

CRENÇAS EM EAD: O OLHAR DE ALUNOS INGRESSANTES DE UM CURSO DE LETRAS

BELIEFS REGARDING AT A DISTANCE LEARNING: FRESHMEN STUDENTS VIEWS ABOUT A MODERN LANGUAGES COURSE

Lívia Letícia Zanier Gomes¹

Resumo: *Este artigo tem como objetivos levantar e analisar crenças de discentes recém-ingressos em um curso da modalidade a distância no sudeste do país, relativas à própria modalidade de ensino. Trata-se de uma pesquisa da área da Linguística Aplicada, de caráter qualitativo, com metodologia de análise de dados pautada na Análise de Conteúdo (BARDIN 2010). Como referencial teórico, dando suporte à definição de crenças, traz Barcelos (1995, 2007) e Borg (2001). Discorre, brevemente, sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa através do qual é ofertado o curso em pauta e elenca trabalhos anteriores que versam sobre crenças e Educação a Distância (EaD). Em seguida, agrupa excertos discentes através dos quais foram analisadas crenças recorrentes sobre a modalidade de ensino. Conclui percebendo que as crenças discentes podem ser entraves ao êxito do aluno desta modalidade de ensino, devendo ser pensada e discutida especialmente nos cursos de licenciatura. Além disso, aponta para que novos estudos sejam realizados com foco nas crenças discentes e também buscando crenças de egressos e de evadidos da EaD a fim de que problemas inerentes à modalidade sejam mais bem pensados e de que o desenho que se dá à EaD hoje via UAB seja talvez remodelado.*

Palavras-chave: *Universidade Aberta do Brasil; Educação a Distância; crenças discentes.*

Abstract: *This article aims at analyzing freshmen students beliefs regarding an at a distance course in southeast Brazil. It's a qualitative research in Applied Linguistics with methodology based on Bardin (2010) Content Analysis. Barcelos (1995, 2007) and Borg (2001) beliefs definition stands as the theoretical framework. The work briefly approaches the Open University of Brazil, a program through which the course is offered with a list of previous studies on beliefs and at a Distance Learning. It then groups students excerpts from which the recurring beliefs were analyzed. The results reveal: that students beliefs may interfere on the student success in this type of education; that educational professionals should consider and discuss it especially during undergraduate courses. Furthermore, it suggests that new studies be conducted focused on current and former students beliefs (dropouts included) of at a distance education courses so that possible problems are avoided in order to re-design learning studies via UAB.*

Keywords: *Open University of Brazil; Distance Education; students' beliefs.*

Introdução

A modalidade a distância não é acontecimento novo e nem mesmo inovador na educação. Inúmeras formas de educação a distância, embora não *online* como com tele cursos e via uso de correspondências, ocorrem há muito tempo².

¹ Docente do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Mestre e doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberaba, Brasil, e-mail: liviazanier@iftm.edu.br

² O Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) marcaram a gênese da Educação a Distância brasileira.

Todavia, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) possibilitaram um grande crescimento de Educação a Distância *online* (doravante EaD³), o que pode ser vislumbrado atualmente.

Esta modalidade *online* da educação vem ganhando gradativo espaço nas Instituições de Ensino Superiores (IES) sejam elas públicas ou privadas. Várias instituições são hoje credenciadas para ofertar cursos nesta modalidade e, uma vez que as Instituições são credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC), são também autônomas para criação de novos cursos, questão propiciadora da propagação de cursos EaD.

Esta propagação faz com que, juntamente, se propaguem opiniões contrárias e favoráveis à educação *online*, opiniões que refletem crenças que podem ser facilitadoras ou inibidoras do desenvolvimento da própria modalidade e também facilitadoras ou inibidoras do próprio processo de ensino-aprendizagem dos atores do processo (professores, tutores, alunos).

É sobre crenças em EaD que este artigo versa, com um recorte sobre crenças de alunos que nela estão imersos. Assim, investiga as crenças discentes de alunos do primeiro período de um curso de licenciatura ofertado via Universidade Aberta do Brasil (UAB, sobre a qual discorreremos brevemente neste artigo), de uma Instituição de Ensino Superior brasileira. Essas crenças foram pesquisadas em comentários tecidos pelos alunos em fórum de discussão *online* via plataforma virtual de aprendizagem (Moodle) a partir de uma pergunta motivadora da professora pesquisadora da disciplina intitulada “Introdução ao Ensino a Distância”. As respostas obtidas revelam algumas crenças discentes sobre a educação virtual que nos pareceram recorrentes e que foram aqui reunidas sob categorias para facilitar a análise proposta.

Este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: esta introdução que contextualiza as temáticas da modalidade a distância da educação e das crenças discentes que se formam a respeito desta modalidade; a contextualização da Educação a Distância (EaD) enquanto ofertada via programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); a conceituação sobre crenças, sobre crenças em EaD já levantadas por outros pesquisadores e sobre autonomia; o contexto de produção desta pesquisa, bem como dos seus participantes; a categorização das crenças discentes seguida por nossa análise interpretativista dessas crenças e as considerações

³ Aqui utilizo EaD como significando a Educação a Distância *online*, visto que há outras formas de Educação a Distância disponíveis (televisiva, por correspondência) sobre as quais não versamos neste artigo. Enquanto sinônimos de EaD, utilizo também neste texto a expressão “educação virtual”.

finais em que problematizamos questões da análise e damos direcionamentos para possíveis pesquisas futuras.

1 Contextualização: a EaD na Universidade Aberta do Brasil

Educação a Distância tem sua definição oficial dada pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p.1), artigo primeiro:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

De acordo com o Decreto, é possível destacar que na EaD a mediação do ensino ocorre via TIC e a assincronia tempo-espaço é marca importante. Desses dois apontamentos já surgem diversas crenças possíveis e que se podem inferir de comentários discentes, conforme veremos em outro momento deste artigo, tais como “a necessidade em se lidar bem com as TIC para se ter sucesso na EaD” e como “EaD é para quem não tem tempo”.

