

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação

Ensino de línguas adicionais a distância:
influência da Gamificação na percepção da Distância Transacional

Juliana Ribeiro dos Santos

Pelotas/RS

2025

Juliana Ribeiro dos Santos

Ensino de línguas adicionais a distância:
influência da Gamificação na percepção da Distância Transacional

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

Orientadora: Gabriela Bohlmann Duarte

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas /
Sistema de Bibliotecas Catalogação da Publicação

S237e Santos, Juliana Ribeiro dos

Ensino de línguas adicionais a distância [recurso eletrônico] : influência da gamificação na percepção da distância transacional / Juliana Ribeiro dos Santos ; Gabriela Bohlmann Duarte, orientadora. – Pelotas, 2025.

147 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Distância transacional. 2. Educação a distância. 3. Gamificação. 4. Ensino de línguas adicionais a distância. I. Duarte, Gabriela Bohlmann, orient. II. Título.

CDD 469.5

Juliana Ribeiro dos Santos

Ensino de línguas adicionais a distância: influência da Gamificação na percepção da
Distância Transacional

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade
Federal de Pelotas.

Data da defesa: 8 de abril de 2025

Banca examinadora:

Profa. Dra. Gabriela Bohlmann Duarte (Orientadora)
Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro
Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do
Sul

Profa. Dra. Vanessa Ribas Fialho
Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas

Dedico este trabalho aos professores que inspiraram e guiaram a minha jornada até aqui.

Agradecimentos

Ao meu pai, Luiz Otavio, por seu amor incondicional e apoio incansável. Quando me falta coragem, é a sua confiança em mim que me sustenta.

À minha mãe, Viviane, que me ensina a sair da zona de conforto e buscar sempre algo maior.

À minha tia, Simone, pelo carinho e zelo que me inspiraram dentro e fora da sala de aula. Segui seus passos na docência, e carrego comigo o exemplo de dedicação.

Aos meus avós, cuja presença, ensinamentos e amor atravessam gerações. São a base sobre a qual muito do que sou foi construído.

Ao meu companheiro de vida, Erick, pelo amor, carinho, companheirismo e compreensão nas minhas ausências e renúncias. Sem ele e seu apoio incondicional, eu não teria conseguido chegar até aqui.

À Aline, meu braço direito nesta caminhada acadêmica, pela amizade que tornou cada desafio mais leve.

Aos meus alunos, tanto os que já passaram quanto os que ainda estão comigo, pela inspiração diária.

À Franciole, Nager e Tuize, pela presença constante, pelas conversas acolhedoras e pelo apoio nos momentos mais desafiadores desta caminhada.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Gabriela Bohlmann Duarte, que desde a graduação tem me acompanhado com imenso carinho, paciência e sabedoria. Sou grata por toda a orientação, dedicação e apoio que sempre me ofereceu.

À Profa. Dra. Vanessa Ribas Fialho e ao Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro, pela leitura atenta e importantíssimas contribuições feitas ao meu trabalho.

Aos demais docentes e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Letras e Comunicação da UFPel, pela colaboração e suporte.

À CAPES, pela bolsa concedida.

“Esse, no entanto, é nosso grande desafio como professores: preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã”. (Leffa, 1999)

Resumo

SANTOS, J. R. **Ensino de línguas adicionais a distância: influência da Gamificação na percepção da Distância Transacional**. 2025. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a influência da Metodologia Ativa Gamificação nos níveis de Distância Transacional (DT) em um curso de inglês na modalidade Educação a Distância (EaD), a partir da percepção dos alunos. A DT refere-se ao distanciamento comunicacional e psicológico causado pela separação física e temporal inerente à EaD (Moore, 1993). Para alcançar o objetivo, foram estabelecidos dois objetivos específicos: analisar a manifestação da Distância Transacional em um curso de inglês a distância oferecido a alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas e descrever a influência da adoção da Gamificação na percepção discente sobre essa distância. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com análise de dados obtidos por meio de questionários e diários de autoavaliação aplicados aos alunos do curso. A análise dos dados revelou que a Distância Transacional manifestou-se de diferentes formas ao longo do curso, com variações nas dimensões de DT entre aluno e professor (DTAP), DT entre aluno e conteúdo (DTAC) e DT entre aluno e alunos (DTAA). Os resultados indicaram que a DTAP foi reduzida devido à disponibilidade do instrutor para interações e ao suporte oferecido ao longo do curso. No entanto, o tempo de resposta ao *feedback* foi percebido como um ponto crítico, com respostas variadas quanto à agilidade e personalização desse *feedback*. A DTAC foi, em sua maioria, percebida positivamente, com os alunos destacando o *design* instrucional e as atividades gamificadas como facilitadores para a compreensão do conteúdo e da motivação. Por outro lado, a DTAA apresentou maior diversidade de percepções, com alguns alunos apontando dificuldades em sentir-se valorizados pelos colegas. A pesquisa também evidenciou que a implementação da Gamificação teve um impacto positivo na motivação e no engajamento dos alunos, mas não foi suficiente para reduzir a Distância Transacional de forma isolada. A interação com o professor, o *feedback* e a usabilidade. Por fim, recomenda-se que os cursos de EaD adotem estratégias que promovam interações, como *feedbacks* individualizados, estratégias colaborativas e metodologias ativas. Também é importante garantir que a plataforma de ensino seja intuitiva e acessível, e que haja maior transparência na comunicação entre professores e alunos. O estudo abre caminhos para futuras investigações, principalmente no desenvolvimento de instrumentos que integrem a DTAI e na análise das estratégias pedagógicas para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos ao longo do curso.

Palavras-chave: Distância Transacional. Educação a Distância. Gamificação. Ensino de Línguas Adicionais a Distância

Abstract

SANTOS, J. R. Distance Additional Languages Teaching: The Influence of Gamification on the Perception of Transactional Distance. 2025. 152p.

Dissertation (Master's degree) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research aimed to investigate the influence of the Active Methodology of Gamification on the levels of Transactional Distance (TD) in a Distance Education (DE) English course, based on students' perceptions. Transactional Distance refers to the communicative and psychological separation caused by the physical and temporal distancing inherent in DE (Moore, 1993). To achieve this objective, two specific goals were established: to analyze the manifestation of Transactional Distance in an English distance course offered to undergraduate and postgraduate students at Universidade Federal de Pelotas, and to describe the influence of the adoption of Gamification on students' perceptions regarding TD. The research followed a qualitative approach, with data analysis conducted through questionnaires and self-assessment journals distributed to the course participants. The analysis revealed that Transactional Distance manifested in different ways throughout the course, with variations observed in the dimensions of TD between student and teacher (TDST), student and content (TDSC), and student and student (TDSS). The results indicated that TDST was reduced due to the instructor's availability for interactions and the support provided throughout the course. However, the response time for feedback was perceived as a critical issue, with varied responses regarding its promptness and personalization. TDSC was mostly perceived positively, with students highlighting the instructional design and the gamified activities as facilitators for content comprehension and motivation. On the other hand, TDSS exhibited a greater diversity of perceptions, with some students reporting difficulties in feeling valued by their peers. The research also demonstrated that the implementation of Gamification had a positive impact on students' motivation and engagement, although it was not sufficient on its own to reduce Transactional Distance. In conclusion, it is recommended that DE courses adopt strategies that promote interactions, such as individualized feedback, collaborative approaches, and active methodologies, as well as ensure that the learning platform is intuitive and accessible, with greater transparency in communication between teachers and students. The study provides possibilities for future investigations, particularly in the development of instruments that integrate the Transactional Distance between student and interface (TDI) and in the analysis of pedagogical strategies aimed at increasing student engagement and motivation throughout the course.

Keywords: Transactional Distance. Distance Education. Gamification. Distance Additional Language Teaching.

Lista de figuras

Figura 1	Conceituação da construção da Distância Transacional segundo Zhang (2003)	58
Figura 2	Capas das edições anteriores do curso “Habilidades de Leitura em Língua Inglesa para Contextos Acadêmicos”	60
Figura 3	Atividade de pré-leitura proposta na etapa 2 do Módulo 1 de compreensão leitora	64
Figura 4	Atividade de pós-leitura proposta na etapa 2 do Módulo 1 de compreensão leitora	65
Figura 5	Atividade de pré-escuta ofertada na etapa 2 do Módulo 2	68
Figura 6	Atividade de ampliação de vocabulário ofertada na etapa 2 do Módulo 2	68
Figura 7	Diálogo inicial do curso em formato de texto	70
Figura 8	Tópico de Fórum ao início do curso	70
Figura 9	Abertura de canal de comunicação com os alunos pela plataforma e-projeto	70
Figura 10	Página inicial do curso Habilidades de compreensão leitora e oral em inglês	71
Figura 11	Recorte de apresentação de conteúdo na etapa 2 do Módulo 1	73
Figura 12	Exemplo de atividade com feedback corretivo na etapa 2 do Módulo 1	73
Figura 13	Visão geral do Módulo 3 (compreensão oral)	74

Figura 15	Exemplo de <i>feedback</i> interacionista proposto na etapa 3 do Módulo 3	74
Figura 16	Ilustração do sistema de progressão dos Módulos gamificados	76
Figura 17	Exemplo de emblemas conquistados por um participante do curso	76
Figura 18	Read, personagem principal da narrativa gamificada	77
Figura 19	Apresentação da narrativa por meio de Livro Interativo	77
Figura 20	Imagem disponibilizada ao final do Módulo gamificado de compreensão leitora, instigando continuação à narrativa de Read	78
Figura 21	Apresentação da continuação da narrativa de Read no Módulo gamificado de compreensão oral	78
Figura 22	Apresentação da história do vilão Reading Ogre	79
Figura 23	<i>Feedback</i> adaptado de acordo com a narrativa na avaliação do Módulo de compreensão leitora gamificado ...	79
Figura 24	Preparação para a transição metodológica apresentada no final do Módulo não-gamificado de compreensão leitora	80
Figura 25	Apresentação do Módulo 1 de habilidades de compreensão leitora	87
Figura 26	Apresentação do Módulo 2 de habilidades de compreensão leitora	93
Figura 27	Apresentação do Módulo 1 de habilidades de compreensão oral	98
Figura 28	Apresentação do Módulo 2 de habilidades de compreensão oral	104

Figura 29	Amostra de tentativas de um participante em uma atividade no Módulo 1	125
-----------	--	-----

Lista de abreviações

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DT	Distância Transacional
DTAA	Distância Transacional entre Aluno e Alunos
DTAC	Distância Transacional entre Aluno e Conteúdo
DTAI	Distância Transacional entre Aluno e Interface
DTAP	Distância Transacional entre Aluno e Professor
EaD	Educação a Distância
ERDT	Escala Revisada de Distância Transacional
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
2. Objetivos.....	14
3. Referencial teórico.....	14
3.1. Educação a Distância no Brasil.....	15
3.2. Ensino de línguas adicionais a distância.....	17
3.3. Distância Transacional.....	21
3.3.1. Marco teórico, conceitos e definições.....	21
3.3.2. Estudos teóricos.....	28
3.3.3. Estudos de fundamentação.....	31
3.3.4. Pesquisas aplicadas.....	33
3.3.5. Problemática da Distância Transacional.....	36
3.4. Metodologias Ativas.....	37
3.5. Gamificação.....	40
4. Metodologia.....	46
4.1. Abordagem metodológica.....	46
4.2. “Habilidades de Compreensão Oral e Leitora em Inglês: contexto de pesquisa.....	49
4.2.1. Por que elaborar um curso de língua adicional a distância?.....	50
4.2.2. Planejamento e estrutura do curso.....	52
4.2.3. Trabalhando com a compreensão leitora.....	53
4.2.4. Trabalhando com a compreensão oral.....	55
4.3. Metodologia de desenvolvimento do curso.....	58
4.3.1. Módulos não-gamificados.....	61
4.3.2. Módulos gamificados.....	66
4.4. Os participantes do curso.....	72
4.5. Coleta, tratamento e análise dos dados.....	75
5. Resultados e discussão.....	79
5.1. Análise dos dados.....	79
5.1.1. Módulo 1.....	79
5.1.1.1. Módulo 1: Dados quantitativos.....	80
5.1.1.2. Módulo 1: Dados qualitativos.....	82
5.1.1.3. Integração e comparação dos dados do Módulo 1.....	83
5.1.2. Módulo 2.....	85
5.1.2.1. Módulo 2: Dados quantitativos.....	86
5.1.2.2. Módulo 2: Dados qualitativos.....	87
5.1.2.3. Integração e comparação dos dados do Módulo 2.....	89
5.1.3. Módulo 3.....	89
5.1.3.1. Módulo 3: dados quantitativos.....	90

5.1.3.2. Módulo 3: Dados qualitativos.....	92
5.1.3.3. Integração e comparação dos dados do Módulo 3.....	93
5.1.4. Módulo 4.....	94
5.1.4.1. Módulo 4: dados quantitativos.....	95
5.1.4.2. Módulo 4: dados qualitativos.....	97
5.1.4.3. Integração e comparação dos dados do Módulo 4.....	98
5.3. Discussão.....	110
5.3.1. A Distância Transacional no curso.....	111
5.3.1.1. Distanciamento entre aluno, professor e conteúdo.....	111
5.3.1.2. Distanciamento entre aluno e alunos.....	113
5.3.1.3. Influência da adoção da Gamificação na percepção discente da Distância Transacional.....	114
5.3.2. Questões emergentes.....	115
5.3.2.1. O feedback.....	115
5.3.2.2. A interação.....	118
5.3.2.3. A plataforma.....	119
6. Considerações Parciais.....	120
7. Referências.....	122

1. Introdução

Atualmente, constata-se o crescimento exponencial da oferta e adesão de cursos na modalidade a distância. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2023, a oferta de cursos de graduação a distância cresceu 700% no Brasil no decorrer de uma década, enquanto o número de matrículas aumentou 289%¹. Embora esse dado possa ser parcialmente preocupante, considerando que a falta de uma regulamentação adequada para todas essas ofertas podem impedir o atendimento às necessidades e aos direitos dos alunos ao acesso à educação de qualidade, não podemos deixar de considerar que a Educação a Distância (EaD) emerge como uma forma de democratização dos processos educacionais, uma vez que ela pode chegar a locais onde o sistema tradicional presencial não consegue alcançar.

Em 2021, o Brasil testemunhou um aumento alarmante no índice de evasão no ensino superior EaD, atingindo um preocupante patamar de 36,6%, conforme reportado pelo jornal online G1². A pandemia de COVID-19 exacerbou essa tendência, impondo novos desafios aos estudantes, como dificuldades de adaptação ao formato virtual, falta de infraestrutura adequada e impactos emocionais decorrentes do distanciamento social. Os dados revelam uma realidade preocupante, com milhões de alunos abandonando seus estudos. Esse cenário evidencia a necessidade de estratégias para atenuar os obstáculos enfrentados pelos estudantes na modalidade EaD e garantir maior permanência e sucesso acadêmico.

A partir disso, tem-se como tema deste estudo a investigação da influência da metodologia ativa Gamificação nos níveis de Distância Transacional (DT) em um curso de língua inglesa a distância, por meio da percepção discente.

¹ Dados retirados do jornal online UOL, de 10 de outubro de 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/10/10/graduacao-a-distancia-sobe-700-em-10-anos-media-e-de-171-alunos-por-professor-na-rede-privada.htm#:~:text=O%20crescimento%20na%20quantidade%20de,%2C%20um%20aumento%20de%20289%25>.

² Dados retirados do jornal online G1, de 02 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/02/quase-35-milhoes-de-alunos-evadiram-de-universidades-privadas-no-brasil-em-2021.ghtml>

Dentro desse contexto, o conceito de Distância Transacional, proposto por Moore (1993), caracteriza-se como uma das teorias que visa a elucidação dos processos de ensino e aprendizagem a distância. Esse arcabouço teórico preconiza que, no contexto do ensino a distância, a separação física e temporal vivenciada pelos participantes dos agrupamentos educacionais resulta em uma separação psicológica e comunicativa entre os discentes e os docentes.

Os níveis de percepção dessa separação oscilam a partir dos três conjuntos de variáveis que compõem a DT, sendo elas: o diálogo, que consiste em interações intencionais, construtivas e dependentes do meio de comunicação, cujo objetivo é aprimorar a aprendizagem dos estudantes; a estruturação do curso, que se refere às estratégias adotadas para estabelecer os níveis de flexibilidade ou rigidez dos elementos estruturais do curso; e, por último, a autonomia, que mensura o grau em que os alunos têm a capacidade de autogerir sua experiência de aprendizagem.

As variáveis mencionadas exercem influência sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem, uma vez que podem afetar a motivação, o engajamento e o êxito educacional no referido contexto. Esses elementos são particularmente interessantes para a análise do ensino de línguas adicionais³ a distância, pois se entrelaçam com conceitos fundamentais no campo, como a interação, que promove a comunicação, e a autonomia, um princípio amplamente valorizado no ensino de línguas.

A partir do colocado, nota-se que a variação da DT em ambientes virtuais de aprendizagem de línguas pode estar relacionada às escolhas que partem daqueles que planejam e estruturam os programas educacionais. Dessa forma, surge o questionamento sobre como a teoria se adapta e influencia ambientes e metodologias propiciados pelo avanço da tecnologia. As Metodologias Ativas, por exemplo, podem interferir na percepção da Distância Transacional quando analisadas como possíveis influências nas variáveis diálogo, estrutura e autonomia. Isso ocorre porque, por natureza, a abordagem representa não apenas uma maneira distinta de estruturação do curso, mas também gera oportunidades do estabelecimento de diálogo de qualidade por meio da interação gerada com professores e colegas. Em adição, por definição, as Metodologias Ativas

³ O termo "Língua Adicional" (LA) refere-se a qualquer língua adquirida além da materna, sem hierarquia fixa, e é utilizado por refletir a fluidez das práticas linguísticas contemporâneas (Ramos, 2021)

proporcionam aos estudantes um papel ativo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem, conferindo-lhes liberdade e autonomia para guiar e avaliar sua trajetória educacional (Moran, 2015).

O impulso motivador para a investigação das relações de ensino e aprendizagem de línguas adicionais a distância surgiu ainda na graduação, como bolsista voluntária do Projeto de Pesquisa “Ensino de línguas por meio das tecnologias digitais: relações entre as percepções de presença, Distância Transacional, feedback e motivação”, coordenado pela Professora Doutora Gabriela Bohlmann Duarte. Nesse contexto, tive a oportunidade de desempenhar duas funções: a de instrutora, criando e aplicando um curso, e a de investigadora, imergindo no complexo universo da EaD.

Durante minha participação no projeto, desenvolvemos, do planejamento à implementação, um curso de habilidades de leitura em língua inglesa voltado para contextos acadêmicos na modalidade a distância, para alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas. Esse processo me permitiu explorar teorias, compreender as especificidades e enfrentar os desafios inerentes ao ensino a distância. O curso foi planejado com cuidado para atender às demandas do contexto: definimos o cronograma, criamos todo o material didático, selecionamos recursos, identidade visual e desenvolvemos as atividades. No entanto, ao final desta primeira experiência, nos deparamos com um problema comum na EaD: a evasão (Branco, Conte e Habowski, 2020; Netto, Guidotti e Santos, 2017; Radin, Leston e Cunha, 2016).

Apesar do curso ter sido cuidadosamente planejado considerando conceitos teóricos como a Comunidade de Inquirição de Garrison, Anderson e Archer (2000) e levando em conta a questão da motivação no ensino de línguas (Dörnyei, 1994), os índices de evasão permaneceram elevados. No entanto, a motivação para que alunos permanecessem no curso era grande, uma vez que o interesse dos discentes na oportunidade de estudar inglês era alto. Através dos relatos dos próprios alunos, percebemos que a oferta de estudos em língua estrangeira era uma necessidade importante para a comunidade acadêmica. Muitos estudantes não tiveram a oportunidade de frequentar um curso livre anteriormente, mas agora necessitam dessa formação para continuar seus estudos. Além disso, devido à falta de tempo para cursar programas presenciais, a EaD surgiu como uma solução viável. Assim, embora essas oportunidades sejam essenciais, ainda há muito a ser pesquisado e

implementado para melhorar a permanência e o aproveitamento dos alunos nesses cursos.

Por isso, continuamos nossas pesquisas e buscamos implementar novas estratégias para manter os alunos no curso. Decidimos então testar abordagens diferentes, reformulando o curso com base nos relatos e sugestões dos alunos. Substituímos a metodologia de ensino expositiva por uma metodologia ativa (Dewey, 1979; Freire, 2023; Moran, 2015), centrada na Gamificação, explorando timidamente os recursos dessa abordagem. Reformulamos a estrutura e a identidade visual do curso, incorporando uma narrativa gamificada (Alves, 2015; Gee, 2005; Prensky, 2012). Embora a evasão ainda tenha ocorrido, percebemos que aqueles que concluíram o curso nesse novo formato demonstraram uma percepção mais positiva (Santos, Santos e Duarte, 2024).

Esse avanço pareceu indicar que as mudanças implementadas, como a adoção da metodologia de Gamificação, têm o potencial de melhorar a experiência educacional e aumentar o valor percebido do curso pelos alunos que o completam. Essa melhoria na percepção pode ser um indicativo de que as estratégias adotadas têm um impacto positivo na motivação e no envolvimento dos alunos, mesmo que a questão da taxa de evasão ainda não tenha sido completamente resolvida.

Assim, essa experiência reforçou minha motivação para entender mais profundamente as implicações das diversas abordagens no ensino de línguas a distância. Despertou, portanto, o interesse em investigar teorias que possam contribuir para o aumento da permanência dos alunos em cursos a distância, levando em conta as características específicas da distância física, temporal, psicológica e comunicacional presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Ademais, a justificativa desta pesquisa é corroborada pela possibilidade de oferecer contribuições ao campo de estudo. Durante a revisão da literatura existente sobre a teoria da Distância Transacional, salientou-se a necessidade da ampliação de estudos que considerassem as novas oportunidades de estruturação, diálogo e autonomia provenientes do avanço e da difusão das tecnologias (Cabau e Costa, 2018; Moore, 2013). Nesse sentido, a pesquisa descrita pretende colaborar com a compreensão da influência da Gamificação, aliada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), nas variáveis que compõem a extensão de Distância Transacional. Assim, a possível geração de conhecimento teórico poderá possibilitar não apenas a criação de ambientes de aprendizagem otimizados,

visando a possível permanência dos discentes nos cursos nos casos relacionados à motivação, mas também conseqüentes indagações para futuras pesquisas.

Na próxima seção, serão apresentados os objetivos desta pesquisa.

2. Objetivos

Tem-se como objetivo geral desta pesquisa investigar a influência da metodologia ativa Gamificação nos níveis de Distância Transacional a partir da percepção discente em um curso de inglês na modalidade EaD. Para que seja possível atingir o objetivo geral, determinam-se os seguintes objetivos específicos:

- (i) analisar a manifestação da Distância Transacional em um curso de inglês a distância, elaborado e ofertado para alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas, a partir da percepção discente;
- (ii) descrever a influência da adoção da Gamificação na percepção discente em relação à Distância Transacional;

Considerando os objetivos citados, espera-se fomentar a discussão acerca do ensino de línguas adicionais a distância, especialmente no que se refere à adoção de Metodologias Ativas na percepção da DT.

Na seção seguinte, apresenta-se o referencial teórico deste trabalho.

3. Referencial teórico

Nesta seção, serão discutidos os três elementos principais que constroem o referencial teórico desta pesquisa. Primeiramente, no item 3.1, será apresentada uma breve visão histórica da evolução da Educação a Distância no contexto brasileiro. Em seguida, no item 3.2, será abordada a percepção e o desenvolvimento do ensino de línguas adicionais à distância, analisando como as pesquisas nesse campo têm evoluído ao longo do tempo. Na subseção 3.3, serão apresentados os conceitos relacionados à teoria da Distância Transacional, desde seus fundamentos até sua evolução e os estudos realizados com base nessa teoria. Posteriormente,

serão discutidas as Metodologias Ativas, abordando seu histórico, conceitos e a detalhes sobre a Gamificação.

Cabe ressaltar, aqui, que a investigação da influência da metodologia ativa Gamificação nos níveis de Distância Transacional, a partir da percepção dos discentes em um curso de inglês na modalidade EaD, requer uma compreensão dos conceitos, teorias e pesquisas existentes sobre o tema. A revisão bibliográfica tem como objetivo contextualizar o estudo dentro do corpo de conhecimento já estabelecido e identificar lacunas e áreas de interesse que merecem ser exploradas. A partir disso, busca-se embasar o desenvolvimento da pesquisa e também construir um arcabouço teórico que sustenta a análise dos dados e a interpretação dos resultados.

3.1. Educação a Distância no Brasil

Segundo Hermida e Bonfim (2006), a Educação a Distância tem uma longa história que remonta à invenção da imprensa e aos cursos por correspondência no século XIX. No Brasil, a EaD teve início em 1904 e experimentou um grande avanço com o uso de tecnologias tradicionais de comunicação, como rádio e televisão. A evolução das tecnologias no país é marcada por um processo contínuo, desde o século XV até os dias atuais, impulsionado pelo uso das TDICs na educação. Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que incentivava a oferta de cursos de EaD e estabelece requisitos para sua realização.

Assim, pode-se dizer que na década de 1990, o avanço da EaD no Brasil foi marcado por importantes eventos legislativos. O Decreto n.º 1.917, de 27 de maio de 1996, oficializou a criação da Secretaria de Educação a Distância e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 9.394/1996 e incluiu disposições relacionadas à EaD, representando um marco legal para essa modalidade. De acordo com Cruz e Lima (2019), antes disso, a legislação de 1971 apenas previa o uso de meios de comunicação na educação, mantendo as atividades de EaD desvinculadas da educação formal. A década de 1990 também testemunhou a

implementação da EaD nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, fomentada pelo uso crescente das TDICs.

Um importante marco na história da EaD no país é a implementação da Universidade Aberta do Brasil. Segundo Fialho (2011), “A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado de universidades públicas que tem por meta levar cursos de nível superior a distância para cidadãos brasileiros que têm dificuldade de acesso à formação universitária.” (p. 186). O Sistema UAB, instituído pelo Decreto 5.800 de 2006, visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior a distância no Brasil. Ele apoia as instituições públicas de ensino superior e incentiva a pesquisa em metodologias de ensino com o uso de tecnologias de informação e comunicação. O sistema também fomenta a colaboração entre os três níveis de governo e a criação de polos de educação a distância em locais estratégicos, o que promove o acesso ao ensino superior em áreas remotas. Além disso, prioriza a formação de professores da educação básica, alinhando-se à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (Brasil, 2016).

Com o passar do tempo, a expansão da internet permitiu a utilização de teleconferências em cursos superiores, possibilitando interações entre professores, tutores e alunos. Consoante Cruz e Lima (2019), em 1997, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), buscando aplicar as diretrizes da LDB. O ProInfo capacitou professores multiplicadores, estabeleceu Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e disponibilizou computadores em escolas públicas. Posteriormente, houve iniciativas para oferta de cursos gratuitos e pagos, bem como parcerias entre IES para a formação de professores e gestores da Educação. Essas ações contribuíram para a expansão da EaD no contexto educacional brasileiro.

Conforme Gomes (2013), a modalidade passou por um marco regulatório significativo em 2005, com a promulgação do Decreto nº 5.622. Esse decreto definiu a EaD como uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica ocorre por meio de tecnologias de informação e comunicação, permitindo que estudantes e professores participem em locais e tempos diversos. No entanto, uma análise da legislação revela uma lacuna de mais de uma década entre a criação da lei que incentivava a EaD e sua efetiva regulamentação, possivelmente impactando o desenvolvimento e a implementação de práticas pedagógicas.

Além disso, críticas apontam incoerências nos propósitos da legislação, questionando sua eficácia em promover avanços pedagógicos na EaD. Essa demora na regulamentação e as possíveis inconsistências na legislação podem gerar desafios para o avanço e a qualidade da Educação a Distância no país. Uma materialização desses desafios são os altos índices de evasão evidenciados no contexto. De acordo com o Censo da Educação a Distância de 2020, os índices de evasão em cursos de graduação, pós-graduação e livres alcançaram, em média, 26%.

Evidencia-se, assim, que a trajetória da Educação a Distância no Brasil é marcada por um percurso complexo. Apesar dos avanços, a defasagem na regulamentação e as incoerências na legislação podem representar obstáculos para o desenvolvimento e a qualidade da EaD no país. Ainda, os altos índices de evasão evidenciam desafios que demandam atenção e aprimoramento contínuos. Nesse contexto, é importante reconhecer que a regulamentação da EaD é uma questão complexa, pois envolve uma multiplicidade de interesses, o que faz com que o processo de regulação seja gradual.

Diante disso, é crucial contribuir com o progresso da EaD no Brasil em diferentes âmbitos. Isso envolve uma análise do contexto atual, em conjunto com o estudo das condições e desafios enfrentados, e a proposição de melhorias nas abordagens e nas práticas de trabalho, visando atenuar os obstáculos pontuados.

A partir da contextualização do cenário da EaD no Brasil, adentrando ao campo de estudo desta pesquisa, discute-se, a seguir, o ensino de línguas adicionais a distância.

3.2. Ensino de línguas adicionais a distância

Com a expansão da tecnologia, a EaD se estabelece como uma alternativa para o aprendizado de línguas estrangeiras. Paiva (1999) pontua que a EaD desempenha um papel fundamental na política de ensino de línguas, pois permite ultrapassar os limites de tempo e espaço, tornando a interação com fontes de informação e o sistema educacional mais acessível, promovendo a autonomia do aprendiz por meio de estudos independentes e flexíveis.

Burdach R. e Vega A. (1994) discutem que o papel do computador tem contribuído para transformar o processo de aquisição de línguas, antes centrado no professor e baseado na dinâmica tradicional de "iniciação-resposta-*feedback*". No contexto digital, o foco se volta para o aluno, que é encorajado a desenvolver estratégias de descoberta e a "aprender a aprender". Nesse sentido, o computador deixa de ser visto como um substituto do professor ou tutor, tornando-se uma ferramenta informativa que pode despertar a curiosidade e o pensamento exploratório no aluno. Dessa forma, o computador age como coordenador de um processo de aprendizagem interativo e voltado para o aluno. Com isso, o aprendiz assume o papel de um investigador, cuja jornada de aprendizado é impulsionada pelo acesso a dados linguísticos armazenados na máquina.

Com o avanço das tecnologias, a EaD se torna uma modalidade democratizante, ampliando o acesso ao conhecimento e possibilitando a educação continuada para um maior número de pessoas. Além disso, a EaD proporciona a integração de ferramentas tecnológicas no currículo de línguas estrangeiras, o que permite a construção social do conhecimento e a interação entre aprendizes e instrutores. A interatividade e o *feedback* imediato fornecidos pelas ferramentas de ensino a distância, como *chats*, fóruns e videoconferências, facilitam o uso integrado e autêntico da língua, o que é essencial para o desenvolvimento da linguagem (Tumolo, 2006).

Leffa *et al.* (2017) investigaram as preferências dos estudantes em relação aos recursos didáticos questão dissertativa, quiz e fórum na plataforma moodle como AVA, buscando compreender as razões por trás dessas escolhas. A pesquisa considerou se a preferência por determinados recursos refletia apenas uma busca por menor esforço ou se indicava estratégias de aprendizagem alinhadas às necessidades dos alunos. A metodologia envolveu a análise das respostas de 19 estudantes de um curso de inglês instrumental a distância na área da saúde, com base nas tarefas realizadas e em um questionário final. Os resultados revelaram uma preferência pelo quiz, justificada principalmente pela facilidade de uso e pelo *feedback* imediato. Embora essa escolha possa estar associada a um menor envolvimento com os estudos, a valorização do retorno automático sugere uma preocupação genuína com a aprendizagem. A análise teórica destaca, também, a relação do quiz com conceitos vygotskyanos, como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o andaimento, ao possibilitar apoio ao estudante durante a leitura

em língua estrangeira. O estudo conclui que, apesar das críticas ao quiz, seu uso tem se expandido e pode ser um recurso importante, desde que integrado de forma equilibrada com outras estratégias de ensino.

Para complementar a discussão, traz-se a análise de resultados de pesquisas feita por Chun (2011) no âmbito da Computer Assisted Language Learning (CALL), traduzido como “Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador”. É fundamental esclarecer que CALL e EaD não são conceitos equivalentes. CALL refere-se ao uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizado de línguas, podendo ser aplicado em diversos contextos, desde o ensino presencial até ambientes híbridos ou totalmente online. Já a EaD caracteriza-se como uma modalidade educacional formalmente regulamentada no Brasil, com diretrizes específicas para cursos e programas conduzidos a distância.

Embora CALL e EaD compartilhem o interesse pelo uso da tecnologia na aprendizagem de línguas, suas abordagens e finalidades diferem. No entanto, há intersecções entre os dois campos, pois pesquisas em CALL oferecem subsídios para o aprimoramento de cursos na EaD, principalmente no que concerne à interação, ao fornecimento de *feedback* e ao desenvolvimento de ferramentas digitais voltadas ao ensino de línguas. Por outro lado, estudos sobre EaD contribuem para a área de CALL ao abordar questões ligadas à regulamentação educacional, ao planejamento pedagógico e à organização do ensino em ambientes virtuais.

No âmbito da CALL, conforme apontado por Chun (2011), investigações conduzidas sob uma perspectiva psicolinguística têm se dedicado a compreender de que forma os processos cognitivos envolvidos na aquisição de uma língua adicional são influenciados pelo uso de recursos tecnológicos. Entre esses recursos, destacam-se dicionários eletrônicos, glossários multimídia e plataformas de bate-papo síncronas, cujo impacto na aprendizagem varia de acordo com o tipo de habilidade desenvolvida.

Estudos realizados mostram que dicionários e glossários multimídia hospedados em computador têm um impacto direto e positivo na aquisição de vocabulário de línguas adicionais, enquanto seu efeito na compreensão de leitura e audição é variado. Além disso, o bate-papo por texto parece desempenhar um papel preparatório para a produção oral.

