhada, o *produto da aprendizagem* pode resultar eficaz ou ineficaz por diversas variantes (desinteresse do alunado, falta de apoio pedagógico, mediação ineficiente, etc.).

Então, nos perguntamos: existe um modelo de estratégias didáticas online que conduza a aprendizagens mais significativas? Parece uma pergunta banal, mas muitos professores ainda buscam a solução para esses tipos de problemas. Sem contextualizá-las, simplesmente são aplicadas e, quando os resultados da aprendizagem não são satisfatórios, partem a procura de outras estratégias. Acreditamos que “os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado” (ZABALA, 1998, p. 10).

A principal característica da estratégia didática, presencial ou online deve ser o ato de planejar adequadamente atividades específicas, levando em consideração o contexto (preferências de enfoques e estilos do grupo-classe, estrutura, conhecimentos prévios dos alunos, etc.). A definição das tarefas dependerá da prática e da experiência docente, desta forma o profissional pode refletir sobre sua própria prática, objetivando uma melhora da mesma, pois

se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos [...] não impede, mas sim torna necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula (ZABALA, 1998, p. 15).

O docente deve observar criticamente os estilos e enfoques do alunado, para desenhar sequências de estratégias didáticas online, nas quais os discentes possam utilizar diferentes passos de dança que os motivem a aprender. Distintos tipos de atividades devem ser criados para que seja, ao menos, uma tentativa de trabalhar com algumas variáveis do ensino online. Zabala (2006) não desenvolveu seus estudos pensando especificamente no ensino presencial ou a distância. Porém, ele “considera o ciberespaço como um espaço potencialmente educativo que possibilita oferecer informação para a aquisição e o desenvolvimento de competências na docência” (PADILHA et al, 2010).

As sequências de estratégias didáticas para Zabala (1998, p. 18) são um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Elas também devem ter significância para os alunos, desta forma, provavelmente, haverá uma maior participação destes.

A participação dos alunos durante a sequência permite, desde que o professor esteja alerta, reconhecer as dificuldades de compreensão que se apresentam. Portanto, é possível adequar as explicações aos diferentes graus de assimilação (ZABALA, 1998, p. 70).

No ensino online as atividades, geralmente, são elaboradas antes de iniciar a disciplina¹². Como é o caso das disciplinas ofertadas pelo curso que é campo empírico de nosso estudo. Mas, isto não impossibilita a adaptação das mesmas no percurso percorrido pelos discentes quando estes não conseguem entendê-las ou concretizá-las. Na EAD a sala de aula virtual

se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação do cidadão (SILVA, 2003, p. 10).

¹² O mais comum na EAD é solicitar ao professor-executor que prepare o Ambiente Virtual de Aprendizagem – elaboração de todas aulas e avaliações – antes da disciplina iniciar, porque poderão ser replicadas em todos os polos de uma determinada Instituição.

Consideramos como estratégias didáticas online significativas, por exemplo: realizar um debate baseado teoricamente em um texto proposto, no entanto devem ser perguntas que levem em consideração o conhecimento prévio dos discentes e que se relacionem com suas próprias experiências de ensino; acreditamos também que podem ser abordados diversos gêneros textuais digitais sempre estabelecendo relação com os temas abordados nas aulas virtuais; a utilização semanal dos chats; a realização e a ministração de planos de aula; a mediação constante é essencial para todo esse processo.

As tecnologias e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem “permitem novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desprezadas pelo professor universitário na busca de estratégias para que seus estudantes atinjam seus objetivos de aprendizagem” (ARAÚJO; MARQUESI, 2009, p. 360). Ressaltamos, novamente, que isso dependerá de como o coreógrafo e os dançarinos utilizarão e interpretarão os recursos digitais disponíveis para dançar (interagir) e possivelmente realizar um *pas de deux*, no qual os indivíduos podem fazer uma *variação* (dançar sozinhos) ou realizar uma *coda* (dançar juntos).

**CAPÍTULO 03 - ENFOQUES E ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE DISCENTES
UNIVERSITÁRIOS NO MODELO ONLINE**

Antes de entrar diretamente na discussão sobre enfoques e estilos de aprendizagem é importante ressaltar as características que diferenciam esses dois elementos para que não sejam confundidos, como geralmente ocorre. De acordo com Biggs (1999, p. 36),

algumas pessoas falam dos enfoques de aprendizagem dos estudantes como se fossem *estilos* de aprendizagem que se aplicaram com independência da tarefa de que se tratava ou do ensino (Schmeck, 1988). No outro extremo, Marton e Säljö (1975a, b) falam dos enfoques como se estivessem completamente determinados pelo contexto, como se os estudantes se introduzissem em uma situação de aprendizagem sem nenhuma preferência por sua forma de abordar o mesmo (Tradução nossa.).

Os *enfoques de aprendizagem* são adaptáveis dependendo da contextualização do ensino, ou seja, o que será ensinado, como será ensinado e avaliado, os instrumentos utilizados para a mediação, o domínio do conteúdo que o docente possui, a compreensão e utilização do aprender a viver juntos ao “compreender o outro e desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar os conflitos” (BEHRENS, 2010, p. 81). Os enfoques também dependem de como será trabalhada a pesquisa individual e em grupo, a produção oral e escrita também em conjunto e separadamente, entre outros. Mesmo sendo os enfoques dependentes de tantas características do contexto não significa que são determinados por ele, pois os estudantes possuem “a liberdade de expressão, [...], respeitosa e criteriosa, provoca a conscientização e a participação efetiva, tornando os alunos co-responsáveis pela sua própria aprendizagem” (BEHRENS, 2010, p. 124).

Já os *estilos de aprendizagem* são diferentes características comportamentais reunidas em uma classificação, isto é, são formas usuais de compreensão e internalização do conhecimento. Segundo Alonso e Gallego (2000, p. 121) “são as características cognitivas, afetivas e fisiológicas, que servem como indicadores relativamente estáveis, de como os discentes percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem (Tradução nossa.)”. Estas são características intrínsecas do sujeito que são influenciadas pelos enfoques de aprendizagem.

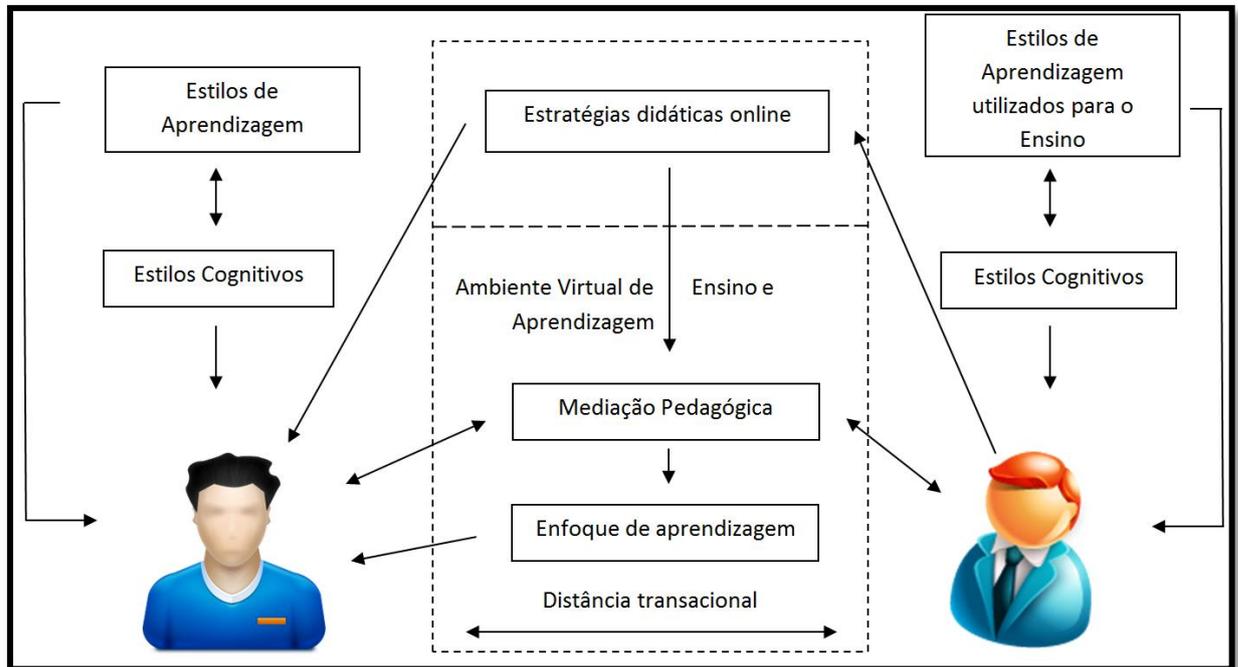
É importante também diferenciar os estilos de aprendizagem dos estilos cognitivos, pois estes são geralmente confundidos. De acordo com Curry (1983, p. 3), o *estilo cognitivo* é definido

como a abordagem do indivíduo à informação para adaptação e assimilação, mas essa adaptação não interage diretamente com o meio ambiente, esta é um nível de dimensão essencialmente e relativamente permanente de personalidade que se manifesta apenas indiretamente e procurando o universal dentro de um comportamento individual em muitos casos de aprendizagem (Tradução nossa).

Acreditamos que estas teorias tanto quanto as Estratégias Didáticas online trabalham em conjunto para o desenhar do processo de ensino e aprendizagem, influenciando umas as outras.

Isso nos faz refletir que as Estratégias Didáticas Online influenciam diretamente os enfoques dos estudantes (superficial, estratégico ou profundo), afetando, assim, a maneira como a informação será processada pelos Estilos de Aprendizagem que mais se destacam em cada discente (ver Figura 1).

Figura 1: Componentes de Aprendizagem



Na figura 1 podemos ver que as estratégias didáticas online propostas pelo docente, influenciam diretamente os enfoques de aprendizagem, por isso quando o professor realiza a antecipação deve desenhar diversos tipos de estratégias e que estas sejam significativas para os alunos, para que os façam aprender o conteúdo estudado, apropriando-se do mesmo. Desta forma, mesmo que o aprendiz possua um enfoque superficial, ele pode ser motivado por meio da estratégia didática e da mediação a uma reflexão profunda do que está sendo abordado.

Isto influenciará, indiretamente, os Estilos de Aprendizagem, que é a forma pela qual os discentes preferem aprender. E o último, Estilo Cognitivo que aborda a estrutura, relativamente, permanente da personalidade do indivíduo, porém este último componente não será abordado nesta dissertação, porque se volta mais para a área de Psicologia do que a de Educação. Apenas o colocamos para que os leitores tenham ciência de sua existência.

3.1 Enfoques de aprendizagem

Os enfoques de aprendizagem, de uma forma geral, são como os indivíduos captam as novas ideias, os novos conhecimentos, aplicando-os e utilizando-os superficialmente, estrategicamente ou profundamente. As pesquisas originais sobre os enfoques de aprendizagem, aos quais nos referimos na introdução (superficial, abordagem estratégica e profundo) foram realizadas com diferentes metodologias e conceitos por “Entwistle and Hounsell (1975), Marton, Hounsell, and Entwistle (1984), Schmeck (1983; in press), Wilson (1981) and the fourth issue of the eighth volume of *Higher Education* (1979)” (BIGGS, 1987, p. 11). Mas, para esta dissertação utilizamos essencialmente o trabalho realizado por John Burville Biggs, porque as características detalhadas de cada enfoque por Biggs (1987, 1999) podem ser contextualizadas também no modelo online¹³.

Segundo Zabalza (2006), alguns desses citados acima (Moore, Marton, Säljö e Biggs) identificaram três grandes enfoques de aprendizagem¹⁴ (superficial/surface approach, abordagem estratégica/strategic approach e profundo/deep approach) entre os estudantes universitários, nos quais observaram que “o desempenho varia de acordo com seu conteúdo e natureza, e mais sutilmente, no modo como os alunos percebem sua performance, sua importância para eles” (BIGGS, 1987, p. 11. Tradução nossa.).

Devemos ter em mente que nenhum indivíduo possui apenas um enfoque, pois este depende do contexto no qual está inserido, por exemplo, uma pessoa que tem mais características do enfoque profundo, pode em um determinado momento realizar uma atividade superficialmente, pois o seu contexto (tempo insuficiente, doença, trabalho, família, filhos, etc.) não lhe permitiu, desta vez, concretizar uma pesquisa mais ampla.

¹³ É importante salientar que a pesquisa de Biggs se refere ao ensino presencial, mas nós a utilizamos no modelo online.

¹⁴ No artigo “Uma nova didática para o ensino universitário” (2006, p. 9), Zabalza não faz distinção entre enfoques e estilos como fizemos nesta dissertação, por isso os denominamos apenas por *Enfoques de Aprendizagem* a fim de que não haja confusão entre as terminologias.

No *enfoque superficial*, de acordo com Biggs (1999), o ponto principal se volta para a expressão da não seriedade em relação ao significado, pois este é pouco profundo, já que o discente se prende a informações simplesmente memorizadas, sem refleti-las; as tarefas são consideradas como uma exigência externa, exigidas, normalmente, por avaliações; a motivação, neste caso, é considerada como algo externo ao estudante.

Enquanto que no *enfoque estratégico*, o discente se atrela somente ao que o professor exige, ou seja, são os estudantes que se ajustam e se acomodam a qualquer metodologia, por exemplo: se o docente solicita um artigo ou uma avaliação que exija memorização, ele se dedicará a fazer bem quaisquer uns desses.

O último, o *enfoque profundo* ocorre quando o aluno se foca no significado do aprendizado, relacionando de diferentes formas o conhecimento prévio com o novo conhecimento; relacionando, também, ideias teóricas com experiências do cotidiano; estruturando coerentemente os conteúdos; e por último, não menos importante, a motivação como algo intrínseco do discente.

3.1.1 Enfoque superficial

Este enfoque possui uma motivação extrínseca, ele tem por objetivo alcançar algo que foi estipulado pelo docente, mas de um modo pouco profundo, apenas para obter uma nota razoável que possibilite sua aprovação. Os discentes se focam apenas na memorização sem a compreensão do que estiver sendo abordado, por exemplo, numa prova sobre conceitos linguísticos, eles simplesmente repetirão o que estava escrito no livro ou o que foi explicado pelo professor e às vezes tais citações não são explícitas, o que nos leva a um plágio (apresentação de um trabalho, neste caso, científico de um indivíduo como se fosse seu).

Esta é uma situação que ocorre tanto no ensino presencial como na EAD, entretanto, na atualidade, sendo a Educação online baseada principalmente na

internet, alguns autores (VAZ, 2006, p. 170) afirmam que essa prática se torna mais fácil, tanto de ser feito pelos alunos como de ser descoberto pelos professores. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) também revela esta mesma preocupação, pois de acordo com a proposição escrita (2010.19.07379-01) por Ricardo Bacelar Paiva (2010, p. 2):

a praticidade de copiar e colar textos pelo computador, muitos alunos formatam seus trabalhos e monografias, apropriando-se de obras de outros autores, sem os créditos devidos, cometendo graves ilícitos e, por fim, intitulando-se, falsamente, criadores de obras criadas pelo espírito de terceiros.

Desta forma podemos observar criticamente que os discentes não refletem profundamente sobre o que está sendo pesquisado, demonstrando com isto que as atividades propostas por seus professores são realizadas com o mínimo de esforço. E que, provavelmente, “a aprendizagem se converte em uma carga, uma tarefa que o indivíduo tem que retirar de seus ombros. Daí a presença de sentimentos negativos com respeito à tarefa de aprendizagem: ansiedade, descrença, aborrecimento” (BIGGS, 1999, p. 34. Tradução nossa).

Logicamente, isso dependerá de duas características fundamentais: a primeira se refere à como foram desenhadas e propostas tais atividades, ressaltando, então, a importância das estratégias e da mediação docente, ou seja, como a atividade foi antecipada e colocada em cena pelo professor que repercute no contexto e, conseqüentemente, no enfoque de aprendizagem; a segunda faz referência ao nível de comprometimento possuído pelo estudante que pode ser significativo ou não, ao relacioná-lo a seu estilo de aprendizagem.

A fim de melhorar o ensino, logicamente, dependendo do objetivo do tema estudado, evita-se o enfoque superficial. Para isso ocorrer o professor deve ter cuidado para não ocasionar desnecessariamente ansiedade nos discentes; não pode demonstrar o seu próprio desinteresse pela disciplina ministrada; muito menos deixar conscientemente pouco tempo para a realização das atividades; sua intenção deve ser de avaliar todo o processo em vez dos resultados finais (BIGGS, 1999).

3.1.2 Enfoque estratégico

Este é o intermédio entre o enfoque superficial e o profundo, o discente que na maioria das atividades possui este enfoque é considerado o modelo mais comum de estudante (BIGGS, 1987). Ele possui um nível de compromisso um pouco maior do que o enfoque superficial, no qual realmente se compromete em realizar bem as atividades desenhadas pelo docente, porém o faz a fim de obter o assentimento, o acolhimento, uma boa reputação social inserida na sala de aula.

Podemos pensar no sujeito estratégico como uma peça inserida em um tabuleiro de xadrez, cada indivíduo pode ser apenas uma peça desse jogo social; para continuarmos jogando temos que compreender as regras, saber a função de cada uma das outras peças com a finalidade de aprendermos a jogar ou, ao menos, de permanecer no jogo, para sermos considerados como indivíduos pensantes, com uma boa fama social e empáticos em relação aos outros, a fim de obter uma nota, uma indicação para determinados empregos, entre outros.

Esse indivíduo é concentrado na aparência da realização em detrimento da aprendizagem, por mais que se esforce para a concretização das atividades solicitadas, pois, segundo Biggs (1987, p. 20), a motivação dele é “baseada na competição e na valorização do ego: obter melhores notas, independente se o assunto é interessante ou não”. Essa motivação é denominada por Biggs (1999) como *motivação de sucesso*, de certo ponto de vista esta motivação pode estar associada com a aprendizagem profunda, porque a competição faz com que o aprendiz almeje ser o primeiro da classe, por exemplo, e para isto ele terá que realizar bem as atividades. Porém, os objetivos do enfoque profundo são distintos da motivação de sucesso, porque a aprendizagem profunda está em segundo plano diante do fato de ganhar ou de evitar perder, por isso possui um potencial inconstante.

3.1.3 Enfoque profundo

Os indivíduos que nas atividades possuem todas ou algumas características do enfoque profundo têm uma curiosidade extraordinária, eles realmente sentem a necessidade do saber, do aprender profundamente um determinado conteúdo ou mais, isto é, tudo o que é pesquisado de alguma forma se torna significativo no caminho percorrido para a construção do conhecimento, relacionando com diversas outras teorias, outros saberes.

Sua motivação é intrínseca, pois sua satisfação é o fato de realmente compreender o que está sendo estudado, por isso possuem um grande entusiasmo e compromisso com o que estão realizando, tornando, então, fundamental o papel do docente, pois este deve encontrar diversas maneiras de estimulá-los por meios de estratégias didáticas que salientem o conhecimento amplo e aprofundado em atividades individuais e em grupo. Isto requer do professor um grande domínio do conteúdo abordado e de estratégias didáticas para que possa, segundo Biggs (1999, p. 36. Tradução nossa. Grifo do autor):

ensinar de uma forma que se apresente explicitamente a estrutura do tema ou da disciplina; ensinar para *suscitar* uma resposta positiva dos estudantes, por exemplo, fazendo perguntas ou utilizando problemas, em vez de ensinar para *expor* informação; ensinar construindo sobre a base do que os estudantes já conhecem; questionar e erradicar as concepções errôneas dos estudantes; avaliar a estrutura em vez de dados independentes; [...] no geral, e mais importante, usar métodos de ensino e de avaliação que apoiem as metas e objetivos explícitos da disciplina.

Tudo isso deve ser desenhado cuidadosamente para não desestimulá-los no decorrer das atividades, isto é, o docente deve ensinar e avaliar de uma forma que crie um clima agradável em sala de aula, no qual os aprendizes possam também errar e aprender a partir de seus próprios erros (BIGGS, 1999).

3.2 Estilos de aprendizagem

O fato dos indivíduos aprenderem de uma maneira diferenciada nos direciona aos estilos de aprendizagem que, segundo Alonso, Gallego e Honey (2007, p. 55. Tradução nossa.), são “preferências e tendências altamente individualizadas de uma pessoa que influem em sua aprendizagem”. Isso é relevante no momento em que o docente desenha suas estratégias didáticas, pois elas podem estimular ou fazer o efeito contrário em seus discentes dependendo de como e se os diferentes estilos serão abordados em suas atividades. Por exemplo, alguns discentes gostam de exercícios de conjugação verbal, apenas para preencher espaços vazios em orações, outros preferem a produção escrita a fim de uma utilização, considerada por eles, mais eficaz ou a realização uma análise comparativa, apresentações de seminários, entre outros, mas se apenas esta última estratégia tivesse sido a única trabalhada pelo docente, como fica a situação dos estudantes que se adaptam melhor a outras situações de aprendizagem?

Na EAD devemos ter um pouco mais de atenção, porque, até o momento, não visualizamos, no sentido de ver, olhar diretamente para os discentes no Ambiente Virtual. Por esta razão não temos como observar imediatamente se os estudantes realmente apreciam como as atividades foram abordadas, isso só aparecerá em um determinado tempo após a postagem da atividade, pois somente alguns alunos a realizam no primeiro dia, já que possuem um prazo para fazê-lo.

Mas, para o docente desenhar um caminho a ser construído é essencial que o mesmo tenha conhecimentos sobre o que são os estilos de aprendizagem e como trabalhá-los com o objetivo de tornar o ensino e a aprendizagem significativos tanto para o alunado quanto para ele.

Os quatro estilos de aprendizagem (ver figura 2), se manifestam diferenciadamente em cada indivíduo e como o objetivo das atividades online é de favorecer o desenvolver crítico de todos os estudantes se torna essencial o envolvimento de todos os estilos.

Figura 2: Estilos de Aprendizagem



Fonte: Alonso, Gallego e Honey; 2007

Cada atividade, não necessariamente, tem que combinar os quatro estilos, mas como um todo, eles devem ser trabalhados a fim de motivar os discentes, por isso devemos compreender as principais características de cada estilo de aprendizagem.

3.2.1 Estilo reflexivo

As pessoas que são consideradas pertencentes ao grupo dos estilos reflexivos são caracterizadas principalmente por serem “ponderadas, responsáveis, receptivas, analíticas e que abrangem até os mínimos pormenores” (ALONSO; GALLEGO, 2000, p. 142. Tradução nossa). Segundo Honey e Mumford (1986 apud ALONSO; GALLEGO, 2000),

os reflexivos gostam de considerar as experiências e observá-las desde diferentes perspectivas. Recolhem dados, analisando-os minuciosamente antes de chegar a alguma conclusão. Sua filosofia consiste em ser prudente, *não deixar pedra sem mover, olhar bem antes de passar adiante*. São pessoas que gostam de considerar todas as alternativas possíveis antes de realizar um movimento (p. 140. Tradução nossa. Grifos do Autor).

Esses indivíduos são muito cuidadosos, detalhistas e pacientes no momento em que analisam os dados colhidos, conseqüentemente são grandes elaboradores de argumentos, isto é, são exploradores e bastantes observadores a fim de registrar e analisar todas as particularidades existentes. Tais características os transformam em pesquisadores, normalmente, lentos, mas não no sentido negativo (falta de intensidade, reflexão no que está sendo analisado), e sim no sentido de que demorarão um pouco mais para mostrar os resultados, porém com o objetivo de se introduzir profundamente na pesquisa que está sendo realizada. Isto é, eles não almejam permanecer na superficialidade e muito menos mostrar resultados sem um planejamento e uma reflexão profunda e adequada a cada situação, demonstrando, com isto, a sua prudência ao escrever com um cuidado extremo (ALONSO; GALLEGO, 2000).

Eles passam muitas horas estudando em bibliotecas, lendo diversos artigos para escrever diversos materiais com temas diferenciados; gravam as conversas em aparelhos eletrônicos (gravador de voz) com o objetivo de reproduzir algumas vezes para tentar internalizar a mensagem que foi transmitida.