No contexto público Brasileiro de Ensino Superior, o maior propagador da Educação a Distância é o programa governamental denominado Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa cujo marco inicial data de 8 de junho de 2006 com o Decreto 5.800. Este programa integra IES públicas no que diz respeito à oferta de cursos superiores na modalidade a distância e estimula a parceria níveis governamentais federal, estadual e municipal com as IES públicas brasileiras. Como objetivos da UAB está, dentre outros, democratizar o acesso ao Ensino Superior de qualidade no Brasil:

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, [a UAB] incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (BRASIL, 2015)

Por se tratar de um programa governamental, e não de uma modalidade de ensino pública institucionalizada, a EaD via UAB tem a remuneração de seus profissionais atuantes

via bolsas de estudo concedidas pela CAPES/MEC, sobre o que dispõe a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. São os profissionais que atuam na UAB: coordenador adjunto da UAB na IES; coordenador de curso; coordenador de tutoria; professor pesquisador conteudista; professor pesquisador; tutor; coordenador de polo e profissionais atuantes na chamada “equipe multidisciplinar”. A não institucionalização da EaD nas IES públicas também parece ser fator impactante nas crenças dos envolvidos com a modalidade. O professor da IES atuante na UAB deve trabalhar nesta em horário extra, fora de seu horário de trabalho regular na IES nos cursos presenciais (ainda que este professor trabalhe em jornada de 40h semanais na IES), visto que o pagamento ocorre de forma também “extra”, via bolsa Capes. Sugerimos que isso gera vários impasses na atuação docente, impactando também na atuação discente e nas crenças de todos os atores pedagógicos da modalidade, impasses tais como a tentativa em se transpor o Ensino Presencial para a Educação Virtual pelo docente e o pouco tempo que o docente dedica à modalidade virtual esbarrando, conseqüentemente, na dificuldade discente em se tornar um aprendiz autônomo⁴, adjetivo chave dessa modalidade de ensino.

Portanto, esse entendimento breve aqui proposto do funcionamento da EaD no Brasil via programa governamental UAB faz-se importante para compreensão de diversas crenças discentes que são apresentadas nos trabalhos com Crenças em EaD e que são explicitadas neste artigo, visto que as crenças observadas nesta pesquisa são de discentes do primeiro período de um curso de Licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino do sudeste do país.

2 Referencial Teórico

2.1 Conceituando crenças e crenças em EaD

Conceituar crenças é o primeiro impasse quando se investiga a respeito delas. Na área de Linguística Aplicada, em que se insere este artigo, muitas dessas definições são apontadas e também criadas pela pesquisadora Ana Maria Barcelos, definição na qual nos apoiamos neste artigo. Segundo Barcelos (1995, p. 131), crença é o

conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas.

⁴ Por autonomia em EaD, entendemos “uma atitude independente e investigativa por parte dos educandos na perspectiva da acepção de suas autorias em meio ao processo de construção das aprendizagens” conforme definido por Lima, Silva e Paiva (2010).

Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Embora não discorramos, neste artigo, sobre crenças em aprender línguas, conforme recortado na definição apresentada, a definição nos atende porque entendemos que pode ser estendida a sobre como “aprender”, e não apenas sobre como “aprender línguas”. Além disso, esta definição leva em conta o contexto em que está o aprendiz, bem como a “bagagem” cultural, educacional, social que ele carrega consigo. Isso diz muito quando se investiga crenças no contexto de educação a distância, porque a maior parte dos alunos cujas considerações fazem parte da análise deste artigo chegou à EaD após passar por longos anos em contexto de ensino presencial, entendendo o próprio processo ensino-aprendizagem de maneira balizada por essa vivência.

Para Borg (2001),

crença é uma proposição que pode ser consciente ou inconscientemente realizada, é avaliativa na medida em que é aceita como verdade pelo indivíduo e, portanto, é impregnada com um comprometimento emotivo; além disso, ela serve como um guia para o pensamento e para o comportamento⁵. (BORG, 2001, p. 186)

Assim, as relações entre crenças e pensamento e comportamento e crenças se estabelecem multidimensionalmente, fazendo com que mais do que “ver para crer”, muitas vezes passemos a antes “crer para ver”, dado que muitas vezes as crenças podem chegar a remodelar a nossa percepção de realidade.

Outra definição importante para quem estuda crenças diz respeito à sua natureza, podendo ser denominadas periféricas ou nucleares. Crenças nucleares são “crenças às quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente” e que “estão mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção” (BARCELOS, 2007, p.117) e possuidoras de quatro características:

- (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças;
- (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c)

⁵ “[...]a belief is a proposition which may be consciously or unconsciously held, is evaluative in that it is accepted as true by the individual, and is therefore imbued with emotive commitment; further, it serves as a guide to thought and behaviour.”

são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”). (BARCELOS, 2007, p. 117)

Já as crenças periféricas são crenças com poucas conexões entre si e, portanto, menos resistentes a mudanças, segundo o autor.

Assim, por exemplo, a crença de que professor é aquele que está sempre presente para tirar a dúvida de um aluno ou a crença de que o professor é o que ensina a matéria, pode ser (não tendo, necessariamente que ser, trata-se apenas de uma exemplificação) uma crença nuclear de um discente refletindo em formas particulares de entender e/ou de vivenciar contextos como o da EaD.

Ainda neste sentido é importante ressaltarmos que há uma relação recíproca, mas multidimensional, entre crenças e ações; portanto, diferentes relações entre crenças e ações podem ser estabelecidas, conforme também descrito por Barcelos (2007, p.120), tais como (i) relação “de causa e efeito, em que as crenças exercem influência direta nas ações”; (ii) relação “interativa”, com as crenças influenciando nas ações e vice-versa e (iii) relação hermenêutica, com crenças e ações divergentes sobretudo devido a fatores do contexto em que se insere. Ou seja, a relação entre a forma como compreendem Educação e o contexto novo (virtual) em que estão inseridos poderá resultar em crenças diversas sobre EaD.

O estudo das crenças discentes não significa ter acesso, portanto, a ações discentes, pois as relações entre ações e crenças não são relações diretas, nem pouco complexas; todavia, é relevante por procurar entender os recursos dos quais os alunos lançam mão para significar o contexto virtual em que estão imersos.

As crenças relativas à EaD podem ser originadas do que se transmite nas diversas mídias, ou da opinião de quem já realizou ou não cursos nessa modalidade, de experiências de alunos e professores, do imaginário que se construiu em torno dela, dentre outros. Assim, estudar as crenças nessa modalidade pode levar a compreendermos um pouco melhor o que há de positivo e o que há de melhorias a serem realizadas nesta modalidade.