Ainda consoante a autora, a internet oportuniza tanto a realização de discurso estendido assíncrono quanto o contato direto com colegas. Os registros dessas

interações são facilmente compilados para uso dos aprendizes e de pesquisadores, o que é fundamental para fins pedagógicos e de pesquisa. Apesar das vantagens mais conhecidas das interações online e do contato direto com falantes da língua alvo, pesquisas demonstram que, embora a comunicação mediada por computador possa oferecer oportunidades para os aprendizes discutirem questões lexicais e gramaticais e corrigirem erros, eles nem sempre aproveitam essas oportunidades. Apesar disso, pode-se evidenciar que ambientes de comunicação mediada por computadores contribuem para um maior contato com variedade lexical, melhoria da precisão gramatical e produção de linguagem mais complexa. No entanto, os professores devem investir tempo e esforço na elaboração de tarefas adequadas e monitoramento do discurso online (Chun, 2011).

Chun (2011) aponta, ainda, que as ferramentas disponibilizadas pela tecnologia são relevantes para as relações socioculturais e históricas relacionadas à aprendizagem de uma língua adicional. Pesquisas mostram que a ampliação do acesso a tecnologia tem potencial para facilitar interações e oferecer ambientes realistas para aprendizado de idiomas e culturas. No entanto, é necessário desenvolver estruturas teóricas apropriadas para o uso da tecnologia em serviço da aprendizagem de línguas adicionais, enquanto os professores e pesquisadores devem estar cientes da necessidade de planejamento para a implementação e estudo de CALL. A integração de tecnologia em ambientes de aprendizado híbridos é vista como promissora, uma vez que facilita a comunicação e a aprendizagem em múltiplos contextos.

Em uma revisão de literatura sobre o ensino de língua inglesa online, Suputra (2021) ressalta que a abordagem pedagógica adotada impacta no sucesso do ensino. O estudo revisou diversas metodologias e concluiu que o uso de videoconferências, mensagens instantâneas e jogos pode trazer benefícios. As videoconferências são boas ferramentas para aprimorar a interação oral, enquanto as mensagens instantâneas são mais adequadas para promover a interação escrita. Os jogos, por sua vez, contribuem para criar um ambiente de aprendizado com alto engajamento e contextualizado, embora exijam um esforço adicional dos professores para serem implementados de forma adequada. O autor também destaca que a falta de experiência dos docentes em plataformas de ensino online pode resultar em métodos monótonos, o que afeta negativamente a motivação dos alunos.

Trazendo a visão dos professores, em estudo recente sobre a perspectiva profissional de professores que ensinam online, Meskill *et al.* (2020) destacaram que os participantes apreciam as oportunidades autênticas e multimodais, a possibilidade de oferecer instruções e *feedback* personalizados, além de interações produtivas com os alunos – interações que não seriam viáveis em ambientes de ensino presencial.

Fontana e Fialho (2011) discorrem sobre as Teorias do Pensamento Complexo (Morin, 1995; Leffa, 2006, 2009) na abordagem da EaD. Eles enfatizam a necessidade de uma perspectiva multidimensional para compreender suas múltiplas facetas. A partir da experiência com o Curso de Licenciatura em Espanhol a Distância, os autores demonstram como projetos de pesquisa interconectados contribuem para a formação docente, a acessibilidade e o desenvolvimento de objetos de aprendizagem. O estudo evidencia que soluções unidimensionais são insuficientes para lidar com os desafios da EaD, reforçando que a colaboração entre pesquisadores e a troca contínua de conhecimentos possibilitam a adaptação e aprimoramento do curso. Além disso, a pesquisa aponta que o envolvimento dos estudantes com tecnologias educacionais não apenas favorece a aprendizagem, mas também os prepara para o mercado de trabalho, onde a competência digital é um diferencial.

Assim, diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente a importância da investigação de teorias como a Distância Transacional, que tem a intenção de apoiar o desenvolvimento do ensino de línguas a distância e a compreensão de como esse ensino e essa aprendizagem se dá nesse contexto. Nesse sentido, a investigação de teorias relacionadas ao ensino de línguas a distância desempenha um papel importante na possibilidade de melhoria da qualidade e na promoção da acessibilidade do ensino de idiomas em contextos múltiplos.

Cabe destacar, também, as pesquisas realizadas no universo da formação de professores. Vetromille-Castro (2007) investigou como um grupo de professores, em formação ou em serviço, mantém sua coesão ao longo do tempo em um curso totalmente a distância. Para isso, foram analisados os dados de três edições do curso de extensão “Didática para o Ensino de Línguas Online – DELO”, oferecido pela Universidade Católica de Pelotas. A coleta de dados foi realizada por meio da observação da interação dos participantes no ambiente do curso.

O autor levanta questões sobre quais paradigmas pedagógicos são necessários para uma prática educacional que utilize as tecnologias da informação e da comunicação. Ele também indaga que tipo de ações o meio telemático demanda dos professores e dos alunos. Em sua conclusão, Vetromille-Castro (2007) aponta que, no contexto do ensino a distância, tanto a colaboração quanto a autonomia são elementos centrais que permeiam os paradigmas educacionais e as ações docentes e discentes. Esses elementos, em última análise, tornam-se indissociáveis no ambiente de ensino.

Além disso, o autor observa que o grupo de professores, durante o curso, se configurou como um sistema complexo (Bertalanffy, 1973; Morin, 1995). Um sistema complexo não pode ser compreendido apenas a partir de suas partes isoladas, sendo necessário identificar e entender as regras de baixo nível (ou seja, as interações cotidianas, os comportamentos e as ações dos participantes) e as condições iniciais que sustentam o funcionamento do sistema. Vetromille-Castro (2007) utilizou, junto ao paradigma da Complexidade, o conceito de benefício recíproco, conforme proposto por Piaget (1973), o qual refere-se à interação mútua entre os indivíduos, na qual ambos aprendem e se desenvolvem a partir da troca. No contexto deste sistema, essa dinâmica – a troca constante de informações, suporte e colaboração entre os participantes – é o que o mantém 'vivo', ou seja, em constante evolução e adaptação.

Em adição à discussão, Linhati e Reis (2023) investigam a criação de um curso de formação continuada para docentes de espanhol, utilizando jogos de realidade alternativa para o ensino de línguas. O estudo, de abordagem qualitativa e exploratória, baseou-se na revisão de literatura sobre as mais recentes pesquisas na área de CALL e na aplicação de um questionário diagnóstico junto a professores de línguas adicionais. A pesquisa revelou um grande interesse dos docentes em cursos de formação online, destacando a relevância de temas como o letramento digital, multimodal e o letramento em jogos. A partir dessa análise, os autores propõem a elaboração do curso “E-LE en (form)acción: Juego de Realidad (como) Alternativa para la elaboración de Material Didáctico Digital”, com foco na integração de metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e a construção de materiais digitais didáticos. O estudo também sugere que o uso de jogos de realidade alternativa pode preencher uma lacuna na formação de professores, ao mesmo tempo em que contribui para práticas pedagógicas inovadoras no ensino de línguas.

A pesquisa de Costa *et al.* (2019) destaca a relevância de se considerar o *feedback* como um fenômeno mais complexo e amplo, especialmente na formação de professores na modalidade EaD. Ao analisar a percepção de acadêmicos sobre o *feedback* de professores-tutores, o estudo revela que, embora a maioria dos participantes esteja familiarizada com o conceito, muitos ainda associam o *feedback* principalmente à atribuição de notas e à correção de erros. Essa visão restritiva limita o potencial do *feedback* como um processo formativo, essencial não apenas para a avaliação, mas como ponto de partida para o desenvolvimento de sistemas de aprendizagem e formação docente. A pesquisa propõe uma abordagem mais holística do *feedback*, alinhada ao Pensamento Complexo e à Biologia da Cognição, ressaltando sua função emergente na constituição de processos de aprendizagem.

O estudo de Astudillo *et al.* (2024) evidencia a importância da mediação pedagógica como elemento para o sucesso de cursos de formação de professores na modalidade a distância e híbrida. A pesquisa destaca a necessidade de um desenho curricular que integre teorias pedagógicas com tecnologias digitais, sempre com o objetivo de promover um ensino de qualidade. Além disso, o trabalho explora a função de tutoria como um componente fundamental para a dinamização das atividades de aprendizagem, especialmente no que tange à autonomia e participação dos alunos, que são progressivamente incentivadas ao longo do curso. O estudo demonstra como a criação de novos ambientes de aprendizagem, que equilibram as interações síncronas e assíncronas, pode contribuir para a melhoria contínua dos processos formativos. A pesquisa ainda aborda a relevância de uma análise crítica sobre o uso das tecnologias educacionais, reafirmando que elas devem ser escolhidas e aplicadas com base em princípios pedagógicos, de forma que o professor possa mediá-las no processo de ensino-aprendizagem.

Após abordar o contexto da EaD no Brasil, avança-se, na subseção a seguir, para a discussão da temática central da pesquisa: a teoria da Distância Transacional. No próximo item, serão explorados os conceitos fundamentais dessa teoria e seu processo evolutivo até alcançar o estado atual. Para enriquecer essa discussão, serão apresentados trabalhos anteriores relevantes sobre a teoria, incluindo artigos conceituais, revisões bibliográficas e estudos empíricos conduzidos na área.

3.3. Distância Transacional

3.3.1. Marco teórico, conceitos e definições

Em 1972, Michael G. Moore apresenta a primeira tentativa de elaborar uma teoria voltada para o ensino a distância, tornando-se, posteriormente, a teoria da Distância Transacional (Moore, 1993). Esta teoria representou um marco na discussão das fundamentações pedagógicas da Educação a Distância. Antes de sua formulação, não se reconhecia a existência de características e implicações exclusivas às relações educacionais estabelecidas a distância, sendo elas vistas como simples transposições do ambiente educacional presencial.

Neste momento, Moore definiu a Educação a Distância como

"A família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados separadamente dos comportamentos de aprendizado (...) de modo que a comunicação entre o aprendiz e o professor deve ser facilitada por meio de impressão, eletrônica, mecânica ou outro dispositivo."⁴ (1972, p. 76, tradução nossa).

Relativo a essa conceituação, o autor descreve, ainda, que existem elementos críticos que influenciam nas relações que se estabelecem nesse meio. Segundo Moore (2013), os referidos elementos críticos foram definidos por meio de pesquisa empírica e análise de literatura. A partir deste processo, o autor identificou três conjuntos de macro-fatores influentes na EaD. O primeiro deles foi denominado a "estrutura", proveniente da análise dos currículos ministrados usando as tecnologias disponíveis na época. O segundo, resultante da análise das interações entre professores e alunos, predominantemente por correspondência naquela época, mas também por telefone, diz respeito ao "diálogo" no programa. O terceiro aborda os papéis dos alunos em relação à medida em que exercem "autonomia" ao decidir o que aprender, como aprender e em que medida o aprendizado ocorre.

⁴ "the family of instructional methods in which the teaching behaviors are executed apart from the learning behaviors (...) so that communication between the learner and the teacher must be facilitated by print, electronic, mechanical, or other device."

A partir dessas definições, Moore (1993) sugere que o conceito de Educação a Distância transcende a separação geográfica entre instrutores e discentes, adquirindo uma dimensão conceitual pedagógica. Essa separação impacta tanto o processo de ensino quanto de aprendizagem, gerando um espaço psicológico e comunicacional que precisa ser transposto, um espaço permeado por potenciais mal-entendidos nas interações entre instrutores e alunos, o qual é denominado de "Distância Transacional". O uso do termo "transacional" surge de Dewey (1949) e refere-se à interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento dentro de uma determinada situação. Na Educação a Distância, essa transação ocorre entre professores e alunos em um contexto que se caracteriza pela separação espacial e temporal entre os envolvidos.

Destaca-se, ainda, que os espaços de Distância Transacional nunca são estáticos ou uniformes. Em outras palavras, a Distância Transacional é uma variável contínua, não discreta, sendo ela relativa, não absoluta. Ela pode assumir uma infinidade de valores em um contínuo, não apresentando saltos ou lacunas dentro das possibilidades de valores, pois todos os pontos intermediários são possíveis. Mesmo em programas educacionais presenciais, a Distância Transacional está presente. Neste sentido, a Educação a Distância pode ser considerada um subconjunto do espectro mais amplo da educação, e os profissionais que atuam nesse contexto podem contribuir para as teorias e práticas da educação convencional.

Dessa maneira, a Educação a Distância, como modalidade de ensino, não se define apenas pela separação física e temporal entre professores e alunos, mas pela organização de um ambiente de aprendizagem mediado por tecnologias, no qual a interação, a mediação pedagógica e o suporte ao estudante desempenham papéis relevantes. Na teoria da DT, esse universo de relações pode ser estruturado a partir dos macro-fatores supracitados e discutidos a seguir.

a) Diálogo Educacional

Este refere-se às interações entre professores e alunos, nas quais alguém ensina e os demais reagem. Embora os termos "diálogo" e "interação" se assemelhem, eles não são sinônimos. O diálogo implica interações com qualidades positivas, como construtivismo, intencionalidade e valorização mútua. No contexto

educacional, o diálogo visa aprimorar a compreensão do aluno. A extensão e a natureza do diálogo são influenciadas por fatores como a filosofia educacional, as personalidades dos envolvidos, o tema do curso e as condições ambientais. A natureza interativa dos meios de comunicação desempenha um papel fundamental na promoção do diálogo e na redução da Distância Transacional. Moore (1993) aponta que, por meio da evolução da EaD, espera-se que outras variáveis sejam levadas em consideração, como o projeto de cursos, a seleção e treinamento de instrutores e o estilo de aprendizagem dos alunos.

No que concerne à natureza dos meios de comunicação, esta constitui um fator decisivo na promoção do diálogo no contexto de ensino e aprendizagem. A manipulação dos meios de comunicação pode, de fato, potencializar as interações entre alunos e seus professores, contribuindo, desse modo, para a redução DT.

Mesmo quando o aluno estuda por meio de materiais impressos, é possível identificar a presença de diálogo. O aluno acaba por desenvolver uma forma de interação interna e silenciosa com a pessoa que, embora distante no tempo e no espaço, preparou um conjunto de ideias ou informações para transmissão. Por outro lado, os meios de teleconferência eletrônica altamente interativos permitem um diálogo mais intenso, pessoal, individual e dinâmico. Há uma maior probabilidade de que esses meios possam superar a Distância Transacional mais facilmente, quando comparados a programas que fazem uso de gravações de áudio e vídeo.

Além disso, diversos fatores ambientais exercem influência sobre o diálogo e, por conseguinte, sobre a DT. Entre esses fatores, destacam-se o número de alunos e professores, a frequência das oportunidades de comunicação, o ambiente físico em que alunos e professores se encontram no momento de estudo, bem como o ambiente emocional que permeia a relação entre eles, especialmente no que diz respeito ao nível de importância atribuído ao ato de estudar por parte de pessoas significativas em suas vidas. O diálogo também sofre influência das características individuais dos professores e alunos e da natureza do conteúdo ministrado.

Com isso, é importante ressaltar que o meio de comunicação por si só não garante um programa altamente dialógico, mesmo que disponha dessa capacidade intrínseca. Ademais, a disposição dos alunos para se envolverem no diálogo com os professores pode variar. Em última instância, a experiência demonstra que tanto algumas áreas do conhecimento quanto os níveis acadêmicos têm impacto sobre a extensão do diálogo (Moore, 1993).

b) Estrutura do Programa

O segundo conjunto de variáveis que influencia a Distância Transacional diz respeito aos componentes do *design* do curso e às formas de estruturar o programa de ensino dentro dos meios de comunicação. A estrutura do programa reflete a rigidez ou flexibilidade dos objetivos educacionais, estratégias de ensino e métodos de avaliação. Ela avalia até que ponto um programa educacional pode se adaptar e atender às necessidades individuais dos alunos. Similar ao diálogo, essa variável é qualitativa, e sua extensão em um programa é predominantemente influenciada pela natureza dos meios de comunicação utilizados, bem como pelas filosofias e características emocionais de professores e alunos.

Um programa é considerado mais flexível e menos estruturado quando pode ser adaptado para acomodar a colaboração dos alunos e ajustar-se às suas necessidades individuais. Desta forma, o estudante tem liberdade para determinar a trajetória que deseja seguir em seu processo de aprendizado e têm a oportunidade de negociar com os instrutores eventuais modificações no programa. Esses cursos podem facultar aos alunos a utilização de diversas mídias em seus estudos e conceder a liberdade de seleção a partir de uma lista de referências recomendadas pelo professor. Além disso, oferecem flexibilidade no que se refere ao cronograma do curso, incluindo prazos de entrega de atividades, permitindo uma experiência educacional mais personalizada e adaptada às necessidades individuais dos aprendizes.

Moore (1993) teorizou que em programas altamente estruturados o diálogo se faria quase inexistente, e a DT tenderia a ser substancial. Um programa altamente estruturado é caracterizado pela cuidadosa programação e pré-determinação de seu conteúdo e interações com os alunos, com a ausência de espaço para que os participantes deliberem ou decidam sobre questões relacionadas às aulas. Isso abrange aspectos como o cronograma para a realização das atividades e o formato pelo qual os materiais de estudo serão disponibilizados, seja por meio de vídeos, *podcasts*, textos, entre outros.

Em programas com baixa DT, os alunos recebem instruções e orientações por meio de diálogo com instrutores, particularmente em programas com estruturas mais abertas que incentivam interações individuais. Em oposição, em programas com alta

DT, o material didático fornece todas as orientações, e os alunos têm limitada margem para modificar o conteúdo por meio de diálogo. Além disso, os alunos assumem a responsabilidade de decidir como aplicar as lições e em que extensão, mesmo quando o programa oferece instruções detalhadas. Portanto, a relação entre diálogo, estrutura e autonomia é evidente, já que um maior grau de estrutura e menor diálogo afeta a autonomia do aluno.

Por isso, o sucesso da Educação a Distância estaria intrinsecamente ligado à capacidade da instituição e dos instrutores de proporcionarem oportunidades para o diálogo, além de desenvolverem materiais didáticos devidamente estruturados. Na prática, porém, isso se revela como um desafio complexo, demandando a aplicação de diversas habilidades que devem ser organizadas de maneira sistemática. Isso também requer mudanças no papel tradicional do professor e influencia a seleção de meios de instrução.

Ademais, Moore (1993) aponta processos que devem ser considerados no planejamento da estruturação do programa educacional. No que diz respeito à apresentação do funcionamento do programa, é essencial oferecer uma explicação minuciosa sobre o modo como o programa é conduzido, abordando tanto os métodos de ensino adotados quanto às expectativas estabelecidas para os alunos. Além disso, é fundamental implementar estratégias que visem manter os alunos motivados e engajados ao longo do curso, garantindo, assim, o apoio necessário à motivação do aluno. Adicionalmente, deve-se incentivar a capacidade dos alunos para analisar e avaliar criticamente o material de estudo, incentivando a reflexão e o pensamento crítico.

Para oferecer um suporte integral aos alunos, é imperativo disponibilizar aconselhamento e assistência ao longo do programa, assegurando que eles recebam o apoio necessário, quando necessário. Além disso, é importante estruturar atividades práticas, facilitar a aplicação do conhecimento adquirido, realizar testes e avaliar o desempenho dos alunos de maneira regular e objetiva. Adicionalmente, segundo o autor, ao organizar o ambiente educacional, deve-se criar condições que permitam aos alunos construir ativamente seu próprio conhecimento, enfatizando a importância da autonomia no processo de aprendizagem.

c) Autonomia do Aluno

A autonomia do aluno pode ser compreendida como o grau no qual, no contexto da relação de ensino e de aprendizagem, é o próprio aluno quem estabelece os objetivos, a notoriedade das experiências de aprendizagem e as decisões relacionadas às avaliações da trajetória de ensino (Moore, 1993).

Partindo dessa conceituação, Moore (2013) destaca duas possibilidades para a manifestação da autonomia. A primeira, é promovida pela estruturação do curso e pelo diálogo constante. Isso significa que, quando o curso é bem planejado, o aluno é incentivado a refletir sobre sua prática, e a comunicação com os instrutores oferece clareza sobre o funcionamento do curso e conteúdo, permitindo que o estudante navegue com confiança e gerencie sua própria aprendizagem. Nesse caso, a autonomia se revela benéfica e desejável. Já no segundo caso, a autonomia surge quando o aluno é forçado a se autogerir devido à falta de orientação e diálogo. Nessa situação, ele precisa tomar decisões sem a devida orientação, o que pode levá-lo a escolhas equivocadas que comprometem seu aprendizado, o que a torna indesejada na trajetória educacional.

Neste ponto, é interessante estabelecer uma relação com o conceito de autonomia na aprendizagem de línguas, amplamente debatido e valorizado nessa área. Little (2003) argumenta que a autonomia é problemática pois se trata de um conceito difícil de definir de forma precisa. Apesar disso, há consenso entre autores (Dickinson, 1994; Benson, 2006; Little, 2003, Little 2007; Jacobs e Renandya, 2016) que aprendizes autônomos são capazes de compreender os objetivos do processo de aprendizagem e explicitamente aceitar a responsabilidade por ele. Little (2003) também enfatiza que essa visão exige uma abordagem holística do aprendiz, considerando as dimensões cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem de línguas, além das interações entre essas dimensões.

De acordo com Benson (2006), a autonomia envolve pessoas tendo mais controle sobre suas próprias vidas. Quando aplicada ao ensino de línguas, significa que os aprendizes têm maior controle sobre o próprio processo de aprendizagem, o que inclui o desenvolvimento de atitudes e habilidades específicas, as quais podem ser melhoradas em diferentes níveis. Little (2007) reforça que a autonomia não se trata de aprender sozinho, mas de fazer as escolhas por si mesmo. Além disso, Little (2007) destaca que o aprendiz autônomo reflete sobre seu processo de aprendizagem, tornando-o mais crítico e efetivo e, ao se comprometer com esse processo, se mantém motivado.

No contexto da aprendizagem de línguas, Little (2003) aponta que a autonomia é especialmente relevante, pois aprender uma língua exige seu uso ativo. Alunos autônomos, que interagem e utilizam a língua, têm maiores chances de sucesso na aprendizagem e aquisição do idioma. Desta forma, o papel do professor é criar e manter um ambiente que promova a autonomia dos aprendizes, permitindo que eles se tornem cada vez mais autônomos. Little (2003) elenca técnicas-chave para fomentar a autonomia no ensino de línguas. Elas incluem o uso da língua-alvo como meio preferencial de ensino desde o início, o desenvolvimento gradual de atividades de aprendizagem úteis pelos alunos e a avaliação contínua por meio de combinações de autoavaliação, avaliação por pares e pelo professor

Benson (2011), em revisão do conceito, propõe que a autonomia pode ser definida como a capacidade de controlar a própria aprendizagem. Ele diferencia essa definição da tradicional ao usar "capacidade" em vez de "habilidade" e "controle" em vez de "assumir responsabilidade", alinhando a teoria da autonomia a outras abordagens teóricas da aprendizagem de línguas que também tratam de controle. Para Huang e Benson (2013), a "capacidade" refere-se ao potencial do aprendiz, e não necessariamente ao que ele já realiza.

A partir da revisão do conceito de autonomia, nota-se que os autores citados anteriormente reforçam a visão de Moore (1993; 2013) ao argumentar que a autonomia no ensino de línguas não está atrelada a métodos ou técnicas específicas, mas sim a uma postura diante do aprendizado. Isso implica que o aluno assume a responsabilidade por sua própria aprendizagem, sendo capaz de identificar o que está sendo ensinado e com quais propósitos. Além disso, ele deve ser capaz de integrar seus próprios objetivos ao processo, monitorando e avaliando seu progresso. No entanto, essa autonomia não significa a ausência de limites ou orientação, alinhando-se à crítica de Moore (2013) à autonomia indesejada.

Com os conceitos estabelecidos, parte-se, agora, para uma revisão dos trabalhos previamente conduzidos. A análise dos trabalhos já propostos busca identificar lacunas no conhecimento existente, reconhecer tendências e divergências e construir fundamentação para a análise e interpretação dos resultados obtidos. Por questões de progressão lógica, apresentam-se primeiramente artigos conceituais, seguidos de artigos de revisão e conclui-se a discussão com artigos resultantes de pesquisas empíricas.

3.3.2. Estudos teóricos

Em 2005, os acadêmicos Gorsky e Caspi apresentaram uma análise crítica da teoria da Distância Transacional. Neste estudo, os autores revisaram a literatura existente até a data de publicação do artigo, chegando à conclusão que os dados obtidos por meio delas forneciam apenas um apoio parcial aos construtos da teoria da DT, e aqueles que apoiavam a teoria integralmente não eram plenamente confiáveis.

Para conduzir sua análise, os autores estabeleceram o objetivo de examinar estudos empíricos que se dedicaram a validar a teoria de Moore (1993). Eles se concentraram na definição da Distância Transacional conforme apresentada por diferentes autores, como ela foi medida e em que medida essa medição era confiável. Durante esse processo, surgiram questionamentos adicionais, incluindo se os resultados de aprendizagem haviam sido mensurados, e, em caso afirmativo, como e até que ponto a Distância Transacional realmente afetou esses resultados. Também foi questionado se os dados empíricos corroboram os fundamentos da teoria.

Com base nos princípios propostos por Moore (1993) e nas relações entre as variáveis de diálogo, estrutura e autonomia, os pesquisadores analisaram seis estudos. Destes, três apoiaram a teoria, embora com limitada validade construtiva devido a problemas relacionados à definição de conceitos-chave da teoria e à limitação dos métodos de coleta de dados utilizados.

Os três estudos restantes ofereceram um apoio parcial à teoria, revelando que o tipo de diálogo proposto e a forma como a Distância Transacional foi medida eram fatores influentes nos resultados, não sendo possível afirmar que este, categoricamente, diminui a Distância Transacional. Além disso, evidenciou-se que, ao considerar que a Distância Transacional pode se manifestar entre os componentes do ambiente educacional, notou-se que os estudantes podem, por exemplo, perceber uma grande distância entre eles e a estrutura do programa, mas não entre eles e o professor, não havendo, portanto, uma única Distância Transacional.

Os autores, concluíram que, naquele período, a Distância Transacional não estava devidamente validada pelos estudos empíricos disponíveis até então. Eles atribuíram essa situação à falta de uma definição operacional clara dos construtos da teoria por parte de Moore (1993), o que permitiu diversas interpretações e a subjetividade dos instrumentos de medição da Distância Transacional.

Com base em suas descobertas, os autores sugeriram que as três variáveis da Distância Transacional assumem uma natureza hierárquica, uma vez que a estrutura e a autonomia afetam diretamente o diálogo. Eles propuseram que a teoria poderia ser simplificada afirmando que, à medida que o diálogo aumenta, a Distância Transacional diminui. Além disso, argumentaram que, dado que Moore ofereceu apenas definições formais, cada pessoa pode desenvolver sua própria definição operacional. Sob essa perspectiva, a teoria pode ser resumida em uma tautologia, na qual o aumento do entendimento leva à diminuição da falta de entendimento.

Para medir este fenômeno, os autores sugeriram que a Distância Transacional fosse quantificada como a porcentagem de falta de entendimento dos alunos. Em qualquer programa educacional a distância, a Distância Transacional inicialmente é de 100%, o que significa uma falta completa de entendimento. Se, ao final da interação, a falta de entendimento ainda for de 100%, isso indicaria que a interação entre aluno e tutor não atingiu as qualidades necessárias para ser considerada um "diálogo" e não impacta a Distância Transacional inicial.

Posteriormente, Giossos *et al.* (2009) propuseram uma reavaliação da teoria da Distância Transacional. Essa revisão foi motivada pela identificação de um problema semelhante ao apontado por Gorsky e Caspi (2005), ou seja, a falta de consenso nos conceitos operacionais da teoria. Os autores buscaram, então, fornecer uma revisão padronizada dos conceitos propostos por Moore (1993) e incorporar a teoria em um *framework* epistemológico baseado no realismo.

Para atingir esse objetivo, os autores retomaram a definição de transação de Dewey (1949). O conceito postula que qualquer experiência e suas consequências resultam da interação entre o indivíduo e o ambiente. Essa interação pode seguir dois caminhos: o ambiente influencia a percepção do indivíduo, ou a percepção do indivíduo influencia o ambiente. De acordo com Dewey, o pensamento é uma ferramenta que o ser humano usa para controlar e guiar essa interação, construindo conhecimento a partir disso. Nessa perspectiva, o conhecimento é considerado o ato

de construir conceitos, que, ao mesmo tempo, é uma resposta adaptativa às condições impostas pelo ambiente.

Essa definição de Dewey sugere que, na teoria, a Distância Transacional não é apenas um espaço comunicacional e psicológico, mas sim um distanciamento no entendimento mútuo entre aluno e professor. Assim, a Distância Transacional pode ser vista como a falta de entendimento mútuo entre os participantes do grupo em questão. Além disso, a experiência e percepção da Distância Transacional variam de acordo com o ambiente em que as pessoas estão inseridas.

Além da revisão conceitual, os autores propõem uma perspectiva epistemológica realista para a investigação da Distância Transacional. Isso ocorre porque os estudos anteriores sobre a DT eram predominantemente conduzidos sob uma abordagem positivista e foram amplamente criticados por sua falta de aplicabilidade social.

De acordo com essa abordagem realista, o foco da investigação se direciona à descoberta de padrões científicos relacionados às ações que são tomadas por meio de mecanismos, que, por sua vez, geram resultados sob determinadas condições. Sob essa perspectiva, a Distância Transacional pode ser considerada o resultado da ação de ensinar, e as variáveis diálogo, estrutura e autonomia podem ser vistas como mecanismos da Distância Transacional.

Ademais, os estudos realistas investigam esses mecanismos em diversos níveis. Assim, a Distância Transacional pode ser analisada a partir de diferentes categorias, como as relações entre aluno e professor, aluno e aluno e aluno e material educacional. Por esse viés, o objetivo seria não só demonstrar que os mecanismos do diálogo, estrutura e autonomia estão presentes em diferentes níveis, mas também entender em quais circunstâncias eles se manifestam.

Dando sequência à discussão, no item a seguir trata-se dos artigos de fundamentação propostos no campo de estudo.

3.3.3. Estudos de fundamentação

No contexto brasileiro, uma análise de artigos de revisão revela que as pesquisas relacionadas à Teoria da Distância Transacional são predominantemente

orientadas por abordagens teóricas. Teixeira (2017), ao realizar um levantamento das condições da Educação a Distância no Brasil, observou que a DT desempenha um papel proeminente na análise dos dados relativos à interatividade dentro desse ambiente educacional.

Dentre os aspectos analisados, destacam-se o número de alunos por turma em relação ao número de tutores, a disponibilidade da equipe de suporte e a utilização de tecnologias interativas para reduzir a distância percebida. Importante notar que a coleta desses dados se deu por meio de um censo, sem o envolvimento direto dos alunos. O autor também sugere a possibilidade de conduzir pesquisas que envolvam os alunos para obter uma visão mais abrangente dos dados.

Ademais, Cabau e Costa (2018), ao realizar um mapeamento das teses e dissertações produzidas entre 2000 e 2016 que abordam a teoria da Distância Transacional, constatam que pesquisadores brasileiros empregam a teoria em estudos de caso. Essa abordagem é utilizada com o propósito de validar os princípios fundamentais da teoria, bem como para sustentar discussões relacionadas a aspectos pedagógicos, tecnológicos, desenvolvimento e organização da Educação a Distância.

Os resultados dessas análises ressaltam a importância de futuras pesquisas que se dediquem a desenvolver novas hipóteses e que sejam capazes de adaptar a teoria existente de acordo com as necessidades e particularidades do contexto educacional, social e político do Brasil.

Em adição, Moore (2013) apresenta um panorama de pesquisas realizadas no exterior entre os anos de 2006 e 2011. O autor dá destaque ao fato dessas pesquisas trazerem contribuições à teoria de acordo com os avanços da tecnologia. Entre os estudos realizados, Benson e Samarawickrema (2009), Veale (2009), McLaren (2010) e Falloon (2011) exploraram a aplicação da teoria da Distância Transacional em contextos educacionais diversos.

Benson e Samarawickrema (2009) aplicaram a teoria da distância transacional para discutir o *design* de cursos baseados em tecnologias Web 2.0. Os autores argumentam que essas tecnologias colaboram com a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e flexíveis, o que diminui a percepção de distanciamento entre alunos e professores. O estudo enfatiza que, quando bem implementadas, as ferramentas colaborativas podem potencializar o diálogo e a

autonomia, tornando o ensino a distância mais dinâmico e responsivo às necessidades dos aprendizes.

Veale (2009), por sua vez, conduziu um estudo qualitativo com alunos de um programa online de bacharelado em Ciências Radiológicas, explorando os fatores que contribuem para a sensação de conexão dos estudantes no ambiente virtual. A pesquisa identificou que estratégias como interações frequentes, suporte instrucional e ferramentas de comunicação síncrona minimizam a sensação de isolamento e fortalecem a participação dos discentes. Dessa forma, o estudo destaca a relevância de elementos de *design* instrucional que favorecem a construção de uma comunidade de aprendizagem.

McLaren (2010) investigou a influência da distância transacional na satisfação dos alunos em cursos online de mestrado. O estudo analisou como os três elementos da teoria da distância transacional – diálogo, estrutura e autonomia – impactam a experiência dos estudantes. Como resultado, o pesquisador evidenciou que a interação entre alunos e professores está diretamente relacionada a níveis mais altos de satisfação.

Por fim, no campo de estudo de formação de professores, Falloon (2011) analisou os efeitos do uso de uma sala de aula virtual, identificando impactos positivos e desafios relacionados à distância transacional. Enquanto o aumento do diálogo proporcionado pela tecnologia resultou em maior engajamento e participação dos alunos, a pesquisa apontou uma possível redução na autonomia dos estudantes, uma vez que a estrutura do curso e a mediação intensa do professor limitaram a autogestão do aprendizado. Desta forma, o autor aponta a necessidade de um equilíbrio entre suporte pedagógico e estímulo à autonomia no ensino a distância.

Continuando a discussão, o próximo item aborda os trabalhos empíricos já desenvolvidos com base na teoria da Distância Transacional.

3.3.4. Pesquisas aplicadas

Nos estudos de natureza empírica, Huang *et al.* (2015) desenvolveram um instrumento de pesquisa com 103 itens para medir os conceitos de diálogo, estrutura

e autonomia do aluno no âmbito da Distância Transacional. A pesquisa foi concluída por 227 alunos matriculados em cursos online em uma universidade. A análise dos dados incluiu uma análise fatorial exploratória para examinar o quão bem os itens da pesquisa se relacionam com os construtos teorizados. Os resultados fizeram com que algumas questões fossem removidas por conta de incompatibilidade numérica estatística.