Por todas essas características, acreditamos que provavelmente o aprendiz que possui principalmente este estilo tem um *enfoque profundo*, porque, neste caso, eles estão envoltos em sentimentos positivos, pois consideram o processo de aprendizagem prazeroso. Simplesmente gostam de aprender.

3.2.2 Estilo pragmático

Os seres pertencentes a esta classificação são caracterizados principalmente por serem: experimentadores, práticos, diretos, eficazes e realistas (ALONSO; GALLEGO, 2000). Estes indivíduos procuram realizar uma atividade com eficácia, porém sempre com ideias práticas e realistas, pois se não forem, provavelmente, serão rejeitadas.

Aprovam a intenção de realizar um trabalho rápido e objetivo, já que não têm preferência por rodeios (longo discurso para enunciar verbalmente ou por escrito alguma informação). Por pensarem claro e objetivamente, logo se impacientam com argumentos que têm pouca importância e, às vezes, incoerentes com o que está sendo abordado na aula ou em uma reunião, por exemplo, pois acreditam que devem chegar rapidamente ao que for essencial para sua pesquisa, com isso não se preocupam se irão ferir os sentimentos alheios para alcançar seus objetivos pessoais (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007).

De acordo com Honey e Mumford (1986 apud ALONSO; GALLEGO, 2000)

o ponto forte das pessoas com predominância no Estilo Pragmático é a aplicação prática das ideias. Descobrem os aspectos positivos das novas ideias e aproveitam a primeira oportunidade para experimentá-las. Gostam de atuar rapidamente e com segurança com aquelas ideias e projetos que lhes atraem (2000, p. 140. Tradução nossa).

A estes é atraente a experimentação prática de novas formas de coletar, analisar dados, de novos conhecimentos, por exemplo, aprender uma nova língua estrangeira, um novo programa computacional são atividades que os pragmáticos se comprometem a fazê-las, se considerá-las úteis para seus objetivos, para isso organizam planejamentos de ação que devem ser concretos e com datas específicas para a conclusão de cada etapa (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007).

Essas características nos levam a refletir que os estudantes com estilo preponderantemente pragmático possuem um *enfoque estratégico*, principalmente por serem diretos e realistas, isto é, se o professor solicitou um artigo, esta atividade será realizada o mais rápido possível, para realizá-la naquela situação. Ou seja, se ele possui um docente tradicional, realizará suas provas objetivas, objetivando a praticidade daquela tarefa, naquele momento. Ele provavelmente se adaptará às atividades desenhadas pelo docente.

3.2.3 Estilo ativo

Os indivíduos que possuem este estilo são principalmente caracterizados por serem animadores, improvisadores, descobridores, arriscados e espontâneos (ALONSO; GALLEGO, 2000). São pessoas que buscam novos desafios, novas formas de pensar, de criar novas teorias, novos projetos; elas apreciam a realização de trabalhos em grupos, pois poderão conversar e tentar sustentar suas ideias (ALONSO; CAÑAS; GALLEGO, 2000), pois, de acordo com Honey e Mumford (1986), citados por Alonso, Gallego (2000, p. 139. Tradução nossa. Grifos do autor),

as pessoas que têm predominância no Estilo Ativo [...] são de mente aberta, nada descrentes e agem com entusiasmo, em relação às novas tarefas. São pessoas do *aqui* e do *agora* e lhes encanta viver novas experiências. Seus dias estão repletos de atividades. Pensam que pelo menos uma vez têm que tentar tudo. No momento em que diminui a excitação de uma atividade, começam a buscar a próxima. Crescem diante dos desafios que supõe novas experiências, e se aborrecem com *longos prazos*.

São seres humanos que sentem prazer em liderar grupos em determinadas atividades, por exemplo, na realização de uma apresentação oral, geralmente, existe um indivíduo que se coloca a frente para organizar melhor o que cada um fará a fim de que deem o melhor de si, pois a participação é essencial para que possam conversar e dialogar sobre as ideias existentes com o objetivo de tentar impor suas opiniões. Desta forma, poderão se aventurar a solucionar os problemas existentes na equipe e simultaneamente aprender de uma maneira divertida e voluntariosa, pois estes usualmente agem segundo seus próprios desejos, ou seja, sem considerar a vontade de outrem, por isso eles podem ser um pouco chocantes para os demais.

Por não apreciarem prazos longos, perdem rapidamente o interesse no que está sendo realizado, por isso acreditamos que possuem um *enfoque superficial*, pois quando se convencem de ter utilizado todas as possibilidades em uma determinada situação, procuram outras atividades para serem realizadas, independente de terem terminado a primeira.

3.2.4 Estilo teórico

Já os estudantes de estilo preponderantemente teórico são essencialmente “metódicos, lógicos, objetivos, críticos e estruturados” (ALONSO; GALLEGO, 2000, p. 142. Tradução nossa). São indivíduos que não conseguem nem ser muito criativos nem desfazer uma organização pré-existente. Preferem seguir uma ordem tanto na vida pessoal quanto na laboral, pois se esforçam para alcançar a coerência com os seus próprios critérios e sistemas de valores, desta forma mantêm suas atividades estruturadas, organizadas. E as pessoas que não seguem esta organização, esta lógica, lhes inquietam (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007).

Do ponto de vista de Honey e Mumford (1986 apud ALONSO; GALLEGO, 2000, p. 140. Tradução nossa),

os teóricos adaptam e integram as observações dentro de teorias lógicas e complexas. Enfocam os problemas de forma vertical e distribuídos, por etapas lógicas. Tendem a ser perfeccionistas. Integram os feitos às teorias coerentes. Preferem analisar e sintetizar. São profundos em seu sistema de pensamento, à hora de estabelecer princípios, teorias e modelos.

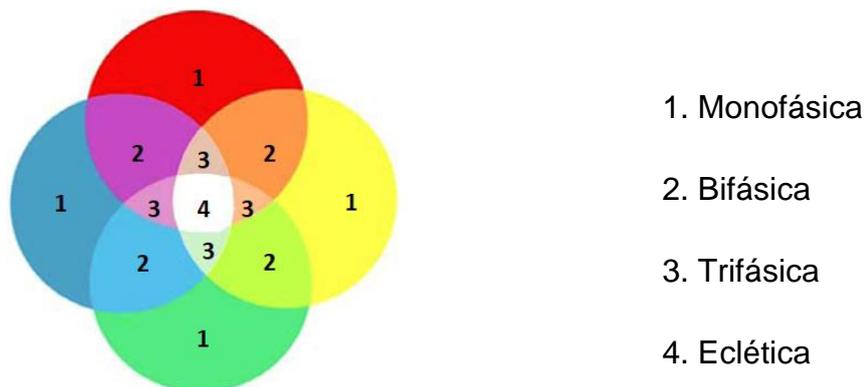
Para eles o que é lógico é seguro, conseqüentemente é bom, desta maneira eles abordam as situações metodicamente, resolvendo-as gradualmente, tendo em vista a perfeição de seu trabalho, por isso, também, preferem se relacionar mais com pessoas reflexivas e analíticas do que com indivíduos que se exprimem irrefletidamente, isto é, de uma maneira muito espontânea e praticamente imprevisível, pois os teóricos estimam mais uma relação com pessoas que levem a vida mais a sério.

Por tais características consideramos que os teóricos possuem mais fortemente o *enfoque profundo*, porque seu perfeccionismo e sua busca constante por teorias, hipóteses, finalidades os levam a aprofundar seus conhecimentos, mas de uma forma metódica e lógica.

3.3 Estilos de Aprendizagem e Atividades polifásicas (EAAP)

De acordo com Lago, Colvin e Cacheiro (2008), os estilos de aprendizagem lhes oferecem uma nova informação que foi utilizada para a criação de grupos específicos de atividades que favorecem aos quatro estilos propostos por Alonso, Galego e Honey (2007), por isso foram formados quatro grupos denominados *Estilos de Aprendizagem e Atividades Polifásicas* (ver figura 3): *Atividades Monofásicas* quando se referem somente um estilo; *Atividades Bifásicas* fazem menção a dois estilos; *Atividades Trifásicas* à três estilos; e, por fim, as *Atividades Ecléticas* aludem aos quatro estilos.

Figura 3: Tipologia de atividades polifásicas

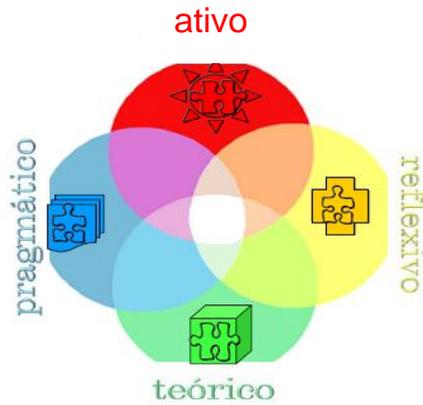


Fonte: Lago, Colvin e Cacheiro (2008)

Assim, foram estabelecidas, por Lago, Colvin e Cacheiro (2008), 13 tipos de atividades para abordar na sala de aula os estilos de aprendizagem: “quatro tipos de 1 estilo (monofásicas), 4 tipos de 2 estilos (bifásicas), 4 tipos de 3 estilos (trifásicas) e 1 tipo de 4 estilos (ecléticas)” (p. 12. Tradução nossa).

Esta classificação os permitiu realizar distintas combinações de estilos e para representar as tipologias foram utilizadas peças de quebra-cabeça com as cores específicas de cada estilo (ver figura 4): amarelo (reflexivo), vermelho (ativo), azul (pragmático), verde (teórico).

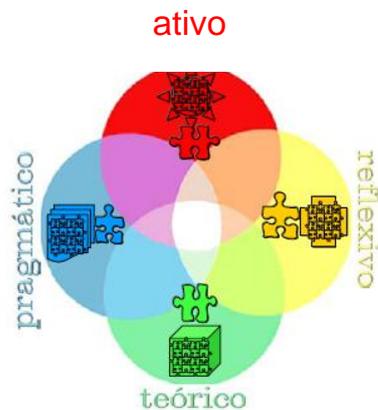
Figura 4: Elementos do modelo EAAP



Fonte: Lago, Colvin e Cacheiro (2008)

Existem quatro tipologias, a primeira é a de atividades monofásicas (ver figura 5), como já fora dito antes, esta alude apenas um estilo. Tais estratégias possibilitam uma utilização adequada do estilo de cada aprendiz.

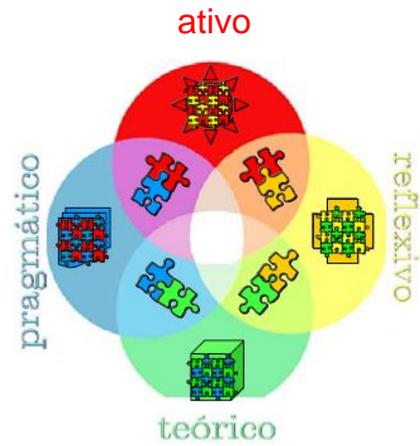
Figura 5: Configuração de atividades monofásicas



Fonte: Lago, Colvin e Cacheiro (2008)

As bifásicas (ver figura 6) abarcam dois estilos de aprendizagem, possibilitando o desenhar de quatro estratégias didáticas.

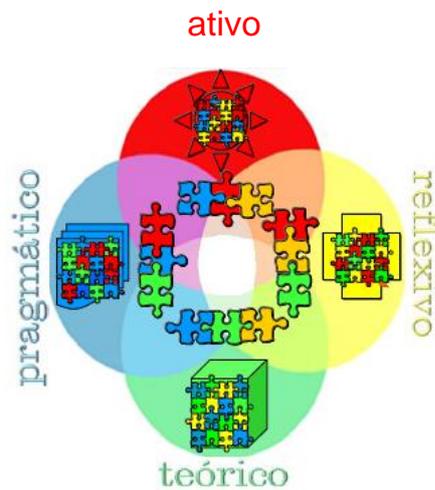
Figura 6: Configuração de atividades bifásicas



Fonte: Lago, Colvin e Cacheiro (2008)

As atividades trifásicas (ver figura 7) se referem a três estilos de aprendizagem. Esta deve ser bem desenhada para que haja uma real conexão entre os três estilos.

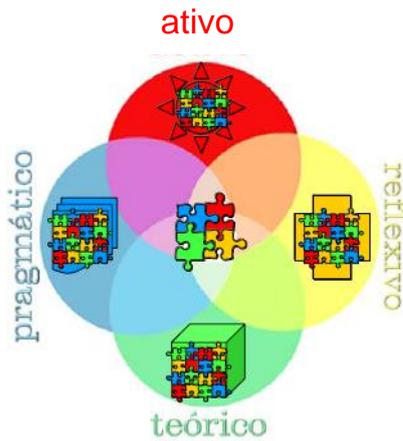
Figura 7: Configuração de atividades trifásicas



Fonte: Lago, Colvin e Cacheiro (2008)

As atividades ecléticas (ver figura 8), combinação dos quatro estilos de aprendizagem, possibilitam que todos os estilos se beneficiem com as estratégias desenhadas.

Figura 8: Configuração de atividades ecléticas



Fonte: Lago, Colvin e Cacheiro (2008)

Tais configurações permitiram que Lago, Colvin e Cacheiro (2008) fizessem uma seleção e organização de estratégias didáticas específicas para cada tipo de Atividade Polifásica (ver figura 9).

Figura 9: Repertório de atividades de ensino-aprendizagem



Fonte: Lago, Colvin e Cacheiro (2008)¹⁵

Tais configurações nos oferecem uma ideia geral de quais estratégias didáticas funcionam melhor em relação aos estilos de aprendizagem que os nossos discentes possuem. Essas estratégias podem ser desenhadas tanto a distância quanto presencialmente, proporcionando, nos dois casos, ao docente diversas possibilidades de utilização de atividades que podem abarcar os estilos de seus alunos, deixando sua aula mais atrativa e dependendo do desenhar das atividades, mais significativas para todos.

Isso também nos leva a refletir que se um professor trabalha com apenas uma estratégia a distância, por exemplo, a resolução de problemas, característico

¹⁵ Aprendizagem baseada em problemas; quebra-cabeças; redemoinho de ideias; música; fotografia; pintura; Jigsaw (técnica de aprendizagem cooperativa); dramatização; trabalhos manuais; fóruns, blogs, Webquest; dança; representação teatral por meio de gestos; jogos; comentário de textos; aprendizagem por tarefas; trabalhos de pesquisa; debate; resolução de problemas; ajudar na aula; exposição oral do estudante; círculos literários; elaboração de mapas conceituais; estudos de caso; projetos (Tradução nossa).

principalmente do estilo teórico, pode vir a desestimular e até limitar o restante do alunado. O ideal é que o docente desenhe diversas estratégias durante suas aulas, para que desta forma possa trabalhar e se possível desenvolver as características de todos os estilos de aprendizagem de seus estudantes.

Para identificarmos esses estilos de aprendizagem utilizamos o *Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA)*, elaborado por Honey, Alonso e Gallego (2007) (ver anexo 1). O mesmo possui oitenta itens para identificar os estilos de aprendizagem de cada pessoa. Somente os itens que estiverem mais de acordo com suas características pessoais foram marcados. Para averiguarmos o estilo do professor e dos estudantes foi necessário utilizar o Perfil de Aprendizagem também elaborado por Honey, Alonso e Gallego (2007) (ver anexo 2). Neste cada estilo de aprendizagem se encontra separadamente com os itens característicos aos seus próprios estilos.

É válido salientar que cada indivíduo não possui apenas um estilo de aprendizagem, ele tem características de todos os estilos, porém, geralmente, um sobressai perante os demais. E o fato de que uma pessoa consiga a mesma pontuação no questionário em dois estilos, por exemplo, não significa que possui igual preferência pelos dois. Isto está claramente explícito na tabela de interpretação realizada por Alonso, Gallego e Honey (2007, p. 114):

Quadro 2: Preferências dos Estilos de Aprendizagem

	PREFERÊNCIA MUITO BAIXA	PREFERÊNCIA BAIXA	PREFERÊNCIA MODERADA	PREFERÊNCIA ALTA	PREFERÊNCIA MUITO ALTA
ATIVO	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
REFLEXIVO	0-10	11-13	14-17	18-19	20
TEÓRICO	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
PRAGMÁTICO	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Fonte: Alonso, Gallego e Honey (2007)

Por exemplo, se um estudante possui a pontuação nove em todos os estilos, significa que tem uma preferência moderada para o ativo, uma muito baixa para o

reflexivo, e uma baixa tanto para o teórico quanto para o pragmático. Isto significa que o estilo preponderante é o *ativo*.

Cabe ao docente desenhar diversas estratégias didáticas online a fim de que consiga desenvolver nos discentes todos os estilos de aprendizagem e não apenas os que se sobressaem ante os outros, por exemplo, se em uma turma todos os estudantes possuem uma preferência alta pelo estilo ativo, não significa que o professor trabalhará somente atividades voltadas para esse estilo, porque um único tipo de atividade pode ficar cansativo para o alunado e ele não desenvolverá outras habilidades referentes a outros estilos de aprendizagem.

Relacionamos essas preferências dos estilos de aprendizagem com as estratégias didáticas online do docente visando compreender como as coreografias didáticas propostas influenciaram os enfoques e estilos de aprendizagem dos estudantes.

CAPÍTULO 04: METODOLOGIA

4.1 Pesquisa qualitativa e explicativa

A pesquisa qualitativa visa uma investigação profunda de processos complexos que podem ser apreciados por diversos ângulos e faz referência a estruturas inovadoras (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008), por isso a escolhemos para utilizá-la nesta dissertação, porque o intuito desta pesquisa foi compreender de que maneira as estratégias didáticas propostas por um professor influenciam os enfoques e os estilos de aprendizagem dos discentes em uma disciplina online. Para atingirmos este objetivo, inicialmente analisaremos como o estilo que o docente possui influencia na escolha de suas estratégias didáticas, por exemplo, se seu estilo é reflexivo, as atividades realizadas são direcionadas apenas para a forma como ele prefere aprender ou atende a todos os estilos do alunado? Logo, veremos a ligação existente entre as estratégias com os enfoques e com os estilos dos discentes. Neste caso, trata-se, também, de um estudo inovador para a área educacional, no que tange à consideração dos estilos de aprendizagem dos discentes para elaboração das estratégias online dos docentes.

“O objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 130), por esta razão selecionamos uma disciplina da Graduação em Letras - Língua Espanhola a Distância, de uma Universidade Federal que se enquadrou no modelo de aprendizagem combinada, de acordo com Figueiredo (2009). Ou seja, o curso possui atividades a distância, desenvolvidas em um ambiente virtual (Moodle) e também realiza atividades presenciais nos polos de apoio presencial. Entretanto, para este estudo, nos detivemos nas atividades online.

Os critérios que utilizamos para selecionar tal disciplina foram: a disponibilidade do docente para participar da pesquisa e a concordância da coordenação do curso. Solicitamos a participação dos professores que iniciaram ministrando as primeiras disciplinas do curso em questão, porém somente um se disponibilizou para participar desta pesquisa.

Somente pelo fato de analisarmos a prática do docente e dos alunos no ambiente online, não significa que reduziremos esta pesquisa a descrição destas ações, pois a partir da coreografia didática online desenvolvida pelos atores, verificamos como e que tipo de estratégias didáticas online foram colocadas em cena pelo mediador em uma disciplina online; também identificamos e analisamos os enfoques e os estilos de aprendizagem dos estudantes na disciplina que nos referimos. A fim de descobrirmos as relações citadas acima, nos preocupamos com a realização do processo de análise visto no contexto no qual está inserido e não apenas com o seu resultado, ou seja, nos empenhamos com o objetivo de caracterizar qualitativamente o significado das ações dos sujeitos (TRIVIÑOS, 2006).

“É importante salientar, [...], que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo” (TRIVIÑOS, 2006, p. 128), por isso dentre todos os tipos de pesquisa (estudo de caso, história de vida, estudos etnográficos, pesquisa-ação, etc.) que caracterizam o estudo qualitativo, escolhemos realizar um estudo explicativo, a fim de que este nos permita um maior aprofundamento em torno da hipótese por nós colocada (TRIVIÑOS, 2006).

Consideramos a pesquisa explicativa de acordo com Severino (2007, p. 123):

A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

Ressaltamos que nosso objetivo não é encontrar soluções para os problemas expostos, mas buscaremos compreendê-los e talvez levantar alguns questionamentos que poderão ser estudados em outras pesquisas científicas, ou seja, como diz Selltiz *et all* (1975, p. 59), a finalidade é “familiarizar-se com o fenômeno ou conseguir uma nova compreensão deste, frequentemente para poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses”.

Selecionamos este tipo de pesquisa, porque não há material científico significativo sobre o objetivo e a hipótese que abordamos. Esta também é uma das

características principais de um estudo explicativo, porque este “se volta para uma área em que ainda não foram formuladas hipóteses; nesse caso a tarefa é resenhar o material disponível, procurando perceber as hipóteses que dele podem ser derivadas” (SELLTIZ *et all*, 1975, p. 63). Por esta razão, fizemos uma busca bibliográfica profunda em diversas línguas (inglês, espanhol e português), com o objetivo de encontrarmos pesquisas realizadas que abordassem o tema analisado nesta dissertação.

A pesquisa científica é um estudo rigorosamente planejado que visa encontrar respostas ou mostrar novos caminhos para futuras pesquisas com o surgimento de novas hipóteses e novos questionamentos sobre os objetos de pesquisa que, segundo Laville e Dione (1999, p. 32), “são dotados de liberdade e consciência. A realidade dos fatos humanos é delas amplamente tributária, e raramente se pode determiná-la, em toda sua complexidade, sem considerar os múltiplos elementos que a compõem”. E para considerá-los, devemos selecionar bem as técnicas de pesquisa que utilizaremos em uma determinada linha de pesquisa, por isso para efetivar-se a análise dos dados a fim de produzirmos um trabalho científico significativo, selecionamos a técnica de análise textual discursiva, porque ela almeja

a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

A análise textual discursiva é uma metodologia aberta, na qual ocorre o processo de desmontagem dos textos (unitarização) e o estabelecimento de diferentes relações (categorização) no decorrer da análise a fim de realizarmos uma nova compreensão de todo o contexto (MORAES, 2003, 2006).

Para realizá-la é necessário ter um profundo conhecimento das diversas teorias que são a base de qualquer pesquisa, porque isto facilitará o processo da análise textual discursiva. Porém, este tipo de análise permite ao pesquisador construir novas teorias a partir dos dados analisados e das diversas relações textuais que poderão surgir (MORAES, 2003).

Nesse momento da pesquisa sucedeu a maturidade da reflexão particular e subjetiva para o tratamento autônomo desses questionamentos, por meio de:

- a) Coerência interna da argumentação;
- b) Validade dos argumentos empregados;
- c) Originalidade do tratamento dado ao problema;
- d) Profundidade de análise ao tema;
- e) Alcance de suas conclusões e consequências;
- f) Apreciação e juízo pessoal das ideias defendidas (SEVERINO, 2007, p. 65).

Logo, houve um levantamento dos pontos principais desta dissertação para discuti-los e refletirmos as conclusões finais.

4.2 Descrição do campo empírico

Geralmente os pesquisadores da área de educação tecnológica possuem uma grande dificuldade em que determinados cursos permitam que seus docentes e discentes participem de uma pesquisa científica e às vezes quando o fazem, são os próprios docentes que não têm a intenção de serem avaliados. Para não termos este problema, conversamos com coordenadores já conhecidos por nós e, desta forma, conseguimos a autorização para analisarmos o curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola a Distância de uma Universidade Federal.

Este curso teria início em agosto de 2010, porém por falta de alunos suficientes para fechar as turmas, a Universidade teve que fazer um novo vestibular para completar as vagas ainda existentes, por isso ele apenas teve início em novembro do mesmo ano, atrasando a coleta e a análise dos dados. Tal curso possuía em seu corpo docente, alguns professores efetivos da Universidade Federal que trabalhavam com a Língua Espanhola a Distância, no entanto, apenas, um se disponibilizou para participar desta pesquisa. Ele atuou como professor conteudista e como professor formador na disciplina de Introdução à Linguística.