Algumas das crenças já apontadas por estudiosos sobre a EaD são a crença de que os cursos da EaD são mais fáceis do que os presenciais, exigindo menor dedicação, conforme mencionam Moore e Kearsley (2011). Desta, decorrem as crenças de muitos discentes de que cursos da EaD são de qualidade inferior.

Machado (2011), em sua tese, elenca as principais crenças docentes que encontrou em um curso superior na EaD de Letras-Espanhol. Dentre elas, estão:

- “na EaD há menos embates diretos com os estudantes” (p. 59);

- “o aluno presencial participa e interage mais ativamente, com os seus professores e colegas, dos momentos de ensino e aprendizagem do que o aluno virtual.” (p. 59)
- “a experiência docente no ensino presencial exerce influência negativa na atuação do professor em EAD.” (p. 62) e
- o aluno presencial é mais frequente e participativo do que o aluno virtual” (p. 65).

Já Cruvinel (2011), em sua dissertação na qual discorre sobre crenças de mestrandos em Linguística Aplicada, elencou as seguintes crenças sobre EaD que encontrou em sua pesquisa:

- “ensino a distância demanda tempo” (p. 93);
- “ensino a distância demanda disciplina” (p. 94);
- “ensino a distância é mais fácil” (p. 95);
- “os alunos têm mais chance de se sobressair no contexto de ensino presencial” (p. 96);
- “para que um curso a distância funcione é necessário organização por parte do professor” (p. 98);
- “ensino a distância proporciona uma aprendizagem vicária”, isto é, “o processo de aprendizagem se viabiliza pela observação dos outros aprendizes” (p. 101);
- “os mais novos têm mais habilidades para usarem o computador” (p. 105);
- “a tendência do aluno a distância é desistir” (p. 106);
- “a interação é facultada pela utilização das novas tecnologias” (p. 107) e
- “o ensino a distância viabiliza o acesso à formação contínua” (p. 107).

Todavia, ainda são poucas as pesquisas sobre Crenças em Educação a Distância. Desta forma, o presente artigo traz como objetivo fomentar um pouco essa discussão olhando, especialmente, pelo viés discente a fim de entender melhor o que está imbricado nessa modalidade de ensino que tem se propagado nos últimos anos.

2.2 Outro conceito central: a autonomia

Outro conceito central quando se menciona educação a distância e que muito se relaciona a crenças frente a esta modalidade é o conceito de autonomia.

A autonomia não é uma postura necessária apenas ao aluno do contexto virtual.

A autonomia, ao contrário do que muitos devem imaginar, não surge como um conceito pedagógico da EAD, para designar a atitude e postura necessária ao aluno que está espacialmente distante do seu educador [...]. Mas seu uso ganha centralidade na modernidade, pela crítica kantiana à razão, e é compreendida como a capacidade que a razão tem de pensar a si própria e de se auto atribuir regras e leis. (OLIVEIRA e NUNES, p.6 , 2011)

Mesmo não sendo necessária apenas ao aluno do contexto virtual, é uma postura tida como essencial ao aluno desta modalidade. Dada a necessidade de organização temporal e espacial e dada a necessidade de readequação desses dois eixos (espaço e tempo) é impensável um aluno bem sucedido na modalidade virtual que não tenha a habilidade dessa auto atribuição de regras e leis.

Segundo Serafini, a autonomia discente é

muito mais um produto da interdependência do que da independência. Sendo assim, os aprendizes em EaD também devem ser ajudados a adquirir autonomia por meio de um processo de interação semelhante à aprendizagem formal. Isto nos traz à tona a importância do papel do professor/tutor, como mediador desse processo, desmitificando a ideia de que, em EaD, o aluno autônomo aprende sozinho e independe do professor. (SERAFINI, 2012, p. 73-74)

É justamente esta “mitificação” do “aprender sozinho” que transparecerá neste artigo enquanto crença discente no momento em que analisarmos aquelas relativas à categoria autonomia.

3 Metodologia, contexto de produção e participantes

A pesquisa aqui proposta para ser desenvolvida é de caráter qualitativo, entendendo a pesquisa qualitativa como sendo

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. (...) Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

Destarte, a abordagem naturalista é aqui entendida devido ao fato de que busquei as respostas às minhas perguntas de pesquisa em um cenário natural, isto é, um cenário real de ensino.

Metodologicamente, este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA) brasileira, na qual se inserem trabalhos de caráter qualitativo, como este. Adjetivo de brasileira a LA que aqui se desenvolve por conta de buscar observar especificamente um aspecto da política educacional pública brasileira e estar inserida em um ambiente de ensino regular e público brasileiro.

Além disso, ao buscar compreender crenças discentes, temos a linguagem como base e centro de investigação. Também é importante ressaltar que fazer LA hoje implica pensar criticamente nos aspectos em que se pode contribuir prática e politicamente para com os problemas linguísticos com os quais nos deparamos em nossa sociedade. A LA e sua relação com os aspectos políticos é bastante expressiva, além de necessária, como nos afirma Rajagopalan (2006).

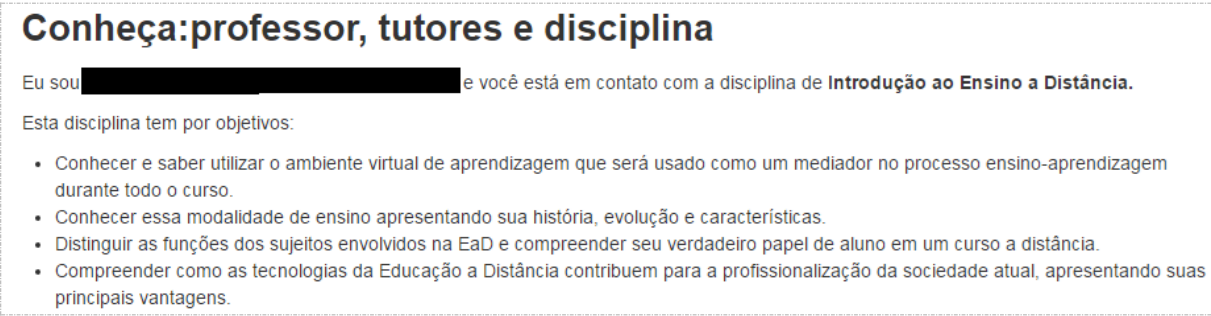
Felizmente, está se formando o consenso entre os pesquisadores em LA de que cabe a ela não mais atuar simplesmente como instância mediadora entre, de um lado, uma linguística feita à margem dos anseios populares e, do outro lado, uma sociedade que clama por soluções práticas [...], mas *intervir* de forma conseqüente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165, grifo do autor).