Ademais, os resultados da análise fatorial exploratória aplicada ao instrumento apoiaram a conceituação e operacionalização de construtos-chave na teoria da Distância Transacional de Moore (1993). O estudo aponta que diálogo, estrutura, autonomia do aluno e Distância Transacional são construtos multidimensionais, sendo o instrumento de pesquisa desenvolvido uma possível medida confiável da DT.

Também trazendo possibilidades para a medição da DT, Paul *et al* (2015), propõem uma re-avaliação do instrumento de coleta de dados proposto por Zhang (2003). O estudo teve como objetivo principal aprimorar e validar a escala de Distância Transacional de Zhang (2003) por meio de modelagem de equações estruturais. A escala de Distância Transacional de Zhang é utilizada para medir a DT entre alunos e professores em ambientes de aprendizagem online, considerando os fatores interação, diálogo, e autonomia do aluno .

O estudo foi conduzido com 192 alunos matriculados em cursos online ministrados pelos autores, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem e sistema de gerenciamento de cursos Blackboard. Os dados coletados foram analisados por meio de análises estatísticas apropriadas, incluindo Análise Fatorial Confirmatória para desenvolver e avaliar a confiabilidade, validade e estrutura fatorial dos construtos latentes da escala da DT, como Distância Transacional entre alunos e alunos, Distância Transacional entre alunos e professores, Distância Transacional entre alunos e conteúdo e Distância Transacional entre alunos e comunidade de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa indicaram que a escala de Distância Transacional de Zhang (2003) ainda é relevante, mas que a ferramenta usada para medir a distância deve ser continuamente atualizada devido às mudanças tecnológicas e sociais. Além disso, o estudo destacou a importância de compreender as barreiras que impedem o engajamento dos alunos com a aprendizagem e a satisfação,

ressaltando que essas barreiras estão em constante mudança devido às transformações sociais, econômicas e tecnológicas.

Yilmaz e Yilmaz (2019) também conduziram um estudo empírico sobre a Distância Transacional. O estudo quase-experimental investigou o impacto de diferentes formas de *feedback* (texto, imagem e vídeo) na percepção de Distância Transacional e no desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes de um curso/disciplina de Computação II, em uma Faculdade de Educação, na Turquia. Os objetivos da pesquisa incluíam analisar se os tipos de *feedback* em discussões online (texto/imagem/vídeo) geravam diferenças consideráveis nas percepções de DT e na habilidade de pensamento crítico dos estudantes. A pesquisa contou com 104 estudantes, distribuídos aleatoriamente em três grupos: um recebendo *feedback* em texto, outro em imagem e um terceiro em vídeo. Cada grupo colaborou em pares para criar e discutir histórias digitais ao longo de dez semanas, compartilhando *feedback* semanalmente em uma comunidade virtual no Facebook. No fim do processo, a análise mostrou que o *feedback* em vídeo reduziu a percepção da DT, enquanto todas as formas de *feedback* aumentaram os escores de habilidade de pensamento crítico, sugerindo que o suporte metacognitivo e o questionamento reflexivo contribuíram para o desenvolvimento dessa habilidade. A análise de dados usou o teste de análise de covariância para verificar diferenças significativas entre os grupos.

Özkara (2023) analisou as percepções de Distância Transacional em ambientes de aprendizagem híbrida, investigando se essas percepções mostrariam relação entre a DT, o aprendizado percebido e frequência discente nas aulas. A pesquisa utilizou um modelo de correlação, com coleta de dados por meio de questionários aplicados aos participantes, incluindo a "Escala de Distância Transacional Percebida em Ambientes de Aprendizagem Híbrida" e a "Escala de Aprendizado Percebido". Os resultados indicaram que os alunos percebem a Distância Transacional como baixa, evidenciada pelas médias acima da média em aspectos como diálogo, flexibilidade da estrutura, controle e autonomia nos questionários. Além disso, as correlações entre as subdimensões de DT e de aprendizado percebido mostraram-se positivas, indicando que uma menor Distância Transacional está associada a melhores experiências de aprendizado. Contudo, não foi encontrada relação significativa entre DT e a frequência dos alunos nas aulas. O estudo concluiu que a percepção reduzida de DT reflete um ambiente de

aprendizagem positivo, o que reforça a importância da comunicação e da interação em contextos de ensino híbrido e a distância.

Onat e Gülseçen (2023) focaram em uma ferramenta específica, investigando o uso de *chatbots* para reduzir a Distância Transacional na Educação a Distância e focando no impacto dessas tecnologias na comunicação, estrutura do curso e autonomia dos alunos. Utilizando um *design* experimental com pré-teste e pós-teste, o estudo incluiu 583 alunos e analisou como os *chatbots* afetam a percepção da Distância Transacional. Os resultados indicaram uma redução significativa na Distância Transacional, com melhorias nas dimensões de diálogo, estrutura, conteúdo, controle do aluno e autonomia. A pesquisa de usabilidade mostrou que os alunos interagiram positivamente com o *chatbot*, sugerindo que ele pode aumentar o engajamento e a interação. O estudo conclui que os *chatbots* podem reduzir a Distância Transacional e podem melhorar a experiência de aprendizagem, porém, ressaltando a necessidade de mais pesquisas sobre seus efeitos a longo prazo.

Recentemente, Ares *et al.* (2024) realizaram uma pesquisa analisando a satisfação dos alunos do ensino médio com suas experiências de aprendizagem, sua persistência nos estudos e a percepção de Distância Transacional em quatro aspectos: aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-professor e aluno-tecnologia. Por meio de questionários, identificou-se que os alunos estavam moderadamente satisfeitos e apresentavam boa persistência, especialmente em integração acadêmica e social e comprometimento com o curso. A Distância Transacional foi maior entre alunos e conteúdo e entre alunos e professores, mas menor nas interações entre os próprios alunos. A pesquisa concluiu que a satisfação e a Distância Transacional influenciam diretamente a continuidade nos estudos e que reduzir essa distância é essencial para promover maior engajamento e retenção em ambientes virtuais.

Por fim, no Brasil, Fialho (2011) analisou uma disciplina do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, ofertada a distância pela UAB/UFMS, investigando como ela se configura como um sistema complexo. Além disso, busca-se compreender de que maneira essa configuração favorece a formação de uma comunidade virtual e de uma comunidade de prática, examinando indícios de colaboração entre seus membros e avaliando seu impacto na consolidação da comunidade e no processo de aprendizagem a distância. Para a análise do curso, a autora fez uso da DT. Ela concluiu que o diálogo ocorreu de

maneira variada entre professora, tutoras e alunos. Entre professora e alunos, a interação foi heterogênea, com alguns participantes mantendo contato frequente e outros optando por uma participação mais passiva. A estrutura da disciplina, organizada em 14 semanas, permitiu certa flexibilidade para ajustes, como alteração de prazos e datas de avaliações, o que contribuiu para a redução da distância transacional ao possibilitar adaptações às necessidades dos alunos sem comprometer a organização do curso. A autonomia dos alunos foi importante para a navegação no ambiente virtual, o uso de ferramentas tecnológicas e o gerenciamento de múltiplas atividades, sendo observados diferentes graus de independência que influenciaram suas trajetórias de aprendizagem e a forma como experimentaram a DT. O estudo conclui que, apesar da estrutura previamente planejada, a interação entre os participantes e a flexibilidade adotada ao longo da disciplina contribuíram para reduzir a distância transacional, contrariando a relação linear sugerida por Moore (1993) entre estrutura e diálogo, além de evidenciar que a tecnologia desempenhou um papel fundamental na construção de um ambiente colaborativo e dinâmico.

Magalhães e Menegat (2024), em adição, realizaram um Estudo de Caso fundamentado na teoria da Distância Transacional a respeito de como as aulas de conversação realizadas em um curso de inglês na modalidade EaD auxiliam no desenvolvimento da habilidade de produção oral, conforme as percepções dos próprios estudantes. Com base na metodologia de análise de conteúdo, os autores concluíram que as aulas de conversação remotas desempenharam um papel importante na prática da produção oral em inglês, além de contribuir para a redução da Distância Transacional entre professores e alunos. O estudo evidencia que a interação promovida durante essas aulas cria um ambiente propício ao diálogo, funcionando como um espaço de troca entre estudantes e tutores, além de oportunizar momentos de *feedback*. Dessa forma, os autores reforçam a relevância do *feedback* no contexto da EaD, destacando-o como elemento importante nos momentos de interação.

3.3.5. Problemática da Distância Transacional

A partir das considerações apresentadas, surgem questões que requerem direcionamento. Primeiramente, é necessário observar que a teoria da Distância Transacional foi originalmente formulada em 1993, sendo então desenvolvida com base nas tecnologias disponíveis na época para a EaD, tais como correspondência, vídeo VHS e, de forma embrionária, computadores. É crucial reconhecer que os parâmetros estabelecidos na teoria inicial refletiram as limitações tecnológicas daquela época, e é pertinente questionar como as mudanças tecnológicas, especialmente a expansão da internet, afetaram a relação entre estrutura e diálogo, bem como sua influência na percepção da Distância Transacional e na autonomia dos alunos. Nota-se que o autor reconhece a autonomia do aluno como um aspecto positivo quando relacionado com o altos níveis de diálogo, mas negativo quando existe uma estrutura rígida e pouco diálogo. Porém, hoje, com as possibilidades ofertadas pela TDICs, não se pode mais afirmar que a estrutura limita o diálogo.

Outro aspecto relevante a ser abordado, destacado anteriormente por pesquisadores (Giossos *et al*, 2009; Gorsky e Caspi, 2005), é a ausência de conceitos operacionais claros para a mensuração da Distância Transacional. Embora o autor tenha apresentado os conceitos teóricos que delineiam a Distância Transacional e seus fatores influentes, não há uma descrição de como o fenômeno e suas variáveis devem ser quantificadas e observadas. Essa lacuna contribui para interpretações diversas e testes variados da teoria, impactando a validade e a confiabilidade dos estudos subsequentes.

Dessa forma, é importante ressaltar que, para estudar a Distância Transacional na prática, esta pesquisa adota o conceito teórico de Moore (1993) e os conceitos operacionais elaborados por Zhang (2003) e reformulados por Paul *et al*. (2015). A autora desenvolveu uma escala de Distância Transacional visando mensurar essa distância ao longo de quatro dimensões que impactam o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem: a Distância Transacional entre aluno e aluno (DTAA), entre aluno e professor (DTAP), entre aluno e conteúdo (DTAC) e entre aluno e interface (DTAI). Embora essas subdimensões possam apresentar correlações entre si, são distintas umas das outras, exigindo, portanto, o desenvolvimento dessas subescalas para refletir as respectivas subdimensões. Em revisão, Paul *et al*. (2015) optaram por excluir o elemento Distância Transacional entre aluno e interface, devido aos resultados dos testes estatísticos de validação. Os autores acreditam que este item não se faria

mais relevante por conta da mudança de perfil dos alunos e sua familiaridade com a tecnologia utilizada para a realização dos cursos a distância. Em teoria, os alunos de hoje seriam mais familiarizados com as ferramentas do que no passado.

Encerra-se, neste ponto, a discussão sobre a teoria da Distância Transacional. Como ressaltado durante esta análise teórica, há a possibilidade de que a percepção da Distância Transacional possa ser influenciada pelo emprego de diferentes metodologias. Assim, o próximo item se concentra na discussão teórica das Metodologias Ativas.

3.4. Metodologias Ativas

As Metodologias Ativas representam um conjunto de abordagens pedagógicas que têm ganhado destaque nas práticas educacionais contemporâneas, refletindo uma mudança no paradigma do ensino. Em contraste com modelos tradicionais centrados no professor e na transmissão passiva de conhecimento, as Metodologias Ativas priorizam a participação ativa dos alunos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a sala de aula deixa de ser um ambiente passivo e se transforma em um espaço dinâmico, onde o aluno é estimulado a construir seu próprio conhecimento, interagindo com os colegas, com o conteúdo e com o ambiente de aprendizagem.

Apesar de ter ganhado força nas discussões e práticas contemporâneas, Almeida (2017) salienta que o percurso histórico das Metodologias Ativas tem suas origens no movimento da Escola Nova, movimento cujos pensadores propunham uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aluno. A Escola Nova, sob a influência de John Dewey, defendia a abordagem do "aprender fazendo" em situações educacionais que proporcionariam experiências práticas, visando estimular a iniciativa, a originalidade e a colaboração dos alunos para explorar seu potencial (Almeida, 2017).

Dewey (1979) argumenta que a educação não é simplesmente transmitir conhecimento do passado para o futuro, mas sim um processo dinâmico de adaptação e reconstrução contínua das experiências passadas para informar e

moldar o presente e o futuro. Destaca-se a importância das primeiras experiências na formação dos indivíduos, enfatizando que elas não são apenas eventos isolados, mas interações complexas entre as atividades inatas do indivíduo e o ambiente ao seu redor. Essas interações moldam tanto as atividades quanto o meio, e quando a conexão com o meio presente é perdida, essas experiências perdem sua utilidade:

É importantíssimo encarecer o valor das primeiras experiências dos imaturos, precisamente por causa da tendência de se considerarem de pouca monta. Mas estas experiências não consistem em um material exteriormente apresentado e sim na ação recíproca das atividades inatas e do meio, interação que progressivamente modifica tanto as atividades como o meio. (p. 86)

Neste sentido, a educação é vista como um processo de reconstrução das experiências passadas para aumentar o significado das experiências presentes. Essa concepção contrasta com a visão da educação como mera preparação para o futuro, enfatizando a importância da experiência vivida e sua aplicação prática no presente.

Em adição, Dewey (1978) ressalta a importância dos conhecimentos sistematizados e do plano de estudos na educação. O principal beneficiário desses conhecimentos é o professor, pois eles servem como guia para direcionar a atividade mental do aprendiz. O programa e as matérias são concebidos para

(...) mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom e para dizer-lhe: "Agora, dia a dia, trabalhe para que as condições sejam tais que a criança, por sua própria atividade, se oriente inevitavelmente naquela direção, para o seu pleno desenvolvimento". Que a criança cumpra o seu destino tal qual é revelado nos tesouros de ciência, de arte e da indústria, ora existentes no mundo. (p. 61-62)

O papel do professor é, então, fundamental, pois ele precisa ter um conhecimento profundo das experiências humanas representadas no programa educacional para entender as capacidades, habilidades e atitudes do aluno e direcioná-las adequadamente para sua realização. Em suma, o professor é visto como facilitador do processo educacional, cujo conhecimento e orientação são elementos chave para o desenvolvimento do discente. Conforme Freire (2023), "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 47).

Essas reflexões e as de outros pensadores colaboraram para a evolução dessa ideia que contemporaneamente chamamos de Metodologias Ativas. As Metodologias Ativas, conforme mencionado, são abordagens pedagógicas centradas no protagonismo do aluno para promover a aprendizagem. Moran (2015) argumenta que

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (p. 17)

O autor aponta, adicionalmente, que as Metodologias Ativas são benéficas para aprimorar o processo educacional, pois oferecem uma forma de aprendizado mais envolvente e significativa para os alunos. Ao integrar atividades práticas, desafios e informações contextualizadas, essas abordagens educacionais possibilitam que os alunos participem ativamente de situações autênticas, onde têm a oportunidade de fazer escolhas, analisar resultados e adquirir habilidades fundamentais para o mercado de trabalho. Elementos como a criação de desafios, atividades práticas relevantes, interação em grupos significativos, personalização do ensino e o uso de tecnologias adequadas também são fundamentais para promover o sucesso da aprendizagem (Moran, 2015).

Nesse contexto, o papel do professor se torna, então, o de guia ou mentor, auxiliando os alunos a alcançarem patamares que não alcançariam sozinhos, incentivando, indagando e direcionando. Ele age como facilitador do processo de aprendizagem, estimulando a criatividade, o reconhecimento das habilidades individuais e a autonomia dos estudantes. Pesquisas evidenciam que quando o professor adota uma postura menos expositiva e mais orientadora, e os alunos se engajam de forma ativa, a aprendizagem adquire maior relevância (Moran, 2018).

Além de discorrer sobre os conceitos e a história das Metodologias Ativas, é importante destacar que a pesquisa em questão direciona seu enfoque para uma metodologia específica: a Gamificação.

3.5. Gamificação

A Gamificação consiste na aplicação de elementos de jogos em contextos não lúdicos, visando estimular a motivação extrínseca dos envolvidos (Alves, 2015; Deterding *et al*, 2011; Prensky, 2012). Segundo as observações de Gee (2005), os videogames bem-sucedidos são construídos com base em princípios de aprendizagem. Eles desafiam os jogadores a superar obstáculos, proporcionando uma experiência motivadora. Apesar do esforço intelectual demandado, os jogadores valorizam o desafio e a oportunidade de crescimento proporcionados pelos jogos, o que contrasta com a percepção de aprendizagem como algo tedioso, possivelmente influenciando na motivação daqueles que participam deste processo.

Dörnyei (1998) define motivação como o “processo pelo qual uma certa parcela de forças instigadoras surge, inicia a ação e persiste enquanto nenhuma outra força se manifeste para enfraquecê-la e, assim, terminar a ação, ou até que o resultado planejado seja alcançado⁵” (p. 118, tradução nossa). No contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, esse impulso envolve características pessoais do aprendiz, em adição de aspectos sociais e educacionais. Assim, para abranger os elementos essenciais desse processo (língua, aluno e contexto de ensino), bem como as dimensões social, pessoal e educacional, Dörnyei (1994) sugeriu que a motivação fosse sustentada por três pilares: o nível linguístico, o nível pessoal e o nível relacionado à situação de aprendizagem. Os níveis linguístico e pessoal estão relacionados, respectivamente, ao contexto social em que a língua é usada e aos aspectos cognitivos do aprendiz. Já o nível da situação de aprendizagem abrange tanto as motivações intrínsecas quanto as extrínsecas dos estudantes, e inclui fatores motivacionais associados ao curso, ao professor e ao grupo de alunos (Dörnyei, 1994).

As motivações intrínseca e extrínseca, segundo Deci e Ryan (1985), relacionam-se a partir da autodeterminação, tendo a autonomia como um requisito para uma ação intrinsecamente recompensadora. O estudante está motivado de forma intrínseca quando realiza uma atividade não apenas pela satisfação pessoal, mas também porque sua competência e autonomia são

⁵ “A process whereby a certain amount of instigation force arises, initiates action, and persists as long as no other force comes into play to weaken it and thereby terminate action, or until the planned outcome has been reached.”

desafiadas. Por outro lado, a motivação extrínseca não decorre de um interesse genuíno. O indivíduo passa por um processo de internalização e integração dos fatores motivacionais externos. Assim, quanto mais o aluno entender as razões externas para realizar uma tarefa, mais autônomo e motivado extrinsecamente ele se tornará (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2000).

Além das duas formas de motivação, o ambiente de aprendizagem também inclui três grupos de componentes motivacionais. De acordo com Dörnyei (1994), os fatores relacionados ao curso envolvem elementos como o planejamento e a metodologia de ensino, os materiais didáticos e as atividades, os quais impactam o interesse, a relevância, as expectativas e a satisfação dos alunos. Por outro lado, os fatores relacionados ao professor incluem características pessoais, estilo de ensino, *feedback* e a relação estabelecida com os alunos. Finalmente, os componentes motivacionais específicos ao grupo dizem respeito às dinâmicas de aprendizado e aos valores compartilhados entre os estudantes (Dörnyei, 1994).

No contexto educacional, a Gamificação é entendida como a aplicação de elementos de *design* de jogos em ambientes de aprendizagem com o objetivo de aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Aqui, idealmente, a Gamificação não substitui a motivação intrínseca pela extrínseca, mas combina ambas para ajudar no desempenho dos estudantes (Dichev *et al.*, 2014). Entretanto, é importante ressaltar que, embora a gamificação possa ser um recurso essencial para a motivação, não há garantia de que ela propicie alcance o objetivo esperado, uma vez que o desenvolvimento da motivação é um processo dinâmico e sujeito a oscilações. (Duarte, 2017)

Ressalta-se que essa abordagem vai além da simples inclusão de características de jogos, como pontuação, *ranking* e recompensas; pode-se dizer que a experiência é mais completa quando o aluno experimenta o jogo de forma mais abrangente, enriquecido com o *gameful design* (Dichev *et al.*, 2014; Deterding, 2016; Duarte, 2017).

A seguir, será discutido em maior detalhe o funcionamento da Gamificação, seus componentes e sua aplicação no contexto educacional, assim como a concepção do *gameful design* segundo Dichev *et al.* (2014).

3.5.1. Elementos de Gamificação: mecânicas, dinâmicas de jogo e o *Gameful Design*

As mecânicas de jogo incluem elementos como pontos, emblemas, níveis, quadros de líderes, *rankings*, avatares, missões, desafios, conquistas e recompensas. Esses componentes, quando analisados individualmente, não constituem Gamificação ou proporcionam uma experiência de jogo. No entanto, quando combinados, eles têm a capacidade de influenciar o comportamento, incentivando a motivação dos indivíduos (Dichev *et al.*, 2014). A dinâmica de jogo, por sua vez, refere-se a um conjunto de regras que orientam o comportamento humano de determinadas maneiras, criando uma estrutura em que algumas atividades começam a se assemelhar a jogos. Isso pode promover nos participantes uma sensação de conquista e progressão, incentivando-os a trabalhar em direção a um objetivo. Um exemplo comum é o sistema de pontuação, que frequentemente se torna o centro de dinâmicas de progressão e avanço de níveis (Dichev *et al.*, 2014).

No entanto, uma Gamificação eficiente vai além de pontos e emblemas, incorporando, também, desafios, *feedback* contínuo e alto grau de interatividade. Esses são os elementos que mais contribuem para o engajamento nos jogos e que podem ter um impacto profundo no aprendizado. Embora as mecânicas de jogo possam ser integradas a sistemas já existentes, as melhores práticas de Gamificação se baseiam em uma compreensão do que motiva as pessoas a interagir e a permanecer engajadas. O *design* de jogos combina essas mecânicas de forma estratégica para estimular comportamentos desejados (Dichev *et al.*, 2014).

Dichev *et al.* (2014) discute que, além das mecânicas e dinâmicas citadas, o uso de *storytelling* e narrativa pode ter um impacto na aprendizagem. Enquanto a história confere relevância e significado à experiência de aprendizagem, a narrativa atua como uma estrutura que conecta os elementos de Gamificação, fornecendo um contexto para a realização das atividades. É igualmente importante que as atividades propostas sejam desafiadoras, mas viáveis, com objetivos claros e regras bem definidas.

Combinando os elementos discutidos, pode-se prover uma experiência baseada no *gameful design*. O *gameful design* adota uma abordagem que se

concentra em motivadores intrínsecos, como emoções positivas, relacionamentos interpessoais e a atribuição de significado, em vez de depender de motivadores extrínsecos, como pontos. Essa abordagem busca integrar os princípios e valores dos jogos ao ambiente tradicional, com o objetivo de tornar as atividades em si mais divertidas e envolventes (Dichev *et al.*, 2014).

Em seguida, discorre-se sobre a aplicação destes conceitos na educação.

3.5.2. Aplicação da Gamificação na educação

Consoante Dichev *et al.* (2014), um dos principais objetivos da Gamificação na educação é adaptar o *design* e os princípios que incentivam a motivação dos jogadores em ambientes de jogo para também motivar os alunos em contextos educacionais tradicionais. A Gamificação transforma a experiência de aprendizagem ao permitir que os estudantes estabeleçam e identifiquem seus próprios objetivos, redefinindo o conceito de falha e modificando a forma como o *feedback* é fornecido, tornando-o mais frequente, detalhado e justo. Com o *feedback* em tempo real, os alunos podem se sentir mais confiantes para explorar novas abordagens e enfrentar desafios, ajustando suas ações conforme necessário. Esse processo gera uma sensação contínua de progresso, fortalecendo o sentimento de competência entre os estudantes (Dichev *et al.*, 2014).

Essa experiência proporcionada pelo *design* dos jogos digitais, como mencionado por Prensky (2012), pode oferecer uma oportunidade única de aprendizagem. Eles proporcionam uma experiência diversificada e possivelmente engajadora, facilitando a participação ativa dos aprendizes no processo educacional. Além disso, permite a prática segura e repetitiva de habilidades, contribuindo para a retenção do conhecimento. A personalização do aprendizado, conforme descrita por Prensky (2012), permite adaptar os desafios de acordo com as necessidades individuais de cada aprendiz, tornando a aprendizagem mais proveitosa.

No ensino de línguas, Liska (2019), discute que

No caso da aprendizagem de uma segunda língua por meio do jogo digital, o aluno precisa desejar e ter como objetivo esse aprendizado, transformando o que é lazer, que é o jogo, em um instrumento de mediação para chegar ao seu objetivo. (p. 245)

Na prática, observam-se bons resultados provenientes da implementação da metodologia na sala de aula de línguas. Vieira e Hoyos (2018) discutem a Gamificação no ensino de línguas através de dois projetos distintos, um voltado ao ensino de português e outro ao de espanhol. No projeto de português, intitulado "SOS Gramática", o recurso de Gamificação utilizado foi o *Role Playing Game* (RPG), baseado na série *Stranger Things*. Esse jogo mobilizou os alunos em diferentes etapas, desde a criação de personagens até a elaboração de narrativas semanais e narração de histórias. O projeto de espanhol, por sua vez, tinha como objetivo ensinar a língua de forma mais descontraída, estimulando a oralidade dos participantes. Cada encontro começava com a definição de um conteúdo gramatical, seguido da seleção de um jogo que promovesse a utilização oral das estruturas gramaticais. Além da gramática, também eram apresentados aspectos lexicais e interculturais, com o objetivo de divulgar a cultura hispânica. Dentre os jogos utilizados, realizou-se, por exemplo, o *El Camino de Santiago*, que explorou aspectos culturais de um famoso percurso, além do trabalho com vocabulário específico. Em ambos os projetos, foi observada uma melhora na interação entre os alunos, especialmente aqueles de diferentes turmas ou escolas, assim como um engajamento mais significativo na execução de atividades em grupo e no progresso das habilidades linguísticas trabalhadas.

Em adição, Liska (2019) examina o uso de jogos digitais como ferramentas educacionais, enfatizando aspectos como *layout*, interatividade, diversão e jogabilidade. Esses fatores foram avaliados sob uma perspectiva pedagógica, demonstrando como podem ser integrados ao processo de ensino. Para aprofundar sua análise, o autor seleciona e experimenta jogos digitais gratuitos voltados ao ensino de palavras e significados. A avaliação desses jogos centrou-se em elementos que favorecem uma compreensão mais profunda do léxico e da relação entre a língua e a vivência do falante, priorizando essas dimensões em vez de aspectos formais secundários. Dentre os jogos analisados, *Scribblenauts* se destacou por proporcionar ao jogador a oportunidade de utilizar a linguagem para expressar-se, compartilhar informações, experiências e ideias, além de solucionar desafios. Essa dinâmica sucedeu em trabalhar com conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos e semânticos, importantes para as análises linguísticas e semióticas requeridas na compreensão e produção de significados.

Duarte (2017) e Leffa (2020) sugerem, porém, alguns cuidados na aplicação da Gamificação no ensino de línguas. Leffa (2020), a partir dos dados de Duarte (2017), discute que um grupo de estudantes de uma língua adicional, ao ser exposto a atividades tradicionais e gamificadas, não percebeu diferença entre elas. Por isso, não houve diferença de motivação ou engajamento ao realizar uma ou outra. O fator determinante para a preferência dos alunos não foi se a atividade era gamificada, mas sim o quanto ela instigou seu interesse. A conclusão é que, para engajar os alunos com a Gamificação, é necessário não só implementar as mecânicas dos jogos (os pontos, *rankings* e troféus), mas também elementos que estimulem o prazer, a persistência e a superação, fatores essenciais para motivar o envolvimento ativo nas atividades.

A seguir, discorre-se sobre a metodologia empregada nesta pesquisa.

4. Metodologia

4.1. Abordagem metodológica

Considerando os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, a presente investigação caracteriza-se como qualitativa. De acordo com Creswell e Creswell (2021), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela busca em compreender fenômenos sociais, culturais e comportamentais em profundidade, sendo flexível e aberta a mudanças durante o processo investigativo. Esse tipo de pesquisa valoriza o contexto e as experiências dos participantes, priorizando a interpretação dos dados e não a quantificação. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se afasta de abordagens mais estruturadas e se aproxima de uma perspectiva reflexiva, na qual o pesquisador se envolve ativamente no processo de coleta e análise de dados. Embora a abordagem seja predominantemente qualitativa, a análise inclui o uso de dados quantitativos como forma de complementar a compreensão dos fenômenos investigados.

Assim, com o intuito de investigar o grau de relação entre as Metodologias Ativas e a percepção discente da DT, foi oferecido um projeto de extensão na

modalidade a distância para alunos de graduação e pós-graduação em duas edições distintas, seguindo o ciclo da pesquisa-ação. O ambiente virtual de aprendizagem adotado para a disponibilização do conteúdo e das atividades foi o e-projeto, disponibilizado pela Universidade Federal de Pelotas. Considerando o público-alvo, a temática do curso foi voltada para o estudo das habilidades de leitura e de compreensão oral em língua inglesa para interações manifestadas no contexto diário. No total, o curso foi composto de quatro Módulos com quatro semanas de duração cada um, sendo dois Módulos de compreensão leitora e dois Módulos de compreensão oral. No estudo de ambas as habilidades, o primeiro Módulo de cada uma foi construído considerando metodologias não-gamificadas de ensino, enquanto o último seguiu os pressupostos da metodologia ativa Gamificação.

Visando a coleta dos dados quantitativos, após a finalização de cada módulo, foi disponibilizado aos participantes da pesquisa um questionário em escala Likert de concordância de cinco pontos. A escala em questão foi desenvolvida por Zhang (2003) e atualizada por Paul *et al* (2015), sendo ela chamada de Escala Revisada da Distância Transacional (ERDT). A escala de Zhang (2003) é composta por um total de 31 itens, dos quais 6 correspondem à Distância Transacional entre Aluno e Professor (DTAP), 6 à Distância Transacional entre Aluno e Conteúdo (DTAC), 11 à Distância Transacional entre Alunos e Alunos (DTAA) e 8 à Distância Transacional entre Aluno e Interface (DTAI). Já a ERDT (Paul, *et al.*, 2015) teve 19 itens removidos baseados no avanço tecnológico e perante as análises estatísticas de confiabilidade. Dessa forma, a ERDT manteve 4 questões sobre DTAP, 3 sobre DTAC e 5 questões sobre DTAA. O subconstruto DTAI foi excluído na atualização (APÊNDICE 2).

A metodologia adotada no estudo envolveu o uso de análises estatísticas aplicadas através dos softwares SPSS e AMOS. 183 alunos de uma Universidade dos Estados Unidos participaram da pesquisa. Os alunos eram familiarizados com cursos EaD e, mais especificamente, com Cursos Online Abertos e Massivos.

O primeiro passo foi realizar uma verificação de dados, que resultou na remoção da resposta de 5 participantes, devido a respostas inadequadas em itens com codificação reversa. Em seguida, aplicou-se a análise fatorial exploratória (AFE), uma técnica que ajuda a identificar padrões e agrupar os itens de acordo com a estrutura subjacente da escala. A AFE permitiu a exclusão de itens que apresentaram alta curtose (indicando uma distribuição desequilibrada dos dados) e

baixa comunalidade (significando que esses itens não compartilhavam informações relevantes com os outros).

Após essa redução, a Escala Revisada de Distância Transacional, com seus 12 itens, foi testada através da análise fatorial confirmatória (AFC), para validar a estrutura proposta e garantir o ajuste do modelo. Os resultados demonstraram que o modelo ajustado apresentou excelente validade e confiabilidade. Além disso, foi realizada uma análise de regressão múltipla para investigar como os diferentes subconstrutos da ERDT influenciam a satisfação dos alunos. A análise revelou, por exemplo, que a interação entre professores e alunos teve uma contribuição significativa para a satisfação, sugerindo que esse fator é importante para o engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, diminuição da DT.

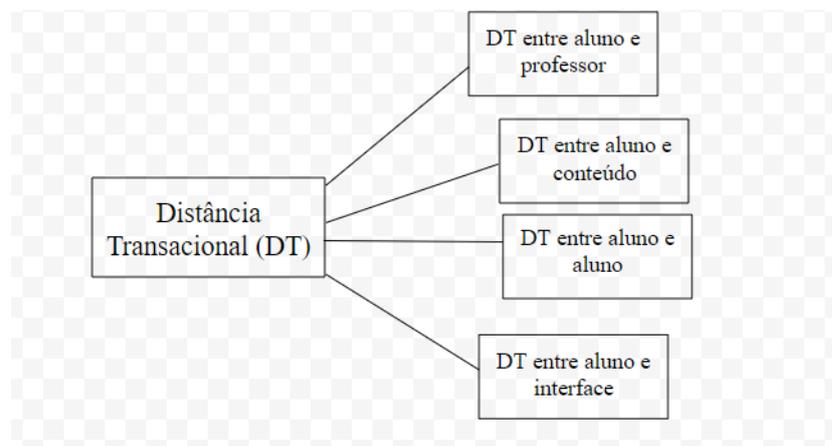


Figura 1: Conceituação da construção da Distância Transacional segundo Zhang (2003)
Fonte: Autora (2024)

Reconhecendo as limitações da escala Likert em capturar as nuances das percepções dos alunos, optou-se por complementar a coleta de dados com narrativas dos participantes, abordando suas experiências no curso. Desta forma, para a obtenção dos dados qualitativos, os alunos foram solicitados a preencher um diário ao final de cada Módulo do curso. Os alunos receberam perguntas para fomentar a reflexão no momento da escrita (APÊNDICE 3). A solicitação da produção do diário surgiu como uma forma de coletar narrativas emergentes da experiência dos alunos com as diferentes metodologias utilizadas para a construção do curso, sendo, assim, possível analisar as percepções dos participantes em relação às diferentes abordagens construtivas dos conteúdos e atividades.

Hinchman e Hinchman (1997) definem que, nas ciências sociais, narrativas podem ser provisoriamente definidas como discursos organizados em uma sequência clara, que ligam eventos de maneira significativa para um público específico, proporcionando assim uma compreensão sobre o mundo e/ou experiências pessoais. Sendo assim, consoante Rabelo (2011), investigações narrativas permitem que vozes diversas, incluindo aquelas de minorias, sejam ouvidas. Isso destaca a singularidade das ações humanas, que são compreendidas por meio de histórias complexas e individuais.