O Curso se caracteriza como a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) com encontros presenciais (tanto para avaliação quanto para atividades presenciais). Utiliza também um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) para as atividades online.

Para coleta de dados utilizamos *questionários*, por possuírem diversas características que favoreceram esta pesquisa, como as descritas a seguir. O questionário, segundo o dicionário eletrônico Houaiss (2001), é uma “seqüência de perguntas feitas para servir de guia a uma investigação”. Elas visam à descrição e à medição de variáveis de um grupo social, pois por meio das informações coletadas é possível verificar características de um indivíduo ou grupo social. Em relação à *descrição* é essencial que seja realizada apropriadamente, possibilitando, assim, uma melhor pesquisa; facilita a análise do investigador e a de todos os envolvidos na pesquisa; pode ser descrita, de acordo com a necessidade da pesquisa, o sexo, a idade, o nível de escolaridade, profissão exercida, entre outros. Em relação ao ato de *medir variáveis*, são características observáveis de algo que podem apresentar valores diferenciados, por exemplo, nível de escolaridade, idade, etc (TRIVIÑOS, 2006). Tais características serão abarcadas nos questionários que foram entregues aos docentes e discentes onde nós pudemos observar se determinadas particularidades teriam alguma relação para com as estratégias didáticas online, com os estilos ou com os enfoques de aprendizagem.

Inicialmente, enviamos por e-mail o primeiro questionário (ver apêndice 1) voltado apenas para identificar como os professores consideram os enfoques de aprendizagem do alunado nas suas estratégias didáticas, se e como nestas estratégias o conhecimento prévio dos estudantes e a cooperação em grupo e individual eram levados em consideração. Este questionário também foi enviado para os coordenadores, com o objetivo de compreendermos o contexto.

Em seguida, enviamos por e-mail o segundo questionário (ver apêndice 2) apenas para os professores que planejaram as disciplinas. Este especifica a antecipação, a primeira fase da coreografia didática, abordando os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos utilizados e a avaliação.

O terceiro questionário (ver apêndice 3) foi enviado também por e-mail para os professores executores ou formadores, como também são denominados, fazendo relação com a colocação em cena, segunda fase das coreografias didáticas. Tanto o segundo quanto o terceiro questionário foram adaptados do modelo criado por Paiva e Padilha (in PAIVA, 2010).

Ao interagir com os professores por e-mail, eles informaram que responderiam aos questionários, porém passado um mês nenhum dos coordenadores e docentes respondeu aos questionários enviados, por isso o questionário foi modificado para uma *entrevista semiestruturada* ou *por pautas* (TRIVIÑOS, 2006). Nesta utilizamos as questões que criamos e adaptamos para os questionários, porém deixamos em aberto para que fossem readaptadas no decorrer da entrevista. Os questionamentos que estão no roteiro não necessariamente foram abordados na ordem inicial, dependeu de como a entrevista foi mediada, desta forma, nos possibilitou um maior aprofundamento do que o questionário em si, principalmente pelo fato de não impedir o surgimento de novas questões que complementaram nossa pesquisa.

Por fim, conseguimos realizar as entrevistas semiestruturadas com o coreógrafo, isto é, o professor que se disponibilizou para participar desta pesquisa. Gravamos toda a entrevista semiestruturada em áudio e a transcrevemos utilizando, somente nesse momento da pesquisa, o Programa N-Vivo 8¹⁶.

A entrevista semiestruturada com o docente aconteceu antes do início de sua disciplina, impedindo a realização de algumas das últimas questões da entrevista que se referiam à colocação em cena e à avaliação. Estas foram realizadas após o término da disciplina por meio de um questionário, criado no Google Docs¹⁷, enviado ao professor que fez parte desta pesquisa, porque ele revelou não ter disponibilidade de tempo para fazer a entrevista semiestruturada nem presencialmente nem online por meio do Messenger do MSN.

¹⁶ O NVivo é um software que nos auxilia na análise de dados qualitativos, porque possui ferramentas que facilitam a estruturação, a organização, a codificação, a categorização, comparações e relações dos dados. Ele viabiliza pesquisas de grande porte, porque reduz o trabalho manual do pesquisador.

¹⁷ O Google Docs é um aplicativo do navegador Google. Este aplicativo funciona apenas online nos permitindo criar e editar documentos, por meio de um processador de texto, um editor de planilhas, um de formulários e um de apresentações, que pode ocorrer com a intervenção em tempo real de outras pessoas.

Em síntese, em nossa coleta de dados, o coreógrafo participou de:

Questionários utilizados na entrevista semiestruturada	1º – Identificação de como os docentes consideram os enfoques de aprendizagem dos alunos em suas estratégias didáticas;
	2º – Identificação da antecipação;
	3º - Identificação da colocação em cena;
	Complementação desses questionários em relação à colocação em cena e à avaliação por meio de um questionário criado no Google Docs.

No segundo momento foi enviado para os docentes e discentes dois questionários, o primeiro se referiu aos enfoques de aprendizagem (ver apêndice 4), o segundo aos estilos de aprendizagem (ver anexo 1).

O primeiro foi preparado por nós a fim de identificar se o professor e o estudante possuem um enfoque superficial, estratégico ou profundo. Em relação ao segundo, utilizamos o *Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA)* de Honey, Alonso e Gallego. O mesmo conta com oitenta perguntas para identificar os estilos de aprendizagem de cada indivíduo. E também o escolhemos porque

é o mais utilizado no idioma espanhol e foi empregado em várias pesquisas em Ibero América desde 1992. Os resultados destas pesquisas estão desenvolvidos em teses doutorais e em diversos artigos científicos publicados em revistas em idiomas espanhol e português (ALONSO; CUÉ; RINCÓN, 2009, p. 11. Tradução nossa.).

Esse questionário serviu para identificarmos tanto os estilos de aprendizagem do docente quanto dos discentes a fim de relacioná-los com os enfoques e com as coreografias didáticas.

Em relação aos questionários, coube ao investigador determinar como seriam realizados (tamanho, quantidade de perguntas, como elas serão realizadas), levando, logicamente, em consideração as informações que almejava alcançar. Neste tipo de instrumento de coleta as perguntas podem ser de diferentes tipos: abertas, fechadas e de múltipla escolha, podendo aplicá-las direta ou indiretamente; para sua realização deve ser revisada a literatura e as hipóteses que norteiam a pesquisa para estabelecer os interesses necessários voltados para a pesquisa; elas devem ser claras e objetivas (TRIVIÑOS, 2006).

Devemos ressaltar que as opiniões divergentes e os entrevistados têm que ser respeitados, para que não haja um comprometimento da pesquisa. Essa técnica possui algumas vantagens: pode abarcar um grande número de pessoas e um espaço geográfico muito amplo, dependendo da pesquisa; a coleta de dados normalmente é rápida; não é difícil a realização da tabulação dos dados; por causa do anonimato, os pesquisados têm mais liberdade de expressão. Em todos os questionários, com exceção do CHAEA, que foram preparados ou adaptados por nós, utilizamos apenas *perguntas abertas*, a fim de que os sujeitos pudessem expressar os seus reais sentimentos em relação às atividades desenhadas pelos docentes, por esta razão não escolhemos as questões fechadas.

Em relação à vantagem da questão aberta, surgem variadas respostas, prezando o pensamento livre e a originalidade de cada indivíduo, podendo haver uma maior concentração para responder a questão. Com isso, o pesquisador pode recolher diversas opiniões visando enriquecer sua pesquisa. Entretanto, existem algumas limitações, por exemplo, algumas pessoas possuem dificuldades de organizar as respostas; exige-se um tempo maior para respondê-las, ao contrário das questões fechadas, nas quais as respostas são práticas, rápidas e objetivas, facilitando, assim, por parte do pesquisador, uma melhor contextualização e uma categorização delas. Porém, a originalidade não é estimulada; não há uma ampla variedade de resposta e pode não representar fielmente a opinião do indivíduo (TRIVIÑOS, 2006).

Todos os questionários foram aplicados indiretamente por e-mail, porque os polos de apoio presencial estão divididos em diversos municípios (Recife, Olinda,

Surubim, Pesqueira, Tabira, Garanhuns, Jaboatão dos Guararapes) e os alunos vinculados a estes polos eram dessas cidades ou de outras circunvizinhas a estas. Ressaltamos que todos os polos foram disponibilizados, pela coordenação do curso, para a realização desta pesquisa, tornando mais difícil a aplicação dos questionários presencialmente, por serem distantes da capital pernambucana.

Em um terceiro momento foram entrevistados todos os estudantes que responderam aos dois questionários iniciais em relação às duas últimas fases das coreografias didáticas online, o modelo base e o produto de aprendizagem (ver apêndice 6). Previamente escolhemos para esta dissertação a *entrevista semiestruturada online* por apresentar uma maior flexibilidade no decorrer da mesma.

Inicialmente as entrevistas semiestruturadas se detiveram somente ao professor, mas no terceiro momento ela também foi utilizada com os discentes, porém ocorreu online, por causa da disponibilidade de tempo e do difícil deslocamento dos mesmos.

Entramos em contato, através de e-mails, com todos os estudantes que responderam os questionários dos enfoques e dos estilos de aprendizagem. Para a realização da entrevista semiestruturada, criamos um e-mail específico para a pesquisadora (pesquisadoraead@hotmail.com) e um para cada aprendiz - por exemplo, "reflexivo01@hotmail.com" - que confirmou a intenção de continuar participando desta pesquisa, desta forma eles tiveram acesso ao MSN Messenger¹⁸. Esses e-mails foram criados para que não houvesse interrupções enquanto a entrevista estivesse sendo realizada e também para manter em sigilo o nome dos entrevistados. Vários alunos se dispuseram a realizá-la, mas poucos o fizeram, porque não compareceram no horário marcado no MSN Messenger.

Como foi dito anteriormente, foram enviados dois questionários a todos os aprendizes matriculados no curso de Licenciatura em Língua Espanhola a Distância. O curso contava com um grande quantitativo de alunos dividido em seis polos.

¹⁸ O MSN derivado de "The Microsoft Network" (A Rede Microsoft) é, na atualidade, um e-mail gratuito que também oferece diversos programas, por exemplo, o de mensagens instantâneas (MSN Messenger) para quem está conectado a rede sincronicamente.

Porém, em relação ao primeiro questionário enviado aos estudantes para a identificação de seus enfoques, somente trinta responderam. E em relação ao segundo que se refere à identificação dos estilos de aprendizagem dos discentes, trinta e três responderam (ver tabela 1). E apenas quinze participaram do último momento, a entrevista semiestruturada online.

Tabela 1: Quantitativo de estudantes que responderam aos questionários

	GARANHUS	JABOATÃO	OLINDA	RECIFE	SURUBIM	TABIRA	TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES
TOTAL DE ALUNOS	31	60	22	31	41	29	214
ENFOQUES	6	7	2	4	4	7	30
ESTILOS	6	7	3	5	5	7	33
ENTREVISTAS	5	2	0	2	4	2	15

É importante ressaltar que foram poucos os estudantes que além de responder aos dois questionários também participaram da entrevista semiestruturada online. Por exemplo, houve alunos que responderam apenas ao questionário dos estilos e participaram das entrevistas, porém mesmo com certa insistência da pesquisadora, não responderam ao questionário dos enfoques de aprendizagem. Por esta razão, não puderam fazer parte da nossa análise dos dados, já que nosso objetivo é entender como as coreografias didáticas propostas por um professor influenciam os enfoques e estilos de aprendizagem dos seus estudantes em uma disciplina online.

Para a análise, não utilizamos os dados de todos os polos. Seleccionamos apenas dois, Tabira e Surubim, porque foram os únicos polos que obtivemos participação dos aprendizes em todas as etapas. Dentre os quatro aprendizes de Surubim que responderam aos dois primeiros questionários (enfoques e estilos de aprendizagem), todos participaram da entrevista semiestruturada; e dentre os sete de Tabira, somente 2 participaram também da entrevista, por isso analisamos somente os dados desses seis indivíduos (ver tabela 2).

Tabela 2: Quantitativo de estudantes selecionados para a realização da análise dos dados

	SURUBIM	TABIRA
TOTAL	4	2

Em seguida discutiremos os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 05 - ANÁLISES E DISCUSSÃO: COREOGRAFIAS DIDÁTICAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR E SEUS ESTUDANTES

A análise e discussão dos dados, deste estudo, estão apresentadas em dois momentos: o primeiro se refere ao docente, no qual comentamos sobre o seu enfoque e estilo de aprendizagem, além das etapas da coreografia didática online (antecipação, colocação em cena) e da avaliação do produto da aprendizagem dos discentes, pelo ponto de vista do professor. Esse primeiro momento faz alusão tanto ao primeiro quanto ao segundo objetivo específico desta pesquisa; o segundo momento se refere à identificação (alude ao primeiro objetivo específico), à análise dos enfoques e estilos de aprendizagem dos estudantes e o ponto de vista dos discentes em relação às etapas da coreografia citadas acima, referente ao nosso terceiro objetivo específico.

Neste sentido, nosso estudo tem como objetivo geral compreender como as coreografias didáticas propostas por um professor influenciam os enfoques e estilos de aprendizagem dos seus estudantes em uma disciplina online.

5.1 Docente

O professor que aceitou participar desta pesquisa é Licenciado em Filologia e Especialista em Linguística Hispânica pela Universidade Complutense de Madrid (UCM). Possui dois doutorados, um em Filologia pela UCM e o outro em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ele tem diversos livros e artigos publicados, geralmente está envolvido em algum projeto de pesquisa. Possui diversas experiências docentes no ensino presencial desde o Ensino Médio à Pós-Graduação, porém na disciplina de Introdução a Linguística, matéria analisada nesta pesquisa, foi sua primeira experiência a distância, na qual ele teve duas funções, tanto a de professor-conteudista e como a de professor-executor da disciplina em questão.

5.1.1 Enfoque de Aprendizagem do docente

Para que tenhamos um bom ensino é necessário que realizemos uma contextualização no processo de ensino e aprendizagem objetivando que os estudantes tenham diversos estímulos que são fundamentais para que obtenham um nível de compromisso com o curso, com a disciplina, com o docente e principalmente com sua própria aprendizagem. Isto se relaciona com diversas características: a motivação, o clima (condições de trabalho, de convívio no Ambiente Virtual de Aprendizagem, por exemplo) e as estratégias didáticas específicas de ensino e aprendizagem (BIGGS, 1999).

A fim de que isto ocorra é essencial identificar inicialmente o enfoque do professor¹⁹, porque caso seja superficial, provavelmente seu ensino será pouco sistemático, apresentará conteúdos independentes, se utilizará de testes de múltipla escolha, entre outros; porém, se for profundo avaliará de forma continuada, em vez de atividades independentes, enfatizando uma aprendizagem mais profunda objetivando a construção do conhecimento (BIGGS, 1999); e caso possua características estratégicas haverá, dependendo do desenhar de suas estratégias didáticas online, uma adaptação voltada à desenvoltura dos discentes nessas atividades.

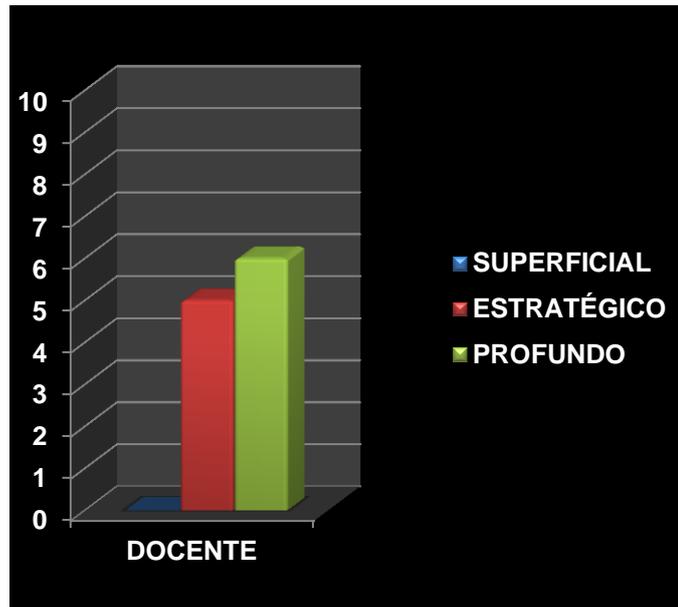
Para identificarmos os enfoques de aprendizagem, criamos um questionário (ver apêndice 4) com trinta perguntas no total, mas separadamente dez questionamentos se referem a cada enfoque²⁰. O docente, ao responder este questionário, marcou seis características do enfoque *profundo*, cinco no estratégico e nenhum no superficial (ver figura 10).

É válido ressaltar que ao criarmos esse questionário, colocamos as dez características que mais se destacaram de cada enfoque de aprendizagem, segundo Biggs (1999; 1987).

¹⁹ Tal identificação do enfoque de aprendizagem do docente faz referência ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

²⁰ Esse questionário foi utilizado tanto para o docente como para o discente, porque consideramos que os dois se utilizam dos enfoques, logicamente, de maneira diferenciada, o primeiro para ministrar e o segundo para aprender.

Figura 10: Enfoque de Aprendizagem Docente



Podemos ver que ele possui mais características do enfoque profundo e estratégico²¹, mas será que na prática também é assim? Essa relação foi feita no decorrer da análise da entrevista semiestruturada e das estratégias didáticas estabelecidas pelo professor na sua disciplina online.

5.1.2 Estilo de Aprendizagem do docente

A aprendizagem é uma necessidade básica do ser humano na sociedade moderna, mas para que ela ocorra com eficiência se faz necessário que os educadores propiciem aos estudantes diversas estratégias didáticas online, incentivando-os sempre a aprender a aprender, desta forma, possivelmente, o professor trabalhará com todos os estilos de aprendizagem do alunado. Porém, também é fundamental que o docente conheça seu próprio estilo, porque, desta maneira, ele estará consciente das atividades que lhe agradam e terá a oportunidade de refletir sobre o desenhar de outras estratégias voltadas para a aprendizagem dos discentes. Provavelmente, assim, ele não trabalhará com os estudantes somente as estratégias didáticas de sua preferência e sim, estratégias

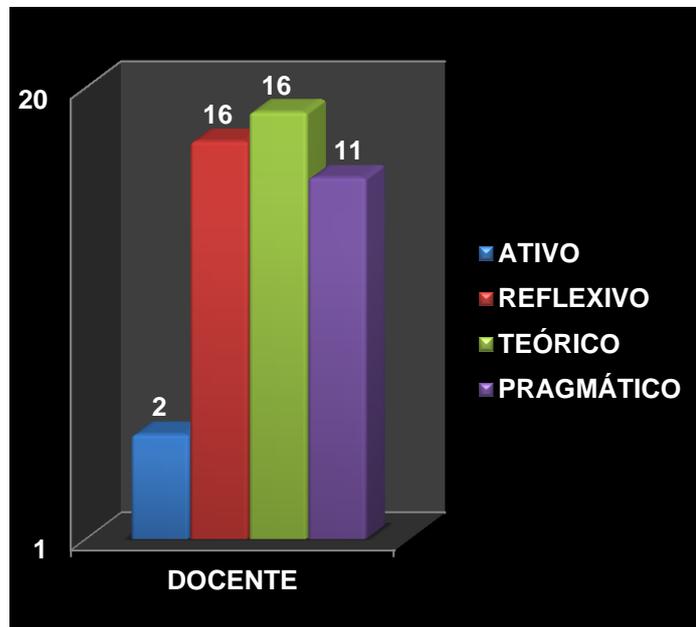
²¹ Para analisar tais características utilizamos o Perfil dos Enfoques de Aprendizagem (ver apêndice 5).

variadas que possam contemplar os diversos estilos dos seus alunos e incentivá-los a desenvolver os outros estilos que não são tão preponderantes.

Para identificarmos o estilo de aprendizagem do docente²², utilizamos o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA) de Honey, Alonso e Gallego. Este questionário possui oitenta perguntas, das quais vinte se referem a cada estilo de aprendizagem.

Em relação às respostas dadas pelo docente, pudemos perceber que ele possui uma preferência muito baixa para o estilo ativo, uma moderada para o estilo pragmático e reflexivo, e uma preferência muito alta para estilo teórico (ver figura 11), isto significa que o estilo de aprendizagem docente preponderante é o *teórico*, mesmo tendo a mesma pontuação que o reflexivo de acordo com o quadro de interpretação (ver quadro 2, na página 79) realizada por Alonso, Gallego e Honey (2007).

Figura 11: Estilo de Aprendizagem do Docente



²² A identificação do estilo de aprendizagem do docente alude ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Podemos ver que ele possui mais características do estilo teórico, porém será que isso influencia em sua coreografia didática? Essa relação foi realizada durante a análise da entrevista semiestruturada e das estratégias didáticas online. Para melhor compreensão dos nossos objetivos preferimos separar as etapas da coreografia didática para análise. As etapas referentes à ação do professor foram discutidas no item intitulado “A primeira parte do estudo: a coreografia didática do professor” e a etapa referente ao aluno foi discutida na “Segunda parte do estudo: o modelo base e os estilos de aprendizagem dos estudantes”.

5.1.3 Primeira parte do estudo: a coreografia didática do professor

Para coleta de dados utilizamos uma entrevista semiestruturada visando à compreensão da concepção de EAD do professor. Coletamos essa informação por meio da sua antecipação, ou seja, da primeira etapa das coreografias didáticas, abordando os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos utilizados e a avaliação. As questões dessa entrevista foram adaptadas de um modelo de questionário online semiaberto criado por Paiva e Padilha (in PAIVA, 2010). Ressaltamos que esta coleta de dados ocorreu antes das aulas serem ministradas online. Gravamos toda a entrevista semiestruturada em áudio e a transcrevemos manualmente.

Para este estudo fizemos uma análise inicial a partir da fala do professor, buscando compreender sua concepção de EAD em relação a sua antecipação. Durante toda a entrevista buscamos apenas destacar as subcategorias relacionadas ao conceito de EAD para discutir sua concepção de tal modalidade. Para isso, destacamos primeiramente as categorias *a priori* de análise das coreografias didáticas online: (a) antecipação, (b) colocação em cena, (c) produto da aprendizagem²³. Neste caso, excluimos o terceiro componente da coreografia didática, relativa, exclusivamente, ao aluno, porque a retomaremos na segunda parte deste estudo.

²³ A análise dos tipos de estratégias de ensino das categorias *a priori* faz referência ao segundo objetivo específico desta pesquisa.

a) Categoria ‘antecipação’

Em relação à antecipação, ressaltamos tais subcategorias *a posteriori*, consideradas a partir das respostas do professor e da sua atuação no ambiente virtual: (I) ser professor a distância; (II) reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos; (III) planejamento; (IV) estratégias didáticas e (V) avaliação.

I) *Ser professor a distância*: para o professor entrevistado, ser professor em um curso a distância não difere muito de ser professor num curso presencial. Para ele o que modifica é o meio e as estratégias didáticas, porém a função docente é a mesma. Segundo ele, “ensinar é passar conteúdos, transmitir” (Professor)²⁴. Sua concepção, em teoria, encontra-se ainda no paradigma tradicional, de acordo com Behrens (2010, p. 44), porque

apresenta o conteúdo para os seus alunos, como pronto e acabado. Buscar repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto. Como dono da verdade, apresenta-se autoritário, severo, rigoroso e objetivo.

Ou seja, o que foi dito pelo docente não deve ser questionado pelo aluno, sua função é apenas a realização das atividades copiando rigorosamente a verdade sempre ditada pelo professor, refletindo, então, resquícios de um enfoque superficial. Porém, na prática foram desenhadas estratégias com características do *enfoque profundo* que trabalham quase todos os estilos de aprendizagem dos estudantes, como veremos posteriormente na colocação em cena.