E se o autor menciona intervenção, problemas linguísticos, aspectos políticos, também é este o papel assumido por esta investigação, cujos resultados aqui se apresentam, que refletiu a forma político-educacional assumida por um aspecto e modalidade educacional brasileira (a educação a distância). Logo, este estudo e a LA também se interseccionam no aspecto político que ambas assumem.

Para levantamento de dados, esta pesquisa teve como base um fórum de discussões proposto por um professor formador de um curso de “Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas”, curso viabilizado pela Universidade Aberta do Brasil através de uma IES do sudeste do país. A busca dos dados ocorreu virtualmente através das postagens que eram feitas pelos alunos (iniciada pelo docente e mediada por tutores presenciais) no fórum mencionado.

A disciplina a que recorreremos para levantar nossos dados foi uma disciplina inicial do curso, intitulada “Introdução ao Ensino a Distância” com carga horária de 60 horas, cujos objetivos eram os apresentados na Figura 1 que traz a imagem do que fora listado no Ambiente Virtual de Aprendizagem pelo professor da disciplina.

Figura 1 – Objetivos da disciplina



Conheça: professor, tutores e disciplina

Eu sou [REDACTED] e você está em contato com a disciplina de **Introdução ao Ensino a Distância**.

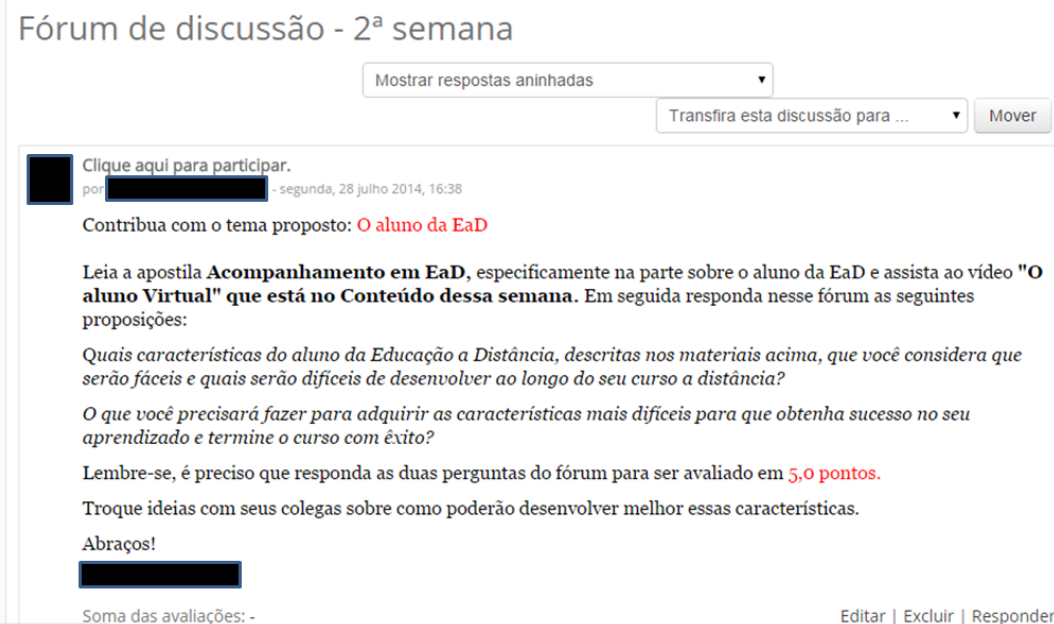
Esta disciplina tem por objetivos:

- Conhecer e saber utilizar o ambiente virtual de aprendizagem que será usado como um mediador no processo ensino-aprendizagem durante todo o curso.
- Conhecer essa modalidade de ensino apresentando sua história, evolução e características.
- Distinguir as funções dos sujeitos envolvidos na EaD e compreender seu verdadeiro papel de aluno em um curso a distância.
- Compreender como as tecnologias da Educação a Distância contribuem para a profissionalização da sociedade atual, apresentando suas principais vantagens.

Fonte: *Print Screen* do Ambiente da Disciplina, *Moodle* da IES, 2014.

Na segunda semana da disciplina, o professor formador propôs aos alunos um fórum de discussão avaliativo que propunha o apresentado na figura a seguir⁶:

Figura 2 – Proposta do Fórum de Discussão feita pelo docente da disciplina



Fórum de discussão - 2ª semana

Mostrar respostas aninhadas

Transfira esta discussão para ... Mover

Clique aqui para participar.
por [REDACTED] - segunda, 28 julho 2014, 16:38

Contribua com o tema proposto: **O aluno da EaD**

Leia a apostila **Acompanhamento em EaD**, especificamente na parte sobre o aluno da EaD e assista ao vídeo "**O aluno Virtual**" que está no Conteúdo dessa semana. Em seguida responda nesse fórum as seguintes proposições:

Quais características do aluno da Educação a Distância, descritas nos materiais acima, que você considera que serão fáceis e quais serão difíceis de desenvolver ao longo do seu curso a distância?

O que você precisará fazer para adquirir as características mais difíceis para que obtenha sucesso no seu aprendizado e termine o curso com êxito?

Lembre-se, é preciso que responda as duas perguntas do fórum para ser avaliado em **5,0 pontos**.

Troque ideias com seus colegas sobre como poderão desenvolver melhor essas características.

Abraços!
[REDACTED]

Soma das avaliações: -

Editar | Excluir | Responder

Fonte: *Print Screen* do Ambiente da Disciplina, *Moodle* da IES, 2014.

⁶ Nas imagens do Moodle e nas respostas dos alunos os nomes e fotos serão tarjados para garantir o sigilo dos alunos e do docente.

Portanto, os alunos deveriam discorrer a respeito das seguintes perguntas norteadoras para discussão: “Quais características do aluno da Educação a Distância, descritas nos materiais acima, que você considera que serão fáceis e quais serão difíceis de desenvolver ao longo do seu curso a distância?” e “O que você precisará fazer para adquirir as características mais difíceis para que obtenha sucesso no seu aprendizado e termine o curso com êxito?”. Além de discorrer sobre esses questionamentos, muitos alunos também comentavam as respostas dos seus colegas e, algumas vezes, o tutor virtual fazia intervenções incentivando a participação do grupo.