Ainda de acordo com a autora, a investigação narrativa apoia-se em uma epistemologia interpretativa, onde a linguagem traduz a ação e a narrativa é central para a construção de significados. Essa abordagem interdisciplinar envolve a experiência pessoal e enfatiza a interação social entre investigador e informante, reconhecendo a complexidade e singularidade de cada ação.

Com esses conceitos em mente, os alunos foram direcionados a refletirem sobre os principais elementos constituintes da DT: a estrutura, o diálogo e a autonomia. Se os alunos não preenchessem o diário e não fossem coletadas respostas suficientes, seria implementado um questionário elaborado como meio alternativo de coleta de dados, conforme permitia o ciclo da pesquisa-ação. A implementação desta etapa, no entanto, não foi necessária.

Nesse contexto, é importante ressaltar que, para que as respostas fornecidas pelo estudante fossem contabilizadas, ele deveria assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1). Isso se fazia necessário para que os pressupostos da ética de pesquisa fossem respeitados, assegurando que o participante estivesse ciente da realização e dos objetivos da pesquisa, além da garantia de sua privacidade (Paiva, 2021).

4.2. “Habilidades de Compreensão Oral e Leitora em Inglês: contexto de pesquisa

A experiência nos mostra que o conhecimento da língua inglesa é uma habilidade relevante nos contextos profissionais e acadêmicos. Desta forma, compreensão leitora e oral em inglês são competências que permitem acesso a uma

vasta gama de informações e conhecimentos produzidos globalmente, além de possibilitar participação em ambientes profissionais e acadêmicos internacionais. A fluência em múltiplos idiomas, com ênfase no inglês, não é mais apenas um diferencial, mas uma necessidade diante das exigências crescentes por profissionais e acadêmicos capazes de se comunicar e colaborar em um ambiente multicultural.

Sabendo disso, torna-se evidente a necessidade de proporcionar aos alunos oportunidades acessíveis para o aprendizado da língua inglesa. A opção pelo formato EaD amplia o alcance do curso, permitindo que ele atenda a um público mais diversificado, superando barreiras geográficas e oferecendo uma experiência de aprendizagem que se ajusta às necessidades individuais de cada aluno.

Esta seção abordará a estrutura e os fundamentos do curso de habilidades de compreensão leitora e oral em inglês, justificando as escolhas do processo de elaboração.

4.2.1. Por que elaborar um curso de língua adicional a distância?

O curso “Habilidades de Compreensão Oral e Leitora em Inglês” foi planejado com o objetivo de investigar as interações entre a percepção da Distância Transacional e a aplicação da metodologia ativa Gamificação no ensino de línguas. No entanto, este curso não surgiu de forma isolada. Ele representa uma evolução do projeto de ensino "Habilidades de Leitura em Língua Inglesa para Contextos Acadêmicos", que teve sua primeira edição no ano de 2022. Nesses cursos, as professoras, além de elaborarem todos os materiais e exercícios, também atuaram como tutoras, acompanhando os alunos durante a realização das atividades e oferecendo suporte ao longo do curso.



Figura 2 - Capas das edições anteriores do curso “Habilidades de Leitura em Língua Inglesa para Contextos Acadêmicos”
Fonte: Autora (2024)

A ideia de desenvolver um curso de inglês a distância emergiu das discussões conduzidas no projeto de pesquisa “Ensino de línguas por meio das tecnologias digitais: relações entre as percepções de presença, distância transacional, *feedback* e motivação”, as quais começaram com a análise de Metodologias Ativas e do uso de tecnologia no ensino de línguas, e posteriormente evoluíram para a exploração do ensino de línguas a distância e das teorias que sustentam essa abordagem.

Identificou-se, além disso, a possibilidade de oferta de um curso de habilidades de leitura em língua inglesa, uma vez que a universidade em questão oferece um teste de competência leitora, mas ainda não disponibilizava um curso nesse formato para preparar os alunos para exames desta natureza. Durante as discussões, ficou claro que a modalidade a distância seria a mais apropriada para a oferta deste curso, pois possibilitaria um acesso mais amplo, não limitado por restrições físicas e temporais. Com isso, foi possível colocar em prática as teorias discutidas e responder a essa demanda específica da comunidade, de forma acessível.

A oferta de cursos de línguas adicionais a distância, especialmente dentro da universidade pública, é de grande importância por várias razões. Em primeiro lugar, esses cursos podem promover a democratização do acesso à educação, permitindo que um maior número de estudantes tenha a oportunidade de desenvolver competências em línguas adicionais (Campanatti, Costa e Kaneko-Marques, 2020; Perine, 2013).

Além disso, o formato a distância é particularmente vantajoso para estudantes que enfrentam desafios em termos de tempo e deslocamento. Muitos alunos possuem compromissos paralelos, como trabalho e família, o que dificulta a participação em cursos presenciais. O ensino a distância e sua flexibilidade permitem que esses alunos acessem o conteúdo no seu próprio ritmo e de acordo com suas agendas, sem comprometer a qualidade da educação (Perine, 2013).

Ademais, ao oferecer esses cursos, propicia-se que essa formação seja acessível, independentemente da capacidade financeira do aluno, fortalecendo o

papel da universidade pública como um agente de inclusão social e promotora da equidade educacional (Campanatti, Costa e Kaneko-Marques, 2020; Perine, 2013).

Por fim, cabe destacar que as vantagens da modalidade vão além da superação de barreiras físicas e temporais. A modalidade permite o uso de abordagens pedagógicas que nem sempre são viáveis no ensino presencial, como o uso de plataformas digitais para um aprendizado mais dinâmico e interativo, a realização de atividades colaborativas em fóruns e produções compartilhadas, a criação de redes de aprendizagem que ampliam a troca de conhecimentos entre alunos e professores para além da sala de aula e o estímulo ao desenvolvimento da autonomia e do letramento digital. (Fialho, 2011; Rodrigues e Lemos, 2019; Scherer e Brito, 2014)

Na subseção a seguir, será discutido o planejamento e a estruturação do curso sucessor.

4.2.2. Planejamento e estrutura do curso

Até este ponto, nota-se a importância de estudar e aplicar as teorias do ensino a distância no ensino de línguas adicionais, com o intuito de promover a democratização do acesso a essa formação. Reconhecendo essa necessidade, decidimos renovar a proposta de oferecer um curso a distância voltado para o desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, que serviu de meio de pesquisa para este trabalho.

Desta vez, contando com os resultados obtidos nas ofertas anteriores de 2022 e 2023, reformulamos o curso para expandir seu escopo. Não se trataria mais apenas de um curso focado na compreensão leitora, mas de um programa mais abrangente que integra tanto a compreensão leitora quanto a oral, para contextos diversos. Os objetivos educacionais deste novo curso foram definidos para trabalhar estratégias de compreensão leitora e oral, utilizando a abordagem comunicativa. A abordagem comunicativa prevê que o aluno desenvolva a capacidade de se comunicar na língua-alvo (Celce-Murcia, 2014; Leffa, 2016). Para isso, o conteúdo linguístico deve abranger tanto noções semânticas quanto funções sociais, indo além do ensino de meras estruturas gramaticais. As habilidades linguísticas

precisam ser trabalhadas de maneira integrada, proporcionando uma aprendizagem mais holística. O papel do professor, nessa perspectiva, é o de facilitador, atuando para oferecer correções e direcionamentos quando necessário (Celce-Murcia, 2014; Leffa, 2016).

Optamos, assim, por estruturar o curso em quatro Módulos: dois voltados para a compreensão leitora, com um Módulo utilizando uma abordagem não-gamificada e outro adotando a Gamificação, e dois dedicados à compreensão oral, também com um Módulo não-gamificado e outro gamificado. Três dessas etapas eram dedicadas ao conteúdo e às atividades, enquanto a quarta etapa focava na avaliação.

O nível das atividades e avaliações foi direcionado a iniciantes, correspondente ao nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Após o período de divulgação, sessenta dos mais de quatrocentos inscritos foram selecionados por meio de sorteio para darem início às atividades.

A seguir, será apresentado o planejamento dos Módulos para o desenvolvimento de cada habilidade.

4.2.3. Trabalhando com a compreensão leitora

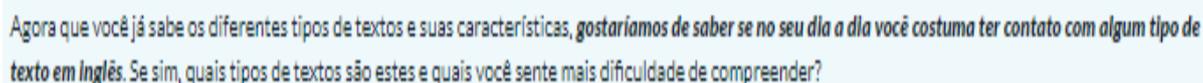
Os dois Módulos de compreensão leitora foram fundamentados nos princípios propostos por Brown (2007) para o ensino de leitura em contextos de língua adicional. Segundo o autor, a leitura é uma habilidade fundamental para que os indivíduos transitem plenamente nos meios sociais, o que torna seu ensino de extrema importância. Porém, trabalhar com materiais escritos pode gerar tanto satisfação quanto frustração, fazendo deste estudo algo complexo. Portanto, é essencial mobilizar estratégias que permitam ensiná-la de forma contextualizada e integrada com outras habilidades da língua (Brown, 2007).

Brown (2007) enfatiza a importância de pesquisas para orientar a prática pedagógica no ensino de leitura, e traz à discussão as teorias de processamento de leitura *top-down* e *bottom-up*. De acordo com Weissheimer e Pessoa (2023), o processamento da leitura é resultado da interação entre esses dois processos. O *top-down* refere-se ao uso do conhecimento prévio do leitor, envolvendo o contexto

e as expectativas, enquanto o *bottom-up* está relacionado à decodificação de elementos menores, como letras, sílabas e palavras, em um processamento hierárquico. Ambos os processos ocorrem simultaneamente, e a proporção de uso de cada um varia conforme o tipo de atividade de leitura (Weissheimer e Pessoa, 2023). Esses tipos de processamento de leitura foram levados em consideração no desenvolvimento do material didático e na formulação das atividades.

Além disso, Brown (2007) sugere o ensino de leitura estratégica, com foco no uso de estratégias que melhorem a capacidade de leitura dos alunos. O autor defende a necessidade de um ensino explícito e implícito de leitura, incorporando estratégias metacognitivas, monitoramento e autoavaliação de desempenho.

Para a construção destes Módulos, foi de particular relevância a implementação de um sistema que oferece atividades de pré-leitura, leitura concomitante e pós-leitura (Brown, 2007). O objetivo das atividades de pré-leitura é ativar o conhecimento prévio dos alunos e permitir uma reflexão sobre o tema do texto. Um exemplo dessas atividades pode ser visto na figura abaixo:



Agora que você já sabe os diferentes tipos de textos e suas características, gostaríamos de saber se no seu dia a dia você costuma ter contato com algum tipo de texto em Inglês. Se sim, quais tipos de textos são estes e quais você sente mais dificuldade de compreender?

Figura 3 - Atividade de pré-leitura proposta na etapa 2 do Módulo 1 de compreensão leitora
Fonte: Autora (2024)

As atividades concomitantes à leitura fornecem aos alunos um propósito para a leitura, indo além da simples obrigação de atender às demandas do professor (Brown, 2007). Por fim, as atividades de pós-leitura promovem a reflexão sobre o conteúdo lido, consolidando o aprendizado e o objetivo da leitura. Um exemplo dessas atividades é mostrado na figura abaixo:

Congratulations, Student! Você conseguiu identificar as diferentes estruturas textuais apresentadas no exercício anterior. Para conseguir identificar cada uma delas, você usou qual tipo de estratégia? Conte um pouco como você analisou cada um dos textos e como conseguiu chegar na resposta correta.

Figura 4 - Atividade de pós-leitura proposta na etapa 2 do Módulo 1 de compreensão leitora
Fonte: Autora (2024)

Com essa abordagem, o curso foi planejado para que os alunos praticassem suas habilidades de leitura, baseando-se em seus conhecimentos prévios e desenvolvendo estratégias, ao mesmo tempo em que trabalham com questões de vocabulário e gramática durante a leitura. A seguir, no quadro, está a relação dos conteúdos oferecidos durante os Módulos de compreensão leitora.

Quadro 1 - Relação de conteúdos de compreensão leitora

Módulo 1	
Etapa	Conteúdo
1	Apresentação das ministrantes e dos alunos
2	Diferentes tipos de texto (análise de características)
3	Técnicas de Leitura Silenciosa
4	Avaliação
Módulo 3	
Etapa	Conteúdo
5	Estratégias de compreensão leitora: apresentação de conceitos
6	Identificar o propósito da leitura, <i>skimming</i> e <i>scanning</i>
7	Analisar vocabulário, significado literal e implícito e marcadores de discurso
8	Avaliação

Fonte: Autora (2024)

Em suma, o desenvolvimento dos Módulos de compreensão leitora considerou uma série de estratégias de ensino. Buscou-se integrar abordagens

top-down e *bottom-up* ao ensino de estratégias de leitura implícita e explícita para maior aproveitamento dos alunos em relação ao aprendizado da habilidade.

A seguir, discute-se a construção dos Módulos de compreensão oral.

4.2.4. Trabalhando com a compreensão oral

O trabalho com a compreensão oral foi novidade no curso, tendo sido ofertado, pela primeira vez, em 2024. Levando em consideração a experiência prévia de sucesso de aproveitamento dos alunos com o curso de compreensão leitora, utilizou-se de novo de Brown (2007) para construir essa parte do curso. Segundo o autor, a leitura deve ser abordada a partir de uma perspectiva ampla, integrada a com outras habilidades linguísticas para otimizar o aprendizado. Dessa forma, as estratégias desenvolvidas nos Módulos de compreensão leitora foram retomadas nos Módulos de compreensão oral.

Especificamente em relação às habilidades de compreensão oral, Brown (2007) aborda a teoria do *input* compreensível de Krashen (1985). De acordo com essa teoria, o aluno deve ser exposto a materiais que estejam ligeiramente além de sua capacidade atual. Além disso, Brown (2007) também menciona o conceito de *intake*, que sugere que, embora o aluno possa ser exposto a uma grande quantidade de *input*, o que realmente faz a diferença são as informações linguísticas que ele absorve, por meio da atenção consciente e/ou inconsciente, das estratégias cognitivas de retenção, do *feedback* e da interação. Por essa razão, a habilidade de escuta é considerada delicada, pois exige a mobilização de diversas estratégias para que o aluno consiga extrair sentido do que está ouvindo.

Para o desenvolvimento dos materiais e atividades, foi adotado o modelo interativo de compreensão oral proposto por Brown (2007). Esse modelo enfatiza que a escuta é um processo interativo, durante o qual o cérebro aciona uma série de mecanismos cognitivos. Brown (2007) identifica oito processos fundamentais na compreensão oral. Com exceção do primeiro e do último, esses processos não seguem uma ordem rígida e frequentemente ocorrem de maneira simultânea ou em uma rápida sucessão, levando apenas microsegundos para se desenrolarem.

Primeiramente, o ouvinte processa o "discurso bruto" e cria uma "imagem" do que ouviu na memória de curto prazo. Em seguida, o ouvinte identifica o tipo de discurso, interpretando a mensagem recebida. A partir do tipo de discurso e do contexto, o ouvinte infere os objetivos do falante. Para dar significado literal ao que foi ouvido, o ouvinte acessa seu conhecimento prévio sobre o assunto. Esse processo é particularmente complexo para aprendizes de uma língua adicional, que precisam mobilizar simultaneamente estratégias de compreensão linguística. Posteriormente, o ouvinte tenta entender o que o falante realmente quis dizer. A chave para comunicação está na habilidade de combinar o que foi percebido com a verdadeira intenção do falante. O ouvinte então decide se a informação será armazenada na memória de curto ou longo prazo. Finalmente, a forma original da mensagem é deletada da memória.

Guiado por essas teorias, selecionou-se os conteúdos do curso, ilustrados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Relação de conteúdos de compreensão oral

Módulo 1	
Etapa	Conteúdo
1	Como o <i>listening</i> pode ser difícil e como contornar?
2	Tipos de <i>listening</i> e habilidade de previsão de escuta
3	Ouvir para identificar a ideia geral do discurso
4	Avaliação
Módulo 3	
Etapa	Conteúdo
5	Escuta: da ideia geral à inferência
6	Processamento <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> e diferenciando pontos relevantes e irrelevantes
7	Comparar, contrastar e resumir informações ouvidas
8	Avaliação

Fonte: Autora (2024)

Conforme mencionado anteriormente, foram aplicadas habilidades e estratégias já utilizadas nos Módulos de compreensão leitora. Entre elas, destaca-se a adoção do modelo de atividades pré, durante e pós-escuta. Assim, foram desenvolvidos exercícios de pré-escuta, escuta concomitante e pós-escuta. Aproveitou-se essa estrutura para abordar aspectos linguísticos essenciais, como a ampliação do vocabulário. Ilustram-se atividades propostas nas imagens abaixo:

Vamos tentar fazer previsão sobre o que vamos ouvir? Baseando-se apenas no título do áudio, responda a questão a seguir com aquilo que você espera ouvir :D

Figura 5: Atividade de pré-escuta ofertada na etapa 2 do Módulo 2
Fonte: Autora

Combine cada palavra do vocabulário do texto com sua definição correspondente. Escreva a letra da definição correta ao lado de cada palavra.

A Japanese word meaning "sky."	Escolher...
Software that converts written text into video content.	Escolher...
Postponed or deferred to a later time.	Escolher...
The ability to generate new ideas or create imaginative	Escolher...

Figura 6: Atividade de ampliação de vocabulário ofertada na etapa 2 do Módulo 2
Fonte: Autora (2024)

Em suma, o desenvolvimento dos Módulos de compreensão oral representou uma novidade no curso, construído com base na experiência bem-sucedida dos Módulos de compreensão leitora e nas teorias de Brown (2007) e Krashen (1985). A integração das habilidades linguísticas, conforme sugerido por Brown (2007), teve como objetivo permitir que os alunos mobilizassem estratégias para a compreensão oral.

Na subseção a seguir, discorre-se sobre a metodologia de desenvolvimento do curso.

4.3. Metodologia de desenvolvimento do curso

Além das teorias específicas voltadas para a compreensão leitora e oral em língua inglesa, outras teorias também foram integradas na construção do curso, permeando toda sua estrutura. Em particular, a teoria da Distância Transacional, um dos focos centrais deste trabalho. Como mencionado anteriormente, a DT envolve três elementos que influenciam a percepção dos alunos: o diálogo, a estrutura e a autonomia. Esses elementos foram incorporados ao longo de todos os Módulos do curso.

Antes do início do primeiro Módulo não-gamificado, foram considerados os pressupostos da teoria da Distância Transacional, especialmente no que diz respeito ao diálogo e à estrutura. A estrutura do curso foi inteiramente planejada antes da inserção dos alunos, o que significa que eles não participaram da fase de planejamento. Segundo Moore (1993), essa abordagem caracteriza uma alta rigidez estrutural, uma vez que as necessidades individuais dos alunos não foram levadas em conta, devido ao desconhecimento prévio do perfil dos participantes. No entanto, essa rigidez inicial não implica em uma estrutura permanentemente inflexível, já que existiu abertura para diálogo.

Houve uma preocupação em criar várias oportunidades de interação para promover o diálogo ao longo do curso. Para isso, foram disponibilizados um fórum de dúvidas, um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp* e a possibilidade de comunicação por mensagens privadas via a plataforma e-projeto.

Logo no início do curso, também foram fornecidos textos explicativos sobre o funcionamento do curso, acompanhados de um vídeo introdutório detalhando o mesmo. Essas iniciativas foram implementadas com o objetivo de facilitar a compreensão dos alunos sobre a dinâmica do curso, constituindo, portanto, oportunidades de diálogo conforme preconizado pela teoria da DT. Esses aspectos estão ilustrados a seguir:

Queridos Participantes,

Estamos muito felizes em anunciar que recebemos mais de 400 inscrições para esta edição do nosso projeto, que já está em seu terceiro ano. Trabalhamos muito nestes últimos meses para oferecer um curso acessível e de qualidade, atendendo ao máximo de alunos possível.

Infelizmente, não podemos atender todos os inscritos desta vez. Se você está lendo esta mensagem, isso significa que foi sorteado entre os muitos interessados em participar. Em respeito aos colegas que também desejam participar, gostaríamos de reforçar algumas informações importantes sobre o curso.

Caso perceba que o curso não atende às suas expectativas ou necessidades, pedimos gentilmente que nos informe. Assim, poderemos oferecer a oportunidade a outro colega interessado.

- Este curso trabalha com habilidades de compreensão leitora e oral. Isso significa que iremos estudar estratégias para compreender melhor o inglês escrito e falado. Em outras palavras, trabalharemos apenas com atividades de leitura e de escuta.

- Não teremos atividades de produção oral ou escrita. Ou seja, não trabalharemos com habilidades de fala ou de escrita.

- O nível das atividades é **iniciante**.

- Conforme realiza as atividades, mais recursos são liberados. Por exemplo: para fazer o módulo 2, é necessário ter concluído o módulo 1.

- Não se assuste com os textos ou áudios em um primeiro momento. Nosso objetivo aqui é trabalhar com estratégias para ajudar na compreensão, então não tenha medo de usar aplicativos de tradução ou dicionários para te ajudar nesta jornada de aprendizagem.

- Toda e qualquer atividade dissertativa pode ser respondida em inglês ou em português. Nas atividades de listening, caso você não saiba ou não conheça a grafia de alguma palavra em inglês, pode escrever da maneira que ouviu.

- Este curso é parte de um projeto de pesquisa com o objetivo de entender como o ensino e a aprendizagem ocorrem nesse contexto tão único. Ao participar da pesquisa, você nos ajuda a alcançar esse objetivo e, consequentemente, contribui para a melhoria do ensino de línguas a distância. Para participar, basta "assinar" o termo abaixo e responder os questionários com sinceridade.

- O prazo para finalizar todas as atividades é 17 de novembro. Se organize desde o início para que seja possível finalizar o curso e receber seu certificado de 40 horas.

It is great to have you here! See you soon!

Figura 7: Diálogo inicial do curso em formato de texto
Fonte: Autora

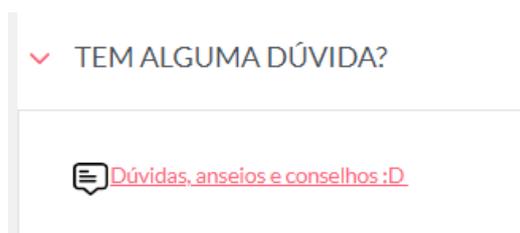


Figura 8: Tópico de Fórum ao início do curso
Fonte: Autora (2024)

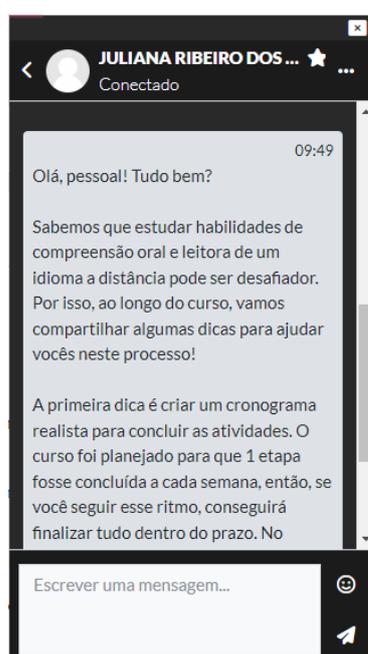


Figura 9: Abertura de canal de comunicação com os alunos pela plataforma e-projeto
Fonte: Autora (2024)

É importante destacar, ainda, que o curso utilizou de duas abordagens metodológicas distintas: dois Módulos seguiram uma metodologia não-gamificada, enquanto os outros dois adotaram a metodologia ativa de Gamificação. A seguir, será discutida a aplicação dessas metodologias no curso e suas implicações em relação à DT.

4.3.1. Módulos não-gamificados

Durante o curso, foram desenvolvidos dois Módulos não-gamificados: um focado na compreensão leitora e outro na compreensão oral. Embora os conteúdos linguísticos fossem distintos, a abordagem pedagógica utilizada na construção de ambos os Módulos seguiu princípios semelhantes. A seguir, apresenta-se uma ilustração da página inicial do curso, que inclui o primeiro Módulo não-gamificado.



Figura 10: Página inicial do curso Habilidades de compreensão leitora e oral em inglês
Fonte: Autora (2024)

Nos Módulos não-gamificados, houve um cuidado especial em garantir que as interações fossem objetivas e claras em relação ao andamento das atividades, ao conteúdo e à estrutura do curso. A dinâmica dos Módulos foi organizada da seguinte forma: em cada etapa, o conteúdo era apresentado e, logo

em seguida, os exercícios eram propostos. A maioria das atividades era composta por questões de múltipla escolha, com *feedback* imediato automatizado.

O *feedback* é compreendido, neste contexto, como o ato de retornar uma resposta ao trabalho do aluno após a conclusão de uma atividade (Duarte, Alda e Leffa, 2017; Filatro, 2008; Paiva, 2003). No caso do *feedback* automatizado, segundo Filatro (2008), trata-se de uma resposta programada em software que reage às ações do aluno. Para o curso analisado, essa programação foi desenvolvida pelo professor com uma abordagem humanizada, visando proporcionar ao aluno a sensação de estar sendo acompanhado durante o processo de aprendizagem.

No ensino de línguas, o *feedback* funciona como uma ferramenta motivacional e como um meio de assegurar que os estudantes estão no caminho linguístico adequado aos seus objetivos (Ellis, 2009; Nunes et al., 2019). Para as atividades que utilizavam *feedback* automatizado no curso, este foi projetado com uma natureza corretiva (quando necessário) e interacionista, conforme descrito por Paiva (2003) e Leffa (2003). Assim, o *feedback* não apenas informava os alunos sobre os erros cometidos, mas também promovia um diálogo implícito, incentivando a autonomia dos estudantes.

Além disso, em consonância com Leffa (2003), o *feedback* evitava fornecer diretamente a resposta correta. Em vez disso, ele identificava os erros e oferecia dicas ou pistas que permitiam aos alunos refletir e corrigir suas próprias respostas. Essa abordagem teve a intenção de estimular o autogerenciamento da aprendizagem, reforçando a autonomia durante o processo de estudos.



Figura 11: Recorte de apresentação de conteúdo na etapa 2 do Módulo 1
Fonte: Autora

Considerando a estrutura e as características do primeiro texto, conforme apresentado anteriormente, em qual destes seguintes tipos de texto ele se classifica melhor?

Fonte: <https://anyflip.com/qckeiv/mhh/basic>

a. Descriptive ✗ Try again! Como vimos anteriormente, um texto descritivo tem como característica descrever algo, o que não está acontecendo neste caso.

b. Narrative

c. Exposition

d. Information

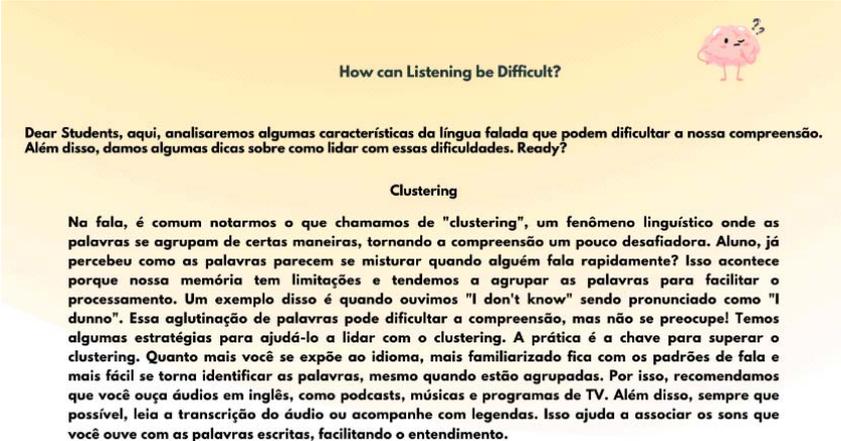
Figura 12: Exemplo de atividade com feedback corretivo na etapa 2 do Módulo 1
Fonte: Autora (2024)

Para a avaliação da etapa, foi apresentado um texto aos alunos, seguido de questões de múltipla escolha para avaliar sua compreensão. Dado o nível dos alunos e a natureza do curso, cada aluno teve direito a duas tentativas para realizar a avaliação. A nota era disponibilizada imediatamente após a conclusão, já que era um requisito obrigatório para avançar ao Módulo seguinte.

Para o Módulo não-gamificado de compreensão oral, foram aplicadas as mesmas estratégias utilizadas no Módulo de compreensão leitora, incluindo o formato de avaliação. As figuras a seguir ilustram a exposição do conteúdo e as atividades propostas neste Módulo 3.

- > MÓDULO 3
- > Etapa 1 - How Can Listening Be Difficult? 🔒
- > Etapa 2 - Listening and Predicting Information 🔒
- > Etapa 3 - Listening for the Main Idea 🔒
- > Etapa 4 - Avaliação 🔒

Figura 13: Visão geral do Módulo 3 (compreensão oral)
Fonte: Autora (2024)



How can Listening be Difficult?

Dear Students, aqui, analisaremos algumas características da língua falada que podem dificultar a nossa compreensão. Além disso, damos algumas dicas sobre como lidar com essas dificuldades. Ready?

Clustering

Na fala, é comum notarmos o que chamamos de "clustering", um fenômeno linguístico onde as palavras se agrupam de certas maneiras, tornando a compreensão um pouco desafiadora. Aluno, já percebeu como as palavras parecem se misturar quando alguém fala rapidamente? Isso acontece porque nossa memória tem limitações e tendemos a agrupar as palavras para facilitar o processamento. Um exemplo disso é quando ouvimos "I don't know" sendo pronunciado como "I dunno". Essa aglutinação de palavras pode dificultar a compreensão, mas não se preocupe! Temos algumas estratégias para ajudá-lo a lidar com o clustering. A prática é a chave para superar o clustering. Quanto mais você se expõe ao idioma, mais familiarizado fica com os padrões de fala e mais fácil se torna identificar as palavras, mesmo quando estão agrupadas. Por isso, recomendamos que você ouça áudios em inglês, como podcasts, músicas e programas de TV. Além disso, sempre que possível, leia a transcrição do áudio ou acompanhe com legendas. Isso ajuda a associar os sons que você ouve com as palavras escritas, facilitando o entendimento.

Figura 14: Exposição de conteúdo de compreensão oral
Fonte: Autora

O título do primeiro áudio é: "Barbie" the movie breaks box office records". Com essa informação em mãos responda às duas perguntas de predicting a seguir

Pergunta 1:

O que você acha que o áudio mencionará sobre os motivos pelos quais "Barbie: O Filme" quebrou recordes de bilheteria?

- a. O filme teve um diretor e elenco famosos.
- b. O filme foi exibido em pouquíssimos cinemas. ✘ Hmm... Será que o filme quebraria records se fosse exibido em poucos cinemas? Daqui a pouco, vamos assistir ao vídeo para tirar esta dúvida! 😊
- c. O filme estava disponível apenas em plataformas de streaming.

Figura 15: Exemplo de *feedback* interacionista proposto na etapa 3 do Módulo 3
Fonte: Autora (2024)

Em conclusão, os dois Módulos não-gamificados desenvolvidos no curso, focados em compreensão leitora e oral, foram estruturados com uma abordagem pedagógica expositiva e pouco dialógica, refletindo princípios semelhantes para ambos. A organização dos Módulos foi cuidadosa, com a apresentação do conteúdo seguida por exercícios de múltipla escolha, acompanhados de *feedback*.

A seguir, discute-se a elaboração dos Módulos gamificados.

4.3.2. Módulos gamificados

Os Módulos gamificados, além de incorporar as abordagens pedagógicas para compreensão leitora e oral, foram munidos com elementos típicos de jogos, conforme descrito anteriormente. Para a implementação da Gamificação, foram identificados os elementos viáveis de serem integrados na plataforma e-projeto, incluindo a pontuação, a progressão entre níveis e os distintivos de recompensa.

A pontuação era atribuída com base no desempenho dos alunos em exercícios, refletindo os acertos e incentivando o progresso. À medida que os alunos acumulavam pontos e atingiam certos marcos, novos níveis eram desbloqueados, proporcionando uma sensação progressão. O processo de Gamificação é ilustrado abaixo:

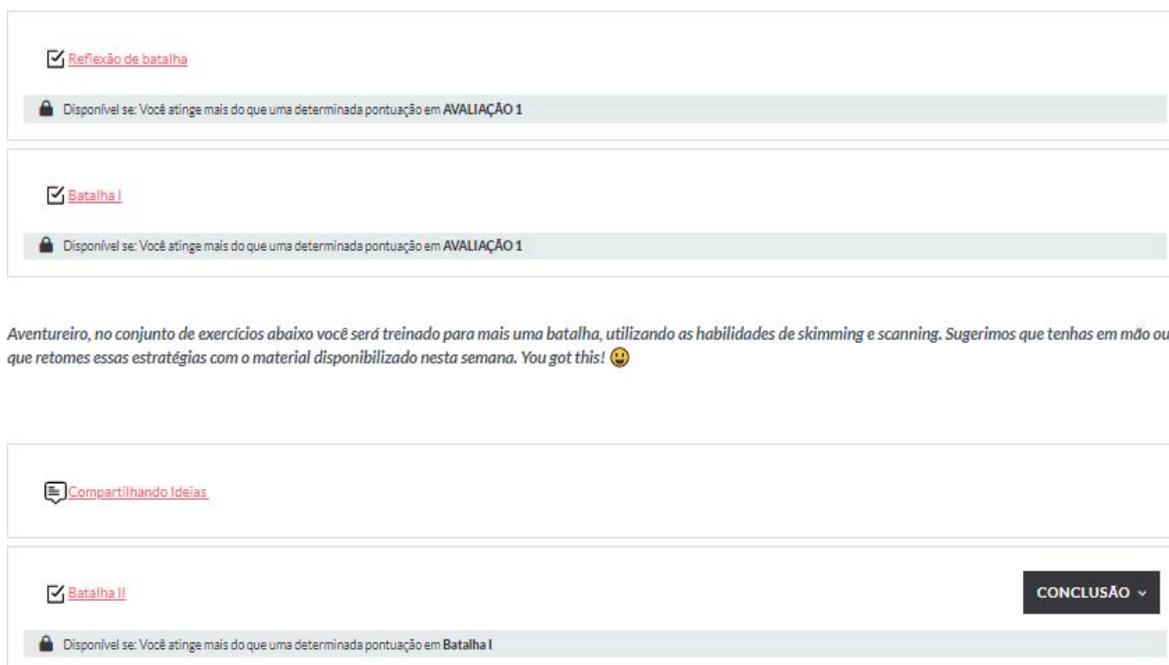


Figura 16: Ilustração do sistema de progressão dos Módulos gamificados
 Fonte: Autora (2024)

Emblemas

Emblemas de E-projeto UFPel:



Caçador de Significados



Leitor Lendário

Figura 17: Exemplo de emblemas conquistados por um participante do curso
 Fonte: Autora (2024)

Para além destes mecanismos citados, foi implementada identidade visual e narrativa semelhante a de jogos de Role Play (RPG). A narrativa é baseada em um “faz de conta”, como discute Deterding (2016). O autor propõe que

“O faz de conta é um 'ingrediente ativo' poderoso no brincar e nos jogos. O faz de conta pode estimular a curiosidade e o entusiasmo por meio de temas surpreendentes e narrativas suspenses. Ela pode fazer com que gostemos e nos importemos com sistemas sem rosto como se fossem pessoas reais, e conferir

relevância às tarefas e objetivos ao vinculá-los a valores e pessoas (ficcionalis) pelas quais nos preocupamos." (Deterding, 2016, p.117)

Dessa forma, criamos o universo de Read. Na narrativa, Read é graduada em História que deseja continuar seus estudos com um mestrado acadêmico na Universidade Federal de Pelotas. Para alcançar esse objetivo, ela precisa ser aprovada em um teste de competência leitora em inglês. Após tentar estudar sozinha sem sucesso, Read recorre à ajuda dos alunos do curso para enfrentar esse desafio.