O docente em questão considera que a função do professor-executor²⁵ é apenas de “um teórico virtual” (Professor) que simplesmente coloca os pontos

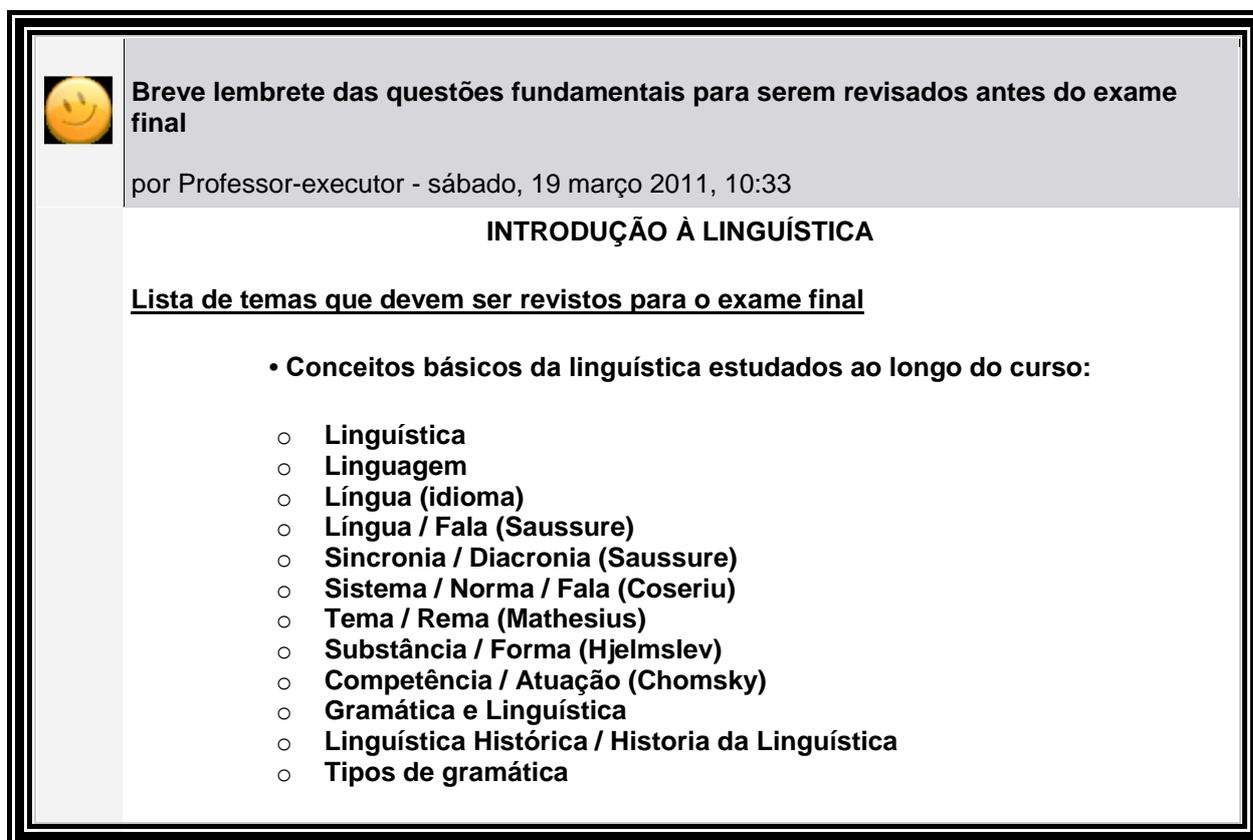
²⁴ Sempre que colocarmos uma citação direta da entrevista semiestruturada realizada pelo docente para esta pesquisa será posto ao lado a palavra ‘professor entre parênteses’, por exemplo: (Professor).

²⁵ Relembramos que o professor que participou desta pesquisa teve duas funções na disciplina analisada, ele atuou como professor-conteudista e executor.

teóricos fundamentais em um fórum, porém, de acordo com Zabalza (2006), o papel do professor tanto virtual como presencialmente deve ser o mesmo: definir, concretizar e possibilitar diferentes momentos favoráveis à aprendizagem.

Podemos perceber após a definição da função do coreógrafo que ele é coerente com o seu *estilo teórico*, porque coloca o conteúdo como a base de todas as suas estratégias; e a função dos tutores é somente solucionar as dúvidas dos estudantes em relação às atividades e não aos conteúdos. Isto, entretanto, é cabível se o docente interage continuamente com os discentes no ambiente virtual, o que não é o caso do professor em tela, visto que não interagiu²⁶ com os alunos, apenas realizou algumas postagens, por exemplo: explicou as questões que foram propostas na prova escrita; fez um resumo final dos conteúdos abordados na disciplina; e postou diversos temas que deveriam ser revisados para a prova final (ver figura 12).

Figura 12: Exemplo de postagem realizada pelo docente



 **Breve lembrete das questões fundamentais para serem revisados antes do exame final**

por Professor-executor - sábado, 19 março 2011, 10:33

INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA

Lista de temas que devem ser revistos para o exame final

- **Conceitos básicos da linguística estudados ao longo do curso:**
 - **Linguística**
 - **Linguagem**
 - **Língua (idioma)**
 - **Língua / Fala (Saussure)**
 - **Sincronia / Diacronia (Saussure)**
 - **Sistema / Norma / Fala (Coseriu)**
 - **Tema / Rema (Mathesius)**
 - **Substância / Forma (Hjelmslev)**
 - **Competência / Atuação (Chomsky)**
 - **Gramática e Linguística**
 - **Linguística Histórica / Historia da Linguística**
 - **Tipos de gramática**

²⁶ Consideramos *interação* como um compartilhamento recíproco de ideias, entre professor e estudantes ou entre os próprios alunos, considerado relevante na construção do conhecimento (MONTEIRO; TEIXEIRA, 2004).

- Palavra, Oração, Texto
- Contribuições das diferentes abordagens linguísticas para o estudo da língua:
 - Fundamentos da *tradição linguística*: Linguística e Filosofia.
 - Fundamentos da *Linguística estrutural* (conceitos de estrutura, sistema, linguagem e comunicação – sistema de signos -)
 - Fundamentos do *Gerativismo*: o cognitivismo. Linguagem e pensamento. Fundamentos biológicos da linguagem. Competência e desempenho.
 - Semântica, *Pragmática*, interpretação. *Significado da língua e significado do falante. Enunciação. Ato de fala. Texto e contexto* (Tradução nossa).²⁷

Editar | Apagar | Responder

Em todas essas exemplificações, é válido ressaltar, que o docente realizou postagens estruturadas e que possuem uma clara finalidade; também abordou objetivamente conceitos e/ou conteúdos, tanto em negrito quanto em itálico em todos os conceitos e/ou conteúdos que ele acreditou serem importantes na revisão que deveria ser feita para o exame final. Tais particularidades são pertencentes a indivíduos que têm preferência alta ou muito alta no estilo teórico (ALONSO; GALLEGRO; HONEY, 2007).

Em relação à interação que deveria ter sido estabelecida com os estudantes a fim de mediar as aulas virtuais, consideramos que o professor é consciente de que essa mediação pedagógica deve ser feita por ele, porém acreditamos que está convencido de que é impossível realizar sozinho o acompanhamento de todos os alunos de uma disciplina a distância, principalmente, por causa do quantitativo de estudantes, pois quanto maior o número de estudantes e de polos, menor será o acompanhamento individual que deveria ser realizado pelo docente, obviamente isso pode afetar negativamente o aprendizado. Desta forma, o docente atua de maneira lógica e objetiva, características que são próprias do seu estilo preponderante, o teórico.

²⁷ É importante salientar que o “quadro 1” e os outros que virão como exemplos, permaneceram com os realces (negrito, itálico e sublinhado) iniciais feitos pelo professor analisado nesta pesquisa no AVA da disciplina.

Ele acredita que pelo fato do modelo a distância ser mais livre, não se pode ter uma regularidade em relação ao acompanhamento dos alunos. Isso se deve ao fato de o estudante ter em média uma semana para realizar a atividade proposta, cada um faz de acordo com o seu próprio tempo disponível, por esse motivo o acompanhamento individual a distância se torna mais difícil. Isso nos faz refletir sobre o papel do tutor, porque mesmo que o docente considere essa função meramente para solucionar as dúvidas dos estudantes em relação às atividades, segundo Leal (s/d, p. 1), tal papel é compreendido baseado “no compromisso com a formação de alunos que pensem e sejam capazes de discutir e elaborar conhecimento”.

Indiretamente o professor ressalta a importância do trabalho da tutoria, pois quando ele afirma que sozinho não é capaz de interagir eficazmente com todos os discentes, surge, então a função dos tutores que efetivamente atuam no ambiente virtual também como professores, pois trabalharam diretamente com o alunado tanto em relação às dúvidas gerais quanto aos conteúdos.

II) *Reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos:* o docente considera que o conhecimento prévio que o aluno deve ter, necessita ser o mesmo que o presencial. Acreditamos que ele comentou isso, porque por se tratar de uma Universidade Federal, o processo seletivo do ensino presencial é muito rigoroso para tentar garantir alunos aptos para a aprendizagem universitária e, desta forma, manterem ou aumentarem o nível de qualidade da educação. Sendo assim, cremos que para o docente, o processo seletivo da EAD deve manter o mesmo padrão de exigência a fim de conservar o nível de qualidade de suas aulas. Porém, como já foi explicado, as duas questões que os estudantes responderam, demonstraram que a maior parte do alunado não tinha nem o domínio da língua espanhola nem a habilidade de compreensão leitora e escrita bem desenvolvido, por esta razão foi essencial, de acordo com o docente, as duas primeiras disciplinas serem as de Nivelamento I e II, objetivando uma tentativa de igualar o nível de seus estudantes. Mas, estas disciplinas não foram ministradas pelo professor que participa desta pesquisa, por isso foi comentado por ele que perguntava “aos outros colegas tutores

o que estava acontecendo” (Professor) nas disciplinas de Nivelamento, a fim de ter uma ideia dos conhecimentos prévios dos aprendizes, pois “as características dos nossos alunos (seu número, sua preparação anterior, seus possíveis interesses)” (ZABALZA, 2009, p. 73. Tradução nossa.) são necessárias para realizar seu planejamento.

Isto, é ao afirmar que o conhecimento prévio do aluno deve ser o mesmo que no ensino presencial, é revelado que mesmo o curso sendo a distância, os critérios de seleção permanecem altos, a fim de que tais aprendizes tenham um conhecimento básico para que consigam superar os desafios (atividades online, trabalhos para apresentar, entre outros) no decorrer da graduação. Para isto, é fundamental as disciplinas de Nivelamento I e II, a fim de que eles possam interagir e desenvolver as habilidades necessárias para a realização da Licenciatura em Letras - Língua Espanhola.

Nesse sentido, esta interação está condizente com as características citadas pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007, p. 9), na qual a

educação a distância deve estar apoiada em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.

Isto dependerá, entretanto, de como o professor se posicionará durante a execução de suas respectivas aulas, ou seja, se o docente possui uma concepção tradicional, dificilmente haverá ocasiões favoráveis à interação numa perspectiva de aprendizagem cooperativa e colaborativa. Para o professor, isso não depende apenas dele, também está sujeito ao tipo de aluno a distância. Por exemplo, o docente de nosso estudo espera que os estudantes, no fórum do ambiente virtual da disciplina, sejam mais questionadores sobre o conteúdo – volta-se novamente para o estilo teórico, pois “ensinar a pessoas exigentes e que fazem perguntas interessantes” (ALONSO; GALLEGU; HONEY, 2007, p. 161. Tradução nossa). Esta é mais uma de suas características, porém, segundo o professor, eles perguntavam

mais sobre questões de ordem estrutural da disciplina²⁸. Isso, claramente, o desagrada, pois ele espera que os discentes aproveitem o espaço disponível para se tornarem indivíduos mais críticos, isto é, ele espera do alunado um enfoque profundo. A criticidade por parte dos estudantes, segundo Freire (2005), é um saber necessário à prática docente, porque demonstra que o docente tem o devido respeito à *autonomia* do ser do educando, que se faz necessário na construção da interação entre professor e alunos.

Ele também considera os conhecimentos prévios dos discentes no decorrer da realização das atividades, pois como foi dito na entrevista pelo professor, ele poderá reforçar algumas ou retirar outras, dependendo da atuação do alunado no ambiente virtual.

III) *Planejamento*: é o momento, no qual é estabelecido o conteúdo que deverá ser estudado e suas respectivas estratégias didáticas e que, geralmente, fica mais restrito ao docente, no entanto dependendo do desenhar das estratégias, elas podem ser efetuadas também pelo professor e pelo estudante. (FIGUEIREDO; ALBUQUERQUE, s/d).

Em relação à competência planejadora do professor, “sua capacidade para desenhar o programa de ensino de sua disciplina resulta em um jogo de equilíbrios entre a predeterminação ementa oficial da disciplina e sua própria iniciativa profissional para desenhar um programa próprio” (ZABALZA, 2009, p. 73. Tradução nossa.)

De acordo com o professor-executor, o fato dele mesmo ser o conteudista da disciplina o auxilia na fase do planejamento, porque já possui o domínio do próprio conteúdo, sendo este fundamental para desenhar qualquer estratégia didática online. Seu primeiro pensamento sempre se volta para o conteúdo, o que reflete claramente seu estilo teórico.

²⁸ Algumas perguntas eram as seguintes: quando sairá a nossa nota?; quando será a prova?; etc.

Em suas estratégias esse estilo também é refletido, pois, segundo o professor, sua disciplina está desenhada com perguntas que abordarão todo o conteúdo, considerado por ele, necessário no início da Graduação de Língua Espanhola. A partir de então, foi esperado que os estudantes comentassem tais perguntas, principalmente porque a distância eles têm “liberdade para escrever” (Professor).

Durante a entrevista, o docente explicou que todas as estratégias didáticas online foram baseadas em textos escritos e que se as explicassem novamente também seria por meio de textos postados no fórum, pois estes eram fundamentais para o desenvolver da aula virtual, pois para o professor o melhor material didático²⁹ é o livro, porque o computador deixará de ser utilizado quando o estudante terminar sua licenciatura: “computador vai acabar quando o aluno sai da universidade, o livro fica” (Professor). Neste ponto podemos observar uma descrença no modelo online voltada para as cidades mais interioranas. De acordo com Preti (s/d), o material didático impresso não é uma tecnologia nova, mas tem o seu espaço garantido. Porém, não devemos desconsiderar a possibilidade de realizar atividades com outros materiais que necessitem da utilização do computador. Nesse sentido, parece-nos que o professor somente prevê em sua coreografia atividades online apenas como algo estritamente necessário e como uma atividade presencial transposta para o virtual, não considerando a especificidade da modalidade.

O docente afirma claramente a preferência por textos escritos e não considera a internet como uma fonte confiável para uma pesquisa de artigos, livros, e-books. Segundo ele, os documentos que pesquisou não os considerou bons, por isso defende que a internet é apenas para lazer. Sua afirmação contradiz o que defende Pierre Lèvy (2000), de que todos os indivíduos devem ter o discernimento para analisar, por exemplo, um artigo que realmente está bem feito de outros que não estão, porém não devemos ser tão pessimistas, em relação a esta tecnologia, porque por meio desta podemos conhecer diversos trabalhos acadêmicos esplêndidos que jamais encontraríamos caso não pudessemos navegar na internet.

²⁹ O material didático que o professor-executor se refere aos textos criados e utilizados por ele na disciplina de Introdução à Linguística.

E isto, logicamente, influencia diretamente suas estratégias didáticas online no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

De acordo com o professor, ele é “limitado pelas estruturas do ritmo, pela estrutura métrica, e pela forma profunda da sequência musical” (OSER; BAERISWYL, 2001, p. 1043. Tradução nossa.), isto significa que o coreógrafo é limitado pelas ferramentas existentes no ambiente virtual, pois para o ensino de línguas estrangeiras não são oferecidas boas condições para trabalhar a pronúncia, pois o ambiente virtual não suporta determinados softwares. Além do fato de que os docentes não podem usar outros recursos fora do ambiente virtual de aprendizagem. De acordo com Alves (2009, p. 190):

o Moodle oferece ferramentas síncronas e assíncronas que podem ser utilizadas, a depender dos objetivos do professor. Para utilizar de forma adequada e produtiva essas interfaces, é fundamental que o professor interaja bastante com o ambiente, construindo significado para cada uma delas, estabelecendo sempre relação com a sua disciplina e com os conceitos que os alunos precisam construir.

Nesse sentido, o ambiente virtual, segundo o professor, não o auxilia em uma coreografia didática favorável ao tipo de ensino realizado, ou seja, ensino de idiomas. Mesmo se o ambiente virtual beneficiasse o desenvolver da habilidade oral em uma língua estrangeira, acreditamos que, provavelmente, essa ferramenta não seria muito utilizada em suas estratégias, porque o ambiente virtual de aprendizagem possui diversas ferramentas (chat, diário de bordo, base de dados, pesquisa de avaliação, entre outros) que poderiam ser utilizadas além do fórum, mas isso não ocorreu na prática.

IV) *Estratégias didáticas*: segundo La Torre e Barrios (2002), o vocábulo *estratégia* significa um planejamento realizado detalhadamente em um longo período de tempo, ele também deve ser definido e amplo a fim de que suas finalidades sejam alcançadas. A estratégia na maioria das vezes considera também as

ferramentas e materiais usados em todo o processo de ensino e aprendizagem (ARAÚJO; MARQUESI, 2009). Mas, não existe uma estratégia didática específica para certo tipo de dificuldade que deve ser abordada de acordo com a sua contextualização, por isso a relevância de desenhar diversos tipos de estratégias.

Durante a entrevista, o professor comentou que pensou em gravar um CD-ROM com diversas variantes, isto é, pronúncias de alguns países que têm por língua nativa, o espanhol. Porém, crê que o “retorno é complicado” (Professor), pois o tempo entre perguntas, respostas e comentários, tanto de professores quanto dos estudantes, é muito grande, desta maneira torna esse processo demorado. Acreditamos que o docente ainda não está familiarizado totalmente com a Educação a Distância, porque geralmente é ressaltado que tanto o professor quanto os tutores acessem diariamente o ambiente virtual a fim de responder a todas as postagens dos discentes para evitar a delonga desse processo.

No decorrer da entrevista semiestruturada, em relação à eficácia das estratégias, o professor comentou o seguinte: “tem aquelas que não vão dar certo para algum aluno, outras que vão dar certo, então temos que aceitar que nem sempre o resultado é, tem o sucesso completo” (Professor). Diante disso, acreditamos que o docente confirma que os estudantes possuem um modo de aprender diferenciado, o que nos remete aos estilos de aprendizagem dos discentes. Desta forma, ressaltamos a importância de trabalhar com diferentes atividades no ambiente virtual e que é necessária a reflexão do docente em relação à sua prática a fim de melhorar suas estratégias, na medida de suas possibilidades, visando à melhoria de suas estratégias didáticas online (ZABALZA, 2006).

Em relação à atividade foi dito, em outro momento da entrevista semiestruturada, que “no caso do Ensino a Distância, como eu não tenho contato tão direto, é muito mais explicativa, o próprio enunciado vale ter uma explicação” (Professor). Ou seja, as atividades devem ser elaboradas com muito cuidado e atenção, pois devem ser bem estruturadas, lógicas e objetivas³⁰ para evitar que alguma atividade tenha uma compreensão equivocada daquilo que efetivamente se queria passar. Mas, se isso acontecer “o que temos que fazer é procurar, por

³⁰ É importante salientar que a estruturação, a lógica e a objetivação são algumas das principais características do estilo teórico, predominante do professor em questão.

exemplo, um texto, não o elaborado pelo professor³¹, e que explica mais, de outra forma o mesmo” (Professor). Durante a disciplina, Introdução à Linguística, os alunos tiveram algumas dificuldades em algumas questões, mas nenhuma foi modificada, elas foram explicadas novamente por meio de outros textos, escritos pelo próprio professor-executor. Dessa forma, observamos que o professor permaneceu com a mesma estratégia de orientação da atividade: um texto escrito.

As atividades online se baseiam fundamentalmente em textos escritos sobre conteúdos previamente selecionados pelo professor que foram desenhadas da seguinte forma: “primeiro define esses conceitos com exemplos, e depois contrasta essas definições e esses conceitos criados com outros textos que falam do mesmo assunto” (Professor), utilizando também exemplos. Acreditamos que este tipo de estratégia didática utilizando o fórum é interessante, porque pode fazer, dependendo do enunciado, com que os estudantes reflitam, pesquisem, observem e relacionem outras opiniões sobre o conteúdo específico, reunindo somente em uma questão diversos estilos de aprendizagem voltados para o enfoque profundo, porém não deve ser utilizada apenas ela, pois pode desestimular estudantes que não gostam de aprender dessa forma.

Em relação aos textos escritos, comentados no parágrafo anterior, o docente os considera como a “parte mais tradicional” (Professor) do ensino, já que se restringem apenas ao conteúdo, pois em nenhum momento esse material didático trabalha alguma atividade, porque, segundo o docente, a parte “muito mais interativa” (Professor) ocorrerá no ambiente virtual, principalmente, pelo fato de que o aluno “para discutir deve estar gerenciado, deve estar monitorado por alguém” (Professor), ou seja, ele considera necessária a realização de uma mediação pedagógica durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que é para saber se os estudantes realmente estão compreendendo de modo superficial, profundo ou estratégico o que está sendo ensinado, por meio de diversas atividades distribuídas no decorrer desse processo.

Tais atividades foram propostas para serem realizadas individualmente, porque o docente acredita que em uma atividade em grupo, provavelmente, apenas

³¹ Compreendemos que o professor se refere a textos diferentes dos que foram colocados no ambiente virtual, porém tais textos também serão escritos por ele.

um aluno a realizará e com isto beneficiará outros que não participaram efetivamente da construção da resposta. “Você vai fazer isso, você vai fazer outro, [...], podemos colocar em comum isso, mas você vai fazer o seu” (Professor), nesse ponto ainda há certa incredulidade em relação à Educação a Distância. Isso pode afetar, por exemplo, estudantes com uma maior preferência pelo estilo ativo, porque, segundo Alonso, Gallego e Honey (2007), estes preferem competir em equipe, dialogar com indivíduos semelhantes a eles, resolver problemas participando em uma equipe, principalmente para dirigir suas reuniões e seus debates. Pois, o que os aprendizes universitários aprendem depende, logicamente, de sua dedicação, competência e motivação, porém também, estão sujeitos a professores bons ou ruins, materiais didáticos de qualidade superior ou inferior, boas ou más oportunidades de aprendizagem (ZABALZA, 2006).

V) *Avaliação*: o professor entrevistado acredita que o discente quando estuda a distância deveria ser mais questionador do que o aluno presencial, porque provavelmente realizará suas atividades em um horário disponível e não terá o fator da inibição, da timidez que geralmente ocorre no ensino presencial. Porém, a desvantagem é que “não temos certeza quem está fazendo, quem está respondendo” (Professor), isto é, o docente não tem certeza de quem realmente está realizando as atividades, por isso é tão importante a *avaliação presencial*. Esse tipo de avaliação, na Educação a Distância, evidencia que as formas de avaliar basicamente são consideradas como um instrumento ratificador “e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagem realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos” (ZABALA, 1998, p. 197).

Isso demonstra ainda incredulidade no processo de ensino e aprendizagem da Educação a Distância. Como trabalhar com os discentes se não acreditamos realmente neles? Será que, neste contexto, nos esforçamos igualmente na preparação do ambiente online com todas as suas respectivas atividades e avaliações? Pois,

nesses casos, o tipo de sala de aula on-line criada pelo professor é determinado pelas mesmas variáveis que o professor desenvolveria na sala de aula presencial. É a sua filosofia subjacente de ensino que lhe dará os referenciais de seu desenho da sala de aula virtual (TELES, 2009, p. 72).

Essas ideias de uma única avaliação presencial e a de que as atividades a distância “não vão ter um reflexo muito direto na nota” (Professor), também são defendidas pelo coordenador do curso de Letras – Língua Espanhola, segundo o professor que participa desta pesquisa. O foco principal na avaliação presencial, na EAD, demonstra que, segundo Gonçalves (1996), ainda não foram desenvolvidas formas de avaliar que dispensem a presencialidade, isto é, avaliações específicas para o modelo online.