Foram abertos quatro tópicos referentes a este segundo fórum de discussões da disciplina, cada tópico correspondente a um dos polos de apoio presenciais em que ocorrera o curso. Assim, o aluno do polo de apoio presencial A só poderia responder no tópico referente ao seu polo A e assim por diante.

O tópico do polo ao qual chamaremos Polo A, que tem 44 alunos, contou com o total de 45 comentários. O tópico do Polo B, que tem 47 alunos, contou com 60 comentários. O tópico do Polo C, que tem 48 alunos, contou com 59 comentários. O tópico do Polo D, que tem 42 alunos, contou com 53 comentários. É o que explicita a Figura 3.

Figura 3 – Tópicos de Discussão e número de comentários

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Última mensagem
Clique aqui para participar.	[Redacted]	Polo Uab	45	[Redacted] Qua, 24 Set 2014, 21:35
Clique aqui para participar.	[Redacted]	Polo Uab	60	[Redacted] Seg, 15 Set 2014, 18:34
Clique aqui para participar.	[Redacted]	Polo Uab	59	[Redacted] Qua, 10 Set 2014, 23:32
Clique aqui para participar.	[Redacted]	Polo Uab	53	[Redacted] Qua, 10 Set 2014, 01:07

Fonte: *Print Screen* do Ambiente da Disciplina, *Moodle* da IES, 2014.

A Figura 3 foi adaptada neste texto para garantirmos o sigilo dos docentes e discentes. Originalmente, na página do *Moodle*, a coluna Autor trazia a foto e o nome do docente da disciplina; a coluna “Grupo” trazia o nome do Polo (ao qual denominamos neste artigo polos A, B, C, D, respectivamente, de cima para baixo); a coluna “Última mensagem” trazia o nome

do discente que fez o último comentário no tópico aberto pelo professor, logo acima da data deste comentário.

Pelo volume de comentários em cada polo, escolhemos para análise neste artigo as respostas dos alunos do Polo B (polo que trazia maior quantidade de comentários) e são nessas respostas que buscamos fazer o levantamento de algumas crenças discentes sobre EaD.

A partir desse levantamento, nossa proposta foi a de levantar categorias – tendo utilizado como metodologia de análise de dados a Análise de Conteúdo conforme Bardin (2010) e tendo levantado a recorrência dessas crenças – seguidas por exemplificações em forma de excertos dos dizeres discentes a fim de fazer de forma mais didática a análise que aqui buscamos realizar.

As categorias que formamos após análise das respostas foram as seguintes: (i) gestão de tempo; (ii) domínio de tecnologias; (iii) autonomia; (iv) “presencialidade”.

Esses nomes que receberam as categorias não são as crenças dos discentes, mas sim a nomenclatura que demos para agrupar crenças semelhantes. O que elencamos como crenças dos discentes aparecerão em negrito na explanação que segue à relação dos excertos em cada categoria no próximo tópico deste artigo.

4 Categorização e análise

A seguir, apresentamos em forma de quadros as categorias seguidas por excertos que se relacionam a elas⁷. Esses excertos nos apontaram algumas crenças dos discentes sobre EaD. Após a apresentação de cada quadro, discorreremos sobre as crenças discentes (destacando-as em negrito) seguidas da análise que realizamos frente a elas.

QUADRO 1 – Categoria “gestão de tempo”

<i>Preciso ter um pouco mais de organização [...] para conseguir cumprir com os horários exigidos para entrega de trabalhos</i>
<i>ter tempo para realizar muitas leituras [...] serão as atividades mais difíceis</i>
<i>As características que podem ser obstáculos no andamento e desenvolvimento do curso são a organização necessária para gerir o tempo [...]</i>
<i>As exigências concernentes ao aluno da modalidade EaD que me serão [...] mais difíceis serão: otimizar o tempo [...].</i>
<i>Venho de um outro curso EAD [...] A questão do tempo continua sendo problema.</i>
<i>As características que considero as difíceis são “excesso de compromissos (profissionais, religiosos, pessoais e familiares) [...]</i>
<i>gerir bem meu tempo será um desafio</i>
<i>ser aluno de EAD não é tarefa fácil para quem é mãe, dona de casa e trabalha fora.</i>
<i>Mesmo com toda a correria dos outros compromissos, trabalho, filhos (3), distância, pouco tempo [...] fica um pouco mais complicado.</i>

⁷ Os excertos estão conforme foram redigidos pelos alunos, por isso estão em itálico.

<i>também tenho filhos, trabalho e uma casa para cuidar, sobra apenas um tempo no fim do dia quando as crianças dormem. Quando não dormimos primeiro que elas (risos).</i>
<i>Gestão de tempo é um assunto em destaque, acredito que essa será a minha maior dificuldade, por ter uma rotina corrida entre trabalho, filhos e o curso.</i>
<i>O que tenho mais dificuldade é na otimização do tempo, pois o acúmulo de funções em casa e no trabalho ocupa grande parte do meu tempo.</i>
<i>no decorrer do curso deverei me policiar ao máximo sobre novos métodos de organização e buscar cada vez mais administrar melhor meu tempo [...].</i>
<i>tenho certeza que minha dificuldade estará em gerenciar a grande demanda de leitura, mas a forma que terei para superar esta dificuldade será organizando meu tempo.</i>
<i>Entre as características necessárias ao aluno EaD mais difíceis para mim estão a autodisciplina, encontrar tempo para me dedicar aos estudos [...].</i>
<i>Para obter sucesso no meu aprendizado e consiga terminar o curso com êxito terei que organizar meu tempo [...].</i>
<i>A organização do tempo talvez seja a maior dificuldade [...]</i>
<i>[...] a característica que terei mais dificuldade será a de leitura, não por não gostar de ler e sim pelo tempo que é corrido [...]</i>
<i>Agora a [característica necessária ao aluno de EaD] difícil, será se adaptar com os prazos, pois temos uma semana para efetuar as atividades.</i>
<i>terei que me policiar quanto aos horários</i>
<i>tenho conseguido gerir bem o meu tempo</i>
<i>O que considero mais fácil no ensino a distância é a flexibilidade de estudar em horários alternativos.</i>

Percebemos em bastantes excertos anteriormente apontados a crença de que **EaD é para quem não tem tempo**. Isso transparece nos excertos do Quadro 1 em que alguns alunos descrevem seus inúmeros compromissos, ou mostram que possuem apenas um tempo “no fim do dia”, quando ele sobra. Ou em passagens como “ter tempo para realizar muitas leituras [...] serão as atividades mais difíceis”.