Figura 18: Read, personagem principal da narrativa gamificada
Fonte: Autora (2024)

A cada atividade completada pelos alunos, Read se fortalece com o objetivo final de prepará-la para o teste e para os demais desafios do curso. A abordagem foi projetada para tornar a realidade de Read tangível e próxima da experiência dos alunos, facilitando a identificação e o engajamento com a personagem.

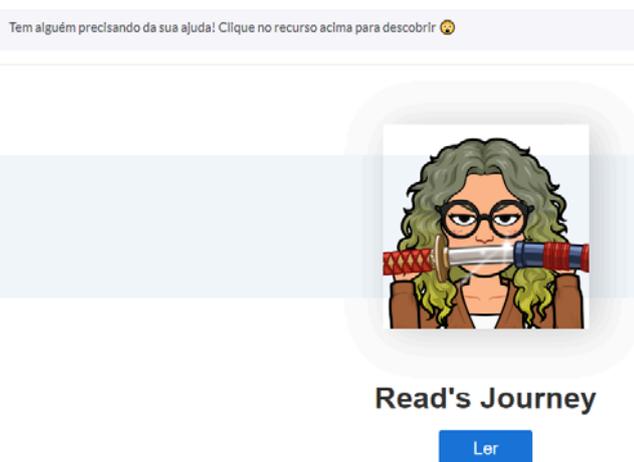


Figura 19: Apresentação da narrativa por meio de Livro Interativo
Fonte: Autora (2024)

Com a inclusão de atividades de compreensão oral no curso, o desafio enfrentado por Read também foi ampliado. Após passar no teste de competência

leitora, Read decidiu continuar seus estudos e solicitou novamente a ajuda dos colegas do curso, desta vez para aprimorar suas habilidades em compreensão oral.

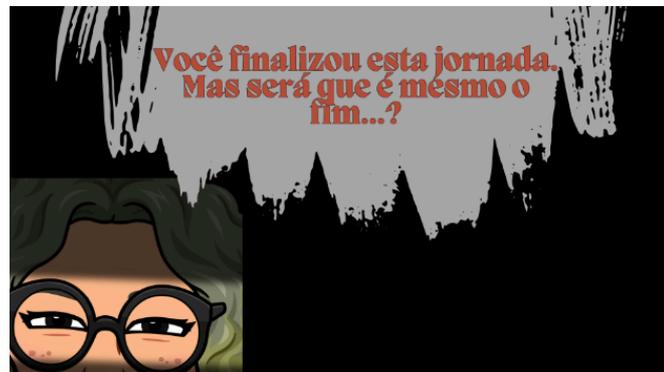


Figura 20: Imagem disponibilizada ao final do Módulo gamificado de compreensão leitora, instigando continuação à narrativa de Read
Fonte: Autora (2024)

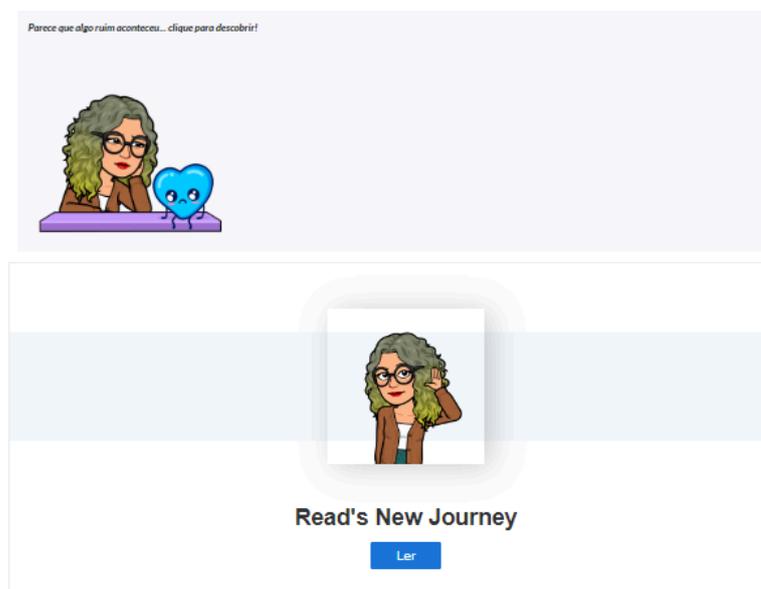


Figura 21: Apresentação da continuação da narrativa de Read no Módulo gamificado de compreensão oral
Fonte: Autora (2024)

Embora a abordagem tenha mudado para refletir a natureza gamificada dos Módulos, o compromisso com a Distância Transacional permaneceu. Interações com os alunos foram promovidas além das favorecidas pelo jogo, e o *feedback* imediato, corretivo e interacionista foi adaptado para se integrar à narrativa.

A avaliação também foi reformulada em comparação com o método anterior. No Módulo de compreensão leitora, a avaliação foi baseada em uma narrativa

paralela à de Read, onde ela enfrentava o Reading Ogre, um vilão que causava dificuldades na leitura de alunos.

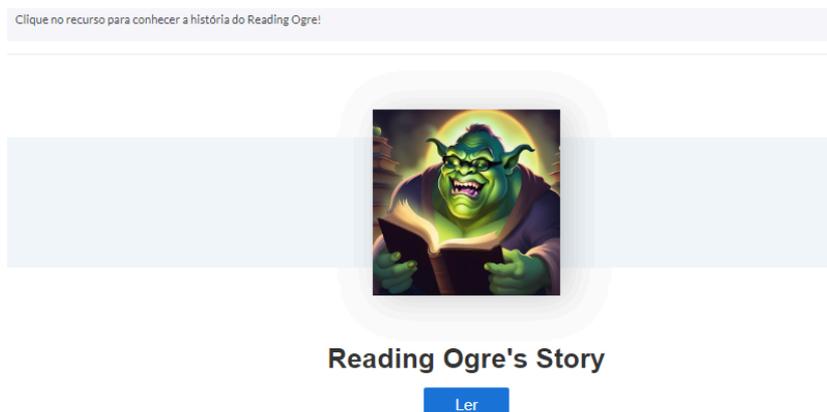


Figura 22: Apresentação da história do vilão Reading Ogre
Fonte: Autora (2024)

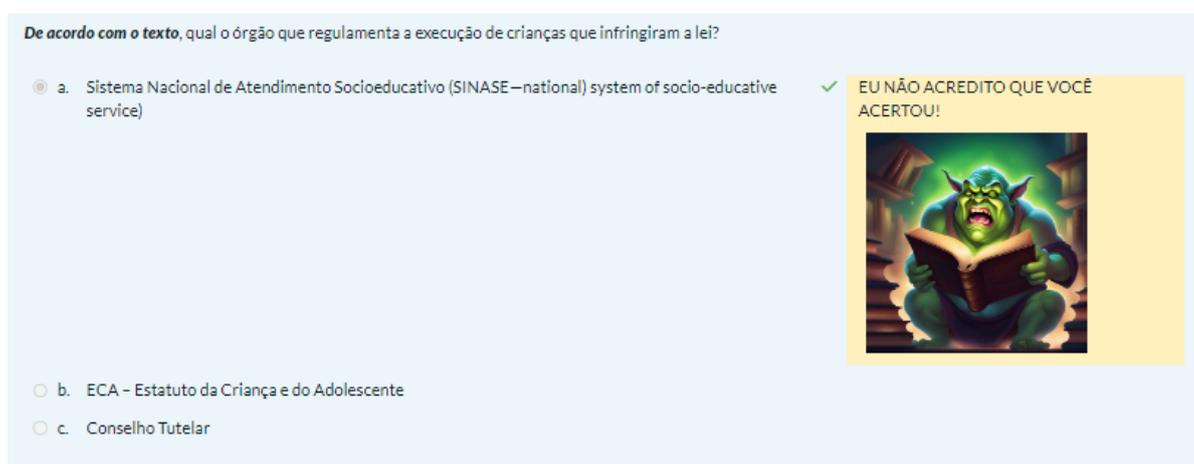


Figura 23: *Feedback* adaptado de acordo com a narrativa na avaliação do Módulo de compreensão leitora gamificado
Fonte: Autora (2024)

Para a compreensão oral, a avaliação envolveu um desafio baseado em um problema prático, onde os alunos ouviam instruções sobre direções em uma cidade e tinham que identificar o destino correto.

É importante ressaltar que, para manter uma conexão fluida entre os Módulos não-gamificados e os gamificados, Read foi integrada de forma discreta aos outros Módulos . Ela foi introduzida junto com as ministrantes na plataforma *Padlet* e fez "aparições especiais" durante os Módulos não-gamificados. Os alunos foram preparados para a transição metodológica e receberam um fechamento sobre a história de Read.



Figura 24: Preparação para a transição metodológica apresentada no final do Módulo não-gamificado de compreensão leitora
Fonte: Autora (2024)

Os Módulos gamificados foram projetados para integrar abordagens pedagógicas de compreensão leitora e oral com elementos típicos de jogos. A implementação da Gamificação incluiu a introdução de elementos como pontuação, progressão entre níveis e distintivos de recompensa, geridos na plataforma e-projeto. A atribuição de pontos, desbloqueio de níveis e concessão de emblemas foram estruturadas para refletir o desempenho dos alunos e incentivar a sensação de progresso. Os elementos da Distância Transacional foram igualmente trabalhados, porém, por meio desta metodologia distinta. As instruções de qualidade positiva, o incentivo à autonomia e questões estruturais também podem ser evidenciadas nestes Módulos .

4.4. Os participantes do curso

O perfil dos estudantes foi investigado por meio de um questionário construído no Google Forms, disponibilizado nos primeiros tópicos do curso. As perguntas abordaram aspectos como a faixa etária dos participantes, sua experiência prévia com o inglês e os contextos nos quais tiveram contato com o idioma. O instrumento também investigou os motivos que levaram os alunos a se matricularem no curso. Foi questionado se já tinham experiência com cursos a distância e quais eram suas razões pessoais para aprender inglês. Além disso, foram abordadas as expectativas em relação ao curso. Por fim, os alunos foram

convidados a refletir sobre sua própria autonomia, explicando o que entendiam por esse conceito. No total, 35 alunos responderam ao questionário. No entanto, um respondente não aceitou participar da pesquisa. Por isso, aqui, são contabilizadas 34 respostas.

O curso foi oferecido para alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas, por isso, esperava-se de antemão um grupo diverso. Em relação à faixa etária dos respondentes, 47,1% estão entre os 18 e 25 anos. Já 32,4% dos alunos estão na faixa entre 25 e 35 anos. Os participantes entre 35 e 50 anos compõem 17,6% do total. Por fim, 2,9% dos alunos têm 50 anos ou mais.

Em relação aos estudos em língua inglesa, 88,2% dos participantes declararam ter tido algum contato prévio com o idioma. A escola se destacou como o principal ambiente de aprendizado inicial, seguida por outras fontes, como aplicativos, músicas, vídeos, filmes, séries e cursos privados. Embora a escola seja frequentemente mencionada como ponto de partida para o aprendizado do inglês, é importante destacar que, em muitos casos, o ensino do idioma no ambiente escolar tende a se concentrar em níveis básicos de proficiência. Isso pode significar que uma parcela considerável dos participantes está alinhado ao nível do curso ofertado. No entanto, a diversidade de recursos mencionados também sugere que alguns indivíduos podem ter expandido seu conhecimento além do que foi oferecido pela escola. Fatores como o uso de aplicativos educacionais ou a imersão em conteúdos audiovisuais podem ter contribuído para o desenvolvimento de competências mais avançadas em determinados casos.

Ao sondar as motivações iniciais dos alunos, observa-se que há dois grupos principais de razões para a matrícula: necessidades acadêmicas/profissionais e interesse pessoal. No grupo motivado academicamente, muitos veem o curso como uma oportunidade de otimizar seus estudos, especialmente no contexto de leituras de artigos científicos e provas de proficiência, aspectos importantes em programas de mestrado, doutorado e outras pós-graduações. Além disso, o curso é considerado um investimento para o crescimento profissional, já que a proficiência em inglês é uma habilidade valorizada no mercado de trabalho. No grupo motivado por interesse pessoal, alguns alunos buscam aprimorar sua compreensão de textos e mídias em inglês, como forma de enriquecimento cultural e de exploração de novas áreas de conhecimento. Quando questionados se iniciaram os estudos por

gosto ou necessidade, 17,6% dos alunos mencionaram que gostam de estudar inglês, enquanto 38,2% indicaram que a aprendizagem do idioma é uma necessidade. Além disso, 44,1% apontaram que tanto o gosto pelo idioma quanto a necessidade motivaram sua participação no curso.

Com o objetivo de investigar a familiaridade dos alunos com ambientes virtuais de aprendizagem, questionou-se sobre suas participações prévias em cursos online. Cerca de 73,5% dos participantes já têm experiência em cursos online, o que indica uma familiaridade com o formato de aprendizado a distância. Os demais, 26,5%, estão participando de um curso online pela primeira vez, o que pode apresentar um desafio, especialmente para aqueles que ainda estão desenvolvendo habilidades de autonomia. Por isso, foi necessário investigar a relação dos alunos com essa competência.

Em relação ao conceito de autonomia no aprendizado, a maioria dos alunos demonstra compreensão sobre o que significa ser autônomo em um curso a distância. Para eles, a autonomia envolve habilidades como o gerenciamento do tempo, a independência para aprender sem depender exclusivamente do professor e a tomada de decisões sobre os métodos e horários de estudo. Muitos valorizam a liberdade de escolher como e quando realizar as tarefas, embora reconheçam que isso exige comprometimento e responsabilidade. Uma parcela significativa, composta por 25 alunos, afirmou ter essa capacidade, demonstrando confiança em sua habilidade de organizar o tempo e realizar as atividades de forma independente. Por outro lado, alguns alunos (9, no total) expressaram dúvidas ou dificuldades com a autonomia. Esses alunos têm dificuldades para se organizar sem um horário fixo ou sentem que precisam de uma estrutura mais rígida para maximizar seu potencial no aprendizado a distância. Entre eles, há aqueles que estão em processo de adaptação e outros que reconhecem o esforço necessário para desenvolver mais autonomia.

Assim, o perfil dos estudantes revelou um grupo diverso em termos de faixa etária, motivações e experiências com o idioma inglês e com o aprendizado a distância, sendo isso um aspecto relevante, especialmente em um curso de línguas, pois diferentes perfis de alunos podem trazer perspectivas variadas para a aprendizagem. Embora a maioria demonstre familiaridade com cursos online e compreenda a importância da autonomia, ainda há desafios a serem superados,

especialmente entre aqueles que estão iniciando nesse formato de ensino ou que enfrentam dificuldades com a autonomia.

4.5. Coleta, tratamento e análise dos dados

O curso contou inicialmente com 424 interessados, dos quais 60 foram selecionados por meio de sorteio. Entre esses, 39 efetivamente iniciaram o curso, e 16 o concluíram. A análise considerou as respostas dos alunos que concluíram cada módulo. Para a análise, foram considerados os dados dos participantes que responderam a ambos os instrumentos de pesquisa. Para analisar especificamente as diferenças de percepção entre os Módulos gamificados e não-gamificados, foram selecionados apenas os participantes que atenderam a um dos seguintes critérios:

1. Responderam a todos os instrumentos nos 4 Módulos;
2. Responderam aos instrumentos do Módulo não-gamificado e do Módulo gamificado nos Módulos de compreensão oral;
3. Responderam aos instrumentos do Módulo não-gamificado e do Módulo gamificado nos Módulos de compreensão leitora.

A partir dos critérios de seleção dos participantes para a coleta de dados, iniciou-se o tratamento das informações. A seguir, será apresentada a organização e o tratamento dos dados coletados, começando pela escala Likert de Paul *et al.* (2015) e, em seguida, pelos dados obtidos por meio dos diários de autoavaliação dos alunos.

4.5.1. Escala Likert de Paul *et al.* (2015)

Conforme mencionado, a pesquisa utilizou uma escala Likert de cinco pontos de concordância para avaliar a percepção dos participantes sobre os subconstrutos da Distância Transacional presentes no curso analisado (Paul *et al.*, 2015). A escala mensurava três subconstrutos distintos: (1) Distância Transacional entre aluno e professor, (2) Distância Transacional entre aluno e conteúdo, e (3) Distância Transacional entre aluno e alunos. Os valores atribuídos pelos participantes variavam de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), de modo que somatórios mais elevados indicavam percepções mais positivas.

Cada subconstruto possuía um número específico de afirmações, o que implicou na necessidade de padronização para análise e interpretação dos dados. No caso do subconstruto "Distância Transacional entre aluno e professor", a escala incluía 4 afirmações, resultando em uma pontuação mínima de 4, máxima de 20 e neutra de 12 (obtida quando o participante atribuía a pontuação "não concordo nem discordo" a todas as respostas). Percepções foram classificadas como positivas quando o somatório era superior a 12, neutras quando igual a 12 e negativas quando inferiores. Para o subconstruto "Distância Transacional entre aluno e conteúdo", foram analisadas três afirmações, gerando uma pontuação mínima de 3, máxima de 15 e neutra de 9. Aplicou-se a mesma classificação para percepção positiva (maior que 9), neutra (igual a 9) e negativa (menor que 9). Já o subconstruto "Distância Transacional entre aluno e alunos" incluía cinco itens, com pontuação mínima de 5, máxima de 25 e neutra de 15, mantendo-se os mesmos critérios classificatórios.

Entretanto, devido à disparidade no número de afirmações de cada subconstruto, os somatórios brutos apresentaram valores absolutos não diretamente comparáveis entre si. Por exemplo, uma pontuação de 15 seria considerada positiva para "Distância Transacional entre aluno e conteúdo", mas neutra para "Distância Transacional entre aluno e alunos".

Para uniformizar os resultados dos diferentes subconstrutos da Distância Transacional, foi realizada uma conversão dos somatórios das respostas em porcentagens.

O cálculo das porcentagens seguiu um processo de normalização dos dados, do cálculo da porcentagem de um valor dentro de uma faixa. Ela converte um valor obtido (no caso, o somatório) em um valor percentual dentro de um intervalo

específico, que vai de um valor mínimo possível até um valor máximo possível. (Pallant, 2020):

$$\text{Porcentagem} = \left(\frac{\text{Somatório obtido} - \text{Mínimo possível}}{\text{Máximo possível} - \text{Mínimo possível}} \right) \times 100$$

Nessa fórmula, o “Somatório obtido” representa a soma das respostas atribuídas por um participante a um subconstruto específico. O “Mínimo possível” é a pontuação mais baixa que poderia ser obtida, considerando que todas as respostas fossem 1 (discordo totalmente). Por fim, o “Máximo possível” é a pontuação mais alta, alcançada se todas as respostas fossem 5 (concordo totalmente). Por exemplo, para o subconstruto "Distância Transacional entre aluno e professor", com um total de quatro itens, uma situação hipotética apresenta: (1) Mínimo possível = 4 (1 ponto por item); (2) Máximo possível = 20 (5 pontos por item); (3) Somatório obtido = 12 (pontuação hipotética de um participante).

Substituindo na fórmula, temos:

$$\text{Porcentagem} = \left(\frac{12 - 4}{20 - 4} \right) \times 100 = \frac{8}{16} \times 100 = 50\%$$

Neste exemplo, o participante alcançou 50% da pontuação máxima possível para esse subconstruto. Esse processo foi repetido para cada subconstruto, permitindo que todos os resultados fossem comparáveis em uma escala padronizada de 0% a 100%. Todos os cálculos aqui citados foram feitos na plataforma Excel.

4.5.2. Diários de Autoavaliação

Para investigar e registrar as percepções dos alunos sobre a Distância Transacional, conforme os objetivos da pesquisa, foi empregada a técnica de análise de conteúdo nas pequenas narrativas produzidas.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), consiste em um processo sistemático de interpretação de narrativas, dividido em três etapas. Na pré-análise, os documentos são selecionados, objetivos são determinados e o material é preparado para leitura. Em seguida, são identificadas categorias e códigos provenientes dos dados observados. Por fim, no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados são analisados, relacionados ao contexto e interpretados à luz de teorias pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Desta forma, inicialmente, definiu-se o objetivo da análise: Explorar as percepções dos alunos sobre a Distância Transacional em um curso de língua inglesa a distância, identificando fatores que influenciam essa percepção e como ela afeta a experiência de aprendizagem. Posteriormente, os textos dos diários dos alunos foram organizados em um único arquivo digital para facilitar a análise. Em seguida, os textos foram lidos com o objetivo preliminar de me familiarizar com o conteúdo, tomando notas iniciais sobre temas recorrentes, palavras-chave e sentimentos expressos pelos alunos. Passou-se então à codificação dos dados, organizando o conteúdo em categorias representativas. Na codificação, identificou-se e rotulou-se partes significativas do texto relacionadas ao objetivo de pesquisa, sendo elas a “Distância transacional entre aluno e professor”, a “Distância transacional entre aluno e conteúdo”, a “Distância transacional entre aluno e alunos” e “Autonomia”.

Por fim, os temas foram analisados e interpretados à luz dos objetivos desta pesquisa, relacionando-os com a literatura existente sobre Metodologias Ativas e Distância Transacional.

A seguir, serão descritos e discutidos os resultados observados nesta pesquisa.

5. Resultados e discussão

5.1. Análise dos dados

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados em cada Módulo do curso por meio da escala Likert e das narrativas submetidas à análise de conteúdo. O objetivo é interpretar as informações à luz das questões de pesquisa e dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente.

5.1.1. Módulo 1

O Módulo 1, dedicado ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, foi estruturado em quatro etapas de metodologia não-gamificada, com a última consistindo em uma avaliação de múltipla escolha. Nesse módulo, 39 participantes iniciaram as atividades e 28 concluíram. Os alunos tiveram acesso a um vídeo introdutório que apresentava o funcionamento do curso, incluindo informações sobre prazos e critérios de avaliação. Esse recurso foi elaborado com o objetivo de promover diálogo e facilitar a interação entre os participantes e a plataforma, permitindo que os alunos se concentrassem no aprendizado do conteúdo, no lugar de enfrentar dificuldades técnicas ou operacionais (Moore, 2013).

▼ MÓDULO 1



Figura 25: Apresentação do Módulo 1 de habilidades de compreensão leitora
Fonte: Autora (2024)

O conteúdo abordado no Módulo incluiu: Apresentação das ministrantes e dos alunos e análise de diferentes tipos de texto, com foco em suas características e técnicas de leitura silenciosa eficiente (Brown, 2007). Além disso, todo o *feedback* foi programado previamente. Assim, ao responderem às atividades, os alunos recebiam imediatamente o retorno correspondente. Essa estratégia visou não apenas

esclarecer dúvidas pontuais, mas também fortalecer o contato com a orientação do professor, proporcionando aos alunos uma sensação de acompanhamento e suporte ao longo do processo de aprendizagem (Garrison, Anderson e Archer, 1999).

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados coletados no referido módulo.

5.1.1.1. Módulo 1: Dados quantitativos

No Módulo 1, os dados do questionário (Paul *et al.*, 2015) foram analisados com base nas respostas de 22 participantes, considerando três categorias de Distância Transacional: a Distância Transacional entre aluno e professor (DTAP), a Distância Transacional entre aluno e conteúdo (DTAC) e a Distância Transacional entre aluno e alunos (DTAA). Em relação à DTAP, os resultados indicaram que 20 participantes apresentaram uma percepção positiva, enquanto 2 tiveram uma percepção neutra e nenhum apontou percepção negativa.

Alguns resultados específicos merecem destaque. Na pergunta que abordava a afirmação “o instrutor não presta atenção em mim”, relacionada ao subconstruto DTAP, 9 alunos discordaram totalmente, 4 discordaram e 10 não concordaram nem discordaram. Já na pergunta sobre a afirmação “recebo *feedback* imediato do instrutor sobre meu desempenho acadêmico”, 1 participante discordou totalmente, 16 não concordaram nem discordaram, 3 concordaram e 2 concordaram totalmente.

Em relação à DTAC, os dados mostraram que 21 participantes tiveram uma percepção positiva e apenas 1 indicou percepção neutra. Nesse contexto, a pergunta que gerou maior atenção foi “este curso enfatizou fazer julgamentos sobre o valor de informações e argumentos compartilhados ou métodos utilizados pela turma”. Para essa questão, as respostas variaram significativamente: 1 participante discordou totalmente, 2 discordaram, 5 não concordaram nem discordaram, 7 concordaram e 7 concordaram totalmente.

Quanto à DTAA, os resultados apontaram que 14 participantes apresentaram uma percepção positiva e 8 indicaram percepção neutra. As respostas dos alunos nessa categoria foram mais próximas da neutralidade, mesmo entre aqueles que

demonstraram percepções positivas, sugerindo uma menor variação nas percepções em comparação com as outras categorias analisadas.

Com a intenção de sistematizar e facilitar a visualização dos dados, tem-se o quadro:

Quadro 3: Dados quantitativos coletados no Módulo 1

Categoria	Percepção Positiva	Percepção Neutra	Percepção Negativa
DTAP	20	2	0
DTAC	21	1	0
DTAA	14	8	0

Fonte: Autora (2024)

A análise dos dados do questionário (Paul *et al.*, 2015) evidenciou diferentes níveis de percepção sobre as três categorias de Distância Transacional. Considerando a DTAP, a maior parte dos participantes (20 de 22) indicou uma percepção positiva quanto à interação com o instrutor, sugerindo que a relação aluno-professor foi vista de forma favorável em termos de comunicação e acompanhamento. A falta de respostas negativas sugere que os alunos se sentiram em geral próximos do instrutor, o que pode estar relacionado a uma sensação de suporte e atenção por parte do docente. A análise das respostas à questão sobre se o instrutor não prestava atenção nos alunos, em particular, evidencia a ideia de uma interação que evita a sensação de negligência, já que 9 alunos discordaram totalmente dessa afirmação. Por outro lado, a questão sobre o *feedback* imediato revelou uma área de oportunidade para melhorias. Apesar de uma resposta predominantemente neutra (16 participantes não concordaram nem discordaram), a presença de algumas respostas positivas (5 alunos concordaram ou concordaram totalmente) indica que, para uma parte dos participantes, o *feedback* foi uma prática mais evidente.

A percepção positiva da maioria dos alunos (21 de 22) sobre a DTAC sugere que o material de aprendizagem foi de fácil compreensão e atrativo para os participantes. A questão que envolvia a capacidade do curso em estimular julgamentos críticos sobre o valor da informação destaca uma divergência nas

respostas, com um número considerável de alunos (14 participantes) concordando totalmente ou parcialmente com a afirmação. As variações nas respostas indicam que, enquanto alguns alunos se sentiram desafiados a pensar criticamente, outros podem ter se sentido menos incentivados a questionar o conteúdo.

A categoria com menor variação nas percepções foi a DTAA, com 14 participantes mostrando uma percepção positiva e 8 uma percepção neutra. Esse dado pode indicar que, apesar de algumas percepções positivas, as interações entre pares ainda não atingiram um nível mais profundo de engajamento, o que pode ser um ponto a ser explorado para estimular a colaboração entre os estudantes e diminuir a percepção de distância social. A predominância de respostas neutras sugere que a dinâmica de interação entre alunos pode não ter sido suficientemente explorada ou incentivada ao ponto de gerar um impacto significativo na percepção do grupo.

No subitem a seguir, apresentam-se os dados coletados por meio da Autoavaliação dos alunos.

5.1.1.2. Módulo 1: Dados qualitativos

A análise das narrativas contou com dados de 22 participantes. Os alunos receberam um roteiro com perguntas para orientar suas reflexões (APÊNDICE 3), mas a maioria optou por uma escrita mais livre e simplificada. Três categorias principais, correspondentes às do questionário (DTAP, DTAC e DTAA), emergiram também nas narrativas, juntamente com um tema adicional: a autonomia.

Em relação à DTAP, 13 participantes mencionaram a figura do professor no curso. A maioria comentou a ausência de *feedback*, com relatos como: “Não precisei me comunicar com os instrutores (...) Ainda não tive feedback” (Participante 1, 2024), “Não tive troca com professores” (Participante 6, 2024) e “Durante a realização do módulo, não tive dúvidas que necessitassem de ajuda dos instrutores” (Participante 8, 2024). Por outro lado, alguns participantes destacaram a acessibilidade das professoras, elogiando sua disponibilidade e o cuidado na condução do curso. Um exemplo foi: “(...) dá para perceber o carinho que colocaram para que possamos aproveitar o máximo possível do curso” (Participante 2, 2024).

Na DTAC, 19 participantes fizeram menções, das quais 18 apresentaram percepções positivas. Comentários recorrentes elogiaram a clareza do conteúdo, como: “(...) as abordagens dos conteúdos são ótimas para iniciantes que não tiveram muito contato com a língua inglesa, as atividades são excelentes para treinar o conteúdo proposto” (Participante 8, 2024) e “Gostei bastante desse formato, as informações antes das atividades ajudam bastante” (Participante 11, 2024). Um dos relatos destacou a acessibilidade visual do material: “Achei inovador o texto antes de iniciarem os Módulos , pois eles são coloridos” (Participante 2, 2024). Por outro lado, um participante expressou dificuldade com a organização da plataforma: “A forma como é apresentado o conteúdo na plataforma para mim foi o que dificultou um pouco mais, por me sentir perdida em relação ao caminho que deveria seguir” (Participante 13, 2024).

A DTAA foi mencionada por 10 participantes, sendo 9 relatos sobre a ausência de interações com os colegas. Comentários como “Não tive interações com colegas. Da minha parte não houve colaboração e nem trocas, mas acredito que porque não necessitei, parecem todos muito dispostos a ajudar também” (Participante 11, 2024) e “Não precisei conversar nem com instrutores e nem colegas” (Participante 9, 2024) reforçam a percepção da falta de interações sociais durante o módulo.

O tema da autonomia emergiu como um elemento relevante nas narrativas, sendo citado 12 vezes. Participantes relataram progressos individuais e reflexões sobre o próprio aprendizado, como: “Evoluí bem ao longo do módulo” (Participante 1, 2024) e “No módulo, vi uma grande mudança no meu entendimento (...) percebi que entendia e aplicava os conceitos muito melhor” (Participante 3, 2024). Um participante destacou a conscientização sobre suas limitações e a necessidade de aprimoramento: “Uma das coisas que senti muita falta são vocabulários, pois como recém estou entrando no mundo da língua inglesa, não conheço muitas palavras (...) percebi que tenho muito ainda a melhorar” (Participante 12, 2024).

5.1.1.3. Integração e comparação dos dados do Módulo 1

A integração dos dados quantitativos e qualitativos revela um alinhamento entre as percepções expressas pelos participantes em ambos os formatos de coleta. As reflexões reforçam a coerência das respostas em relação às categorias de Distância Transacional analisadas: DTAP, DTAC, DTAA e autonomia.

No questionário, a DTAP foi predominantemente percebida de forma positiva, com apenas duas percepções neutras e nenhuma negativa. Em adição, as narrativas apontaram para a mesma lacuna na percepção de atenção e *feedback* por parte do professor. Isso pode indicar que os alunos não consideraram o *feedback* automático ou direcionamentos da plataforma interações com o professor, mas sim interações com o ambiente virtual de aprendizagem. Isso fica evidenciado na fala de um participante: “Em relação ao *feedback*, igualmente não me sinto em condições de opinar pois não recebi nenhum *feedback* individualizado (mas em relação ao *feedback* das atividades - automáticas do curso - foram muito bons e explicativos).” (Participante 20, 2024) A acessibilidade e o cuidado das instrutoras foram destacados em alguns relatos, mas essa percepção positiva pareceu restrita a um número menor de participantes.

A coerência entre os dados quantitativos e qualitativos foi particularmente evidente na DTAC. No questionário, a percepção foi amplamente positiva, com apenas um participante expressando neutralidade. Esse mesmo participante, nas narrativas, mencionou dificuldades com a organização da plataforma, reforçando a consistência entre os métodos de coleta. As percepções positivas em relação à clareza dos conteúdos e à acessibilidade visual demonstram que, para a maioria, os materiais atenderam às expectativas. Contudo, as dificuldades relatadas por um dos participantes ressaltam a importância de garantir que a estrutura da plataforma seja intuitiva para todos.

Na DTAA, a neutralidade expressa no questionário refletiu-se diretamente nas narrativas. Muitos participantes indicaram não ter interagido com colegas ou considerado essa interação desnecessária durante o módulo. A ausência de trocas foi, em alguns casos, normalizada como parte da dinâmica individual do curso, enquanto em outros foi completamente excluída das reflexões sobre o aprendizado. Essa característica destaca a limitada importância atribuída pelos participantes às interações sociais nesse contexto específico.