(b) Colocação em cena: estratégias didáticas no ambiente virtual de aprendizagem

Com a incorporação das novas tecnologias, segundo Zabalza (2009), o professor possui um papel fundamental no modelo online. Esse coreógrafo tem que delinear estrategicamente suas atividades a fim de que consiga realizar com que seus dançarinos obtenham: autonomia em sua própria aprendizagem; consciência de que sua participação também influirá em seu aprendizado; pensamentos críticos. Para que isso ocorra eficazmente o papel do docente é: desenhar diversas estratégias didáticas online a fim de favorecer o aprendizado; ser o mediador entre o aluno e conhecimento; dar a atenção necessária às diferenças existentes tanto nos estudantes quanto nas situações em sala de aula; em alguns casos, desafiar o aprendiz (ZABALA, 1998).

I) *Ser professor a distância*³²: para realizar esse papel com eficácia, enfrentamos diversas barreiras, a primeira é o preconceito existente nos próprios docentes, por exemplo, o professor, que participou desta pesquisa, demonstrou na primeira questão da primeira unidade³³ proposta no ambiente (ver figura 13) que ainda não se desvinculou totalmente do ensino tradicional, porque o simples fato de conceituar algo e exemplificá-lo, inicialmente, pode levar o estudante a um enfoque superficial (BIGGS, 1999).

Figura 13: Primeira questão da primeira unidade

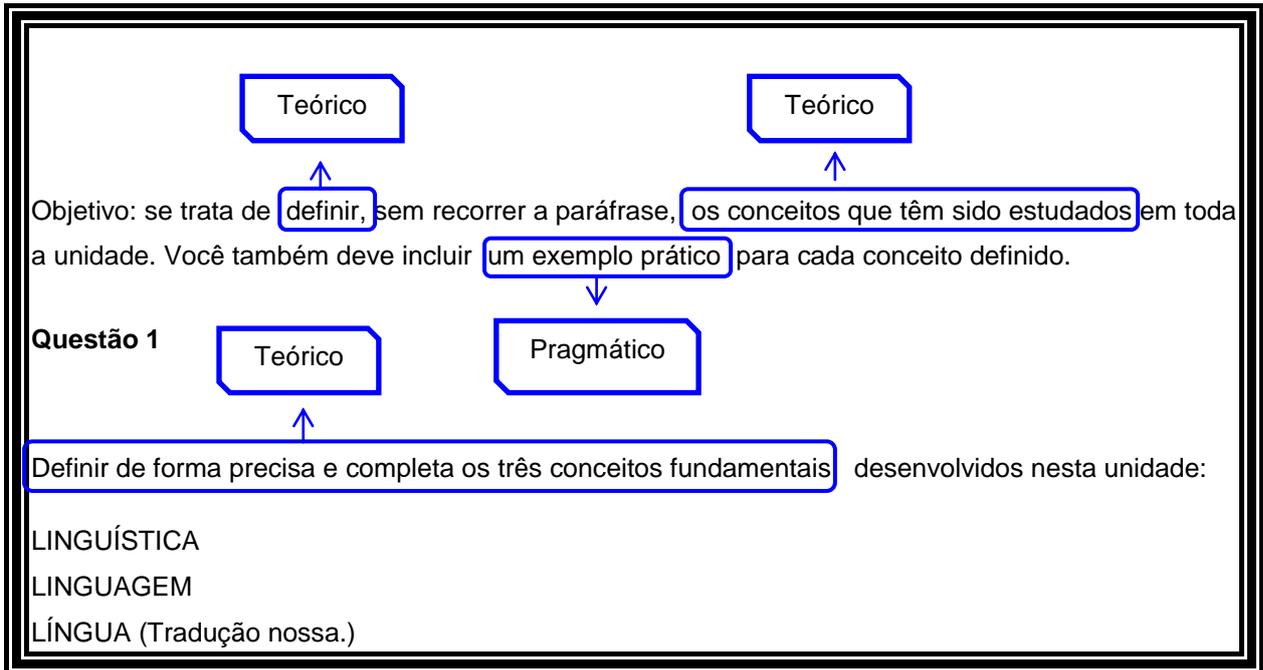
<p>Objetivo: se trata de definir, sem recorrer a paráfrase, os conceitos que têm sido estudados em toda a unidade. Você também deve incluir um exemplo prático para cada conceito definido.</p> <p>Questão 1</p> <p>Definir de forma precisa e completa os três conceitos fundamentais desenvolvidos nesta unidade:</p> <p>LINGUÍSTICA LINGUAGEM LÍNGUA (Tradução nossa.)</p>
--

O enfoque superficial pode acontecer, mesmo se no questionamento levantado forem abordados em uma atividade trifásica diversos estilos de aprendizagem (ver figura 14), porque acreditamos que se a estratégia é superficial, provavelmente suas respostas também serão.

³² Na segunda categoria, colocação em cena, ressaltamos as mesmas subcategorias que estão na antecipação - primeira categoria -, porque queríamos compreender como o docente pôs em prática tudo ou minimamente alguns pontos do que havia antecipado.

³³ Esta disciplina foi separada pelo professor em seis unidades, cada uma trabalhada no ambiente virtual no período aproximado de uma semana.

Figura 14: Primeira estratégia didática online com os estilos de aprendizagem especificados



Na sala de aula virtual pudemos perceber que todos os seis estudantes que participaram de todas as etapas nesta pesquisa³⁴, responderam superficialmente a primeira questão quase sem utilizar exemplos práticos, apenas um dançarino tentou exemplificar a maior parte dos conceitos (ver figura 15).

Figura 15: Resposta da primeira estratégia online

 **Re: PRIMEIRA QUESTÃO - UNIDADE 1**
por SUJEITO 4 - segunda, 10 janeiro 2011, 22:14

LINGÜÍSTICA - A linguística é o estudo científico das línguas. É uma ciência humana.

LINGUAGEM – A linguagem é um atributo biológico da espécie humana.

LÍNGUA – A língua é uma agrupação de palavras e um sistema que responde a unas regras. A língua não é estática, e sim dinâmica (Tradução nossa.).

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

³⁴ Em relação aos alunos, as etapas foram: responder ao questionário dos enfoques e dos estilos de aprendizagem; e, participar da entrevista semiestruturada.

**Re: PRIMEIRA QUESTÃO - UNIDADE 1**

por SUJEITO 4 - segunda, 10 janeiro 2011, 22:57

A linguagem é a capacidade que tem o homem de estabelecer comunicação mediante signos orais e escritos. A música, o sorriso e também objetos podem servir para produzir uma linguagem.

A língua é um sistema de signos que se emprega como meio de comunicação (Tradução nossa.).

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Essa estratégia didática demonstrou um desenho didático ainda inadequado para o ensino online. Por exemplo, no comando 'defina' o professor não solicita que o aluno reflita sobre o conceito que irá apresentar. Além disso, não há qualquer sugestão de discussão ou colaboração entre os estudantes nessa questão proposta. Dessa forma, a estratégia está também inadequada ao recurso utilizado, o fórum, pois este tem como finalidade essencial promover o debate entre os participantes do mesmo.

A "mediação" realizada na primeira questão foi feita pelo tutor³⁵, nela também foi ressaltado o fato de que os estudantes responderam de maneira superficial ao questionamento proposto e que deveriam ter complementado suas respostas com mais informações e argumentações (ver figura 16), porém, como dito anteriormente, a questão não solicitou direta ou indiretamente a reflexão sobre os conceitos. Isto significa que, em relação à definição dos conceitos, os estudantes atingiram o objetivo proposto na atividade em questão, por isso a mediação feita por um professor, seja ele o executor ou o tutor, possui uma grande responsabilidade no desenvolvimento dos nossos alunos (ZABALZA, 2009), pois esta pode influenciá-los profunda, estratégica ou superficialmente, neste caso o último enfoque foi o ressaltado.

³⁵ Cada polo, Surubim e Tabira, teve um tutor específico, porém algumas postagens, por exemplo, de correções e comentários das atividades foram feitos pelos dois tutores e postados em ambos os polos.

Figura 16: Mediação realizada pelo tutor em relação à primeira questão da primeira unidade


Re: Correções_Comentários
 por TUTOR DE ESPANHOL - quarta, 9 fevereiro 2011, 14:09

Atividade 1_Unidade I
 Felicito a todos que enviaram resposta e espero que leiam os comentários.

A primeira questão da atividade I pedia definições sobre os conceitos de Linguística, Linguagem e Língua. Notei lendo as respostas que a maior parte dos alunos foi sucinta em a hora de responder, creio que o tema poderia ser desenvolvido com mais informações e argumentações. Quero destacar alguns outros pontos para que reflexionem:

- Tentem fazer as respostas em língua espanhola (“idioma oficial” do curso), evitem o português e o “portunhol”.

[...]

Estes são os primeiros comentários, depois volto com mais questões. Podem dar opiniões, sugestões, reclamações. Sintam-se a vontade para participar deste tópico.

Forte abraço, Tutor (Tradução nossa.).

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

Essa tentativa de mediação somente foi postada em nove de fevereiro, porém o prazo de entrega dessa atividade foi até dezessete de janeiro. Na postagem podemos observar que o tutor incentiva os discentes a participarem - “Podem dar opiniões, sugestões, reclamações. Sintam-se a vontade para participar deste tópico” -, porém acreditamos que não houve participação do alunado, por causa de alguns motivos: a demora em relação ao feedback; comentário geral sobre a questão; e, provavelmente, os aprendizes estavam envolvidos em outra atividade, já que toda semana era uma diferenciada.

Na mesma unidade nos deparamos com uma questão melhor desenhada que permitiu uma maior autonomia por parte dos estudantes a fim de que pudessem lucubrar sobre o que estavam aprendendo (ver figura 17), refletindo, então, um enfoque profundo.

Figura 17: Terceira questão da primeira unidade

Questão 3

A Linguística pertence a que tipo de ciências? Nesse sentido, é correto afirmar que a Linguística não pode aplicar um método científico a seu objeto de estudo? Justifique as respostas baseando-se nos conteúdos da unidade” (Tradução nossa).

Mesmo permitindo uma maior reflexão crítica por parte dos discentes, esta atividade, assim como as outras, está complementada somente por textos escritos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, mas não instruem os discentes nem para o trabalho em equipe nem para uma pesquisa mais ampla sobre o assunto em questão utilizando a internet ou outras fontes de pesquisa.

As respostas dadas pelos educandos foram comentadas de modo geral pelo tutor, isto é, não foram analisadas individualmente, além do fato de tê-la comentado posteriormente ao prazo dado aos discentes para respondê-la (ver figura 18).

Figura 18: Mediação realizada pelo tutor em relação à terceira questão da primeira unidade



Re: Correções_Comentários
por TUTOR DE ESPANHOL - domingo, 13 fevereiro 2011, 18:51

Atividade 1 - Unidade 1

Fico feliz com a leitura das respostas da terceira questão do primeiro exercício, pois vejo que muitos alunos conseguiram chegar ao ponto de discussão: o objeto de estudo e de teoria.

Para que reflexionem mais:

“A linguística pode ser considerada ciência a partir da perspectiva com a qual analisamos o objeto, a teoria desenvolvida, e não o objeto em si. Desta forma, em estudos de linguísticos, podemos aplicar métodos científicos e objetivos nas pesquisas a partir da observação, coleta de dados e análises específicas são construídas conclusões seguras e verificáveis. Alonso-Cortés discute alguns pontos deste processo quando fala da recopilação, classificação e coleta de dados”.

Pode ser interessante voltar ao tema e reler as colocações.

Um forte abraço, Tutor (Tradução nossa).

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

Consideramos que a demora no feedback é prejudicial para o aprimoramento do conhecimento crítico do estudante, principalmente, no processo inicial em que se encontravam, o primeiro período, porque como compreenderiam se a crítica positiva ou negativa se referia a sua resposta e não a de outro aluno.

Aonde se encontra a mediação do docente para que ocorra a interação entre ele e os alunos, e entre os próprios estudantes? Nós não estamos em um estudo auto didático, no qual o sujeito aprende sozinho; estamos em um processo de ensino e aprendizagem online, no qual o docente tem um papel claro de mediador da aprendizagem.

Este conceito de ensino-aprendizagem, de caráter projetivo e que reafirma o -papel do professor como agente central na interação pedagógica com seus alunos, em um contexto presencial ou a distância, com ou sem aporte de TIC, não tem sido bem compreendido. Provavelmente, isto se deve ao entendimento equivocado de que uma interação de ensino-aprendizagem para ser construtivista deva ser centrada no aluno com o professor assumindo um papel meramente de facilitar e prestar assistência (ELIA, 2008, p. 221).

Contudo, os professores não são os únicos que devem conscientizar-se para o seu novo papel nesse processo, os discentes também precisam compreender como estudar a distância para obter uma boa aprendizagem. Mas, para que isto aconteça, eles devem estar cientes, ao menos, do significado da Educação a Distância e de como esta realmente funciona.

II) *Reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos*: uma estratégia interessante desenhada pelo docente foi a de colocar uma visão diferente da linguística que vigora, a fim de que os aprendizes possam relacionar as duas e dar seu ponto vista sobre isso (ver figura 19). Tanto esta como as outras questões, analisadas na *primeira subcategoria* da colocação em cena (ser professor a distância) foram trabalhadas, baseando-se em textos criados pelo professor-executor e caso a maioria dos discentes, durante a interação no ambiente virtual,

tenha dúvida, o docente confirmou que poderia explicar novamente por meio de textos ou modificar as estratégias didáticas online desenhadas.

Figura 19: Quarta questão da primeira unidade

Como visto na unidade, existem razões para falar, por um lado, de nível Morfológico e de nível Sintático da linguagem. Mas, também, de outras posições linguísticas, podemos falar, e de fato se fala habitualmente, de Morfossintaxe ou nível Morfossintático da língua.

Bem, nesta atividade é solicitado a dar razões adequadas para cada um desses dois posicionamentos acompanhados com exemplos (do português, do espanhol, ou de outras línguas conhecidas) que endossam cada uma das duas posições. (Tradução nossa.)

Na prática não houve modificação das estratégias, porém um exercício - a quarta questão da primeira unidade (ver figura 19) - foi elucidado mais detalhadamente pelo professor da disciplina (ver figura 20). Essa explicação foi a mesma dada nos polos que selecionamos para análise (Tabira e Surubim). As outras dúvidas dos aprendizes foram aclaradas pelos tutores no decorrer das aulas.

Figura 20: Elucidação realizada pelo professor



Sobre a questão 4 da Unidade Didática I

por Professor-executor - quinta, 13 janeiro 2011, 08:58

Olá a todos e todas.

Alguns tutores me disseram que tinham detectado algum problema entre os alunos na resolução da pergunta 4 (Unidade Didática I), que diz respeito aos limites entre a Morfologia e a Sintaxe.

Estas são as informações que eu considero oportunas para o momento, para evitar que minha resposta dê diretamente a solução do exercício:

Exercício 4 Unidade Didática I

Esclarecimentos. Todo o material disponível na plataforma correspondentes a disciplina, fala, com relação às Unidades e Níveis de Análise Linguística, de duas posturas fundamentais na crítica linguística ao uso. Uma defende a independência dos níveis Morfológico e Sintático; outra se inclina a favor de uma Morfossintaxe e, portanto, de uma interdependência entre os dois níveis. Bem, o que se pede é que o aluno se situe alternadamente em cada uma das perspectivas e seja capaz de justificar e defender a existência de ambas. Além de justificar ambas as posições a partir de uma perspectiva teórica, deverá encontrar exemplos para endossar as duas

teorias.

Justificativa. Infelizmente, muitas vezes ocorre, quando se explica um tema em nosso âmbito científico, que o professor ou o autor de uma obra se posiciona dentro de uma determinada perspectiva. No momento de repassar para os estudantes/alunos o problema, o faz somente a partir da perspectiva com a qual ele (o autor ou o professor) se sente identificado, minimizando ou inclusive escondendo outras perspectivas. O processo de aprendizagem universitário/científico exige que o aluno seja capaz de entender as diferentes perspectivas sobre um tema de estudo, porque muitas vezes as posições encontradas estão justificadas porque há razões para pensar de uma forma ou de outra. **A posição sobre esse problema, o aluno adota no futuro será que, segundo seus próprios interesses e concepções, decida por si mesmo considerá-la como mais satisfatória, justamente depois de conhecer detalhadamente as diferentes posturas que a teoria lhe oferece. É assim que você gera e cria um conhecimento científico no estudante.**

Espero que isto seja suficiente. Caso contrário, entraremos em contato novamente.

Saudações

Professor-executor (Tradução nossa.)

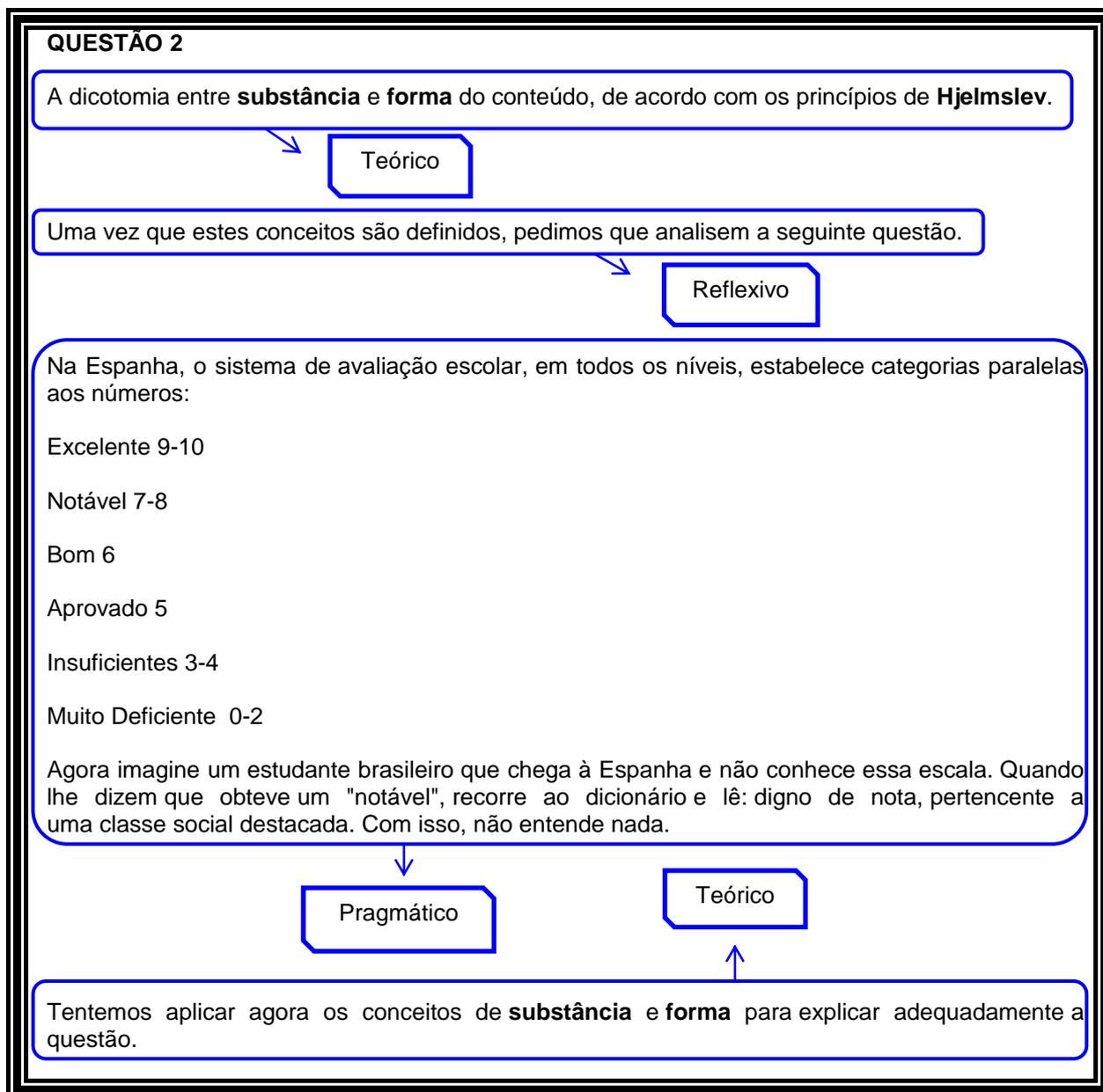
Editar | Apagar | Responder

Nesta explicação compreendemos que o docente procura na prática educativa respeitar a opinião discente, pois leva em consideração a autonomia do educando contanto que esteja bem fundamentada (FREIRE, 2005).

III) *Planejamento* e IV) *Estratégias didáticas*: na antecipação vimos que o docente durante a entrevista semiestruturada comentou bastante sobre trabalhar em suas estratégias com conteúdos básicos de Linguística³⁶. Ao analisarmos o desenhar de sua colocação em cena, observamos que essa característica, pertencente ao estilo teórico, está presente praticamente em todas as estratégias didáticas propostas no ambiente virtual, contudo este estilo não é o único utilizado (ver figura 21).

³⁶ Salientamos que a disciplina analisada nesta pesquisa foi *Introdução à Linguística*.

Figura 21: Segunda questão da quarta unidade



Trouxemos este exemplo, porque o achamos muito interessante, pois aborda todos os três estilos contextualizando a teoria, a reflexão e a prática com a realidade do aluno com o qual está trabalhando, ou seja, é uma atividade trifásica, segundo Lago, Colvin e Cacheiro (2008). Definitivamente, o bom planejamento é selecionar conteúdos relevantes, adaptá-los e adequá-los às necessidades dos nossos dançarinos (ZABALZA, 2009).

Podemos notar claramente que os enunciados estão bem explicados, principalmente, porque durante as aulas virtuais os alunos quase não tiveram dúvidas no que concerne a compreender o que a questão solicitava. A incerteza maior era em relação ao conteúdo, à língua estrangeira e à forma como se expressar por escrito, pois para a maioria dos aprendizes dos polos selecionados era algo novo. Isso praticamente foi ressaltado pelo tutor em uma de suas postagens (ver figura 22).

Figura 22: Fragmento de uma postagem do tutor

Poucos estudantes enviaram as respostas para esta atividade. Antes de nada, parabenizamos aqueles que fizeram. Houve algumas respostas muito curtas, algumas foram em Português e em "Portunhol". É importante ter mais cuidado na hora de escrever o conteúdo, tentem fazer primeiro no Word (coloquem a opção: língua espanhola) para evitar erros primários e sempre reler o trabalho com atenção especial a coesão e consistência antes de enviá-lo (Tradução nossa.).

O fato de não terem domínio da língua espanhola, pode inibir o aprendiz de ser questionador no ambiente virtual, pois se o medo de errar domina o aluno e este se depara com uma mensagem desse tipo, podem acontecer diversas consequências, por exemplo: se ele possui uma motivação intrínseca, característica do enfoque profundo, há uma possibilidade de que ele se dedique mais ao analisar sua própria resposta antes de enviá-la; mas, caso possua uma motivação extrínseca, característica do enfoque superficial, o dançarino pode se sentir pouco à vontade para realizar as próximas postagens.

Todas essas postagens na disciplina de Introdução à Linguística foram realizadas nos fóruns abertos pelo docente. Acreditamos que os fóruns e outras ferramentas (chats, etc.) na Educação a Distância oportuniza um ambiente favorável ao debate,

não só pela facilidade com que se consulta e divulga informação, mas também pela facilidade com que a informação se mantém intacta e disponível para todos os utilizadores pelo tempo que se deseje. Independentemente dos temas discutidos e da dimensão do grupo de pessoas envolvido na discussão, os fóruns de discussão na Internet permitem o acesso às publicações de todos os participantes, de uma forma fácil, a qualquer hora e em qual lugar com acesso à Internet (MORAIS; MIRANDA; DIAS, 2007, p. 154).

Porém, nos deparamos com uma situação, na qual praticamente não houve debates em relação aos conteúdos. Houve postagens dos estudantes, além das respostas das atividades, no que concerne a: agradecimentos; dúvidas gerais da disciplina; dúvidas de como seria a prova presencial; às vezes, dúvidas referentes à outras disciplinas; e pouquíssimas abordando os conteúdos estudados.