Todavia, em tese, esta modalidade de educação surgiu para suprir, dentre outras demandas, a de quem tem um tempo fora convencional⁸, em horários alternativos, mas tem este tempo para realizar o curso, ou seja, não sendo destinada para quem não tem tempo; qualquer modalidade de ensino requer tempo discente. Seja este tempo um tempo convencional, seja este tempo um tempo fora do convencional (e é a este último que a EaD veio atender, dada a flexibilidade temporal que permite aos seus alunos).

Apenas um aluno mencionou como fator positivo a flexibilidade de horário de estudo, corroborando os resultados da pesquisa de Cruvinel (2011) supracitada neste artigo quando trouxe a crença discente de que o ensino a distância era um ensino que demandaria tempo.

Além disso, é bastante pontuado como algo dificultador no gerenciamento do tempo a organização temporal e a separação de tempo para realizar o curso. Assim, **quem não organiza seu tempo não consegue ter sucesso na EaD** é uma crença recorrente, como pode ser visto nos excertos elencados na categoria apresentada no Quadro 1 dentre os quais

⁸ Mencionamos “tempo convencional” significando momentos como períodos do dia em que normalmente são ofertados cursos presenciais, como período matutino ou noturno, por exemplo.

destacamos “Para obter sucesso no meu aprendizado e consiga terminar o curso com êxito terei que organizar meu tempo [...]”. Essa crença aproxima-se a crença levantada pela pesquisa de Cruvinel (2011) aqui apresentada de que o ensino a distância é um ensino que requer disciplina.

Há também apontamentos de que o sucesso na EaD é prejudicado pelo acúmulo de funções que ocupam tempo do discente e isso aparece bastante marcado nos comentários realizados por discentes do sexo feminino, ainda que de forma implícita, formando-se uma crença de que **sendo mulher, mãe, trabalhando fora, cuidando da casa torna-se mais difícil gerenciar o tempo para os estudos na EaD**. Em mais de um comentário do Quadro 1, discentes apontaram que são mães, cuidam da casa, trabalham fora, são mulheres e “ainda” têm que organizar tempo para estudar a distância, parecendo até mesmo uma justificativa “velada” para um insucesso que possa vir a acontecer a elas.

A dificuldade de adaptação com os prazos também é recorrente nos excertos do Quadro 1, dada a crença da ilusão temporal na EaD, isto é, crença de que **na EaD o tempo passa mais rápido**. Vale ressaltar que nesta disciplina inicial as atividades propostas eram geralmente duas por semana, sendo uma participação em fórum e uma atividade que deveria ser postada. Eram atividades que deveriam ser desenvolvidas no tempo de uma semana e que foram calculadas pelo docente para que não ocupasse tempo em excesso do aluno; todavia, os alunos consideravam pouco o tempo de uma semana, como bem mostra o excerto “Agora a [característica necessária ao aluno de EaD] difícil será se adaptar com os prazos, pois temos uma semana para efetuar as atividades.” ou o excerto “[...] a característica que terei mais dificuldade será a de leitura, não por não gostar de ler e sim pelo tempo que é corrido [...]” como se a marcação de tempo na EaD ocorresse de forma distinta à marcação temporal dos afazeres cotidianos.

QUADRO 2 – Categoria “domínio de tecnologias”

<i>As características que podem ser obstáculos no andamento e desenvolvimento do curso são [...] o desconhecimento dos mecanismos da plataforma de ead.</i>
<i>É necessário que o aluno da EaD tenha acesso contínuo e ininterrupto às tecnologias digitais e que tenha certo domínio dessas tecnologias</i>
<i>Acredito que de todas as características necessárias para se realizar o curso em EaD, as que eu tenho mais facilidade é domínio das ferramentas básicas de comunicação [...]</i>
<i>As características que considero mais difíceis são [...] e uma tecnologia doméstica não muito boa.</i>
<i>Claro que se tivermos uma boa facilidade em lidar com a tecnologia [...] os estudos ficarão mais fáceis [...].</i>
<i>As características que considero mais fáceis são o uso das tecnologias [...].</i>
<i>As características que [...] serão fáceis para mim são: o contato direto e manuseio das mídias digitais [...]</i>
<i>apresento certa dificuldade para manusear o computador, ainda preciso escrever um texto no papel antes de digitá-lo. [...] buscarei também dicas para melhorar meu desempenho junto a máquina.</i>
<i>Estes elementos, tecnologia e material de estudo, parecem fáceis para mim.</i>

O quadro 2 possibilita-nos a percepção de outra crença: a de que o **aluno da EaD deve**, de antemão, **lidar bem com a tecnologia**. Esta crença transparece nos excertos, visto que ou os alunos colocam como problemático não lidar bem com essas ferramentas (“Claro que se tivermos uma boa facilidade em lidar com a tecnologia [...] os estudos ficarão mais fáceis [...]”), ou colocam como benéfico e facilitador o fato de lidarem bem com elas (“As características que [...] serão fáceis para mim são: o contato direto e manuseio das mídias digitais [...]”). Também em Cruvinel (2011) há o apontamento de duas crenças que trazem relação temática com esta que aqui encontramos que são a de que os mais novos têm mais habilidades para o manejo com o computador e a de que a interação é facultada pelo uso das novas tecnologias. Logo, é possível perceber que não lidar bem com as TIC, não ter um bom relacionamento com o computador, não dominar as tecnologias como pré-requisito ao ingresso na EaD são tidos como entraves a essa modalidade.