O tema da autonomia emergiu como um elemento adicional nas narrativas, reforçando a centralidade do aprendizado autorregulado no curso. Relatos sobre

progresso individual e reconhecimento de limitações demonstram a percepção de desenvolvimento por parte dos alunos, mesmo em um ambiente de interações limitadas.

Apresentados os dados do Módulo 1, parte-se para a apresentação dos dados obtidos no Módulo 2.

5.1.2. Módulo 2

O Módulo 2 também abordou estratégias de leitura, com foco na compreensão leitora e no desenvolvimento de estratégias como identificação do propósito de leitura, *skimming*, *scanning*, análise de vocabulário, interpretação de significados literal e implícito, além do uso de marcadores de discurso. A principal diferença em relação ao Módulo 1 foi a introdução de uma narrativa gamificada. No início do módulo, os alunos foram contextualizados sobre a narrativa, o que incluiu diálogo sobre o processo de aprendizado, a história da personagem central e as tarefas necessárias para concluir o módulo.

Embora a estrutura geral tenha se mantido, a dinâmica de acesso às atividades foi modificada. As tarefas permaneceram bloqueadas inicialmente, sendo desbloqueadas progressivamente à medida que os alunos completavam as etapas anteriores.



Figura 26: Apresentação do Módulo 2 de habilidades de compreensão leitora
Fonte: Autora (2024)

Em relação às frases de *feedback*, houve uma mudança importante: diferentemente do Módulo 1, onde os retornos eram predominantemente automatizados, a maior parte das atividades no Módulo 2 contou com *feedback* manual. Quanto à participação, dos 24 alunos que iniciaram o módulo, 17 concluíram todas as atividades propostas.

Na subseção a seguir, serão discutidos os dados coletados por meio do questionário de Paul *et al.* (2015).

5.1.2.1. Módulo 2: Dados quantitativos

Em relação à DTAP, dos 15 alunos participantes, 13 relataram percepções positivas, enquanto 1 apresentou uma percepção neutra e outro, uma percepção negativa. Um aspecto relevante está na questão 2: “Recebo *feedback* imediato do instrutor sobre meu desempenho acadêmico”. Sobre essa afirmação, 3 alunos discordaram, 5 mantiveram-se neutros, 6 concordaram, e 1 aluno concordou totalmente. Já na questão 4, que trata da disponibilidade do instrutor – “O instrutor pode ser procurado quando preciso de ajuda no curso” –, 12 alunos concordaram totalmente, 1 concordou, e 2 indicaram neutralidade.

Quanto à DTAC, todos os 15 alunos participantes relataram percepções positivas. As respostas para esse quesito apresentaram alto grau de uniformidade.

No que diz respeito à DTAA, 11 alunos expressaram percepções positivas, enquanto 4 relataram percepções neutras. Um ponto que merece destaque é a questão relacionada ao sentimento de valorização entre os pares: “Me sinto valorizado pelos membros da turma neste curso online”. Apenas 2 alunos concordaram totalmente com essa afirmação, 4 concordaram, e a maioria, 9 alunos, manteve-se neutra.

Para melhor visualização dos dados, segue o quadro 4:

Quadro 4: Dados quantitativos coletados no Módulo 2

Categoria	Percepção Positiva	Percepção Neutra	Percepção Negativa
DTAP	13	1	1

DTAC	15	0	0
DTAA	11	4	0

Fonte: Autora (2024)

Nos dados analisados, a DTAP apresenta uma grande maioria de percepções positivas (13 de 15 alunos), o que sugere que, de forma geral, os alunos percebem que a relação com o professor é satisfatória, indicando um bom nível de interação, suporte e comunicação. No entanto, a presença de 1 percepção neutra e 1 negativa sugere que, embora a maioria tenha uma visão favorável, há espaço para melhorias na interação. A diversidade nas respostas em relação ao *feedback* imediato (3 discordaram, 5 foram neutros e 7 concordaram) aponta para uma percepção de que o *feedback*, embora positivo para alguns, não foi consistente para todos. Isso pode sugerir a necessidade de uma estratégia mais clara para evidenciar a presença do *feedback*, a fim de atender às expectativas de todos os alunos e reduzir a Distância Transacional nesta categoria. Já na questão sobre disponibilidade do instrutor, 13 alunos indicaram perceber um bom nível de acesso ao instrutor, o que é um ponto positivo, pois revela que o instrutor é visto como acessível, o que ajuda a diminuir a percepção de distância entre os alunos e o docente.

A DTAC neste Módulo mostrou-se bastante positiva, com todos os 15 alunos relatando percepções positivas. Isso sugere que o conteúdo foi bem estruturado e engajador para todos os participantes, proporcionando uma interação e pouco ou nenhum distanciamento com o material de aprendizagem. A uniformidade nas respostas também indica que o conteúdo foi adequado e acessível a todos os alunos, o que é essencial para o processo de aprendizagem online, pois, em cursos a distância, é fundamental que o material seja claro. A ausência de respostas negativas ou neutras pode indicar que o curso conseguiu promover um bom nível de conexão entre os alunos e o conteúdo abordado.

A DTAA mostra um cenário misto, com 11 alunos relatando percepções positivas e 4 neutras. Com isso, se evidencia novamente que há oportunidade para a ampliação na cultura de colaboração no curso, visando a diminuição da percepção da distância transacional entre alunos.

A seguir, apresentam-se os dados coletados nos diários de auto avaliação dos alunos.

5.1.2.2. Módulo 2: Dados qualitativos

A DTAP foi mencionada por 9 participantes, que apontaram percepções positivas sobre a presença e o suporte do professor, especialmente no esclarecimento de dúvidas e no *feedback* recebido. Sobre o *feedback*, um participante comentou: “Foi muito bom” (Participante 2, 2024). Contudo, alguns mencionaram atrasos na correção manual das atividades, como exemplificado na fala: “Um ponto negativo seria esperar o feedback de uma atividade para continuar na próxima. Claro que é importante saber se errou ou acertou, mas acredito que seria necessário pensar em uma forma melhor, pois acaba sendo preciso esperar a correção, o que às vezes leva tempo” (Participante 8, 2024). Outra observação foi: “Uma dificuldade nesse Módulo foi que, para poder fazer o challenge, eu precisava da nota da batalha, que demorou a ser corrigida” (Participante 18, 2024).

Por outro lado, a facilidade de comunicação com o professor foi igualmente comentada. Um participante afirmou: “A facilidade de comunicação com os instrutores é maravilhosa; em poucos minutos eles respondem e dão o *feedback* de alguma dúvida” (Participante 21, 2024). Outro relatou: “Precisei fazer contato e fiquei muito satisfeita com a disposição das meninas em me ajudar de forma rápida. O meio que elas propuseram, via WhatsApp, também foi ótimo, pois facilita a comunicação” (Participante 7, 2024).

As percepções em relação à DTAC foram positivas, mencionadas por 10 participantes. Os relatos destacaram aspectos como a seleção de textos, as atividades, a apresentação do conteúdo e a inclusão da narrativa gamificada no módulo. Um participante afirmou: “O curso é bem objetivo e ilustrado, o que dá vontade de fazer as atividades (quando eu não esqueço de fazer hahaha). A abordagem pedagógica, realmente, está sendo muito bem empregada, pois o curso nos propõe exercitar as técnicas de leitura de forma divertida, ao invés de somente estudá-las” (Participante 7, 2024). Outro destacou: “Gostei muito da metodologia usada. As interações que temos e as histórias tornam o estudo muito melhor e participativo, o que faz diferença na hora de lembrar do conteúdo” (Participante 3, 2024). Foi ressaltado também que “Achei bastante interessante a metodologia

apresentada. Os materiais foram muito bem produzidos, permitindo uma maior prática da leitura em inglês” (Participante 23, 2024). Houve ainda comentários sobre os elementos da metodologia ativa, como “Achei sensacional o emblema ao subir de nível” (Participante 2, 2024) e “Tenho percebido a escolha de materiais variados, e a construção da narrativa de Read para nortear os conteúdos do Módulo foi uma estratégia divertida para guiar o aprendizado, assim como a história do Ogro” (Participante 20, 2024).

A DTAA foi mencionada por apenas 4 participantes, que evidenciaram a ausência ou o baixo nível de interação entre os colegas. Um participante relatou: “Não tive contato com os demais colegas” (Participante 23, 2024). Outro apontou: “Já as interações com os colegas nas atividades são menores, mas só de ver nos fóruns as atividades e opiniões de cada um é bem legal” (Participante 21, 2024).

A autonomia foi mencionada por 12 participantes, que refletiram sobre suas dificuldades e progresso no aprendizado. Um participante afirmou: “Não tive dificuldade em entendê-los” (Participante 23, 2024). Outro destacou: “Nesse sentido, acho que a minha maior dificuldade é relacionar os nomes com os significados de cada um” (Participante 20, 2024). Houve também quem apontasse dificuldades relacionadas ao vocabulário, como exemplificado na fala: “Minha dificuldade é não saber a tradução de muitas palavras, o que dificulta a minha leitura” (Participante 18, 2024).

Considerando os objetivos desta pesquisa, apresenta-se, a seguir, a integração e comparação dos dados do Módulo 2.

5.1.2.3. Integração e comparação dos dados do Módulo 2

A análise comparativa entre os dados da escala Likert e os dados qualitativos traz pontos de convergência e divergência nas percepções dos participantes sobre os três aspectos da Distância Transacional.

Em relação à DTAP, ambos os conjuntos indicam percepções predominantemente positivas sobre o suporte oferecido pelo professor. Na escala Likert, 13 dos 17 participantes relataram percepções positivas, reforçando a ideia de que o suporte foi satisfatório para os alunos. Entretanto, os dados qualitativos

trouxeram nuances negativas, como críticas aos atrasos no *feedback* manual, para além dos dados positivos.

No que diz respeito à DTAC, tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos convergem em percepções altamente positivas. A totalidade dos participantes na escala Likert reportou satisfação, e os dados qualitativos reforçaram essa visão, destacando a relevância e a apresentação dos materiais, bem como a visão dos alunos sobre narrativa gamificada como elemento motivador.

Por outro lado, a DTAA apresentou discrepâncias. Enquanto a escala Likert indicou percepções majoritariamente neutras ou positivas (11 positivas e 4 neutras), os dados qualitativos mostraram que poucos participantes mencionaram este aspecto, evidenciando a baixa interação entre os colegas.

Abaixo, fala-se sobre os dados coletados no Módulo 3.

5.1.3. Módulo 3

No Módulo 3, que contou com a participação de 16 alunos, o foco foi na habilidade de compreensão oral. O conteúdo abordado incluiu aspectos teóricos, como "O que pode ser difícil na compreensão oral e como podemos contornar?" (Brown, 2007), além de estratégias como identificação de tipos de *listening*, uso de *predicting* e *listening for the main idea*. Os mesmos 16 alunos finalizaram o módulo.



Figura 27: Apresentação do Módulo 1 de habilidades de compreensão oral
Fonte: Autora (2024)

As atividades foram diversas, envolvendo tanto tarefas realizadas diretamente na plataforma do curso, quanto atividades interativas desenvolvidas na ferramenta digital H5P, que foi integrada ao ambiente virtual *E-projeto*. Dessa forma, as tarefas criadas na plataforma H5P foram incorporadas ao ambiente, para que não houvesse a necessidade dos alunos serem direcionados a outro site para realizar as atividades.

5.1.3.1. Módulo 3: dados quantitativos

Em relação à DTAP, a maioria dos participantes apresentou uma percepção positiva, com 13 alunos avaliando esse aspecto de forma favorável, enquanto 2 expressaram uma percepção negativa. Não foram registradas respostas neutras. De modo geral, os resultados demonstraram um padrão relativamente consistente. Por exemplo, na questão 4, "O instrutor pode ser procurado quando preciso de ajuda no curso", 10 alunos concordaram totalmente, 3 concordaram, 1 permaneceu neutro, e apenas 1 discordou. No entanto, a questão 2, "Recebo *feedback* imediato do instrutor sobre meu desempenho acadêmico", gerou opiniões mais divididas: 3 alunos concordaram totalmente, 4 concordaram, 6 mantiveram-se neutros, e 2 discordaram.

Quanto à DTAC, 14 alunos relataram percepções positivas, enquanto apenas 1 indicou uma percepção negativa. As respostas, de maneira geral, demonstraram certo grau de padronização. No entanto, a questão 6, "Este curso enfatizou FAZER JULGAMENTOS sobre o valor de informações e argumentos compartilhados ou métodos utilizados pela turma", apresentou maior diversidade de opiniões: 5 alunos concordaram totalmente, 5 concordaram, 2 mantiveram-se neutros, e 2 discordaram totalmente.

Sobre a DTAA, 12 alunos expressaram percepções positivas, 1 relatou uma percepção negativa e 2 adotaram uma postura neutra. Um aspecto importante a ser destacado é a percepção de valorização entre os pares, que continuou a ser pouco evidenciada pelos participantes.

Para facilitar a visualização dos dados, tem-se o quadro 5:

Quadro 5: Dados quantitativos coletados no Módulo 3

Categoria	Percepção Positiva	Percepção Neutra	Percepção Negativa
DTAP	13	0	2
DTAC	14	0	1
DTAA	12	2	1

Fonte: Autora (2024)

Os dados indicam que a percepção sobre a DTAP foi amplamente positiva, com 13 alunos expressando uma percepção favorável em relação à interação com o instrutor. Isso sugere que, em sua maioria, os alunos se sentiram bem apoiados e perceberam a presença do instrutor. Porém, a presença de 2 respostas negativas indica que, para uma pequena parte da turma, a percepção sobre a interação com o professor não foi satisfatória. Este pode ser um ponto que merece atenção, pois uma menor percepção de apoio pode afetar a motivação e o desempenho de alguns alunos. Quanto à disponibilidade do instrutor, a maioria dos alunos (13 de 15) relatou que o instrutor estava acessível quando necessário, indicando um alto grau de suporte e de presença, o que ajuda a diminuir a distância entre aluno e professor. No entanto, a questão do *feedback* imediato apresentou uma variação maior, o que sugere que nem todos os alunos sentiram que receberam um retorno oportuno sobre seu desempenho. A diversidade nas respostas (6 neutros e 2 discordantes) pode indicar que a percepção de *feedback* não foi, mais uma vez, uniforme.

A percepção da DTAC foi mais uma vez positiva, com 14 de 15 alunos expressando percepções favoráveis. Isso indica que o conteúdo do curso foi, em sua maioria, bem recebido pelos alunos, sendo considerado relevante, interessante e acessível. A alta taxa de uniformidade nas respostas é um ponto positivo, sugerindo que o conteúdo é adequado para aqueles que o consumiram. No entanto, a questão sobre fazer julgamentos sobre o valor das informações e argumentos (questão 6) apresentou uma variação maior, com alguns alunos discordando. Isso pode indicar que, para esses alunos, o curso poderia ter incentivado mais a reflexão crítica ou a análise de informações e argumentos, sendo um ponto que poderia ser melhorado, talvez por meio de estratégias pedagógicas que estimulassem mais a argumentação e o pensamento crítico.

A DTAA mostrou uma predominância de percepções positivas (12 de 15), mas também revelou uma importante questão em relação ao sentimento de valorização entre os pares. A percepção de valorização foi de fato fraca, com poucos alunos expressando que se sentiram plenamente valorizados pelos colegas (apenas 2 concordaram totalmente). A maioria (9 alunos) manteve-se neutra sobre este ponto. Isso sugere que a sensação de pertencimento e apoio mútuo ainda é limitada. Essa falta de conexão entre colegas pode estar influenciando a percepção de colaboração e engajamento no curso. Melhorar a valorização entre os alunos pode ser um foco importante para aumentar o senso de comunidade no ambiente online.

5.1.3.2. Módulo 3: Dados qualitativos

Nos diários de auto avaliação, a DTAP foi mencionada por 10 alunos. Esses alunos destacaram aspectos como *feedback* e a disponibilidade das professoras. Alguns evidenciaram o *feedback* recebido, enquanto outros indicaram que ainda não haviam obtido retorno até o momento. Comentários específicos reforçaram a importância do suporte docente, como evidenciado nas falas: “(...) gosto bastante do auxílio que vocês sempre dão.” (Participante 3, 2024), “A abordagem pedagógica do curso cada vez me surpreende mais, pois os conteúdos são muito diretos, com linguagem limpa e clara, sendo super fácil de entender.” (Participante 7, 2024). A mesma participante complementa: “Mas deixo aqui registrado que já fui atendida pelas professoras algumas vezes de forma muito rápida e gentil! Sobre os *feedbacks*, os que recebi até agora do respectivo Módulo foram muito legais e motivadores, com frases legais e algumas figurinhas. Pode parecer bobo, mas me senti notada e motivada a continuar fazendo as questões e, principalmente, acertando.” (Participante 7, 2024). Outros alunos também ressaltaram: “Considero que tenho a possibilidade de me comunicar com outros alunos e instrutores (...)” (Participante 18, 2024) e “Sobre os *feedbacks*, só notei eles após as respostas em questionários e achei muito bons.” (Participante 23, 2024).

A DTAC foi abordada por 11 participantes, com a maioria apresentando percepções positivas. Contudo, algumas críticas foram levantadas, como a repetitividade de conteúdos e dificuldades de adaptação à metodologia do curso. O

Participante 6 relatou: “Alguns conteúdos foram repetitivos demais, exercícios e temas.” Já a Participante 24 destacou: “Acredito que a ideia da metodologia do curso é interessante, mas não sei se estou realmente aprendendo algo, não me adaptei muito à forma oferecida pelo curso e à organização da plataforma.” Por outro lado, percepções positivas foram evidenciadas, como no relato do Participante 23: “Achei bastante interessante a metodologia apresentada, os materiais foram muito bem produzidos e os temas trazidos eram bastante atuais (...)”.

A DTAA foi mencionada por apenas 4 alunos, todos indicando a ausência de interação com os colegas. A falta de contato foi o principal aspecto destacado na percepção dos alunos.

A autonomia emergiu no relato de 12 participantes. Eles refletiram sobre suas experiências no desenvolvimento do módulo. Relatos indicaram o esforço dos alunos em lidar com desafios e superar dificuldades, como nas falas: “E nesta questão, testei um pouco de paciência e perseverança ao assistir os vídeos e tentar entender.” (Participante 7, 2024), “Senti mais facilidade na compreensão oral que na escrita, apesar de uma complementar a outra durante as atividades.” (Participante 19, 2024) e “(...) na parte de *Listening for the Main Idea* eu me perdi um pouco, mas aí revisei o conteúdo e consegui entender melhor.” (Participante 21, 2024).

Abaixo, será apresentada a integração e comparação dos dados do Módulo 3.

5.1.3.3. Integração e comparação dos dados do Módulo 3

Integrando e comparando os dados sobre a DTAP, tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos indicam uma percepção positiva sobre a relação aluno-professor. Os alunos valorizam a disponibilidade e o suporte oferecidos pelas professoras. O *feedback* foi destacado positivamente em ambas as fontes, sendo descrito como motivador, rápido e gentil nos relatos qualitativos, enquanto a questão sobre a acessibilidade do instrutor teve alta concordância nos dados quantitativos.

Entretanto, nos dados qualitativos, houve menção à demora ou ausência de *feedback* por parte de alguns participantes. Essa percepção está alinhada com a

dispersão nas respostas quantitativas sobre *feedback* imediato: 6 alunos marcaram neutro e 2 discordaram.

Considerando a DTAC, ambos os conjuntos de dados indicam uma percepção positiva predominante sobre o conteúdo. Os materiais são notados de forma positiva por sua qualidade e relevância nos relatos qualitativos, o que é corroborado pelos 14 participantes que avaliaram a DTAC positivamente nas respostas da escala Likert.

Porém, os dados qualitativos destacaram um problema específico, a repetitividade dos conteúdos e exercícios, que não é diretamente abordado nos questionários quantitativos. Enquanto os números indicam que a maioria teve uma experiência positiva, os relatos qualitativos trouxeram uma visão mais detalhada sobre as escolhas pedagógicas.

A DTAA foi capturada de forma discrepante entre os instrumentos de pesquisa. Nos dados quantitativos, 12 alunos tiveram visões positivas, 2 alunos assumindo uma postura neutra e 1 relatando uma percepção negativa. Nos qualitativos, não evidenciou-se a visão positiva relatada no questionário, uma vez que a ausência de contato entre os alunos foi mencionada por 4 participantes, enquanto o restante não citou aspectos que se relacionem com a Distância Transacional entre colegas.

A seguir, trata-se dos dados coletados no Módulo 4.

5.1.4. Módulo 4

O Módulo 4 manteve o foco no desenvolvimento de estratégias de compreensão oral, mas adotou uma abordagem diferenciada. Houve uma continuidade narrativa com o enredo apresentado no Módulo 2, reforçando a conexão entre os conteúdos, e a Gamificação foi novamente utilizada como recurso pedagógico. Nesse contexto, os alunos assumiram o papel de guiar a personagem até a conclusão do curso. Todas as atividades do Módulo foram inicialmente bloqueadas, sendo desbloqueadas gradualmente à medida que os alunos concluíam as etapas anteriores.



Figura 28: Apresentação do Módulo 2 de habilidades de compreensão oral
Fonte: Autora (2024)

16 participantes iniciaram e permaneceram até o final do módulo, completando as atividades propostas. Durante esse período, os alunos exploraram tópicos como *Listening*: da escuta geral à inferência, processamento ascendente, processamento descendente, pontos relevantes e irrelevantes na escuta, comparação, contraste e resumo, além de realizarem a avaliação final. A maioria dos exercícios contou com *feedback* manual por conta da natureza dos exercícios.

5.1.4.1. Módulo 4: Dados quantitativos

Os dados coletados mostram percepções majoritariamente positivas em relação à DTAP, com 15 participantes avaliando esse aspecto de forma favorável e apenas 1 mantendo uma percepção neutra. Destacaram-se, em particular, duas questões relacionadas ao suporte oferecido pelos instrutores. Na questão 2, "Recebo *feedback* imediato do instrutor sobre meu desempenho acadêmico", 2 participantes concordaram totalmente, 8 concordaram e 6 permaneceram neutros. Já na questão 4, "O instrutor pode ser procurado quando preciso de ajuda no curso", os resultados foram mais enfáticos: 10 participantes concordaram totalmente, 5 concordaram e apenas 1 manteve-se neutro.

No que tange à DTAC, todos os 16 participantes manifestaram percepções positivas. Todas as perguntas mostraram somatórios consistentemente altos.

A DTAA revelou uma maior diversidade de percepções. Nesse contexto, 10 alunos expressaram percepções positivas, enquanto 4 mantiveram-se neutros e 2

registraram percepções negativas. A neutralidade foi especialmente perceptível em questões relacionadas à valorização entre os colegas. Na pergunta 9, "Me sinto valorizado pelos membros da turma neste curso online", 2 participantes concordaram totalmente, 3 concordaram e 10 adotaram uma postura neutra. De forma semelhante, a pergunta 10, "Meus colegas de classe neste curso online valorizam muito minhas ideias e opiniões", apresentou resultados consistentes: 2 participantes concordaram totalmente, 2 concordaram, 11 mantiveram-se neutros e 1 discordou.

Para melhor visualização dos dados, apresenta-se o quadro 6:

Quadro 6: Dados quantitativos coletados no Módulo 4

Categoria	Percepção Positiva	Percepção Neutra	Percepção Negativa
DTAP	15	1	0
DTAC	16	0	0
DTAA	10	4	2

Fonte: Autora (2024)

Os dados indicam que a percepção da DTAP foi majoritariamente positiva nesse Módulo, com 15 dos 16 participantes expressando percepções favoráveis. Isso sugere que os alunos se sentem bem apoiados pelo instrutor e percebem sua presença como importante. A questão sobre *feedback* imediato mostra uma variação nas respostas. Embora a maioria (10 alunos) tenha concordado que recebeu algum tipo de retorno sobre seu desempenho, 6 alunos mantiveram-se neutros, indicando que, para uma parte significativa da turma, o *feedback* poderia ser mais rápido ou mais claro. Isso pode sugerir que os alunos esperam um nível de suporte mais imediato para que sua experiência de aprendizagem seja ainda mais produtiva. Já a questão sobre a disponibilidade do instrutor apresenta um resultado muito mais enfático, com 10 alunos afirmando que podem contar com o instrutor quando precisam. Isso reflete um alto grau de acessibilidade e apoio, o que é fundamental para reduzir a distância entre aluno e professor em ambientes virtuais.

A percepção da DTAC apresentou resultados extremamente positivos, com todos os 16 participantes demonstrando uma percepção favorável sobre o conteúdo

do curso. Isso indica que o conteúdo foi percebido como relevante, interessante e bem estruturado. A consistência nas respostas sugere que a entrega do material atendeu às expectativas da turma, o que é um forte indicativo de que o curso sucedeu em engajar os alunos no nível cognitivo e didático.

A DTAA revelou, novamente, uma maior diversidade de percepções. A maioria dos participantes (10 de 16) relatou percepções positivas. No entanto, 4 alunos mantiveram-se neutros, e 2 expressaram percepções negativas. A neutralidade foi especialmente notável nas questões sobre a valorização entre os colegas. A afirmação “Me sinto valorizado pelos membros da turma neste curso online” mostrou que 10 alunos ficaram neutros, indicando uma falta de conexão mais forte entre os alunos ou a ausência de interação significativa entre eles. Além disso, apenas 4 alunos demonstraram sentir-se valorizados pelas ideias e opiniões dos colegas. Isso sugere que talvez o curso não tenha proporcionado atividades ou espaços suficientes para que os alunos compartilhassem ideias de forma mais colaborativa.

Em seguida, apresentam-se os dados qualitativos do Módulo 4.

5.1.4.2. Módulo 4: dados qualitativos

Em seus diários de autoavaliação, 11 alunos citaram a DTAP. Neles, os alunos mencionaram o *feedback* de forma mais recorrente e também evidenciaram a disponibilidade das professoras para responder as dúvidas. Foi dada também sugestão para que as professoras avisassem com mais frequência sobre o prazo de finalização do curso. “Sobre a facilidade de comunicação, não precisei comunicar-me com ninguém neste módulo. Mas acredito que o processo seja facilitado por conta de um grupo do whatsapp e por aqui na plataforma.” (Participante 7, 2024). “Foi muito fácil a comunicação com os instrutores, a resposta para dúvidas e dificuldades enfrentadas durante o curso foram rapidamente respondidas e resolvidas.” (Participante 8, 2024). “O feedback dos instrutores foi claro e construtivo, sempre bom para aprimorar mais conhecimento, sabendo os pontos a serem melhorados foi fundamental para entender no que está errando e acertar da próxima vez.” (Participante 8, 2024). “(...) com feedback dos instrutores, o

curso inteiro foi auto explicativo e muito didático.” (Participante 19, 2024). “Presença dos instrutores sempre temos onde eles nos auxiliam nos problemas que encontramos nos Módulos .” (Participante 21, 2024). Quem teve percepção neutra no questionário, citou demora no retorno de algumas atividades.

Sobre a DTAC, ela foi citada por 14 participantes e as narrativas foram positivas, assim como os dados quantitativos. Foram citadas a abordagem utilizada, a criatividade do material, a variedade de atividades proposta e a escolha dos temas trabalhados. “Sobre a minha percepção do curso, gosto bastante da abordagem criativa que ajuda a ser um curso leve e gosto de fazer.” (Participante 7, 2024). “Gostei bastante da metodologia bem tranquilo de acompanhar e temas que não eram cansativos e era legal de estudar (...)” (Participante 21, 2024). “Achei bastante interessante a metodologia apresentada, os materiais foram muito bem escolhidos, em que os vídeos eram ótimos não só para o aprendizado de inglês, mas também para ensinamentos e reflexões que ajudaram em todas as outras áreas da vida.” (Participante 23, 2024). “(...) compreendi que o curso foi abordado de uma forma diferente, ilustrativa, com series e conteudos mais proximos para facilitar o aprendizado, acredito que foi uma maneira interessante sobre compreender uma linguagem de forma que antes eu nao havia pensado (...)” (Participante 24, 2024).

Sobre a DTAA, 4 alunos citaram. Quando citaram foi só pra dizer que não tiveram interação com os colegas.

Sobre a autonomia, 14 alunos a citaram. Os alunos compartilharam reflexões sobre a regulação de sua aprendizagem, incluindo suas percepções sobre a facilidade ou dificuldade das atividades e sua satisfação com o desempenho ao longo do módulo. Um participante relatou: "A compreensão do conteúdo foi ótima, consegui colocar em prática tudo que apreendi durante este último módulo." (Participante 8, 2024). Outro aluno comentou sobre uma atividade específica, dizendo: "A atividade em que tive que exercitar o processo de 'comparar, contrastar e resumir' me fez absorver melhor o que se estava falando, de modo que observo como evoluí nesse quesito, e até mesmo, um aumento no interesse." (Participante 13, 2024). Por fim, um outro participante expressou sua satisfação com o processo de realizar curso, afirmando: "Gostei muito do curso, descobri várias coisas novas e percebi onde tenho mais facilidade e dificuldade. Acredito que é um começo para estudar mais ainda." (Participante 16, 2024).

Abaixo, apresenta-se a integração e comparação dos dados do Módulo 4.

5.1.4.3. Integração e comparação dos dados do Módulo 4

Neste módulo, nos dados da escala Likert, a DTAP obteve percepções majoritariamente positivas, com 15 participantes avaliando-a de forma favorável e 1 com percepção neutra. As questões relacionadas ao *feedback* imediato e à disponibilidade dos instrutores obtiveram destaque, sendo que a maioria dos alunos concordou ou concordou totalmente com essas afirmações. Esses resultados estão em consonância com os dados qualitativos, nos quais 11 alunos citaram a DTAP, enfatizando o *feedback*, a facilidade de comunicação e a disponibilidade das professoras para esclarecer dúvidas.

Já a DTAC demonstrou unanimidade em percepções positivas nos dados quantitativos, com todos os 16 participantes expressando avaliação favorável. Os dados qualitativos corroboram essa tendência, com 14 alunos destacando aspectos como a criatividade do material, a variedade de atividades e a abordagem metodológica.

A DTAA, entretanto, revelou maior diversidade nas percepções. No questionário, 10 alunos expressaram opiniões positivas, enquanto 4 mantiveram-se neutros e 2 registraram opiniões negativas. A neutralidade foi evidente nas questões relacionadas à valorização entre colegas, com 10 a 11 participantes assumindo percepções neutras. Nos dados qualitativos, apenas 4 alunos mencionaram a DTAA, e as menções indicaram ausência de interação entre os colegas.

Na subseção abaixo, discorre-se sobre a comparação da percepção da DT entre Módulos gamificados e não-gamificados

5.2. Comparação da percepção da DT: Módulos gamificados e não-gamificados

Conforme delineado nos objetivos desta pesquisa, busca-se comparar as percepções dos alunos em relação à Distância Transacional ao serem expostos a

metodologias distintas: as metodologias não-gamificadas de ensino e a metodologia ativa de Gamificação. Para isso, nesta subseção serão apresentadas as comparações das percepções entre os alunos que participaram de todos os Módulos do curso, ou apenas dos Módulos 1 e 2, ou dos Módulos 3 e 4. Esses grupos representam os participantes elegíveis para análise.

Nesta análise, optou-se por utilizar exclusivamente os dados dos questionários de escala Likert, considerando tanto a facilidade de visualização quanto a consistência observada entre as percepções captadas pela escala e pelos diários de autoavaliação. Ressalta-se que, quanto maior o somatório de pontos na escala Likert, mais positiva é a percepção dos alunos em relação ao subconstruto da DT. Adicionalmente, os somatórios foram convertidos em porcentagens, com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados.

Para a comparação, apresentam-se as porcentagens de alunos que demonstraram percepções positivas, neutras ou negativas para cada subconstruto da DT, bem como a média dos somatórios das percepções dos alunos em relação a esses subconstrutos. Nesse contexto, percentuais mais elevados indicam percepções mais favoráveis. A seguir, será detalhada a comparação entre os alunos que participaram dos Módulos 1 e 2.

5.2.1. Comparação entre Módulos 1 e 2

Conforme mencionado anteriormente, os Módulos 1 e 2 focaram no desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora, sendo que o primeiro Módulo foi conduzido por meio de uma metodologia não-gamificada, enquanto o segundo utilizou a metodologia ativa de Gamificação. A seguir, apresenta-se um gráfico que compara as percepções dos alunos em relação à DTAP nos Módulos 1 e 2. A análise considerou as respostas de 15 alunos que completaram os questionários referentes a cada um dos Módulos, permitindo uma comparação entre as percepções coletadas em cada contexto metodológico. Primeiramente, retomam-se os dados comparativos apresentados anteriormente por meio do quadro 5:

Quadro 7: Quadro com dados quantitativos comparativos entre os Módulos 1 e 2

Categoria	M1 (DTAP)	M2 (DTAP)	M1 (DTAC)	M2 (DTAC)	M1 (DTAA)	M2 (DTAA)
Percepção Positiva	20	13	21	15	14	11
Percepção Neutra	2	1	1	0	8	4
Percepção Negativa	0	1	0	0	0	0

Fonte: Autora (2004)

Para facilitar a análise dos dados, apresentam-se eles em porcentagem por meio dos gráficos a seguir:

Comparação da DTAP (Módulo 1 e Módulo 2)

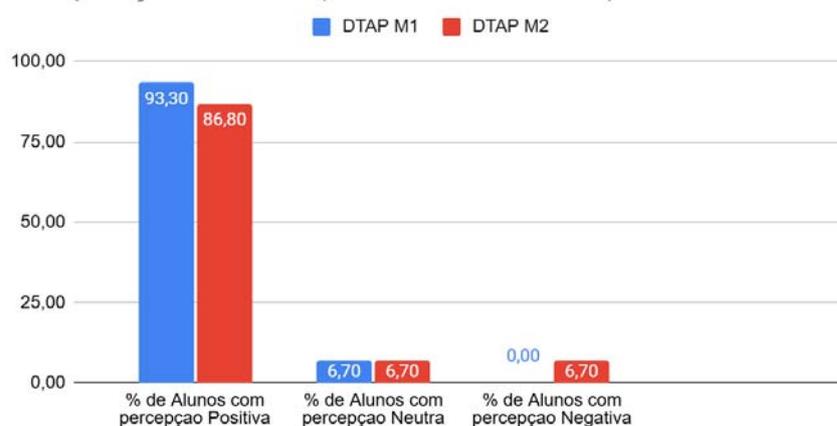


Gráfico 1: Comparação da DTAP (Módulo 1 e Módulo 2)

Fonte: Autora (2024)

Ao comparar as percepções dos alunos que experienciaram ambos os Módulos relacionados à mesma habilidade, mas com metodologias distintas, observa-se uma leve diferenciação nos resultados. No Módulo 1, 93,3% dos alunos relataram percepções positivas, enquanto 6,7% apresentaram percepções neutras, e nenhum indicou percepções negativas. Já no Módulo 2, 86,8% dos alunos relataram percepções positivas, 6,7% neutras e 6,7% negativas.