Nesse caso acima relatado é fundamental o papel do mediador nas atividades propostas, pois ele deve iniciar o debate na mesma semana da atividade colocada em cena a fim de que possa interagir com os discentes objetivando a reflexão e a construção do conhecimento (MORAIS; MIRANDA; DIAS, 2007).

No total foram propostas vinte e sete questões, dentre estas, vinte e três possuíam características do estilo teórico, vinte e quatro do reflexivo e dezesseis do pragmático. Nesse caso os estilos que tiveram em maior quantidade nas atividades são os estilos mais preponderantes do coreógrafo: o teórico e o reflexivo. Comparando-os com o pragmático, este apareceu em um quantitativo bem menor que outros dois, refletindo, então, nas questões a preferência moderada do estilo pragmático. Em relação ao ativo, transpareceu sua preferência muito baixa por este, pois nenhuma atividade teve características desse estilo.

Todas as questões foram trabalhadas individualmente e baseadas em textos escritos por meio de fóruns. Não foram desenhadas nem estratégias que promovessem atividades em grupo nem estratégias didáticas online que utilizassem outras ferramentas do ambiente virtual e da internet como fonte de pesquisa. Elas se restringiram à exemplificações, comentários, análises dos textos disponíveis no ambiente virtual. Acreditamos que também é relevante o desenhar de estratégias didáticas online em grupo, “porque, sem dúvida, o fruto e o prazer do trabalho é

maior, quando uns recebem exemplo e incitamento de outros” (COMENIUS, 2001, p. 123).

(c) produto da aprendizagem

V) *Avaliação*: o sistema avaliativo é algo essencial na educação, pois “o que e como aprendem os estudantes depende em grande medida de como acreditam que serão avaliados” (BIGGS, 1999, p. 177. Tradução nossa.).

O coreógrafo considera a avaliação como “algo mais que uma nota [...] um processo de reflexão sobre a PROGRESSÃO efetiva do aluno ao longo do semestre na minha disciplina” (Professor. Grifos nossos.), na qual, segundo o docente, foram analisadas as respostas elaboradas pelos educandos. De acordo com este ponto de vista, ele leva em consideração a avaliação contínua, porém este tipo de avaliação é caracterizado por um acompanhamento assíduo e pela orientação do alunado (OTSUKA, 2002). E tais características não foram encontradas em análises anteriores desta pesquisa no que concerne principalmente às estratégias didáticas online.

Quando o docente foi questionado sobre a forma como avaliou os estudantes, comentou que “as atividades presenciais consistiram, fundamentalmente, em troca de conhecimentos a partir das interfaces ocorridas na plataforma” (Professor). Com isto, acreditamos que a avaliação contínua se referiu à videoconferência³⁷, o fórum, à aula e avaliação presencial.

Em uma postagem da coordenação de tutoria (ver figura 23) pudemos verificar como os educandos foram avaliados.

³⁷ A videoconferência é um debate virtual que é realizado em tempo real com contato visual e sonoro. Mesmo esta sendo realizada online é exigida a presença física tanto do professor quanto dos alunos em seus respectivos polos.

Figura 23: Informação da coordenação

Recordar que todas as atividades são estratégias pedagógico-didáticas e têm o caráter de sugestões: se os que as acompanham e realizam são beneficiados em termos de avaliação continuada, apenas a ser verificada e referendada na prova final presencial. Aqueles que não as realizam não sofrerão, portanto, prejuízos em termos de qualificação; embora, ao abrir mão de serem avaliados processualmente, restrinjam não apenas as suas chances de obter uma nota final melhor - já que sua nota resultará exclusivamente da prova única presencial -, mas também suas possibilidades de aprendizagem.

A que tipo de avaliação continuada eles se referem se a “nota resultará exclusivamente da prova única presencial”? Em nenhum momento o processo de aprendizagem no ambiente virtual foi levado em consideração, pois não houve a exploração de metodologias de avaliação específicas da Educação a Distância.

5.2 Discentes

Como foi dito anteriormente, os polos selecionados para esta pesquisa foram Surubim e Tabira, deste somente dois estudantes participaram de todas as etapas da pesquisa (Sujeitos 1 e 2) e daquele apenas quatro alunos participaram (Sujeitos 3, 4, 5 e 6).

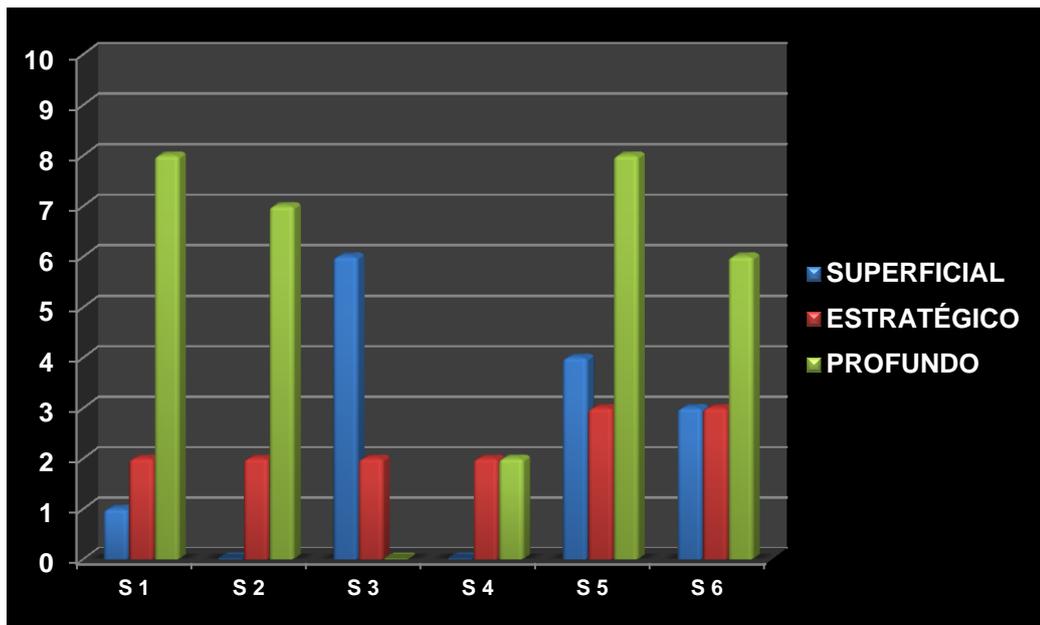
5.2.1 Enfoque de Aprendizagem

Desde a década de 80, segundo Zabalza (2006), os pesquisadores na área de educação deram uma maior importância para o contexto da aprendizagem. Em relação a essa contextualização Biggs (1999, 1987) aborda os enfoques de aprendizagem: superficial, estratégico e profundo. Para utilizarmos as características dos enfoques na colocação em cena, é necessário identificarmos inicialmente quais são os enfoques de aprendizagem de maior preferência dos nossos alunos³⁸, para isso criamos um questionário com trinta questões, mas somente dez fazem referência a cada enfoque.

³⁸ A identificação dos alunos se refere ao primeiro objetivo específico desta dissertação.

Denominamos os alunos por *sujeitos*, assim mantivemos em sigilo seus reais nomes. Os sujeitos 1 e 2 (S1 e S2) possuem mais características do enfoque profundo, uma preferência baixa para o estratégico e muito baixa para o superficial. O sujeito 3 (S3) tem seis características do superficial, seguido de duas do estratégico e por último o profundo, no qual não marcou nenhum ponto. Já o sujeito 4 (S4) marcou a mesma pontuação (duas características) para o estratégico e para o profundo e nenhuma para o superficial. O sujeito 5 (S5) registrou oito qualidades do enfoque profundo, quatro do superficial e três do estratégico. Por último, o sujeito 6 (S6) obteve seis características do profundo e três do superficial e do estratégico (ver figura 24).

Figura 24: Enfoques de aprendizagem dos discentes



Podemos ver que cinco, dos seis alunos possuem mais características do enfoque profundo e estratégico, porém será que na prática também é assim? Essa relação foi realizada no decorrer da análise da entrevista semiestruturada e das respostas das postadas pelos dançarinos, em relação as estratégias didáticas online propostas e colocadas em cena.

5.2.2 Estilos de Aprendizagem

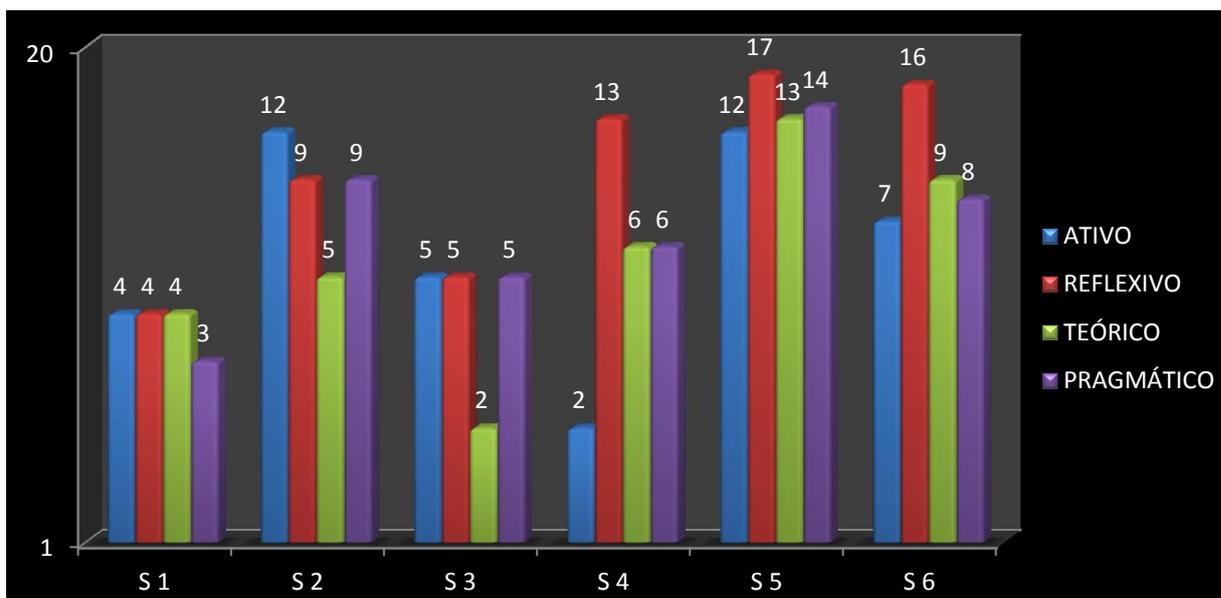
Para que o docente propicie aos alunos diferentes estratégias didáticas online visando um ensino de qualidade é indispensável o conhecimento dos estilos de aprendizagem de seus respectivos estudantes, porque, desta forma, terá conhecimento das estratégias que provavelmente abrangem todos os estilos, desta forma, poderá estimulá-los a ampliar as características de outros estilos de aprendizagem.

É válido ressaltar que para identificarmos o estilo de aprendizagem dos aprendizes³⁹, utilizamos o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA) de Honey, Alonso e Gallego.

Em relação às respostas dadas pelos dançarinos, pudemos perceber que: S1 registrou preferências muito baixas em todos os estilos; S2 tem preferência moderada para o ativo, muito baixa tanto para o reflexivo quanto para o teórico, e preferência baixa para o pragmático; S3 apresentou características muito baixas em todos os estilos de aprendizagem; S4 registrou preferência baixa para reflexivo e muito baixa para o ativo, o teórico e o pragmático; S5 tem preferência alta para o pragmático e características moderadas para o estilo ativo, reflexivo e teórico; S6 possui preferência baixa tanto para o ativo quanto para o teórico, muito baixa em relação ao pragmático e moderada no que concerne ao reflexivo (ver figura 25).

³⁹ A identificação do estilo de aprendizagem dos estudantes alude ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Figura 25: Estilos de aprendizagem dos discentes



Os estilos de aprendizagem mais predominantes são: S1, todos; S2, ativo; S3, todos; S4, reflexivo; S5, pragmático; S6, reflexivo. Infelizmente, em nenhum polo tinha alunos com mais características do estilo teórico, por isso selecionamos dois estudantes (S1 e S3) que possuem características de todos os estilos.

5.2.3 Segunda parte do estudo: o modelo base e os estilos de aprendizagem dos estudantes

A coleta de dados para esta parte da análise foi uma entrevista semiestruturada online realizada com os estudantes que participaram de todas as etapas desta pesquisa, ou seja, somente para aqueles que responderam inicialmente aos questionários sobre os enfoques e os estilos de aprendizagem. Somente na subcategoria IV, estratégias didáticas, também foram utilizadas as estratégias colocadas em cena e as respostas dos educandos.

Nessa parte da pesquisa tentamos visualizar, analisar e compreender como o enfoque, o estilo de aprendizagem e as estratégias do docente influenciaram os enfoque e estilos dos estudantes nas cinco subcategorias definidas na primeira parte

deste estudo: (I) ser professor a distância; (II) reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos; (III) planejamento; (IV) estratégias didáticas e (V) avaliação⁴⁰.

(d) Modelo de base da aprendizagem

Esse modelo de base de aprendizagem é um processo interno que os educandos fazem para entender um assunto, obter uma nova habilidade. É o processo de construção de conhecimento influenciado pelas estratégias didáticas online do professor.

I) *Ser professor a distância*: ao conversarmos com os estudantes, conseguimos identificar e analisar algumas características que fazem parte desta subcategoria. Um dos pontos que mais marcou os educandos foi a falta de mediação pedagógica durante a realização das atividades: “faltou orientação” (S3)⁴¹. Eles praticamente não tiveram contato online com o professor, a interação ocorreu mais com o tutor. Porém, “ele dava as respostas gerais avaliando os erros e acertos de todos no geral” (S1), desta forma não tinha como identificar claramente em que os estudantes deveriam melhorar, ou seja, na prática as dúvidas de cada aluno não eram esclarecidas. “Ele quase nunca esclarecia nossas dúvidas. Talvez incompetência ou impaciência. Não sei ao certo, mas com todos os alunos era dessa forma” (S6). Acreditamos que isso ocorreu por falta de uma orientação adequada tanto por parte do professor quanto por parte da coordenação, no que concerne à mediação pedagógica online e não apenas ao conteúdo. Pois, a mediação é essencial no processo de ensino e aprendizagem, principalmente para que os estudantes se sintam motivados para realizar suas atividades com profundidade (BIGGS, 1999). Para que isso ocorra, a interação “precisava ser mais online” (S1), isto é, ela precisa ser melhor abordada no Ambiente Virtual de

⁴⁰ A compreensão desses pontos se referem ao terceiro objetivo específico desta pesquisa.

⁴¹ Sempre que colocarmos, entre aspas, uma citação direta da entrevista semiestruturada realizada pelo discente será colocado ao lado entre parênteses ‘a palavra *sujeito* abreviada e o número respectivo a um dos seis indivíduos que participaram desta pesquisa’, por exemplo: (S1), (S2), (S3), (S4), (S5) ou (S6).

Aprendizagem. Então, a mediação pedagógica ocorrerá como consequência da interação, logicamente dependendo da competência online do tutor e/ou do professor.

Em compensação, de acordo com S6, em relação à interação ocorrida presencialmente com o próprio professor da disciplina em questão, porque ele explicou todos os conteúdos e que foi o momento no qual as dúvidas realmente foram esclarecidas. “Eu sugeria além desse acompanhamento a distância, mais de um encontro com nossos professores. Afinal é uma aula riquíssima, sinto que a gente perde muito por ser apenas uma aula por disciplina” (S6). Diante desse posicionamento, percebemos que a única aula considerada pelo estudante foi a presencial e as a distância foram levadas em conta apenas como um “acompanhamento”. “O ensino eficaz implica maximizar as oportunidades para que os estudantes façam todo o necessário para alcançar os resultados desejados” (BIGGS, 1999, p. 96. Tradução nossa.), por isso é fundamental que o docente esteja consciente desta função em seu papel de coreógrafo online, para que, desta maneira, conscientize também seus tutores do que realmente é uma aula a distância e a importância que ela tem para os educandos.

A motivação é mais forte e complexa do que imaginamos (BIGGS, 1999), por exemplo, teve um estudante (S5) que pensou em desistir, porque não tinha nem computador nem internet em casa, tinha que usar o do vizinho ou se dirigir a uma lan house, mas por uma motivação intrínseca, característica do enfoque profundo, permaneceu e concluiu a disciplina (BIGGS, 1999; 1987), porque considerou os objetivos da disciplina claros, mesmo tendo um pouco de dificuldade para aprender os assuntos abordados, porque tiveram dificuldades nesse idioma considerado novo para eles. Essa dificuldade vemos a seguir na segunda subcategoria.

II) *Reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos*: um dos pontos comentados pelo professor foi o fato de que os dançarinos não tinham o domínio da língua espanhola. E essa realmente foi uma das dificuldades que os estudantes (S1, S3, S4, S5, S6) levantaram durante a entrevista semiestruturada online, por exemplo, “acho que o problema é o novo idioma, é um desafio” (S5). Acreditamos

que por se tratar de uma Graduação em Língua Espanhola a distância e principalmente por ser o primeiro contato deles com o espanhol, a dificuldade na primeira disciplina teórica foi grande. A preparação anterior, ou seja, a base dos educandos é fundamental para que o ensino e a aprendizagem se desenvolvam eficazmente (ZABALZA, 2009).

Dentre os alunos, somente o S2 não sentiu dificuldade com a língua espanhola, porque fazia um curso básico de espanhol, já que este tinha outro obstáculo: “a dificuldade foi que há dez anos que não estudava mais” (S2). Ele tinha a necessidade de realmente aprender, isso mostra claramente as características do seu enfoque preferencial, o profundo.

Tanto o pouco domínio da língua espanhola quanto o longo tempo sem estudar acabam desencadeando uma dificuldade na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina, por exemplo: “a disciplina não é boa de assimilação de conteúdo” (S2); “esse tipo de aprendizagem ainda é novo para mim, eu nunca tinha tido essa experiência. Estou colocando em prática agora, fazendo o máximo que posso” (S5); “tudo complexo demais, confesso no início pensei: Meu Deus!!!!!!” (S6).

Outra característica que pode causar certo empecilho é a falta de habilidade em manusear as ferramentas do ambiente virtual, por exemplo: “eu não possuía conhecimento do que era chat, fóruns” (S5). Saber utilizar estas ferramentas é fundamental para o ensino a distância no modelo online, por isso há o Módulo de Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual⁴² para ser realizado antes do início das disciplinas (LAPA, 2008).

O ensino a distância também tem suas vantagens, “a vantagem de estudar pelo computador pessoal é que você faz seu próprio horário e não precisa enfrentar uma viagem” (S4) longa para o polo. Mas também tem suas desvantagens, por exemplo: “você ainda vai mandar uma mensagem e vai esperar pela resposta no mínimo com um dia depois” (S4); “é que querendo ou não, você está com o mundo a sua frente e termina se distraindo um pouco, mas não vou desistir nunca” (S4). O S4

⁴² Esse módulo é o primeiro do Curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal analisada nesta pesquisa. Nesse módulo foi praticado a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem afim de inserir os educandos no ambiente online.

demonstrou, nesse momento, muita determinação no que se refere à sua aprendizagem, isto é uma característica do enfoque profundo (BIGGS, 1999).

Dependendo da diversidade das estratégias didáticas e do acompanhamento online das atividades por tutores e pelo professor, tais dificuldades podem ser superadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

III) *Planejamento*: todos os seis sujeitos consideraram que os objetivos estavam claros e os conteúdos pertinentes para uma disciplina de graduação em uma língua estrangeira, refletindo, nesse momento, características do estilo teórico, pois deram muita importância aos conteúdos selecionados pelo professor.

Todos esses conteúdos estavam disponíveis no ambiente virtual, porém esse material não foi entregue aos estudantes na forma impressa, ao menos, antes do final da disciplina. Um aluno em particular comentou bastante sobre isso, porque o afetou bastante, pois não pôde estudar sem o material em questão. “Se mandasse todas as disciplinas impressas, facilitaria nossos estudos. Principalmente para quem não tem acesso à internet” (S3). Este estudante não possui computador em casa, isso dificultou bastante sua aprendizagem, o que coincide com o que o professor ressaltou em sua entrevista em relação à importância do material didático impresso, porque nem sempre os educandos terão acesso ao computador.

IV) *Estratégias didáticas*: todas as atividades foram propostas para serem realizadas individualmente, não mais que dois aprendizes se posicionaram em relação a elas. O sujeito 1 acredita que “as atividades individuais eram propostas de forma para que pudéssemos conceituar vários termos da Linguística em si, era uma forma de não haver "cola", pois cada um deveria por sua opinião”. E para realizá-las sempre buscava outros materiais geralmente em inglês e português, demonstrando, então, o enfoque profundo e características do estilo reflexivo. Pois, não se contentou somente com o material oferecido pelo coreógrafo, procurou aprofundar seus conhecimentos utilizando outras fontes teóricas (BIGGS, 1999; ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007). Ele também se reuniu em grupo com outros alunos para

debater sobre os assuntos da disciplina Introdução a Linguística, demonstrou, neste ponto, novamente o enfoque profundo, mas desta vez características do estilo ativo, pois sentiu a necessidade de participar efetivamente de um debate (BIGGS, 1999; ALONSO; GALLEGOS; HONEY, 2007).

Já o indivíduo S2 preferiu a atividade individual, porque foi influenciado pelo meio, isto é, ele morava à setenta quilômetros do polo. Porém, ele fez uma ressalva: “quem teve a oportunidade de frequentar os polos e formaram grupos, acho que tiveram a oportunidade de interagir”. Compreendemos este comentário como uma afirmação de que não houve interação no ambiente virtual e para repará-lo foram necessários encontros presenciais entre os dançarinos, já que não tiveram atividades em grupo online propostas pelo professor.

Em relação a este último ponto levantado (atividades em grupo online) somente o S3 acredita que o atrapalharia, por causa da dificuldade de acesso à internet. Porém, todos os outros sujeitos (S1, S2, S4, S5) que possuem um acesso frequente à internet creem que: seria “uma boa oportunidade de interação, temos que tentar para ver se dá certo ou não” (S5); “acho até que deve ser implantado como exigência, pois é uma forma de aproximação com um maior compromisso dos alunos, ou seja, uma forma de interagirmos, e tirarmos nossas dúvidas” (S2); “senti falta de atividades de grupo online” (S4). S3 demonstra um enfoque superficial muito forte, porque mesmo tendo consciência de sua dificuldade não buscou resolvê-la. Enquanto os outros sujeitos estão abertos a novas oportunidades de aprendizagem.

E a utilização de diversos recursos (chat, vídeos, sites, diário de bordo, etc.) nas estratégias didáticas online pode ser uma ótima oportunidade para a aprendizagem, mas infelizmente não foram utilizados na disciplina de Introdução a Linguística. “Foram sempre fórum, as perguntas sempre foram respondidas e encorajadas por outros alunos, os fórum não eram de interação. Acredito serem ferramentas muito ricas principalmente nesta modalidade. Pessoalmente aprovo e as uso com maestria” (S1). Até algo simples, como poder reenviar a tarefa da semana, após a primeira correção da mesma não foi realizado no ambiente virtual. “Nunca fiz isso. É possível? Sempre enviei, mas nunca houve retorno, nem sabia se estava correta ou não” (S6). Todos os sujeitos com exceção de S3 sentiram falta da

interação durante as aulas. Essas características nos levam novamente para a relevância da mediação pedagógica na colocação em cena no processo de ensino e aprendizagem online.

Em relação à estratégia didática online desenhada nos fóruns foram um pouco arcaicas, segundo S6. “Sempre critiquei o sistema de ensino que leva o aluno a memorizar, mas as atividades eram uma espécie de memorização. Talvez por ser tão complexa, não sei ao certo. Mas em meu ponto de vista não instigaram muito não. Por isso eu fazia minhas próprias perguntas ao estudar o conteúdo” (S6). Discordamos um pouco da visão deste estudante, é fato que somente os fóruns foram utilizados nas atividades e que nestes praticamente não houve interação, porém a maior parte das atividades exigia reflexão por parte dos alunos. O que deve ter interferido foi a complexidade dos assuntos teóricos em língua espanhola e o fato de terem percorrido esse processo de aprendizagem no ambiente virtual sem um mínimo de acompanhamento pedagógico de qualidade.