QUADRO 3 – Categoria “autonomia”

<i>Trabalhar sozinho são algumas [das características] das quais tenho mais facilidade</i>
<i>[...] entrar em contato com os meus colegas serão as atividades mais difíceis</i>
<i>Acredito que a maior dificuldade é o estudo sozinho</i>
<i>Acredito que minha maior dificuldade no curso EAD, é o relacionamento e contato com os demais colegas [...].</i>
<i>[...] notamos o quanto se torna complicada a questão de trabalhos em grupo</i>
<i>O que preciso idealizar como tarefa e objetivo para que obtenha sucesso em meu aprendizado [...] é exatamente a criação desses laços de comunicação com os colegas e professores [...].</i>
<i>terei que me policiar quanto aos horários</i>
<i>no decorrer do curso deverei me policiar ao máximo sobre novos métodos de organização e buscar cada vez mais administrar melhor meu tempo [...].</i>
<i>O aluno de EAD tem que [...] ser muitas vezes auto didata.</i>

O quadro 3 traz à tona a possibilidade de analisarmos uma das palavras centrais quando se fala de Educação (a Distância) que é autonomia. Embora essa autonomia devesse ser entendida enquanto a capacidade do aluno de ser disciplinado e saber atribuir-se “regras e leis”, conforme vimos em definição de Oliveira e Nunes (2011) supracitada neste artigo, muitas vezes, como percebemos no quadro, os discentes confundem-na com “solidão”, compreendendo que na EaD terão que ser autodidatas, esquecendo-se de que há figuras de tutores e de professores os acompanhando.

Outros compreendem autonomia como sinônimo de trabalho “individual”, elencando como característica positiva à EaD a crença de que **na EaD, tem sucesso quem sabe trabalhar sozinho**, como pode ser visto em excertos como “Acredito que a maior dificuldade é o estudo sozinho” ou “Trabalhar sozinho são algumas [das características] das quais tenho mais facilidade”. Inclusive, essa parece ser outra crença, a de que **na EaD se trabalha**

sozinho, em isolamento, em conformidade com o que na conceituação de autonomia, neste artigo, trouxemos na definição de Serafini (2012) enquanto a mitificação do “estudar sozinho” e do “aprender sem o professor” – o que, nem sempre condiz com a prática porque muitas das vezes a EaD propõe muito trabalho de forma colaborativa, mas o que depende significativamente de como o professor propõe as atividades. Estas duas crenças aqui percebidas afastam-se da encontrada na pesquisa de Cruvinel (2011) de que a EaD proporcionaria uma aprendizagem que se viabilizaria pela observação de outros colegas aprendizes.

Também por outro lado, vemos que alguns discentes responsabilizam a si mesmos pela sua organização de tempo, não responsabilizando o professor, ou o sistema “rápido” da EaD, como podemos ver em “terei que **me** policiar quanto aos horários” e “no decorrer do curso verei **me** policiar ao máximo” (grifos nossos), o que pode revelar uma crença facilitadora nessa modalidade de ensino em que a autonomia precisa ser assim melhor entendida, caminhando ao lado de uma auto responsabilização. É devido a isso que trouxemos estes excertos que mencionam gestão temporal para este espaço do Quadro 4, isto é, por trazerem esta marca da auto responsabilização que caminha lado a lado com a autonomia.

QUADRO 4 – Categoria “presencialidade”

<i>Também considero que a imagem da figura do professor presencial é difícil de “quebrar”.</i>
<i>Acredito que a dificuldade ao menos inicial é a adaptação a um novo tipo de comunicação, não presencial, [...] entre os colegas do curso [...] e com os professores.</i>
<i>[...] notamos [...] o quanto se faz necessária ao menos um encontro presencial para solucionar questões que muitas vezes não são possíveis de serem concluídas virtualmente.</i>
<i>A distância dos professores, ao qual estamos habituados no ensino presencial, também afeta de certa forma, causando esta diferenciação que percebemos até o presente momento.</i>
<i>[...] entrar em contato com os meus colegas serão as atividades mais difíceis</i>
<i>Acredito que minha maior dificuldade no curso EAD, é o relacionamento e contato com os demais colegas [...].</i>
<i>A adaptação a esse novo método de comunicar, principalmente para a realização de atividades em grupo, no primeiro momento, foi bem complicado [...].</i>
<i>[...] notamos o quanto se torna complicada a questão de trabalhos em grupo</i>
<i>Tenho encontrado dificuldades para me relacionar com os demais colegas de curso, por conta da distância física</i>
<i>O que preciso idealizar como tarefa e objetivo para que obtenha sucesso em meu aprendizado [...] é exatamente a criação desses laços de comunicação com os colegas e professores [...].</i>
<i>Tenho encontrado dificuldades para me relacionar com os demais colegas de curso, por conta da distância física</i>

Conforme apresenta o Quadro 4, o estranhamento à não “presencialidade” na EaD é abordada em alguns excertos. Alguns alunos veem isso como obstáculo ao seu processo de aprendizagem – como retrata o dizer do discente de que “A distância dos professores [...] afeta de certa forma” –, mas também veem como uma crença necessária à mudança para que

se obtenha sucesso na EaD: “Também considero que a imagem da figura do professor presencial é difícil de ‘quebrar’”. Assim, a crença de que **na EaD o professor e o aluno ficam distantes** devido à distância física, faz-se presente. Em tese, na EaD, a distância professor-aluno é unicamente física, visto que via *Moodle* essa distância não existe e o acompanhamento do aluno pelo professor e pelos demais atores do processo da EaD (tutores virtuais e presenciais) ocorre (em tese) naturalmente. Todavia, sugerimos que pelo pouco tempo do professor para se dedicar à EaD, talvez até pela forma não institucionalizada da modalidade no âmbito público, pode ser que isso ocorra e que o professor não consiga acompanhar o aluno tão de perto virtualmente. Por outro lado, entendemos também o contexto influenciando as crenças. Isto é, essa falta que os discentes sentem do professor podem ser dar também pelo fato de eles acreditarem que, para aprender, precisam do apoio do professor constantemente e que as interações face a face são, de certo modo, mais enriquecedoras do que as virtuais. Isso porque se pensarmos em qual é o contexto em que os alunos da atualidade foram inseridos desde crianças, perceberemos que é o contexto do ensino presencial. Logo, a visão que possuem sobre o que significa ensinar e aprender ainda estão apoiadas nos referenciais do ensino presencial. É o que mencionamos no momento em que conceituamos crenças neste artigo, ao apontarmos para o fato de que, muitas vezes, nossas crenças constituem-se com base em experiências educacionais anteriores (conforme definição supracitada de Barcelos).

A dificuldade em estabelecer contato entre os próprios colegas também é um ponto referente à dificuldade em se conectar não presencialmente e à facilidade atribuída à comunicação presencial. Ou seja, muitos discentes entendem que por não estarem presencialmente em contato torna-se difícil a interação entre eles e é o que pudemos extrair dos sete últimos excertos da categoria “presencialidade”. Portanto, a crença de que **virtualmente, é difícil relacionar-se com os colegas e trabalhar em grupo** também se manifesta.