É importante destacar uma particularidade metodológica: a escala Likert utilizada baseava-se em concordância com somatórios. Nesse sentido, a percepção positiva de um aluno pode ter sido apenas ligeiramente superior ao ponto de corte

para ser considerada positiva, ou significativamente acima da neutralidade, também sendo categorizada como positiva. Por essa razão, faz-se relevante comparar, além das porcentagens apresentadas, a média dos somatórios obtidos em cada módulo. Isso permite identificar se, mesmo com menos respostas positivas em um módulo, os alunos que indicaram percepções positivas atribuíram pontuações mais altas, refletindo maior intensidade em suas avaliações.

A seguir, apresenta-se a ilustração da comparação por meio de gráfico:

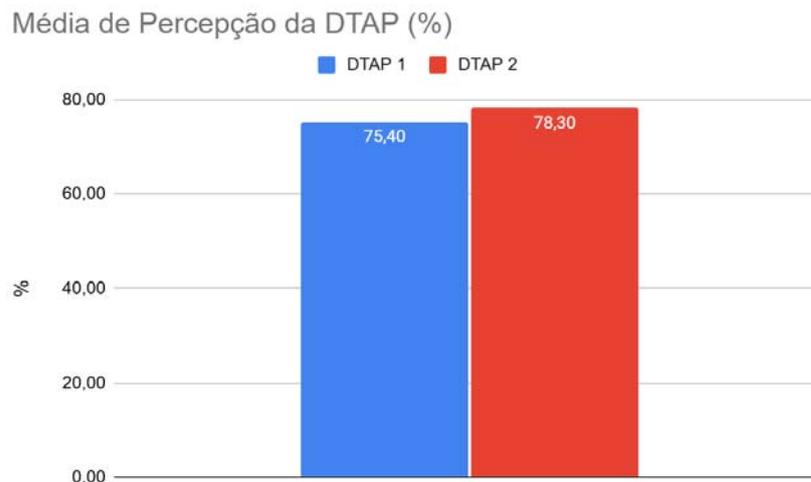


Gráfico 2: Comparação da média de percepção da DTAP (Módulo 1 e Módulo 2)

Fonte: Autora (2024)

A média do somatório, expressa em porcentagem, referente à DTAP no Módulo 1 foi de 75,4%, enquanto no Módulo 2 alcançou 78,3%. Esse resultado indica que a soma das respostas dos alunos no Módulo 2 foi superior à do Módulo 1, sugerindo uma percepção ligeiramente mais positiva no Módulo gamificado em comparação ao não-gamificado.

Em relação à DTAC, 93,3% dos alunos apresentaram percepções positivas no Módulo 1, enquanto 6,7% mantiveram percepções neutras. No Módulo 2, todos os alunos (100%) relataram percepções positivas, sem registros de percepções neutras ou negativas, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Comparação da DTAC (Módulo 1 e Módulo 2)

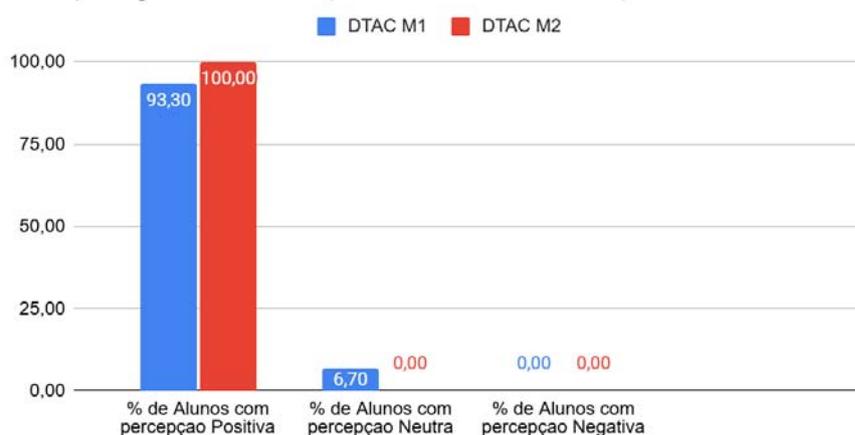


Gráfico 3: Comparação da DTAC (Módulo 1 e Módulo 2)

Fonte: Autora (2024)

Em relação à média do somatório dos alunos em relação à DTAC, tem-se que no Módulo 1 a média ficou 78,9% e no Módulo 2 ficou 82,8%. Esses dados indicam uma percepção ligeiramente mais positiva no Módulo 2 em comparação ao Módulo 1.

Média de Percepção da DTAC (%)

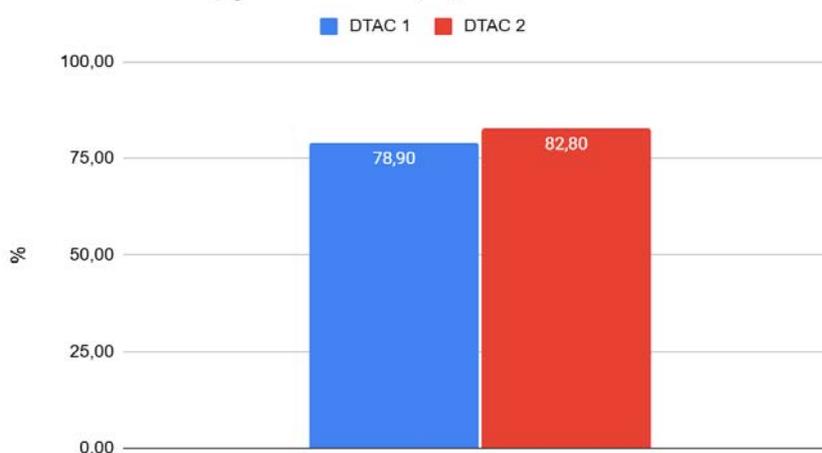


Gráfico 4: Comparação da média de percepção da DTAC (Módulo 1 e Módulo 2)

Fonte: Autora (2024)

No que se refere à DTAA, os resultados são os seguintes: no Módulo 1, 66,6% dos alunos apresentaram percepções positivas, enquanto 33,4% mantiveram percepções neutras. No Módulo 2, a porcentagem de percepções positivas

aumentou para 80%, enquanto 20% dos alunos mantiveram percepções neutras. Em nenhum dos Módulos foram registradas percepções negativas.

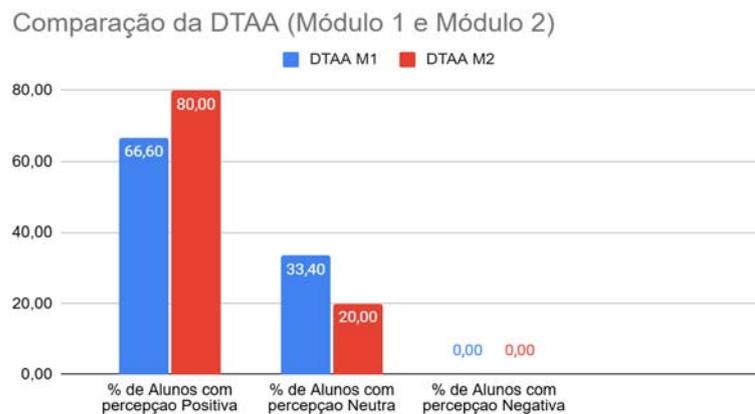


Gráfico 5: Comparação da DTAA (Módulo 1 e Módulo 2)

Fonte: Autora (2024)

Quanto à média dos somatórios, para o Módulo 1 somaram-se, em média, 62.7%. Já para o Módulo 2, 64%.

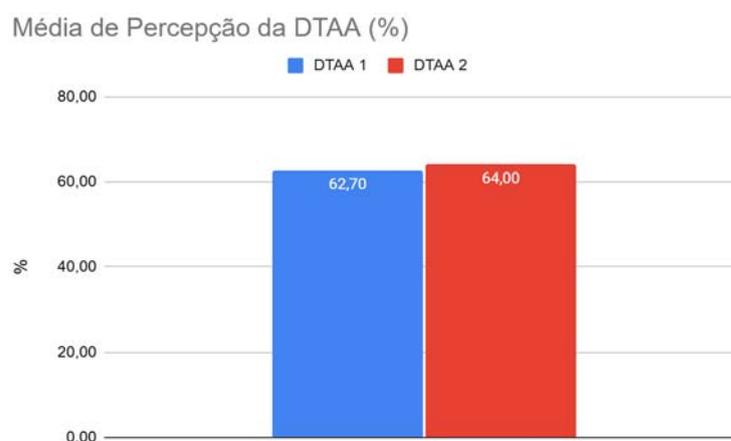


Gráfico 6: Comparação da média de percepção da DTAA (Módulo 1 e Módulo 2)

Fonte: Autora (2024)

Apresentados os dados comparativos entre os Módulos 1 e 2, parte-se, agora, para a apresentação dos dados comparativos entre os Módulos 3 e 4.

5.2.2. Comparação entre Módulos 3 e 4

Para a comparação da percepção da DT entre os Módulos 3 e 4, seguiu-se a mesma abordagem metodológica aplicada nas análises dos Módulos anteriores. Foram considerados apenas os participantes que concluíram ambos os Módulos 3 e 4. O instrumento utilizado para a análise foi, novamente, exclusivamente a escala Likert. Cabe destacar, mais uma vez, que somatórios mais elevados na escala Likert indicam percepções mais positivas dos alunos em relação aos subconstrutos da DT. Esses somatórios foram convertidos em porcentagens para facilitar a interpretação dos resultados. Foram consideradas as respostas de 15 participantes. Primeiro, relembrem-se os dados quantitativos obtidos em cada um desses Módulos no quadro 8:

Quadro 8: Quadro com dados quantitativos comparativos entre os Módulos 3 e 4

Categoria	M1 (DTAP)	M2 (DTAP)	M1 (DTAC)	M2 (DTAC)	M1 (DTAA)	M2 (DTAA)
Percepção Positiva	13	14	15	16	12	10
Percepção Neutra	0	1	0	0	2	4
Percepção Negativa	2	0	1	0	1	2

Fonte: Autora (2004)

Na análise comparativa, apresentam-se as porcentagens de alunos com percepções classificadas como positivas, neutras ou negativas para cada subconstruto da DT, bem como a média dos somatórios das percepções associadas. Percentuais mais elevados representam percepções mais favoráveis.

Os Módulos 3 e 4 trabalharam estratégias de compreensão oral. O primeiro Módulo foi construído com base em uma metodologia não-gamificada, enquanto o segundo foi construído a partir da metodologia ativa de Gamificação. A seguir, é

apresentado um gráfico que compara as percepções dos alunos sobre a DTAP nos Módulos 3 e 4.

No Módulo 3, em relação à DTAP, 86,7% dos alunos apresentaram percepções positivas, enquanto 13,3% expressaram percepções neutras, sem registros de percepções negativas. Já no Módulo 4, 93,7% dos alunos tiveram percepções positivas e 6,3% indicaram percepções neutras, novamente sem percepção negativa.

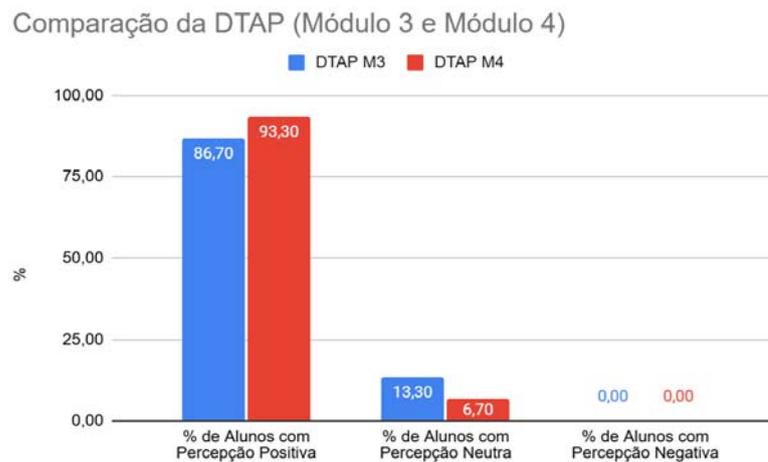


Gráfico 7: Comparação da DTAP (Módulo 3 e Módulo 4)

Fonte: Autora (2024)

Quanto à média dos somatórios, observou-se que no terceiro Módulo a média foi de 77,5%, enquanto no quarto Módulo houve um leve aumento, alcançando 78,5%. Abaixo, ilustram-se os dados com um gráfico.

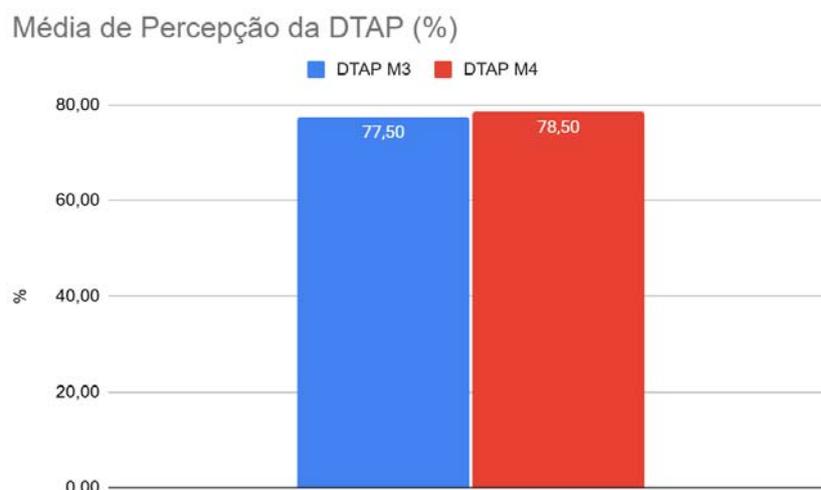


Gráfico 8: Comparação da média de percepção da DTAP (Módulo 3 e Módulo 4)

Fonte: Autora (2024)

Em relação à DTAC, no Módulo 3, 93,7% dos alunos tiveram percepções positivas, enquanto 6,7% apresentaram percepções negativas, e não houve respostas neutras. No Módulo 4, 100% dos alunos relataram percepções positivas, sem registros de percepções negativas ou neutras. O gráfico abaixo ilustra esses dados.

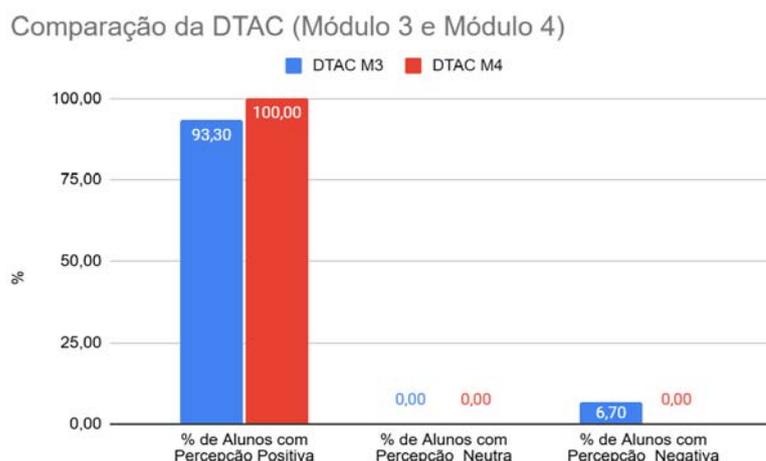


Gráfico 9: Comparação da DTAC (Módulo 3 e Módulo 4)

Fonte: Autora (2024)

Quanto à média dos somatórios, no Módulo 3, a média foi de 79,4%, enquanto no Módulo 4 alcançou 82,8%, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

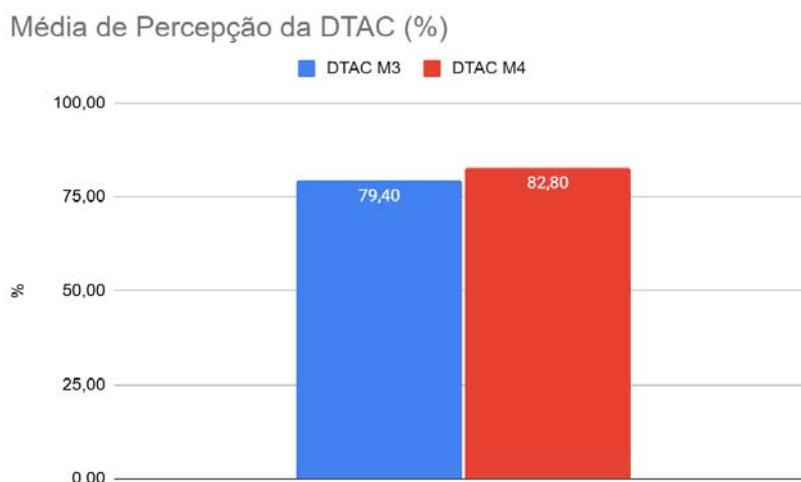


Gráfico 10: Comparação da média de percepção da DTAC (Módulo 3 e Módulo 4)

Fonte: Autora (2024)

Por fim, foi analisada a DTAA nos dois Módulos . No Módulo 3, 80% dos alunos apresentaram percepções positivas, 13,3% neutras e 6,7% negativas. Já no Módulo 4, as percepções positivas foram de 66,7%, neutras de 26,6% e negativas de 6,7%.

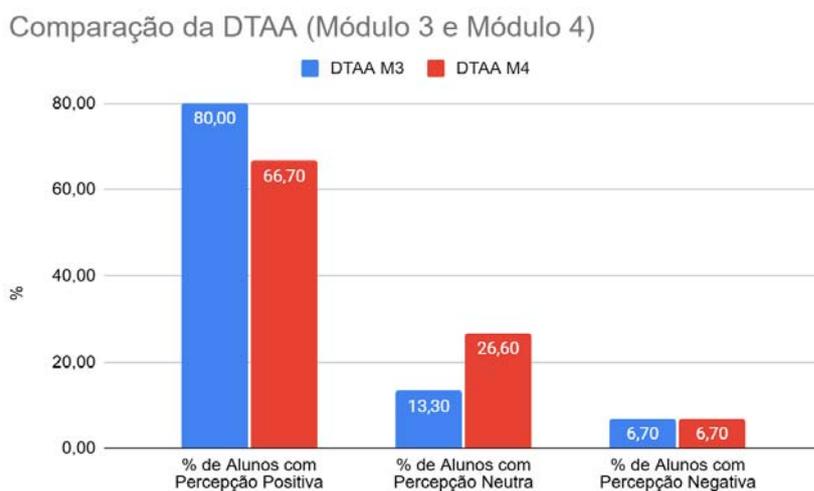


Gráfico 11: Comparação da DTAA (Módulo 3 e Módulo 4)
Fonte: Autora (2024)

O gráfico abaixo apresenta a comparação da média do somatório das pontuações das percepções relacionadas à DTAA. No quarto módulo, o total foi de 64%. No quinto, 65%.

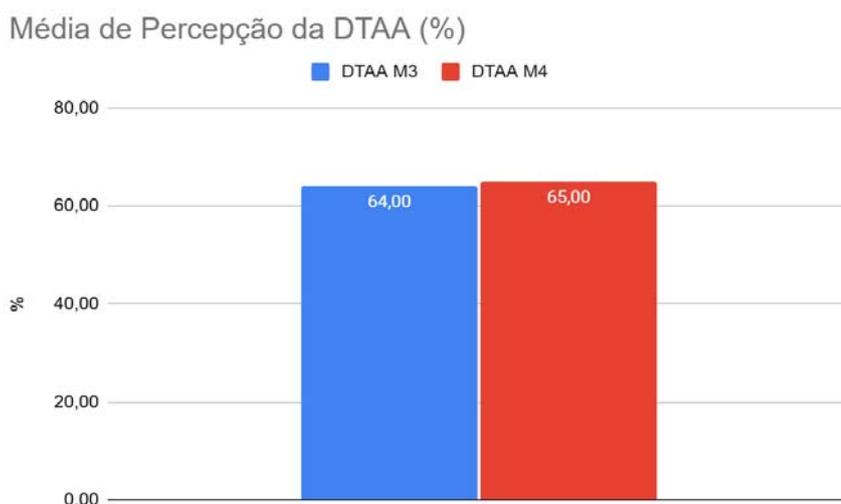


Gráfico 12: Comparação da média de percepção da DTAA (Módulo 3 e Módulo 4)
Fonte: Autora (2024)

Finalizada a disposição dos resultados, parte-se, na seção abaixo, para a discussão dos dados.

5.3. Discussão

Esta seção centra-se na análise da Distância Transacional no contexto do curso investigado, adotando como referência teórica os pressupostos de Moore (1993). Além da análise centrada na Distância Transacional, o estudo revelou questões emergentes que, embora não fossem o foco inicial da investigação, apresentaram relevância para compreender a experiência dos participantes. Entre elas, destacam-se a interação entre alunos, o impacto do *feedback* (automatizado e manual) e os problemas técnicos enfrentados na plataforma de ensino. Estas questões serão discutidas em subseção separada.

5.3.1. A Distância Transacional no curso

A análise dos dados evidenciou que a Distância Transacional, conforme definida por Moore (1993), manifestou-se em diferentes níveis e dimensões ao longo do curso. Os alunos, em seus relatos e percepções, demonstraram tanto experiências de distanciamento quanto de proximidade em relação aos três subconstrutos principais da teoria: diálogo, estrutura e autonomia. Além deles, foram mencionadas as dimensões operacionais da Distância Transacional: aluno-professor, aluno-conteúdo e aluno-aluno.

5.3.1.1. Distanciamento entre aluno, professor e conteúdo

Um dos aspectos mais destacados pelos alunos foi a interação com os professores, que, por momentos, foi percebida como insuficiente. Os dados

mostram que a demora no retorno ou a falta do *feedback* contribuíram para aumentar o distanciamento psicológico e comunicacional. Essa relação é consistente com o que Moore (1993) identifica como a importância do diálogo na redução da Distância Transacional: quanto mais limitadas as oportunidades de comunicação entre professores e alunos, maior a percepção de isolamento e insatisfação.

Essa percepção negativa foi mais evidente entre os alunos que apresentaram pontuações mais baixas nos questionários. Ao correlacionar as respostas desses alunos com seus diários, dois fatores distintos foram identificados.

Primeiramente, alguns alunos relataram que o *feedback* demorou a ser disponibilizado, o que pode gerar frustração e uma sensação de desamparo no processo de aprendizagem. Esse atraso pode ter reforçado o distanciamento psicológico, dificultando o engajamento com o curso.

Além disso, um grupo de alunos não percebeu o *feedback* automatizado, o que sugere uma falha na comunicação sobre o funcionamento do sistema. A ausência dessa clareza pode ter contribuído para a impressão de que não estavam recebendo retorno sobre seu desempenho.

Como afirmou Moore (1993), o diálogo é um dos elementos centrais para atenuar a Distância Transacional, e sua ausência ou demora pode comprometer a experiência educacional. Esses dados mostram a relevância do planejamento e do diálogo na EaD. A falta do diálogo gerou um distanciamento transacional, prejudicando a percepção de alguns alunos em relação ao curso. Caso os alunos tivessem recebido instruções sobre o recebimento do *feedback* automático, as percepções poderiam ter sido diferentes.

Por outro lado, os dados também destacaram momentos de proximidade com os professores. A Participante 7, por exemplo, mencionou: "Sobre os *feedbacks*, os que recebi até agora do respectivo Módulo foram muito legais e motivadores, com frases legais e algumas figurinhas. Pode parecer bobo, mas me senti notada e motivada a continuar fazendo as questões e, principalmente, acertando". Esse relato ilustra a importância do reconhecimento por parte do professor no fortalecimento da conexão emocional e na motivação do aluno. O sentimento de "se sentir notada" reflete uma redução na Distância Transacional, promovendo uma maior proximidade psicológica entre aluno e professor (Moore, 1993) e colaborando com a manutenção da motivação (Dörnyei, 1994; Ryan e Deci, 2000).

Além disso, a atenção e o cuidado percebidos no planejamento e na execução do curso também foram destacados como fatores positivos. A Participante 2 afirmou: “Parabéns às meninas que tiveram todo o carinho de montar este curso e à professora que auxiliou elas em realizar este projeto de ensino, foi algo que nunca tinha feito e adorei como foi abordado” (Participante 2, 2024). Esses comentários reforçam que o diálogo, mesmo quando indireto, como na qualidade dos materiais ou no *design* pedagógico, pode contribuir para reduzir a percepção da Distância Transacional.

Nos dados analisados, o distanciamento entre o aluno e o conteúdo não foi identificado como um problema significativo no curso. Os alunos frequentemente relataram que estavam satisfeitos com o conteúdo e com a clareza das informações fornecidas, o que também se refletiu em seus bons resultados nos exercícios. A percepção positiva dos alunos em relação ao conteúdo do curso sugere que houve a criação de *design* instrucional foi bem-sucedida, uma vez que o ambiente de aprendizagem facilitou o entendimento e a aplicação das atividades. O conteúdo foi formulado de maneira que respeitasse as necessidades cognitivas e psicolinguísticas dos alunos, otimizando as estratégias de aprendizagem, conforme os princípios defendidos por Doughty e Long (2003) e Brown (2007). Portanto, pode-se inferir que a combinação de uma abordagem instrucional planejada e a utilização de estratégias pedagógicas que respeitam os processos cognitivos dos alunos, contribuíram para minimizar o distanciamento entre aluno e conteúdo, fazendo com que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados.

5.3.1.2. Distanciamento entre aluno e alunos

Outro aspecto importante foi a percepção da distância entre colegas, evidenciada pela ausência de interações. Muitos alunos relataram não sentir a necessidade de se comunicar com outros participantes, associando a interação apenas a questões instrumentais, como esclarecimento de dúvidas. Exemplos incluem declarações como: “Não precisei conversar com colegas, mas estive ciente dos meios de comunicações” (Participante 9, Módulo 1).

Essa percepção contrasta com o papel central da interação no ensino de línguas, no qual o diálogo e a troca entre pares são reconhecidos como estratégias para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e socioculturais. De acordo com Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, especialmente em contextos colaborativos onde os alunos podem co-construir conhecimento. No entanto, a ausência de interação entre os alunos neste contexto reforça a Distância Transacional, intensificando o isolamento e reduzindo as oportunidades para a construção de significado compartilhado (Moore, 1993).

Além disso, a falta de interação pode ser interpretada como um reflexo da estrutura e do *design* do curso, que talvez não tenha promovido atividades que incentivem uma comunicação mais significativa entre os pares. Por exemplo, o uso de fóruns pode ter sido limitado ou percebido como secundário pelos participantes. Esse ponto levanta uma questão importante: a ausência de interação é apenas uma escolha individual dos alunos, ou ela também resulta de um planejamento instrucional que não promoveu uma cultura de colaboração?

Outro fator a considerar é a influência da modalidade de ensino a distância. Muitos alunos podem não ter vivenciado previamente a importância da interação em ambientes virtuais e, por isso, podem não associá-la diretamente ao processo de aprendizagem. Estudos como o de Hrastinski (2009) destacam que a interação em cursos online precisa ser incentivada e estruturada, uma vez que, diferentemente do ensino presencial, ela não ocorre de maneira espontânea.

Por fim, a ausência de interação entre os alunos limita as oportunidades de aprendizagem colaborativa e pode também afetar o engajamento e a motivação. Alunos que trabalham isoladamente podem apresentar menor senso de pertencimento ao grupo e menor investimento emocional no curso, o que, por sua vez, pode impactar negativamente no desenvolvimento de habilidades comunicativas.

5.3.1.3. Influência da adoção da Gamificação na percepção discente da Distância Transacional

A análise dos dados mostra que a Gamificação teve um impacto na percepção da Distância Transacional. Nos Módulos gamificados, observou-se uma variação interessante nas percepções da Distância Transacional entre aluno e professor entre os participantes dos Módulos 1 e 2. No primeiro módulo, um número maior de alunos relatou percepções positivas sobre esse subconstruto. No entanto, no Módulo 2, embora menos alunos tenham relatado percepções positivas, a intensidade dessas respostas foi mais expressiva. Isso indica que os participantes que perceberam uma redução no distanciamento com o professor no Módulo gamificado avaliaram essa redução de forma mais acentuada. Esse padrão sugere que, embora ambas as abordagens metodológicas tenham sido bem recebidas de maneira geral, o grau de impacto variou entre os alunos, com alguns deles experimentando um efeito mais acentuado nos Módulos gamificados.

De forma geral, a Gamificação aparentemente contribuiu para a redução da Distância Transacional, mas não foi o único fator determinante nesse processo. A aplicação de elementos gamificados (Alves, 2015; Dichev *et al.*, 2014; Duarte, 2017; Gee, 2005; Stanley, 2012), como recompensas visuais, progressão por níveis e desafios, resultou em uma sensação diferente da experiência dos Módulos não-gamificados, conforme indicado pelas respostas dos alunos. Como exemplo, foi mencionado que os elementos gamificados ajudaram a tornar o curso mais interessante e dinâmico, o que pode ter favorecido uma maior proximidade com o conteúdo. No entanto, a percepção geral é de que a Gamificação não foi suficiente para reduzir substancialmente a percepção da Distância Transacional, o que sugere que outros aspectos, como o *feedback*, usabilidade da plataforma e a relevância do conteúdo tiveram um impacto mais relevante nesse processo.

Os dados indicam que, embora a Gamificação tenha trazido benefícios, especialmente em termos de engajamento e motivação (Alves, 2015; Duarte, 2017; Gee, 2005; Stanley, 2012), a presença do professor e a disponibilidade para resolução de dúvidas são elementos que desempenham um papel de maior protagonismo na redução da percepção da Distância Transacional. A percepção dos alunos reforça a ideia de que antes de se concentrar exclusivamente na metodologia de Gamificação, é importante que o *design* do curso considere outras variáveis, como a facilidade de uso da plataforma e a clareza e impacto do *feedback*.

Os resultados sugerem que, embora as ferramentas introduzidas tenham potencial para reduzir a Distância Transacional, sua efetividade depende de como

são integradas à estrutura pedagógica do curso. De forma geral, os dados reforçam que a experiência do aluno na EaD não é determinada apenas pelo conteúdo ou pela tecnologia em si, mas pela forma como esses elementos são organizados e apresentados. Como ressaltado por Chun (2011) e Moore (1993), a integração de ferramentas tecnológicas deve ser acompanhada de um planejamento que considere as necessidades dos alunos e promova oportunidades para interação, tanto entre pares quanto entre alunos e professores.

5.3.2. Questões emergentes

Nessa seção, serão abordados temas que emergiram nas narrativas dos participantes do curso, como o *feedback*, a interação e problemas com a plataforma.

5.3.2.1. O *feedback*

A partir da análise dos dados, levantaram-se questões relacionadas à percepção dos alunos sobre o *feedback* oferecido nos Módulos do curso. Conforme discutido anteriormente, o *feedback* automatizado pode ser projetado para reagir às ações dos alunos de forma corretiva e, a depender das escolhas do professor, interacionista (Filatro, 2008; Paiva, 2003). Entretanto, os dados demonstraram que muitos alunos não identificaram a presença desse tipo de *feedback* no primeiro módulo, o que sugere uma possível desconexão entre o formato implementado e a expectativa ou compreensão dos estudantes sobre o conceito de *feedback*.

Essa percepção é ilustrada no depoimento de um participante: “Sobre os *feedbacks*, só notei eles após as respostas em questionários e achei muito bons” (Participante 23, 2024). Conforme discutido anteriormente, o *feedback* informa os alunos sobre sua performance, e também promove um diálogo implícito que incentiva a autonomia (Moore, 1993; Paiva, 2003). Nesse caso, a estrutura dos questionários funcionou como catalisadora para o reconhecimento do *feedback*, mas

evidencia a necessidade de uma comunicação inicial mais clara sobre sua existência e função.

Outro aspecto evidenciado é a distinção feita pelos participantes entre *feedback* automatizado e manual. Uma participante destacou: “Em relação ao *feedback*, igualmente não me sinto em condições de opinar, pois não recebi nenhum *feedback* individualizado (mas em relação aos *feedbacks* das atividades – automáticas do curso – foram muito bons e explicativos)” (Participante 20, 2024). Embora o *feedback* automatizado tenha sido considerado útil, observa-se que os alunos demonstraram uma preferência pelo *feedback* manual, provavelmente pela percepção de maior personalização e interação direta. Essa tendência corrobora o apontamento de Ellis (2009), que destaca o potencial do *feedback* no ensino de línguas como ferramenta motivacional. Apesar de o *feedback* automatizado ter sido planejado para também cumprir esse papel, os dados sugerem que essa intenção não foi plenamente percebida pelos alunos.

A discrepância na percepção do *feedback* manual e automatizado levanta a necessidade de explorar as implicações de *feedback* não percebido, especialmente no primeiro módulo. Para aprofundar essa discussão, considera-se o conceito de *uptake* apresentado por Lyster e Ranta (1997). Segundo os autores, o *uptake* é a produção do aluno em resposta ao *feedback* corretivo, funcionando como um indicador de que a intervenção do professor foi compreendida. Esse conceito pode resultar na reparação do erro ou em uma nova produção inadequada, dependendo da forma como os alunos interpretam e respondem ao *feedback*.