Para verificarmos esse fato analisamos todas as estratégias didáticas online desenhadas no ambiente virtual e identificamos onze atividades trifásicas (T / R / P), nove estratégias que abarcavam o estilo teórico e reflexivo; três que tinham características do estilo teórico e pragmático; duas com o reflexivo e pragmático; e duas apenas com o reflexivo.

É importante ressaltar que cada unidade foi realizada dentro de um prazo de uma semana. E que todas elas iniciam pela atividade 2, ou seja, nenhuma unidade possui a atividade 1. E cada atividade varia entre três a quatro questões (ver quadro 3).

Quadro 3: Estilos de aprendizagem presentes nas estratégias didáticas online

UNIDADE I				
ATIVIDADE 2	1 T / P	2 T / R	3 T / R	4 T / R / P
ATIVIDADE 3	1 T / R	2 T / R / P (Surubim) T / R (Tabira) ⁴³	3 R	
UNIDADE II				
ATIVIDADE 2	1 T / R / P	2 T / R	3 T / R	
ATIVIDADE 3	1 T / R	2 T / R / P	3 R	
UNIDADE III				
ATIVIDADE 2	1 T / R / P	2 R / P	3 T / P	
UNIDADE IV				
ATIVIDADE 2	1 T / P	2 T / R / P	3 T / R	4 T / R / P
UNIDADE V				
ATIVIDADE 2	1 T / R / P	2 T / R / P	3 T / R	
UNIDADE VI				
ATIVIDADE 2	1 T / R / P	2 R / P	3 T / R / P	

Em relação às atividades que possuem apenas características do estilo reflexivo (atividade monofásica), selecionamos uma para detalhá-la (ver figura 26).

⁴³ Essa atividade foi diferenciada para os dois polos.

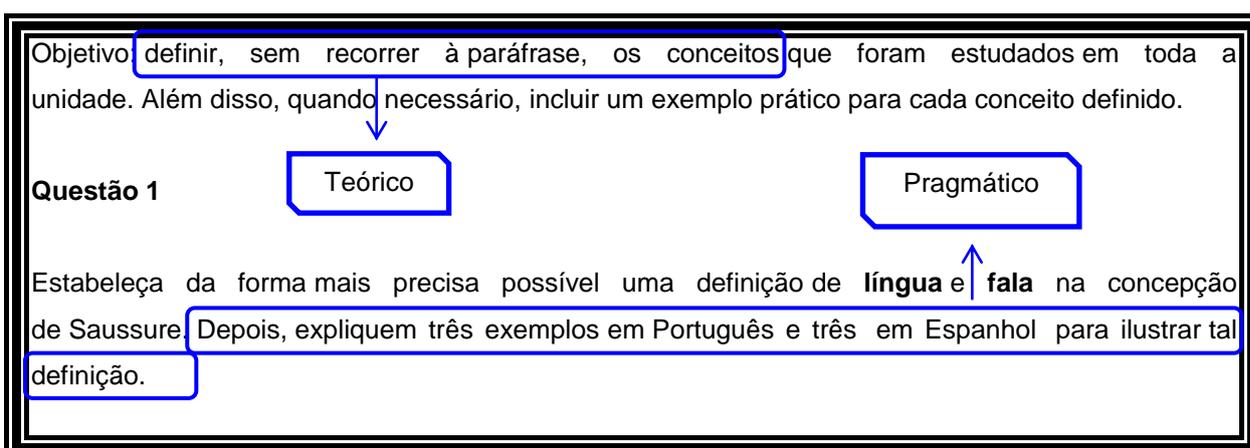
Figura 26: Terceira questão da terceira atividade pertencente à unidade II

Prepare uma breve dissertação sobre a afirmação final do autor: "Toda ou quase toda a lingüística é estrutural". (Observação: o ideal seria estabelecer argumentos a favor desta afirmação, que estão incluídas no texto, e outros que você pode saber ou ter ouvido falar em alguma ocasião, contra a afirmação acima.

S3 e S5 não responderam a este questionamento⁴⁴. S1 e S2 basicamente definiram os tipos de linguísticas existentes, mas não estabeleceram argumentos a favor ou contra a afirmação citada na questão. S6 e S4 que possuem mais fortemente o estilo reflexivo colocaram suas próprias opiniões na resposta, juntamente com argumentos contra e a favor. Claramente essa atividade influenciou positivamente os sujeitos 6 e 4.

As atividades bifásicas abarcam dois estilos de aprendizagem, possibilitando o desenhar de quatro estratégias didáticas, mas nos dados coletados tinha apenas questões teórico-reflexivas (T/R) e teórico-pragmáticas (T/P). Dentre estas, selecionamos uma T/R e uma T/P. comentaremos inicialmente a estratégia teórico-pragmática (ver figura 27).

Figura 27: Primeira questão pertencente à quarta unidade

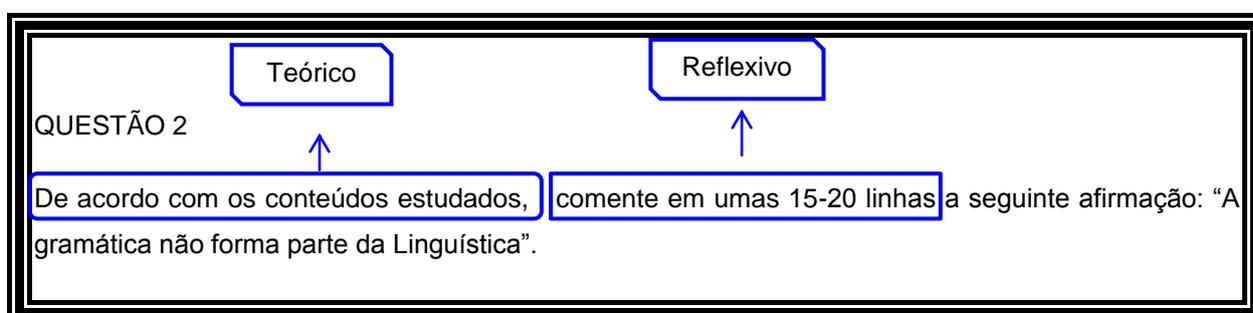


⁴⁴ É válido ressaltar que o estudante S3 não respondeu nenhuma atividade online proposta na disciplina de Introdução a Linguística.

Nesta atividade S1, S2, e S5 responderam exatamente o que foi solicitado pelo docente na estratégia didática online. Eles utilizaram tanto o enfoque estratégico quanto o superficial, porque estrategicamente realizaram definições e exemplos simples, isto é, foram coerentes com a atividade proposta mesmo esta sendo superficial (BIGGS, 1999; 1987). Os demais estudantes não a responderam.

Direcionamo-nos agora para outra atividade também bifásica, porém esta abarca os estilos teórico e reflexivo (ver figura 28).

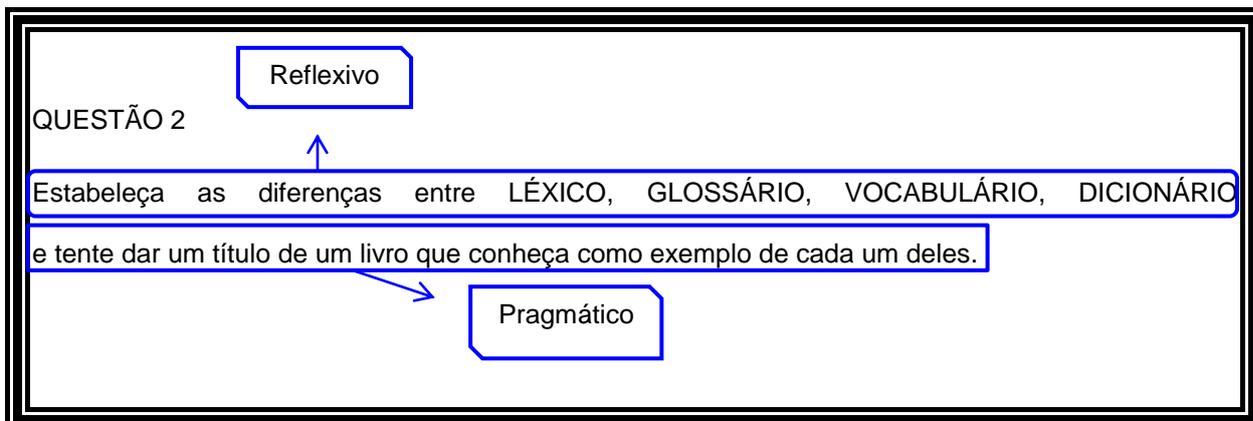
Figura 28: Primeira questão da terceira atividade pertencente à unidade II



Os estudantes S1 e S2, do polo de Tabira, fizeram um texto bem construído tanto em relação ao conteúdo quanto as regras gramaticais e vocabulário da língua espanhola. Eles demonstram novamente características do enfoque estratégico, porque realizaram estritamente o que foi solicitado (BIGGS, 1999; 1987). Os dançarinos S4, S5 e S6 elaboraram apenas um parágrafo, utilizando, então o enfoque superficial, porque não realizaram o que realmente foi solicitado na estratégia didática em questão.

Outra atividade bifásica utilizou o estilo reflexivo-pragmático (ver figura 29).

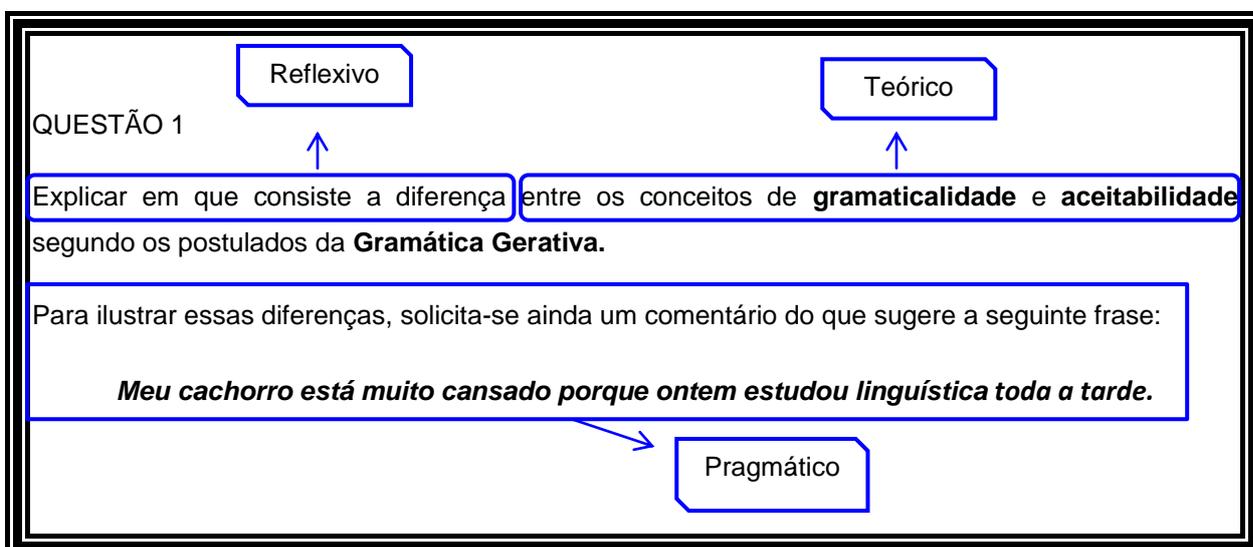
Figura 29: Segunda questão da atividade II pertencente à sexta unidade



Os sujeitos que responderam a este questionamento foram S1, S2, S4 e S5. É importante salientar que esses sujeitos possuem respectivamente características mais fortes por: todos os estilos; ativo; reflexivo; e pragmático. A questão solicitava que fossem estabelecidas as diferenças entre as palavras (LÉXICO, GLOSSÁRIO, VOCABULÁRIO) e nenhum estudante o fez. Suas respostas foram superficiais, porque apenas deram uma definição para cada um e colocaram alguns exemplos.

Em relação às atividades trifásicas, as que trabalham com três estilos de aprendizagem, selecionamos uma para analisá-la (ver figura 30).

Figura 30: Primeira questão da segunda atividade pertencente à unidade V



Os sujeitos 1, 2 e 4 não realizaram a diferenciação dos conceitos, apenas os definiram e explicaram superficialmente o exemplo colocado pelo docente. No entanto, S5 foi o único a estabelecer as reais diferenças entre os conceitos e explicar tanto detalhadamente como profundamente o exemplo dado. O restante dos sujeitos (3 e 6) não postaram suas respostas nesta questão.

V) *Avaliação*: somente um estudante defendeu o posicionamento do coreógrafo no que concerne a realização apenas da prova presencial, “o professor não tem como saber se é mesmo o aluno quem responde as atividades” (S6). Por este motivo, seria importante ter uma avaliação presencial, porém “existe a possibilidade de um aluno mesmo sabendo do conteúdo por uma razão ou outra, problemas, por exemplo, não se sair bem” (S6). Entretanto, o aprendiz S5 teve uma opinião diferente “fica a pressão de fazer uma prova com tudo e muitas vezes é tanto assunto que dá um branco e isso não quer dizer que não saibamos”, pensa diferenciadamente. É interessante esses dois pontos de vista sobre a prova presencial, porque mesmo possuindo, os dois sujeitos (5 e 6), mais características do estilo reflexivo, entraram em divergência sobre essa questão.

Têm-se a ideia de que geralmente a avaliação é algo negativo, “já que aprender para o exame é uma forma ruim de aprender. A aprendizagem dos estudantes pode ser tão boa como as tarefas de avaliação que se proponham.” (BIGGS, 1999, p. 178. Tradução nossa), ou seja, isso depende de como foi desenhada a avaliação. Por se tratar do modelo online, acreditamos que as atividades online devem ser mais levadas em consideração do que a prova presencial.

Os sujeitos ao avaliarem as atividades online acreditaram que elas os ajudaram a fixar melhor o conteúdo – refletindo nesse momento o estilo principal do professor, o teórico – para fazer a prova presencial. E ressaltaram o fato de que “não foram utilizadas para a nota de avaliação” (S2) e que provavelmente por isso “da primeira prova de 27 alunos, 25 foram para a prova final” (S2). Pensamos que por

ser um curso a distância, os aprendizes acreditaram que as atividades valeriam uma pontuação, por mínima que fosse.

Em relação ao feedback recebido pelo tutor, este foi avaliado da seguinte forma: “o tutor as respondia como uma espécie de correção” (S5). Esse comentário foi interessante, porque aparente que o *feedback* dado não foi considerado pelo estudante como uma real correção da atividade realizada; “sempre enviei, mas nunca houve retorno. Nem sabia se estava correta ou não. O tutor que às vezes postava no fórum: ‘gente suas atividades foram satisfatórias’. Só isso.” (S6). Independente do estilo de aprendizagem que possuam - por exemplo, o reflexivo que tende a possuir mais características do enfoque profundo e o pragmático, o enfoque estratégico -, em um determinado momento o indivíduo pode atuar com outros enfoques (superficial, estratégico ou profundo), mas nesse caso acima citado S6 (reflexivo) e S5 (pragmático) atuaram com o enfoque profundo, porque não se contentaram com um *feedback* geral postado pelo tutor. Acreditamos que eles queriam um *feedback* individual a fim de compreender em que realmente precisavam melhorar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa, porque sentimos uma dificuldade muito grande na Educação a Distância em relação às coreografias e as estratégias didáticas online. Acreditamos que tal deficiência influenciava diretamente a aprendizagem dos dançarinos ao ponto de não conseguirem aprender a distância. Ao nos depararmos com essa situação, cremos que dependendo de como as coreografias e as estratégias fossem desenhadas no ambiente virtual, talvez isso não aconteceria no produto da aprendizagem.

Neste sentido, nosso estudo tem como objetivo geral compreender como as coreografias didáticas colocadas em cena são influenciadas pelo estilo do professor e como influenciam os enfoques e estilos de aprendizagem dos seus estudantes em uma disciplina online. E como objetivos específicos: (1) identificar os enfoques e estilos de aprendizagem dos alunos e do docente em uma disciplina online; (2) analisar os tipos de estratégias de ensino de um professor em uma disciplina online; (3) analisar a relação entre os enfoques e estilos de aprendizagem dos educandos em uma disciplina online no que se refere às estratégias colocadas em cena pelo coreógrafo.

Diante disto, nossa hipótese foi de que o docente propõe estratégias que promovam o seu próprio estilo e, dessa forma, os estudantes com outros estilos de aprendizagem serão limitados ao estilo do professor. Porém, ao final da análise compreendemos que mesmo ao utilizar uma única ferramenta (fórum) no Ambiente Virtual de Aprendizagem quase todos os estilos de aprendizagem (teórico, pragmático e reflexivo) foram trabalhados nas estratégias didáticas online colocadas em cena.

Compreendemos também que essas estratégias não se relacionam apenas com o estilo de aprendizagem do professor, elas também ocorrem nos dançarinos quando eles tentam se utilizar de outras alternativas, de outros enfoques para poder entender o processo e adequá-las ao seu estilo preponderante.

Começamos, também, com os seguintes questionamentos: como as estratégias planejadas pelos docentes são influenciadas por seu próprio estilo de aprendizagem; e como estas estratégias influenciam os estilos e enfoques de aprendizagem dos seus alunos a partir da coreografia didática desenvolvida na modalidade online. Tais indagações configuraram os caminhos percorridos por esta pesquisa.

Em relação ao primeiro questionamento inicial comentado anteriormente (como as estratégias planejadas pelos docentes são influenciadas por seu próprio estilo de aprendizagem), averiguamos que as características levantadas por nós na antecipação foram encontradas na colocação em cena. Por exemplo, durante a entrevista o docente sempre deu um foco maior no conteúdo que seria trabalhado e que estes conteúdos estariam no material didático escrito pelo próprio docente. Tais características refletiram-se na colocação em cena.

Também constatamos que quase todas as questões propostas pelo docente tinham características dos seus estilos mais preponderantes (preferência muito alta para estilo teórico e moderada para o estilo pragmático e reflexivo) em detrimento da preferência muito baixa para o estilo ativo, tanto que nenhuma atividade online foi desenhada abarcando esse estilo o que terminou com sua inibição total.

Em relação ao segundo questionamento, compreendemos que a forma como o discente foi avaliado influenciou muito na maneira que ele aprendeu os temas trabalhados na sala de aula virtual. Alguns indivíduos durante a entrevista semiestruturada online, que aconteceu após o término da disciplina, comentaram que as atividades online não valeram nenhuma pontuação. Mesmo quem não participou de nenhuma atividade, poderia fazer a prova presencial e, porventura, conseguir a aprovação. Por se tratar do modelo online, acreditamos que as atividades online devem ser consideradas mais relevantes do que a prova presencial.

Nesta dissertação acreditamos que os indivíduos reflexivos provavelmente possuem um enfoque profundo; os pragmáticos, um estratégico; o ativo, superficial; e o teórico, um enfoque profundo. Logicamente, deixamos em aberto, porque no decorrer do processo de ensino e aprendizagem os estudantes podem utilizar, ou

melhor, utilizaram outros enfoques e estilos de aprendizagem. Tal modificação ocorreu por causa do contexto (estratégias didáticas online, ferramentas e recursos online) na qual se encontravam. Desta forma, compreendemos que as estratégias e o enfoque utilizado é o que dão o ritmo a dança, influenciando posteriormente o próprio estilo de aprendizagem do dançarino. O enfoque é uma característica mais metodológica, como se o indivíduo tivesse autonomia sobre ele, assim o professor pode intervir mais nos enfoques do que nos estilos de aprendizagem. É importante ressaltar que os enfoques são influenciados pelo contexto, mas não são determinados por ele. Por isso, não existe e nem deve existir um modelo único de estratégia didática online, de ambiente virtual de aprendizagem, de objetivo, de plano do curso. Tudo deve ser construído de acordo com o contexto, no qual o indivíduo esteja inserido.

A coreografia surge em todo esse processo para nos lembrar de que devemos dançar juntos, realizar uma *coda*. Infelizmente, nem o professor nem o tutor dançaram, já que não houve mediação no decorrer da disciplina.

Em relação à metáfora proposta pela coreografia didática online, na qual a disciplina é elaborada com uma sequência de passos de danças delineados pelo coreógrafo, a consideramos insuficiente para dar conta da improvisação realizada pelos dançarinos, porque as características dessa coreografia nos levaram a refletir sobre as particularidades do Ballet Clássico, no qual não há espaço para improvisar, todos os passos que anteriormente foram definidos, devem ser executados perfeitamente, isso está de acordo com o estilo de dança (pedagógico) usado pelo coreógrafo analisado nesta pesquisa.

Essa dissertação se encontra nas vertentes mais contemporâneas, porque além de analisar o que e como acontece o processo de ensino e aprendizagem no AVA, trabalhamos também com categorias que antigamente eram psicológicas (enfoques e estilos de aprendizagem), mas que foram trazidas para o eixo da educação tecnológica ao olharmos esses processos do ponto de vista didático.

Admitimos que esta pesquisa não finda aqui, pois existem muitos pontos de vistas diferentes a serem estudados e analisados, por exemplo: podem ser estudadas estratégias didáticas online específicas para os estilos de aprendizagem;

como os dançarinos que nunca subiram no palco – nunca realizaram um curso a distância - fazem o alongamento, aprendem novas coreografias.

Concluimos que o aparecimento de outras questões, problemas, etc., não respondidos por esta dissertação, é o novo percurso que se configura e se inicia com o término desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio; CAVALCANTE, Patrícia Smith. Uma nova geração de educação a distância (EAD)? **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife, vol. 22, nº 2, jul./dez., 2006, p. 153 – 166.

ALONSO, Catalina M.; CAÑAS, José Luis; GALLEGO, Domingo J. **Cómo estudiar en la U.N.E.D. (y redactar trabajos universitarios)**. 3. ed. Madrid: Dykinson, 2000. Disponível em: <<http://www.dykinson.com/descargas/libro1/COMO%20ESTUDIAR.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2010.

ALONSO, Catalina M.; CUÉ, José Luis Garcia; RINCÓN, José Antonio Santizo. Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. **Revista Estilos de Aprendizaje**, Vol 4, nº4, out. 2009. Disponível em: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_octubre_2009.pdf><<http://www.oab.org.br/combateplagio/CombatePlagio.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2010.

ALONSO, Catalina M.; GALLEGO, Domingo J. **Aprendizaje y ordenador**. Madrid: Dykinson, 2000.

ALONSO, Catalina M.; GALLEGO, Domingo J.; HONEY, Peter. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. 7. ed. Bilbao: Mensajero, 2007.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9 – 13.

_____. **Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem**. p. 1 – 13. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2010.

ARAÚJO, Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 358 – 368.

ARRIADA, Mônica Carapeços; LANZARINI, Joice Nunes. Gestão da seleção de tutores: desafios e soluções. In: **V Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância**. 2008. Disponível em:

<<http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38542.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

AZEVEDO, Adriana Barroso; SATHLER, Luciano. Coordenação de curso em EAD: novos papéis. In: **V Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância**. Gramado, Rio Grande do Sul, abr., 2008. Disponível em: <<http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38595.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BAERISWYL, Franz. New choreographies of teaching in higher education. In: **V Congresso Ibero-americano de Docência Universitária**. Valencia, out., 2008. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=157&Itemid=8>. Acesso em: 3 fev. 2011.

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

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919 - 937, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? **Inter-Ação**. Rev. Fac. Educ. UFG, v. 34, n.1, 2009, p. 51-74, jan./jun. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/6542>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

BARROS, Nelci Moreira. **Aprendizagem a Distância: do rádio ilustrado a realidade virtual aumentada**. Santa Catarina: Insular, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

_____. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BIANCO, Nelia R. del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 56 – 64.