Estas duas crenças que apresentamos (de que “na EaD o professor e o aluno ficam distantes” e de que “virtualmente, é difícil relacionar-se com os colegas e trabalhar em grupo”) corroboram a crença apontada neste artigo que fora encontrada na pesquisa de Machado (2011) de que os alunos da modalidade presencial seriam mais participativos e interagiriam de forma mais ativa com professores e colegas no processo de ensino-aprendizagem do que alunos da modalidade virtual.

Todavia, se pensarmos na virtualização de outras mídias, como as redes sociais, não encontramos essa dificuldade de relacionamentos. Por que, então, essa dificuldade de relacionamento com colegas em ambientes virtuais de aprendizagem? É uma inquietação em forma de pergunta que deixamos como sugestão para pesquisas vindouras.

Quadro 5 – Categoria “nível de dificuldade da modalidade de EaD”

<i>Sinceramente pensava que seria um pouco mais fácil</i>
<i>Resisti por algum tempo para ingressar [na EaD], não acreditava na eficiência</i>
<i>Estudar a distância não é tão simples como parece.</i>
<i>[...] confesso que não acreditava no ensino a distância e tinha até preconceito deste termo.</i>
<i>Confesso que achei que seria mais fácil.</i>

Passamos à análise da última categoria, em que analisamos as crenças relacionadas ao nível de dificuldade da modalidade EaD. Vale ressaltar que o fato de os discentes estarem respondendo em um fórum avaliativo da primeira disciplina que cursavam na modalidade EaD daquele curso pode ter feito com que muitos alunos não expressassem seu pensamento quanto à facilidade ou dificuldade em um curso EaD. Ainda assim, foi possível perceber, em exposições de quatro discentes, a crença que possuíam de **EaD ser uma modalidade fácil**. Os excertos elencados no Quadro 5 trazem isso à tona e, a título de exemplificação, pontuamos a passagem “Educar a distância não é tão simples como parece” que deixa transparecer a crença do próprio discente de que EaD parece (ou parecia) ser fácil. Isso vem aproximar-se também da crença encontrada nas pesquisas de Cruvinel (2011) de que a modalidade a distância seria uma modalidade mais fácil. No caso da pesquisa que aqui apresentamos, todavia, percebemos uma modalização nos dizeres dos discentes o que pode sugerir que esta crença já não pertença mais a eles – visto que eles colocam o verbo no passado “pensava”, “não acreditava”, “achei” – mas que ainda pode ser que possuam, visto que não analisamos aqui mudança de crenças. De todo modo, é suficiente para percebermos o que nos apontara Borg (2001) em sua definição de crenças (por nós supracitada) de que as crenças servem como guia para o pensamento e para o próprio comportamento. Ampliando, foi o que mencionamos com a afirmação de que o provérbio “ver para crer” acontece, na verdade, enquanto “crer para ver”, isto é, muitas vezes os alunos já trazem a crença da “facilidade da EaD” e ingressam nesta modalidade enxergando-a desta forma, guiando seus pensamentos e até comportamentos (descompromissadamente, por exemplo) devido a este tipo de crença.

Considerações finais

O estudo sobre crenças em EaD, especialmente com foco no discente, pode revelar muito sobre o próprio sistema em que essa modalidade de ensino se estabelece no âmbito de ensino público brasileiro. Crenças como “EaD é fácil” ou “Na EaD, professor e aluno ficam distantes” podem ser reflexos de uma organização de educação que se faz possível via programa UAB. A primeira, por exemplo, pode refletir o pouco tempo que o docente tem para se dedicar ao exercício da docência nessa modalidade, visto que conforme exposto neste artigo, ele deve se dedicar em horário “extra” ao programa governamental que sustenta a EaD pública no Brasil. A segunda, por exemplo, pode ser reflexo de um problema que é o de não viabilização de visitas dos docentes às IES públicas por poucos recursos com diárias enviados a elas. Esses fatores merecem maiores estudos na Linguística Aplicada que sejam de cunho também político, pensando politicamente a forma como se estrutura a UAB.

Já crenças relacionadas ao fator tempo, ou também à questão da autonomia discente, por exemplo, são essenciais de serem pensadas e discutidas mais amplamente nos cursos de licenciatura, cursos estes que formam quem lidará com os futuros ingressantes da modalidade virtual de educação. Assim, crenças que podem inibir a aprendizagem na EaD, tais como “aluno da EaD deve, de antemão, lidar bem com a tecnologia” levam-nos a uma necessidade de fomento de discussão acadêmica sobre a necessidade (ou não) em se formar (discentes e docentes) tecnologicamente para a EaD, fazendo com que o estudo da modalidade de educação virtual e o estudo de crenças também devam ser pauta dos cursos de licenciatura.

Acreditamos, por fim, que outros estudos possam vir a favorecer o foco das crenças de egressos e de evadidos da EaD, dando voz aos que podem mostrar caminhos necessários a serem percorridos por esta modalidade como possíveis readequações ou redesenhos na sua estrutura.

Referências

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010 *Linguistics*, 19:254-272.

BORG, M. **Teacher's Beliefs**. *ELT Journal*, 55 (2). Oxford, 2001. Disponível em <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/55/2/186.full.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. Portal da Capes. **UAB: O que é?** Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18> Acesso em: 03 jan. 2015.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

CRUVINEL, R. C. **Ensino a distância na pós-graduação: investigando experiências e crenças de mestrandos em linguística aplicada**. 2011, 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, J. M; SILVA, C. V. A. P; PAIVA, C, M. Autonomia em educação a distância: relatos a partir da prática de tutoria na disciplina fundamentos psicológicos da educação em dois cursos de licenciatura da UFPBvirtual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16, 2010, Foz do Iguaçu. **Anais** (on-line). Doz do Iguaçu: Abed, 2010. P. 1-10. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000839.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2015.

MACHADO, P. R. A. C. **Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

OLIVEIRA, J. R. G.; NUNES, M, M. Sobre a autonomia do estudante na educação a distância. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 5, 2011, Pelotas. **Anais 5º Conhapa**, Florianópolis: CCE/UFSC, 2011, p. 1-9 Disponível em <<http://wright.ava.ufsc.br/~alice/conahpa/anais/2011/papers/64.pdf>> Acesso em: 07 mai. 2016.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

Data de recebimento: 07 de maio de 2016.

Data de aceite: 29 de agosto de 2016.