No primeiro módulo, analisando a performance dos alunos nos exercícios, nota-se a realização do *uptake*, uma vez que os alunos fizeram os exercícios, e, aqueles que evidenciaram um resultado que julgaram pouco satisfatório, retornaram para corrigir, conforme ilustra a imagem a seguir:

1 agosto 2024 07:46 AM	1 agosto 2024 07:55 AM	9 minutos 23 segundos	<u>6,67</u>	✓ <u>1,67</u>	✗ <u>0,00</u>	✓ <u>1,67</u>	✓ <u>1,67</u>	✗ <u>0,00</u>
1 agosto 2024 07:56 AM	1 agosto 2024 07:58 AM	1 minuto 35 segundos	<u>10,00</u>	✓ <u>1,67</u>				

Figura 29: Amostra de tentativas de um participante em uma atividade no Módulo 1

Fonte: Autora (2024)

Na imagem, a primeira linha mostra a primeira tentativa de um dos participantes do curso. Na segunda, a tentativa final. Nota-se que, na primeira tentativa, o participante errou 2 questões da atividade. Apesar de ter sinalizado que não necessitava de *feedback* no diário de autoavaliação do primeiro módulo, ele o recebeu e o utilizou, porque refez as questões que errou, alcançando, posteriormente, a resposta correta. Isso mostra que o *feedback*, embora não percebido ou não visto como necessário, cumpriu o papel de mostrar aos alunos qual o melhor caminho seguir para ter suas necessidades linguísticas atingidas (Ellis, 2009). É importante deixar claro que, neste módulo, os alunos não necessitavam atingir alguma pontuação específica para dar continuidade às atividades. Portanto, o movimento de retomada e correção partiu exclusivamente dos alunos e seus próprios parâmetros de satisfação com a sua performance na atividade.

Ademais, a evolução no reconhecimento do *feedback* ao longo dos Módulos sugere que a experiência acumulada no curso contribuiu para uma maior percepção de sua presença. A partir da análise dos dados quantitativos e qualitativos, nota-se que os alunos que não perceberam o *feedback* no primeiro módulo, conseguiram identificá-los nos Módulos subsequentes, especialmente os manuais. Isso reforça a necessidade de estruturar o *feedback* de forma clara desde o início, conforme argumentado por Leffa (2003), para garantir que os alunos se beneficiem da resposta dada ao seu trabalho.

A análise também sugere que a percepção mais clara sobre o *feedback* influenciou positivamente a avaliação dos alunos em relação ao distanciamento

transacional entre professor e entre o conteúdo do curso. Conforme apontado, um *feedback* bem estruturado pode não apenas corrigir erros, mas também motivar os estudantes, promover sua autonomia e diminuir a percepção de distâncias (Ellis, 2009; Moore, 1993; Paiva, 2003).

5.3.2.2. A interação

Outra questão que emergiu durante a análise dos dados foi a percepção dos alunos sobre a necessidade de interação com os instrutores e colegas ao longo do curso. Embora os participantes tenham indicado que, em diversos momentos, não sentiram a necessidade de interagir, isso não deve ser interpretado apenas como uma ausência de necessidade prática, mas também como uma questão relacionada à compreensão do papel da interação no processo de aprendizagem de línguas.

A interação entre os alunos em um ambiente de aprendizagem pode estar relacionada à percepção de um benefício recíproco nessa troca, o qual é identificado pelos sujeitos através de valores compartilhados. Segundo Piaget (1973), esse benefício mútuo só é possível quando há uma "escala comum de valores" entre os participantes, ou seja, quando as pessoas percebem que seus valores individuais são reciprocamente reconhecidos e respeitados pelos outros. A experiência das escalas de valores envolve, então, um processo contínuo de valorização recíproca das ações, no qual os indivíduos atribuem importância às interações com base na percepção de um retorno positivo. Duarte (2014) destaca que a covalorização entre os alunos fomenta a interação e cria condições para a aprendizagem emergir. Dessa forma, a falta de engajamento no curso pode estar associada à ausência dessa percepção de valor mútuo. Se os alunos não identificaram benefícios na interação com seus colegas, é possível que tenham optado por não participar ativamente, limitando, assim, as oportunidades de colaboração e construção do conhecimento.

Diferentes alunos relataram não ter sentido a necessidade de comunicação com os instrutores. Por outro lado, quando a interação ocorreu, como no Módulo 2, a satisfação foi destacada, como relatado por um participante: "Referente à comunicação com professores, desta vez precisei fazer contato e fiquei muito

satisfeita com a disposição das meninas em me ajudar e de forma muito rápida" (Participante 7, Módulo 2).

Essa constatação sobre a interação revela uma diferença importante entre a percepção de necessidade de comunicação e o entendimento do papel que a interação pode desempenhar no processo de aprendizagem de línguas (Hrastinski, 2009; Vygotsky, 2007). A falta de interação em alguns Módulos sugere que os alunos associam a interação principalmente à necessidade instrumental de tirar dúvidas ou resolver dificuldades, e não como parte integrante do processo de aprendizagem de uma língua.

No entanto, a interação no ensino de línguas vai além da necessidade de esclarecimento de dúvidas. Embora as habilidades de recepção (como ouvir e ler) tenham sido o foco principal do curso, a interação entre alunos e entre alunos e professores pode ser uma estratégia importante para o desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas (Hrastinski, 2009; Vygotsky, 2007).

Dickinson (1994) destaca que a autonomia do aluno envolve não apenas a capacidade de estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem, mas também a utilização de diferentes recursos, como a interação, para atingir esses objetivos. Nesse sentido, a interação não deveria ser percebida apenas como uma ferramenta instrumental, mas como uma finalidade que contribui para o processo de imersão e uso da língua. Em adição, não é benéfico perceber a aquisição de uma língua adicional apenas como um processo cognitivo individual; ela também é um fenômeno social, conforme destaca Paiva (2010). A interação com outros, seja com um par mais competente ou com colegas de aprendizagem, é parte do processo de aprender uma nova língua. A presença do outro, nesse contexto, possibilita a troca e o desenvolvimento das competências linguísticas em uma dinâmica interativa (Hrastinski, 2009; Paiva, 2010; Vygotsky, 2007).

A constante associação entre interação e necessidade de ajuda sugere que, para muitos alunos, a interação é vista como um recurso a ser utilizado apenas em casos específicos. Isso pode indicar que, embora os alunos reconheçam a presença de meios de comunicação e estejam cientes das possibilidades de interação, eles não veem a interação como um meio de aprendizagem, mas sim como uma resposta para uma lacuna no processo de aprendizagem.

5.3.2.3. A plataforma

A experiência dos alunos com a plataforma utilizada emergiu em algumas narrativas. Esses relatos trouxeram elogios, mas também dificuldades relacionadas à navegação, organização dos conteúdos e instabilidade técnica. Por exemplo, enquanto alguns participantes apreciaram as ferramentas e sua introdução ao uso de recursos, como o Padlet e o H5P, outros enfrentaram problemas com a interface e a estrutura do curso. Um dos participantes relatou: “Gostei bastante das técnicas utilizadas e dos recursos, não conhecia as plataformas: Padlet e a H5P” (Participante 5, 2024). A Participante 13, que evadiu no primeiro módulo, mencionou: “A forma como é apresentado o conteúdo na plataforma para mim foi o que dificultou um pouco mais, por me sentir perdida em relação ao caminho que deveria seguir”. A falta de clareza sobre o progresso no curso foi também enfatizada pelo Participante 24, que afirmou: “Pra mim, a forma que o e projeto elaborou o curso me deixou bem perdida em quais Módulos faltavam, quais atividades, toda semana eu acabava abrindo tudo até ver onde parei.” (Participante 24, 2024).

Além das questões de navegação, falhas técnicas impactaram diretamente a experiência de alguns participantes. Problemas como travamentos e dificuldade em deslizar as páginas de exercícios foram relatados: “Acuso que a página, como está para a avaliação, está congelando constantemente” (Participante 6, 2024). Essas falhas técnicas não apenas comprometeram a execução das atividades, mas também geraram frustração nos alunos, reduzindo a percepção de estabilidade e confiabilidade do curso.

Apesar de a relação com a interface da plataforma não ter sido explorada diretamente no questionário aplicado aos participantes, os dados qualitativos sugerem que esse aspecto é relevante e merece atenção em futuras investigações. Como observado por Moore (1993), a natureza dos meios de comunicação pode impactar a interação e o diálogo no ambiente educacional, sendo importante ofertar aos alunos interfaces acessíveis, intuitivas e estáveis.

6. Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a influência da metodologia ativa Gamificação nos níveis de Distância Transacional a partir da percepção discente em cursos de inglês na modalidade EaD. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos dois objetivos específicos: analisar a manifestação da Distância Transacional em um curso de inglês a distância, elaborado e ofertado para alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas, a partir da percepção discente; e descrever a influência da adoção da Gamificação na percepção discente em relação à Distância Transacional.

Com base na análise dos dados, foi possível identificar que a Distância Transacional manifestou-se de diferentes formas ao longo do curso, sendo que as percepções discentes indicaram variações nos níveis de Distância Transacional entre aluno e professor (DTAP), aluno e conteúdo (DTAC) e aluno e alunos (DTAA). A percepção discente revelou, de maneira geral, que a DTAP foi reduzida, especialmente devido à disponibilidade do instrutor para interações e ao suporte oferecido ao longo do curso. No entanto, a questão do *feedback* imediato apresentou respostas mais diversificadas, indicando que, embora o suporte estivesse presente, o tempo de resposta não foi sempre percebido como ágil pelos alunos.

Em relação à DTAC, os resultados demonstraram uma percepção predominantemente positiva por parte dos participantes. A estrutura do curso, aliada às atividades propostas, contribuiu para uma interação significativa com o conteúdo, favorecendo o engajamento dos alunos e minimizando barreiras na compreensão dos materiais. A diversidade de tarefas e a dinamicidade proporcionada pela abordagem gamificada emergiram como fatores que facilitaram o envolvimento discente e favoreceram uma maior autonomia na aprendizagem.

Por fim, no que tange à DTAA, observou-se uma maior diversidade de percepções entre os participantes. Embora parte dos alunos tenha indicado uma percepção positiva em relação à interação com os pares, um número significativo de respondentes manteve-se neutro ou indicou dificuldades em sentir-se valorizado pelos colegas. Esse resultado sugere que, apesar dos elementos gamificados evidenciados nos Módulos 2 e 4 estimularem a participação e a colaboração, a percepção de pertencimento e reconhecimento entre os pares não foi plenamente alcançada.

Um dos achados centrais foi a relação entre o *feedback* e a percepção de distanciamento entre aluno e professor. Relatos de demora no retorno das atividades e a falta de respostas personalizadas contribuíram para sentimentos de frustração e isolamento, corroborando as teorias de Moore (1993) sobre a importância do diálogo na redução da Distância Transacional. É importante destacar que a percepção da ausência de *feedback* resultou de uma falha na comunicação, ou seja, de um significativo distanciamento transacional. Não foi previamente discutido com os alunos quais seriam as suas visões sobre o conceito de *feedback* e de que forma esperavam recebê-lo. Como consequência, os alunos receberam *feedback*, mas não o reconheceram como tal, o que os levou a relatar a sensação de desamparo. Por outro lado, *feedback* de qualidade motivadora e a atenção percebida por parte dos docentes foram relatados como elementos positivos, aumentando a conexão emocional e incentivando a participação ativa dos alunos.

A interação entre os pares também se mostrou um aspecto desafiador. Muitos alunos relataram não sentir necessidade de interagir com colegas, limitando-se às atividades obrigatórias. Essa falta de engajamento interpessoal pode estar relacionada tanto à estrutura do curso, que não promoveu estratégias de colaboração mais ativas, quanto à própria concepção dos participantes sobre aprendizagem em ambientes virtuais. Esse achado reforça a necessidade de um planejamento pedagógico que incentive a interação social, conforme proposto por Vygotsky (2007) e Hrastinski (2009), criando oportunidades para a construção conjunta do conhecimento.

A análise também apontou que a relação entre aluno e conteúdo foi, em geral, positiva. Os participantes relataram compreensão satisfatória dos materiais e demonstraram bom desempenho nas atividades propostas. Esse resultado sugere que o design instrucional foi bem-sucedido, alinhando-se às diretrizes de Doughty e Long (2003) e Brown (2007) sobre a necessidade de materiais adaptados às necessidades cognitivas e psicolinguísticas dos alunos.

A adoção da Gamificação demonstrou potencial para influenciar positivamente a experiência dos alunos, especialmente em termos de motivação e engajamento. Entretanto, os dados indicam que sua implementação isolada não foi suficiente para reduzir substancialmente a Distância Transacional. O impacto variou entre os participantes e parece ter sido mais expressivamente influenciado por fatores como a interação com o professor e a usabilidade da plataforma. Dessa

forma, a efetividade da Gamificação deve ser analisada em conjunto com outros elementos do *design* pedagógico, conforme apontado por Chun (2011) e Moore (1993).

Questões emergentes, como problemas na plataforma e na percepção do *feedback* automatizado, também merecem atenção. O estudo sugere que melhorias nesses aspectos podem contribuir para a redução da Distância Transacional e para a otimização da experiência do aluno em cursos a distância.

Desta forma, os resultados da pesquisa indicam que o planejamento de cursos de línguas na EaD se beneficiam ao levar em consideração a teoria da Distância Transacional. Além disso, a pesquisa mostra que a adoção de uma Metodologia Ativa traz impactos positivos para os alunos, especialmente no que se refere à motivação e à autonomia.

Com base nos achados desta pesquisa, algumas recomendações podem ser extraídas para docentes e designers instrucionais/educacionais envolvidos no planejamento de cursos de línguas na EaD. A pesquisa evidencia a necessidade de não apenas fomentar interações mais frequentes com os alunos, utilizando recursos como fóruns, videoconferências e *feedbacks* individualizados, mas também cultivar uma cultura de colaboração entre os alunos. Além disso, a adoção de estratégias de ensino ativas, como estudos de caso, resolução de problemas e atividades colaborativas, pode evitar a passividade na aprendizagem. Também é recomendável explorar diferentes modos de apresentação dos conteúdos, incluindo textos, áudios, vídeos e quizzes, com o objetivo de contemplar diferentes estilos de aprendizagem. Outra estratégia importante é incentivar a autonomia dos estudantes por meio de práticas de autoavaliação e fornecer suporte para que desenvolvam habilidades de aprendizado independente, o que pode contribuir para um melhor aproveitamento do curso.

A incorporação de elementos de Gamificação, como progressão por níveis, distintivos e recompensas, pode aumentar o engajamento e motivação dos estudantes, de forma a tornar o aprendizado mais dinâmico. Porém, é igualmente importante o planejamento estrutural do curso, de acordo com o contexto de ensino, a mediação docente e a qualidade e relevância do conteúdo. Outro aspecto essencial é garantir que a interface da plataforma seja intuitiva e acessível, minimizando barreiras tecnológicas e promovendo uma melhor experiência de

usuário. Caso não seja possível, é importante que os alunos sejam instruídos sobre a plataforma, com tutorias específicas para esta finalidade.

Apesar das contribuições desta pesquisa para o planejamento e desenvolvimento de cursos de línguas na EaD, algumas limitações devem ser consideradas. Uma limitação a ser comentada foi a ausência da dimensão da distância transacional entre aluno e interface (DTAI) na escala Likert de Paul *et al.* (2015). A variável foi excluída com base no perfil do público estudado para a elaboração do instrumento, composto por alunos familiarizados com cursos online. No entanto, no contexto desta pesquisa, apesar dos participantes também declararem familiaridade com a modalidade, os dados qualitativos revelaram dificuldades com a plataforma utilizada. Isso indica que a DTAI não pode ser desconsiderada, pois impacta diretamente a experiência de aprendizagem. Assim, futuras pesquisas devem empregar instrumentos mais contextualizados e sensíveis às especificidades dos alunos, a fim de captar com maior precisão os desafios enfrentados na interação com a interface tecnológica.

Além disso, o estudo teve uma amostra limitada, o que pode influenciar a representatividade dos resultados. Embora os dados tenham proporcionado discussão relevante sobre a dinâmica do curso, uma amostra maior e mais diversificada pode fornecer uma visão mais abrangente dos fenômenos analisados. A partir disso, este estudo abre caminhos para futuras investigações. A busca por compreender as complexas relações de ensino e aprendizagem de línguas adicionais a distância está longe de se esgotar, e há diversas possibilidades de aprofundamento.

Uma das principais direções para pesquisas futuras diz respeito à medição da Distância Transacional, especialmente no que tange à interação dos alunos com a interface das plataformas educacionais. Como os resultados desta pesquisa indicaram, a exclusão da distância transacional entre aluno e interface (DTAI) da escala utilizada foi uma limitação expressiva, pois os dados qualitativos revelaram que esse aspecto impactou a experiência dos alunos. Dessa forma, um passo importante para investigações futuras seria o desenvolvimento de um instrumento próprio, mais alinhado com o contexto dos alunos brasileiros e suas interações com Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Além disso, a continuidade desse campo de estudo pode explorar outras dimensões da experiência dos alunos na EaD, como a influência da autonomia no

processo de aprendizagem, os desafios da motivação a longo prazo e o papel das diferentes estratégias pedagógicas na construção do engajamento. Estudos futuros poderiam também adotar metodologias longitudinais para acompanhar a evolução dos estudantes ao longo de todo um curso, aprofundando a visão das dinâmicas envolvidas.

7. Referências

ALVES, Flora. **Gamification: Como Criar Experiências de Aprendizagem Engajadoras. Um Guia Completo. Do Conceito à Prática.** 1. ed. [S. l.: s. n.], 2015.

ARES, E. J. D., CAVALES, A. H. A., HASAN, N. I., & DOREN, M. L. The mediating role of transactional distance on the relationship between course satisfaction and student persistence. **American Journal of Arts and Human Science**, v. 3, p. 171 - 178, 2024. <https://doi.org/10.54536/ajahs.v3i3.3123>. Acesso em: Nov. 2024

ASTUDILLO, M. V.; FIRPO, P. F.; FIALHO, V. R.; DECARLI, C.; COSTA, A. R.; REIS, S. C.. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E HÍBRIDA: DESENHO E AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos-SP, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2731>.. Acesso em: 17 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1997.

BENSON, P. *Autonomy in language teaching and learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 21-40.

BENSON, R.; SAMARAWICKREMA, G. Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, v. 30, n. 1, p. 5–21, 2009.

_____. *Teaching and Researching Autonomy.* 2. ed. London: Pearson, 2011.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas.** Petrópolis: Vozes, 1973, 351 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. *Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino.* Brasília: 1992.

_____. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 de dezembro de 1996

_____. Universidade Aberta do Brasil (UAB). **O que é o Sistema UAB.** Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/o-que-e-uab#:~:text=O%20Sistema%20UAB%20foi%20instituido,de%20educacao%20superior%20no%20Pa%C3%ADs%22>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.. Evasão na Educação a Distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 1, p. 132–154, jan. 2020.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

BURDACH R., A. M; VEGA A., O.. A computer-centered text reconstruction experience. In: LEFFA, Vilson J. (Ed.). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994. p. 66-74.

BURNS, Anne. **Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners**. 1. ed. New York: Routledge, 2009. 208 p. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203863466>. Acesso em: [inserir data de acesso].

CABAU, N. C. F.; COSTA, M. L. F. Teoria da Distância Transacional: um mapeamento de teses e dissertações brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 431-447, 2018. DOI 10.14244/198271992268. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325151582_A_Teoria_da_Distancia_Transacional_um_mapeamento_de_teses_e_dissertacoes_brasileiras. Acesso em: 20 maio 2023.

CAMPANATTI, A. H.; COSTA, T.; KANEKO-MARQUES, S. M. Inglês para fins acadêmicos e o ensino a distância: pontos de contato e problemáticas. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 340–356, 2020. DOI: 10.29051/el.v6i2.13499. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13499>. Acesso em: 23 nov. 2024.

CELCE-MURCIA, M. Language teaching approaches: an overview. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, A. (Eds.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4th ed. Boston, MA: Heinle ELT, 2014. p. 3-12.

CHUN, D. M. Computer-Assisted Language Learning. In: HINKEL, Eli. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. 1. ed. [S. l.]: Routledge, 2011. v. II, cap. 40, p. 663-680. ISBN 0-203-83650-2.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J. UM OLHAR COMPLEXO SOBRE O FEEDBACK E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA. **Polifonia**, [S. l.], v. 26, n. 44, p. 57–80, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8990>. Acesso em: 17 mar. 2025.

CRUZ, J. R., & LIMA, D. D. C. B. P. . Trajetória da Educação a Distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, 13(13), 1-19, 2019

DEWEY, J. BENTLEY A. . **Knowing and Know**. s.d., 1949.

_____. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Democracia e Educação**. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson J. (Ed.). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994. p. 2 -12.

DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. **A handbook of second language acquisition**. Malden: Blackwell, 2003

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, p. 273 -284, 1994. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/330107>. Acesso em: 01 set. 2023.

DUARTE, G. B.. **Eventos complexos de letramentos na aprendizagem de inglês: relações entre práticas de letramentos, Gamificação e motivação**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2017.

_____. **PROFESSORES EM FORMAÇÃO DE INGLÊS: COMPLEXIDADE, ESCALA COMUM DE VALORES E IDENTIDADES**. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

DUARTE, G. B.; ALDA, L. S.; LEFFA, V. Gamificação e o feedback corretivo: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo Duolingo. **Raído**, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 114–128, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/4959>. Acesso em: dez. 2024.

ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development . **L2 Journal**, n.1, v.1, 2009. Disponível: em <<https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>> Acesso em: jan. 2025.

FALLOON, G. Making the connection: Moore's Theory of Transactional Distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate online teacher education. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 43, n. 3, p. 187–209, 2011.

FIALHO, R. V. **Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da complexidade**. 2010. 204f. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas , Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, RS, 2011.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R. Línguas estrangeiras, EAD e complexidade. **Signo**, v. 36, n. 61, p. 339-355, 1 jul. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., e ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, n. 2 v, 2-3, p. 87-105, 2000.

GEE, J. P. **Why video games are good for your soul: pleasure and learning**. Melbourne: Common Ground, 2005.

GIOSOS, Y.; KOUTSOUBA, M.; LIONARAKIS, A.; SKAVANTZOS, K. Reconsidering Moore's transactional distance theory. **European Journal of Open, Distance and ELearning**. 2009. Disponível em: . Acesso em: 17 mai.2023.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, n. 1, p. 13–22, mar. 2013.

GORSKI, P.; CASPI, A. A critical analysis of transactional distance theory. **The Quarterly Review of Distance Education**, v. 6, n. 1, p. 1-11, 2005.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A Educação a Distância: História, concepções e perspectivas. **HISTEDBR**, Campinas, ed. especial, 2006.

HINCHMAN, L. P.; HINCHMAN, S. K. (Eds.). **Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences**. Albany: State University of New York Press, 1997.

HRASTINSKI, S. A theory of online learning as online participation. **Computers & Education**, v. 52, n. 1, p. 78-82, 2009. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131508000997>. Acesso em: 21 jan. 2025. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>.

HUANG, X.; CHANDRA, A.; DEPAOLO, C.; CRIBBS, J.; SIMMONS, L. Measuring transactional distance in web-based learning environments: an initial instrument development. **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**, v. 30, n. 2, p. 106–126, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1065720>. Acesso em: fev. 2024.

JACOBS, G.; RENANDYA, W. Student-centred learning in ELT. In: RENANDYA, W. A.; WIDODO, H. P. (ed.). **English language teaching today: linking theory and practice**. Springer, 2016. v. 5. p. 13 - 24.

LEFFA, V. J. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 25–40, 2003.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

_____. Do método ao pós-método: a evolução no ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 21-48.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2012. Disponível em:

<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 17 mai. 2023.

_____. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis*, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.

LEFFA, V. J. et al. Preferência dos estudantes na aprendizagem de línguas em três atividades do Moodle. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 113–136, jan. 2017.

_____. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

LINHATI, S. T.; REIS, S. C. dos. Formação docente por meio de jogos de realidade alternativa: uma proposta de curso de formação continuada a distância para professores de Espanhol. **Letras**, [S. l.], p. 161–179, 2023. DOI: 10.5902/2176148571301. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71301>. Acesso em: 17 mar. 2025.

LISKA, G. J. R. Gamificação e ensino do léxico na aprendizagem da língua portuguesa. **Revista Desenredo**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8695>. Acesso em: 14 out. 2024.

LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. **The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies**, . 2003. Disponível em: < <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#ref12>> Acesso em: nov. 2024.

_____. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 1, p. 14-29, 2007. DOI: 10.2167/illt040.0.

LORENÇATTO, M; CARVALHO, M. J. S. A Distância Transacional e a percepção de estudantes. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 1-12, 2011. DOI <https://doi.org/10.22456/1679-1916.25146>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25146>. Acesso em: 20 maio 2023.

MAGALHÃES, A. V.; MENEGAT, J. Da teoria da Distância Transacional à Educação a Distância de nosso tempo. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 16, n. 41, p. 376 - 401, jan./mar. 2024.

MESKILL, C.; ANTHONY, N.; SADYKOVA, G.. Teaching languages online: Professional vision in the making. **Language Learning and Technology**, v. 24, p. 160-175, 2020.

MCLAREN, A. C. **The effects of instructor–learner interactions on learner satisfaction in online masters courses**. 2010. Tese (Doutorado) – Wayne State University, 2010. Disponível em: [Phttps://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=oa_dissertations](https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=oa_dissertations). Acesso em: jan. 2025.

MOORE, G. Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), **Theoretical principles of distance education**. London and New York: Routledge, 1993. pp. 22-39.

MOORE, M. G. The Theory of Transactional Distance. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. **Handbook of distance Education**. 3rd ed. New York: NYRoutledge, 2013. p. 66-87.

MORAN, J. Mudando a educação com Metodologias Ativas. Em: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2a. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 177p.

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; KOHLS DOS SANTOS, P. A Evasão Na EaD: Investigando Causas, Propondo Estratégias. **Congressos CLABES**, 9 out. 2017.

NUNES, G. M.; LEFFA, V. J.; LOPES, J. A.; OLIVEIRA, V. O. O USO DO FEEDBACK AUTOMÁTICO NO APLICATIVO EDUCACIONAL BUSUU E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 25–38, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1531>. Acesso em: dez. 2024.

OLIVEIRA, L. R. Mediação docente e Distância Transacional: uso do facebook num mestrado em regime misto (b-learning). **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1484-1498, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28477/21887>. Acesso em: 20 maio 2023.

ONAT, O. GÜLSEÇEN, S., Reducing Perceived Transactional Distance in Distance Education: The Impact of the Chatbot. **International Journal of Technology in Education and Science**, v. 7, n. 4, p. 483-499, 2023. <https://doi.org/10.46328/ijtes.511>. Acesso em: Nov. 2024

ÖZKARA, B. The Relationship Between the Perception of Transactional Distance, Perceived Learning and Course Attendance. **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2023. DOI: 10.38151/akef.2023.45.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da Educação a Distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et al (Orgs) **Revisitações**: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.P.41-57

_____. Pesquisa-ação. In: _____. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. Cap. 4, p. 72-78.

_____. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 17 mai. 2023.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco. **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 44, p. 199-216.

_____. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A.B.; ESPÍRITO SANO, R.S.; CAVALCANTE, S.M.S. **Linguagem e cognição**: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p.203-217.

PALLANT, J. **SPSS Survival Manual**. 7. ed. Londres: Routledge, 2020.

PAUL, R. C.; SWART, W.; ZHANG, A. M.; MACLEOD, K. R. **Revisiting Zhang's scale of transactional distance**: refinement and validation using structural equation modeling. *Distance Education*, v. 36, n. 3, p. 364–382, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081741>. Acesso em: jun. 2023.

PERINE, Cristiane Manzan. Inglês em rede : crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. 1. ed. São Paulo: Senac, 2012. 576 p.

RABELO, A. O.. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 171–188, jan. 2011.

RADIN, M. M.; LESTON, S. S.; CUNHA, M. S. Limites da EAD para a materialização do direito à educação: um estudo sobre a evasão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 55-75, 2016. DOI: 10.22481/praxis.v13i24.929. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/929>. Acesso em: 19 nov. 2024.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 16 mar. 2025.

RODRIGUES, K. G.; LEMOS, G. A. METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO DIGITAL: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS INOVADORAS NA MODALIDADE EAD. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 29–36, 2019. DOI: 10.14244/enp.v3i3.156. Disponível em: <https://ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/156>. Acesso em: 16 mar. 2025.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000. Disponível em: <http://www.idealibrary.com>. Acesso em: 01 set. 2023.

SANTOS, J. R. dos; SANTOS, A. M. dos; DUARTE, G. B. Feedback, Gamificação e Motivação: contribuições para a permanência na Educação a Distância. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 11, 2024. DOI: 10.53628/emrede.v11i.1027. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1027>. Acesso em: 18 set. 2024.

SCHERER, S.; BRITO, G. DA S.. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educar em Revista**, n.4, p. 53–77, 2014.

SILVA, J. C. S. *et al.* Análise do engajamento de estudantes com base na Distância Transacional a partir da Mineração de Dados Educacionais. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/67373/38465>. Acesso em: 20 mai. 2023.

STANLEY, G. **Language Teaching and learning: Online Digital Games And Gamification**. 2012. Disponível em: http://www.tesolspain.org/uploaded_files/files/Graham-Stanley.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023

SUPUTRA, D. Teaching English through online learning: a literature review. **The Art of Teaching English as a Foreign Language**, v. 2, n. 1, 2021. p-ISSN: 2656-8942, e-ISSN: 2684-8546. DOI: 10.36663/tatefl.v2i1.10463.

TEIXEIRA, M. V.. Distância Transacional no Ensino a Distância no Brasil: estado da arte a partir do censo ead.br de 2015. *In*: 40º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2017, Curitiba, PR. **Anais**. Curitiba: Intercom, 2017. p. 1 – 15.

TUMOLO, C. H. Ensino a distância: horizontes para o ensino de línguas estrangeiras. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 30, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/8202>. Acesso em: Fev. 2024.

VALENTE, J. A.; BIANCONCINI DE ALMEIDA, M. E.; FLOGI SERPA GERALDINI, A. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 52, p. 455–478, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.052.DS07. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: fev. 2024.

VEALE, B. L. **Transactional distance and course structure: A qualitative study**. 2009. Tese (Doutorado) – University of Nebraska, 2009. Disponível em:

<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=cehsdiss>. Acesso em: jan. 2025.

VARGAS, L. M.. A interatividade e a Distância Transacional na Educação a Distância: um estudo preliminar. *In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 2016. **Anais**. p. 1 – 9.

VIEIRA, de F.; HOYOS, . A. C. . GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFSP AVARÉ . **Revista CBTeCLE**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 110–123, 2018. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/138>. Acesso em: 14 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISSHEIMER, J.; PESSOA, D. L. M. T. Leitura bilíngue e tecnologia. In: LIMBERGER, B. K.; KLEIN, A. I.; TOASSI, P. P. F. **Bilinguismo e leitura: contribuições da Psicolinguística**. São Paulo: Pontes, 2023. p. 373-397.

YILMAZ, F. G. K.; YILMAZ, R. The impact of feedback form on transactional distance and critical thinking skills in online discussions. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 57, p. 287-298, 2019. doi: 10.1080/14703297.2019.1612265.

ZHANG, A. Transactional distance in web-based college learning environments: Toward measurement and theory construction. 2003. Tese (Doutorado) — Virginia Commonwealth University, Richmond, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Juliana Ribeiro dos Santos
Instituição: Universidade Federal de Pelotas
Endereço: R. Gomes Carneiro, 01
Telefone: (53) 3284-4006

Concordo em participar do estudo “Ensino de línguas adicionais a distância: influência das Metodologias Ativas na percepção da Distância Transacional”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será objetivo geral será a investigação da influência das Metodologias Ativas Gamificação, Aprendizagem Baseada em Problemas e Sala de Aula Invertida nos níveis de Distância Transacional a partir da percepção discente em um curso de inglês na modalidade EaD, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá responder questionários sobre o curso o qual participarei e escrever um diário sobre minha trajetória neste curso.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado que os riscos são mínimos. Em caso de timidez ou constrangimento, poderei desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

BENEFÍCIOS: Participar da pesquisa descrita contribui para o avanço do conhecimento na área de Educação a Distância, ao mesmo tempo em que incentiva o participante a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem por meio do desenvolvimento do diário e do preenchimento do questionário

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____
Identidade: _____
ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

Apêndice 2 - Questionário de Pesquisa

Distância Transacional entre alunos e professores

1. O instrutor não presta atenção em mim
2. Recebo feedback imediato do instrutor sobre meu desempenho acadêmico
3. O instrutor foi prestativo para mim
4. O instrutor pode ser procurado quando preciso de ajuda no curso

Distância transacional entre aluno e conteúdo

5. Este curso enfatizou a SÍNTESE e organização de ideias, informações ou experiências em novas interpretações e relações mais complexas
6. Este curso enfatizou FAZER JULGAMENTOS sobre o valor de informações, argumentos ou métodos, como examinar como outros reuniram e incorporaram dados e avaliar a solidez de suas conclusões
7. Este curso enfatizou APLICAR teorias e conceitos a problemas práticos ou em novas situações

Distância transacional entre alunos e alunos

8. Me dou bem com meus colegas de classe
 9. Me sinto valorizado pelos membros da turma neste curso online
 10. Meus colegas de classe neste curso online valorizam muito minhas ideias e opiniões
 11. Meus colegas de classe me respeitam neste curso online
 12. Os membros da turma apoiam minha capacidade de tomar minhas próprias decisões
-

Apêndice 3 - Perguntas Norteadoras do Diário de Autoavaliação

Instruções: Elabore uma reflexão sobre seus estudos durante este módulo, considerando os pontos abaixo

Compreensão do Conteúdo:

- Descreva como foi sua compreensão dos temas abordados no módulo.
- Quais conceitos foram mais claros e quais apresentaram maior dificuldade?
- Como você avaliaria sua evolução no entendimento do conteúdo ao longo do módulo?

Facilidade de Comunicação com Instrutores e Colegas:

- Comente sobre a facilidade ou dificuldade que você teve para se comunicar com os instrutores.
- Como foi a interação com seus colegas durante o módulo?
- Houve colaboração e troca de informações entre os alunos?

Percepções sobre o Feedback:

- Relate suas percepções sobre o feedback recebido dos instrutores.
- O feedback foi claro e construtivo?
- Como você utilizou o feedback para melhorar seu desempenho?

Percepções sobre a Abordagem Construtiva do Curso:

- Compartilhe suas impressões sobre a abordagem pedagógica adotada no curso.
- A metodologia utilizada facilitou seu aprendizado?
- Houve alguma técnica ou recurso que você achou particularmente útil ou inovador?

Formato:

- A entrada do diário deve ter de 200 a 400 palavras.
 - Seja sincero e detalhado em suas reflexões.
 - Utilize exemplos específicos para ilustrar seus pontos de vista.
-