BIGGS, John Burville. **Calidad del aprendizaje universitario** (trad. Pablo Manzano). Madrid, Espanha: Narcea, 1999.

_____. **Student approaches to learning and studying**. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research, 1987.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática magna**. Fundação Calouste Gulbenkian (versão para e-book). 2001.

COUTINHO, Laura. Aprendizagem on-line por meio de estruturas de cursos. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 310 – 316.

CUÉ, José Luis García; RINCÓN, José Antonio Santizo. Análisis de datos obtenidos a través del cuestionario CHAEA en línea de la página web www.estilosdeaprendizaje.es. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madrid, vol. 2, nº. 2, 2008, p. 84 – 109. Disponível em: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr2_baldomero.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010.

CURRY, Lynn. An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. In: **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association - 67th**, Montreal, Quebec, April, 1983. p. 11 – 15. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED235185.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ELIA, M. F. O Papel do Professor diante das Inovações Tecnológicas. In: **Anais do XXVIII Congresso da SBC**. Belém do Pará, Pará: 2008, p. 215 – 224. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/980/966>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

FARIAS, Hainer Bezerra de. **Educomunicação radiofônica: uma proposta de formação de jovens comunicadores**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2010.

FIGUEIREDO, Antônio Dias de. Estratégias e modelos para a educação online. In: MIRANDA, Guilhermina Lobato (Org.). **Ensino online e aprendizagem multimídia**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009, p. 33 – 55.

FIGUEIREDO, Lilia Márcia de Souza; ALBUQUERQUE, Rosa Almeida Freitas. **Investigando as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem método e didática nos cursos de graduação**. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2010/04/15/outros/9535005856d3ff98a1b09a20fc968022.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 96 – 104.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39 – 46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21 – 27.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0, 2001.

Instituto Universal Brasileiro. Disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br/>>. Acesso em: 24 dez. 2010.

KAPLÚN, Mario. **Comunicación entre grupos: el método cassette-foro**. Ottawa, Ont., Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), 1984.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 209 – 214.

LA TORRE, S. & BARRIOS, O. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2002.

LAGARTO, José; ANDRADE, Antônio. Sistemas de Gestão de Aprendizagem em e-learning. In: MIRANDA, Guilhermina Lobato (Org.). **Ensino online e aprendizagem multimídia**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009, p. 56 – 80.

LAGO, Baldomero; COLVIN, Lilian; CACHEIRO, María Luz. Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: modelo EAAP. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madrid, vol. 2, nº. 2, 2008, p. 2 – 22. Disponível em: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr2_baldomero.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010.

LANDIM, Claudia Maria Ferreira. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: 1997.

LAPA, Andrea Brandão. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis, 2008. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro_ead/Intro_EAD_pdf_.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Regina Barros. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, Espanha**, n. 36/3, jun., 2005, p. 1 - 5. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

LÈVY, Pierre (2000). **Cibercultura** (trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LITTO, Fredric Michael. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14 – 20.

MACIEL, Leandro Silvio Katzer Rezende. **Projeto “João da Silva”** – Pioneirismo em teleducação matemática. s/d. Disponível em: <<http://www.limc.ufrj.br/hitem4/papers/6.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

MENDONÇA, Valéria Márcia. Educação popular: experiências de rádio-educação no Brasil, de 1922 a 1960. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, vol. 33, nº1, jan./abr. 2007, p. 28 – 41.

Ministério da Educação do Brasil. **Breve evolução histórica do sistema educacional**. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2010.

MIRANDA, Guilhermina Lobato (Org.). **Ensino online e aprendizagem multimídia**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; TEIXEIRA, Odete Pacubi Baierl. Uma análise das interações dialógicas em aulas de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**. São Paulo, v. 9, n. 3, 2004, p. 243 – 263. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Ciencias/Artigos/monteiroteix.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2012.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**: Bauru, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

MORAIS, Carlos; MIRANDA, Luísa; DIAS, Paulo. Formas de interação em discussões online. **Revista Faced**, Salvador, n.12, p.151-167, jul/dez., 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2988/2120>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. **CEAD - Centro de Educação a Distância**. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dez, 2002. p. 1 - 3.

_____. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2 – 8.

OLIVEIRA, Cláudia Simone Almeida de. **Avaliação da aprendizagem na educação online: aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora**. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2010.

OSER, Fritz K.; BAERISWYL, Franz J. Choreographies of teaching: bridging instruction to learning”, in RICHARDSON, Virginia (org). **Handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington: American Educational Research Association (AREA), p. 1031-1065, 2001.

OTSUKA, Joice Lee. Análise do processo de avaliação contínua em um curso totalmente à distância. Valença, Espanha: **Actas de Virtual Educa**, p. 12-14, junho,

2002. Disponível em: <http://www.teleduc.org.br/artigos/14_joice_ve2002.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares et all. Ensino na docência online: um olhar à luz das coreografias didáticas. Revista EM TEIA - **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. Online. Disponível em: <<http://www.gente.eti.br/emteia/index.php/emteia/article/view/7/5>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

PAIVA, Ricardo Bacelar. **Proposição 2010.19.07379-01, proposta de adoção de medidas para prevenção do plágio nas Instituições de Ensino e do comércio ilegal de monografias**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/combateplagio/CombatePlagio.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

PAIVA, Rogério Antonio de. **Webquest: uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação a distância**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2011.

PAIVA, Rogério Antonio de; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. As webquests como coreografias didáticas na perspectiva da construção de um conhecimento crítico, criativo e colaborativo. In: **III Simpósio Nacional da ABCiber**, nov., 2009, p. 1 – 14. Disponível em: <<http://www.portalwebquest.net/pdfs/aberciber.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2010.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 48 – 55.

PERKINS, Jorge Eduardo Padula. **Una Introducción a la Educación a Distancia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. Disponível em: <http://www.derechoespanol.net/introduccion_educacion_distancia.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2010.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O Rádio Educativo no Brasil, uma visão histórica**. 1999. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Curso de Radialismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www.radioeducativo.org.br/artigos/livrofinal2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

Porta do Futuro. **Instituto tradicional evoluirá em 2009**. Disponível em: <http://portadofuturo.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=154&Itemid=190>. Acesso em: 24 dez. 2010.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 290 – 296.

SANTOS, Cleber Nauber dos. Do professor ao ciberprofessor do ensino superior na EAD: algumas aproximações. **Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**. n. 1, ago., 2009, p. 77 – 88. Disponível em: <www.edapeci-ufs.net/revista/ojs-2.2.3/index.php/edapeci/article/download/13/14+aspectos+como+contexto+de+ensino,+d>. Acesso em: 14 mar. 2011.

SARAIVA, Terezinha. Educação à distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**. Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 17-27. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acesso em: 28 fev. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: _____. et all. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 7- 18.

TELES, Lucio. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 72 – 80.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65 – 71.

VAZ, Telma Romilda Duarte. O avesso da ética: a questão do plágio e da cópia no ciberespaço. **Cadernos de Pós-Graduação – educação**. São Paulo, v. 5, n. 1, 2006, p. 159 – 172. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/cadernos_posgraduacao/cadernosv5n1edu/cdposv5n1edu_2_13.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. 2. ed. Madrid, España: Narcea, 2009.

_____. Competencias docentes. In.: **Conferencia presentada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia**. 2005, p. 87 - 125. Disponível em: <<http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: **Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade – 95º aniversário da Universidade do Porto**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar., 2006. Disponível em: <http://www.fe.up.pt/si/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=16430&pv_cod=15hYLPa4rsIL>. Acesso em: 15 fev. 2010.

ANEXO

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM (CHAEA) DE HONEY, ALONSO E GALLEGO

<input type="radio"/>	1. Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.
<input type="radio"/>	2. Estou seguro(a) do que é bom e do que é mau, do que está bem e do que está mal.
<input type="radio"/>	3. Muitas vezes faço, sem olhar as consequências.
<input type="radio"/>	4. Normalmente, resolvo os problemas metodicamente e passo a passo.
<input type="radio"/>	5. Creio que a formalidade corta e limita a atuação espontânea das pessoas.
<input type="radio"/>	6. Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.
<input type="radio"/>	7. Penso que agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como atuar reflexivamente.
<input type="radio"/>	8. Creio que o mais importante é que as coisas funcionem.
<input type="radio"/>	9. Procuro estar atento(a) ao que acontece aqui e agora.
<input type="radio"/>	10. Agrada-me quando tenho tempo para preparar meu trabalho e realizá-lo com consciência.
<input type="radio"/>	11. Estou seguindo, porque quero, uma ordem na alimentação, no estudo, fazendo exercícios regularmente.
<input type="radio"/>	12. Quando escuto uma nova ideia, em seguida, começo a pensar como colocá-la em prática.
<input type="radio"/>	13. Prefiro as ideias originais e novas mesmo que não sejam práticas.
<input type="radio"/>	14. Admito e me ajusto às normas somente se servem para atingir meus objetivos.
<input type="radio"/>	15. Normalmente me dou bem com pessoas reflexivas, e me custa sintonizar com pessoas demasiadamente espontâneas e imprevisíveis.
<input type="radio"/>	16. Escuto com mais frequência do que falo.
<input type="radio"/>	17. Prefiro as coisas estruturadas do que as desordenadas.
<input type="radio"/>	18. Quando possuo qualquer informação, trato de interpretá-la bem antes de manifestar

	alguma conclusão.
<input type="radio"/>	19. Antes de fazer algo, estudo com cuidado suas vantagens e inconvenientes.
<input type="radio"/>	20. Estimula-me o fato de fazer algo novo e diferente.
<input type="radio"/>	21. Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e os sigo.
<input type="radio"/>	22. Em uma discussão, não gosto de rodeios.
<input type="radio"/>	23. Não me agrada envolvimento afetivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.
<input type="radio"/>	24. Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que as teóricas.
<input type="radio"/>	25. É difícil ser criativo(a) e romper estruturas.
<input type="radio"/>	26. Gosto de estar perto de pessoas espontâneas e divertidas.
<input type="radio"/>	27. A maioria das vezes expresso abertamente como me sinto.
<input type="radio"/>	28. Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.
<input type="radio"/>	29. Incomoda-me o fato das pessoas não tomarem as coisas a sério.
<input type="radio"/>	30. Atrai-me experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.
<input type="radio"/>	31. Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.
<input type="radio"/>	32. Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir, melhor.
<input type="radio"/>	33. Tenho tendência a ser perfeccionista.
<input type="radio"/>	34. Prefiro ouvir a opinião dos outros antes de expor a minha.
<input type="radio"/>	35. Gosto de levar a vida espontaneamente e não ter que planejá-la.
<input type="radio"/>	36. Nas discussões gosto de observar como atuam os outros participantes.
<input type="radio"/>	37. Sinto-me incomodado(a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.
<input type="radio"/>	38. Julgo com frequência as ideias dos outros, por seu valor prático.
<input type="radio"/>	39. Angustio-me se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.
<input type="radio"/>	40. Nas reuniões apoio as ideias práticas e realistas.

<input type="radio"/>	41. É melhor aproveitar o momento presente do que deleitar-se pensando no passado ou no futuro.
<input type="radio"/>	42. Incomodam-me as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.
<input type="radio"/>	43. Apoio ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.
<input type="radio"/>	44. Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas em uma minuciosa análise do que as baseadas na intuição.
<input type="radio"/>	45. Detecto frequentemente a inconsistência e os pontos frágeis nas argumentações dos outros.
<input type="radio"/>	46. Creio que é preciso transpor as normas muito mais vezes do que cumpri-las.
<input type="radio"/>	47. Frequentemente, percebo outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.
<input type="radio"/>	48. No geral, falo mais do que escuto.
<input type="radio"/>	49. Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
<input type="radio"/>	50. Estou convencido(a) de que deve impor-se a lógica e a razão.
<input type="radio"/>	51. Gosto de buscar novas experiências.
<input type="radio"/>	52. Gosto de experimentar e aplicar as coisas.
<input type="radio"/>	53. Penso que devemos chegar logo ao âmago, ao centro das questões.
<input type="radio"/>	54. Procuo sempre chegar a conclusões e ideias claras.
<input type="radio"/>	55. Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com falas vazias.
<input type="radio"/>	56. Incomodo-me quando dão explicações irrelevantes e incoerentes.
<input type="radio"/>	57. Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.
<input type="radio"/>	58. Faço vários borrões antes da redação final de um trabalho.
<input type="radio"/>	59. Sou consciente de que nas discussões ajudo a manter os outros centrados nos temas, evitando divagações
<input type="radio"/>	60. Observo que, com frequência, sou um(a) dos(as) mais objetivos e ponderados nas discussões.
<input type="radio"/>	61. Quando algo vai mal, não dou importância e trato de fazê-lo melhor.
<input type="radio"/>	62. Desconsidero as ideias originais e espontâneas se não as percebo práticas.

<input type="radio"/>	63. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
<input type="radio"/>	64. Com frequência, olho adiante para prever o futuro.
<input type="radio"/>	65. Nos debates e discussões prefiro desempenhar um papel secundário do que ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.
<input type="radio"/>	66. Incomodam-me as pessoas que não atuam com lógica.
<input type="radio"/>	67. Incomoda-me ter que planejar e prever as coisas.
<input type="radio"/>	68. Creio que o fim justifica os meios em muitos casos.
<input type="radio"/>	69. Costumo refletir sobre os assuntos e problemas.
<input type="radio"/>	70. O trabalho consciente me trás satisfação e orgulho.
<input type="radio"/>	71. Diante dos acontecimentos trato de descobrir os princípios e teorias em que se baseiam.
<input type="radio"/>	72. Com o intuito de conseguir o objetivo que pretendo, sou capaz de ferir sentimentos alheios.
<input type="radio"/>	73. Não me importa fazer todo o necessário para que o meu trabalho seja efetivado.
<input type="radio"/>	74. Com frequência, sou uma das pessoas que mais anima as festas.
<input type="radio"/>	75. Me aborreço, frequentemente, com o trabalho metódico e minucioso.
<input type="radio"/>	76. As pessoas, com frequência, creem que sou pouco sensível a seus sentimentos.
<input type="radio"/>	77. Costumo deixar-me levar por minhas intuições.
<input type="radio"/>	78. Nos trabalhos de grupo, procuro que se siga um método e uma ordem.
<input type="radio"/>	79. Com frequência, me interessa saber o que as pessoas pensam.
<input type="radio"/>	80. Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

ANEXO 2: PERFIL DE APRENDIZAGEM

1. Circule com uma linha cada um dos números marcados.
2. Some o número de círculos de cada coluna.
3. Coloque os totais ao final. Assim comprovará qual é seu estilo de aprendizagem preponderante.

I	II	III	IV
ATIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

APÊNDICE

APÊNDICE 1

Ao responder este questionário com questões abertas você deve relacionar as respostas à sua experiência com EAD.

1. Existe alguma diferença em ser professor na modalidade presencial e na online? Justifique sua resposta.
2. Como é levado em consideração o conhecimento prévio do alunado ao realizar o planejamento das aulas?
3. Suas aulas são previamente organizadas ou sempre são modificadas dependendo do grupo com o qual esteja trabalhando?
4. Você planeja bem uma atividade e expõe de maneira clara para seus alunos. Entretanto, nota que alguns não conseguem responder à atividade da maneira como você planejou. O que você faz?
5. Você acredita que as atividades que você propõe fazem proporcionar uma aprendizagem crítica e auxilia no aprofundamento dos conhecimentos prévios de seus alunos? Por quê?
6. Que tipo de estratégias de aprendizagem você sugere para promover a cooperação entre alunos na modalidade online? Descreva esta(s) atividade(s).

APÊNDICE 2: CRITÉRIOS DE AUTO AVALIAÇÃO DO DOCENTE SOBRE O PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DA COREOGRAFIA DIDÁTICA NO MODELO ONLINE

PROFESSOR QUE PLANEJOU A DISCIPLINA (PROFESSOR CONTEUDISTA)

Em relação aos procedimentos para os discentes

1. Qual a metodologia escolhida? Por quê?
2. Como foi planejada a apresentação do conteúdo no ambiente online?
3. Descreva algumas das atividades realizadas no ambiente virtual. Como e qual o porquê de terem sido planejadas desta maneira?

Em relação ao conhecimento a ser construído pelo discente

4. Que tipos de habilidades e conteúdos você espera que o discente atinja com as atividades descritas anteriormente?
5. Como foram idealizadas por você as ações e caminhos que serão traçados pelos discentes em relação às atividades propostas por você?
6. Considerando o contexto online, você prefere que os discentes realizem as atividades em grupo ou individualmente? Por quê?
7. De que forma, ambas, são promovidas em sua disciplina?
8. Você procura estabelecer estratégias diferenciadas para atender as diferentes formas de aprender dos discentes? Como isso ocorre?

Critérios de avaliação do professor executor em relação à antecipação realizada pelo professor conteudista: ela realmente dá conta da colocação em cena?

Em relação à antecipação:

Objetivos:

9. Os objetivos de aprendizagem estão claros para os discentes? Como foram explicados e/ou trabalhados com eles?

Conteúdos:

10. Quais são os conteúdos trabalhados? Eles são pertinentes à aprendizagem que os discentes, desse curso, desta disciplina, precisam aprender? Por quê?
11. Os conteúdos definidos pelo planejamento são adequados aos objetivos? Por quê?

Metodologia:

12. As atividades que os discentes devem realizar estão claras para eles? De que forma são explicadas?
13. A metodologia é adequada aos tipos de habilidades e conteúdos que se deseja que o discentes aprenda?
14. A forma como as atividades são organizadas proporcionam interatividade entre os participantes em grupo? Como?
15. O planejamento prevê a sistematização individual dos alunos, para a sistematização da aprendizagem?
16. A metodologia definida é adequada à modalidade semipresencial? Por quê?

Recursos:

17. Os recursos utilizados são adequados ao tipo de habilidade e conteúdos que se deseja que o discente aprenda?
18. Eles são adequados à modalidade semipresencial? Por quê?
19. Você levou em consideração que os discentes tem habilidade para usar o recurso escolhido?

Avaliação:

20. Os instrumentos e critérios de avaliação estão claros para os discentes e para o professor executor? Como são definidos os critérios?
21. A avaliação (instrumentos e critérios) dá conta de que o professor executor acompanhe o PROCESSO de aprendizagem dos discentes?
22. A avaliação (instrumentos e critérios) dá conta de que o professor executor acompanhe o RESULTADO (PRODUTO) de aprendizagem dos discentes?

APÊNDICE 3: PROFESSOR EXECUTOR

Em relação à colocação em cena

1. Qual a sua estratégia para realizar a exposição das atividades para os discentes?
2. Como você orienta o processo de realização das atividades pelos discentes?
3. Você elabora ou propõem alguma outra atividade além das propostas pelo professor conteudista? Quais e com qual finalidade?
4. Você sente dificuldades em relação ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos discentes em relação às atividades propostas? Quais? Explícite.
5. Como você avalia seus discentes a partir dos resultados das atividades propostas (os critérios que o professor utilizou para avaliar os alunos)?
6. Qual foi, na sua opinião, os resultados das aprendizagens dos discentes (em relação ao aluno). Justifique.

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAR OS ENFOQUES DE APRENDIZAGEM

Oi, pessoal! Meu nome é Cristiane Lucia da Silva, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE). Estou pesquisando a forma como os alunos aprendem e estratégias que melhorem o aprendizado a distância. Minha dissertação será sobre o ponto de vista do professor e do aluno também. Por isso, gostaria que vocês respondessem essas perguntas.

***Obrigatório**

Por favor, digite o seu nome completo. *Lembro-lhes que todas as respostas deste questionário são confidenciais.

Selecione as opções que vocês consideram que fazem parte de suas características pessoais como estudantes universitários na modalidade online. *

- 1. Simplesmente memorizo o assunto.
- 2. Estudo apenas os textos indicados pelo professor.
- 3. Posso uma curiosidade extraordinária.
- 4. Não reflito sobre o que estou aprendendo.
- 5. Geralmente realizo bem as atividades propostas.
- 6. Gosto de aprender profundamente um determinado conteúdo.
- 7. Não realizo todas as atividades online propostas pelo docente.
- 8. Desejo ter uma boa reputação na sala de aula.
- 9. Relaciono o que estou aprendendo com textos estudados anteriormente.
- 10. Desejo no mínimo a nota 7,0, apenas para obter a aprovação.
- 11. Ter boa fama social é bom para obter indicação para determinados empregos.
- 12. Tenho a necessidade de um conhecimento amplo e aprofundado.
- 13. Quando realizo as atividades tenho consciência de que as faço com o mínimo esforço possível.

- 14. Gosto de considerar as atividades como competição, assim consigo obter as melhores notas.
- 15. Sempre procuro outros textos além dos indicados pelo professor.
- 16. Considero o tempo que possuo insuficiente para realizar todas as atividades.
- 17. Preocupo-me mais com a nota do que com a aprendizagem.
- 18. O aprendizado e a compreensão do assunto, para mim, é muito significativo.
- 19. Tenho pouco interesse pelas disciplinas.
- 20. Quando não tenho muito tempo foco nos textos mais importantes.
- 21. Tenho um grande compromisso comigo mesmo a fim de conseguir aprender determinados conteúdos.
- 22. Quando participo posto respostas curtas nos fóruns.
- 23. Não me importa se o assunto é interessante ou não, tenho que estudá-lo por causa da obtenção da nota final.
- 24. No início da disciplina quero saber todas as atividades que realizarei para que possa adiantá-las e aprofundá-las.
- 25. Não gosto de ler durante muito tempo.
- 26. Acredito que devemos ser empáticos em relação aos outros, assim minha reputação sempre será boa.
- 27. Prefiro ler livros em vez de artigos.
- 28. Às vezes tenho preguiça de fazer a atividade.
- 29. Comprometo-me a realizar bem as atividades, porém quase nunca aprofundo o meu conhecimento em determinados conteúdos.
- 30. A maior parte das minhas postagens no fórum são respostas longas e baseadas teoricamente.

APÊNDICE 5: PERFIL DOS ENFOQUES DE APRENDIZAGEM**NOME:****PÓLO:****RESULTADOS**

SUPERFICIAL	ESTRATÉGICO	PROFUNDO
1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18
19	20	21
22	23	24
25	26	27
28	29	30

TOTAL

SUPERFICIAL	ESTRATÉGICO	PROFUNDO

APÊNDICE 6: COREOGRAFIA DIDÁTICA – DISCENTE

MODELO BASE DE APRENDIZAGEM – momento invisível.

Para elucidar esse momento invisível será realizado uma entrevista semiestruturada a fim de compreender como o **aluno** reflete seus passos para executar suas atividades.

1a parte

Em relação à antecipação:

Objetivos:

- Os objetivos de aprendizagem estão claros para você? Eles foram explicados detalhadamente? Quem o fez, tutor ou professor executor?

Conteúdos:

- Os conteúdos são pertinentes à aprendizagem que os discentes, desse curso, desta disciplina, precisam aprender? Por quê?

Em relação à colocação em cena

Metodologia:

- As atividades realizadas por você foram bem explicadas para a sua realização? Isto é, você sabe exatamente o que deve fazer para aprender este conteúdo? Justifique.

- A organização das atividades proporcionam interatividade entre os participantes em grupo? Como se deu essa atividade em grupo? Como se organizaram? Tiveram alguma dificuldade? Quais? Por quê?

- As atividades propostas previram a sistematização individual de sua aprendizagem? Como foi essa sistematização individual?

- Se o planejamento não deu essa oportunidade, você sentiu necessidade de fazer isso? Por quê?
- Quais metodologias são utilizadas pelo docente? Você as considera adequadas à modalidade a distância? Por quê?

Recursos:

- Os recursos propostos para as atividades lhe ajudaram a realizá-la? Ou dificultaram?
- Eles são adequados à modalidade a distância? Justifique.
- Você possui habilidade para utilizar os recursos propostos? Justifique.

Em relação ao produto de aprendizagem**Avaliação:**

- Os instrumentos e critérios de avaliação estão claros para os discentes e para o professor executor? Justifique.
- Você acredita que o professor conseguiu saber o que você aprendeu? Como? Por quê?