

A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E A COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM UM CURSO DE INGLÊS ON-LINE*

Márcia Magarinos de Souza Leão - UERJ /Escola Naval

RESUMO: Esse artigo relata uma pesquisa sobre a intensificação da comunicação de uma professora com alunos de um curso de inglês on-line baseado em interação aluno-conteúdo. As mensagens enviadas aos alunos buscaram apoiá-los em termos de gerenciamento do curso, de aproveitamento dos estudos, de utilização efetiva da mídia, de planejamento e de autoavaliação, por exemplo. Com base na teoria da autodeterminação (RYAN e DECI, 2000a; 2000b), as mensagens tinham as funções de reforçar o sentimento de competência dos alunos, estimular sua autonomia ou autoregulação e desenvolver a noção de vínculo com o curso. Assim, buscou-se estimular a autodeterminação dos indivíduos, levando-os a um maior interesse no retorno aos estudos e na realização das tarefas.

PALAVRAS-CHAVE: Autodeterminação. Interação professor-aluno. Ensino a distância.

INTRODUÇÃO

Considerar que a qualidade da comunicação entre professor(es) e alunos é importante em um curso parece ser o senso comum. Contudo, em cursos a distância baseados na interação aluno-conteúdo, desenhados para que o aluno estude on-line sem o acompanhamento de um tutor, nem sempre essa comunicação está presente ou é considerada necessária. Acreditando que mesmo em desenhos de curso desse tipo a comunicação com o professor traz benefícios aos alunos, eu propus uma interação mais frequente com alunos do curso de inglês *on-line* em que trabalhei e observei os resultados desse novo padrão de interação.

No curso livre de inglês oferecido pela Marinha aos seus funcionários, em que realizei a investigação aqui apresentada, um aluno pode navegar por qualquer página de qualquer módulo, fazer e refazer qualquer exercício, e observar seu desempenho através do resultado obtido automaticamente pelo mecanismo de correção das respostas, prescindindo de uma verificação ou presença constante de um professor. É um desenho de curso baseado em interação aluno-conteúdo. Os alunos estudam individualmente, com exceção das atividades de interação síncrona, que são o *chat* de texto e o *voice chat*, isto é, a aula de conversação. Contudo, a coordenação pedagógica do curso acredita que cada aprendiz deve ter seu progresso dentro do curso acompanhado por uma professora que mantém contato regular com ele e avalia seu desenvolvimento oral e escrito, uma vez que para as essas tarefas de produção de linguagem não há correção automática.

Uma vez ao mês, essa professora envia por *e-mail* uma mensagem de acompanhamento dos estudos a cada aluno. Nesta mensagem ela deveria orientar, estimular e sugerir novas atividades aos alunos. Entretanto, a maioria das mensagens de acompanhamento, como observado pela coordenação, tem se limitado a comentar sobre as atividades realizadas - ou que ficaram por fazer - do conjunto de tarefas individuais registradas no gerenciador e do conjunto de tarefas de interação síncrona.

A fim de aprimorar a comunicação com os alunos e buscar maior envolvimento deles com as tarefas do curso, passei a enviar mensagens semanais, cuja frequência buscou o aumento do vínculo com os alunos e cujos conteúdos buscaram apoiar sua autonomia e

*XII EVIDOSOL e IX CILTEC-Online - junho/2015 - <http://evidosol.textolivre.org>

reforçar seu sentimento de competência. Esses são elementos da teoria da autodeterminação, que é explicada a seguir.

1. A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Segundo a teoria da autodeterminação, há três necessidades psicológicas humanas que são inatas, essenciais e universais. Essas necessidades são a competência pessoal, a autonomia (entendida como autorregulação) e o vínculo (social). As formas de satisfazer tais necessidades variam conforme a cultura em que um sujeito está inserido, e também variam ao longo de sua vida (RYAN e DECI, 2000a, p.75). Há também diferentes tipos de motivação. A motivação intrínseca se refere a fazer algo por esse algo ser inerentemente interessante ou prazeroso, enquanto a motivação extrínseca se refere a fazer algo por esse algo levar a um benefício externo (RYAN e DECI, 2000b, p.55). A motivação extrínseca é subdividida em quatro subtipos que variam com o grau de autonomia que compõem a motivação, num continuum entre a regulação externa, a regulação introjetada, a identificada e a integrada..

A motivação intrínseca resulta em criatividade e em aprendizagem de alta qualidade, e ela pode ser incentivada ou mitigada pelas práticas dos pais e professores. As estruturas e eventos interpessoais que contribuem para catalizar a motivação intrínseca – tais como *feedback* adequado, bons desafios, e ausência de comentários negativos – são as que conduzem ao sentimento de competência na realização da tarefa. Contudo, o sentimento de competência ou eficácia, por si só, não basta: é preciso que o indivíduo satisfaça também sua necessidade de autonomia, percebendo seu comportamento como autodeterminado. As situações que contribuem para isso são a possibilidade de a pessoa fazer escolhas e de ter oportunidades de autodirecionamento (RYAN e DECI, 2000b p.58-59).

Quando os alunos precisam realizar atividades para as quais eles não estão intrinsecamente motivados, devemos levá-los a valorizar e autoregular essas atividades através da promoção da integração e internalização dos valores e autoregulação do comportamento (RYAN e DECI, 2000b p.60). Para que uma pessoa aceite como seu um objetivo extrínseco, por exemplo, ela precisa sentir que é capaz de atingi-lo. Em termos de aprendizagem, um estudante pode aceitar e internalizar um objetivo se compreendê-lo e se tiver as habilidades para realizá-lo e, portanto, a teoria da autodeterminação propõe que o apoio à competência, através de bons desafios e *feedback* relevante, facilita a internalização (RYAN e DECI, 2000b, p.64). O conceito dessa competência percebida pelo aluno é equivalente ao conceito de autoeficácia na teoria social cognitiva da autoregulação (BANDURA, 2000; 2001, p.10).

A autoeficácia é uma expectativa de que somos capazes de realizar uma tarefa ou de sermos bem sucedidos em uma atividade e, para estarmos motivados, precisamos acreditar que temos as habilidades necessárias para alcançar resultados positivos. Bandura (1994) acredita que a crença das pessoas sobre sua própria eficácia pode ser desenvolvida através de quatro fontes de influências, que são: a) experiências de obter sucesso, de superar obstáculos, através de um esforço constante; b) observação do desempenho, da experiência de sucesso de alguém em situação semelhante à sua; c) persuasão através de palavras de apoio, de encorajamento e de valorização dos esforços feitos; e d) a redução das reações de estresse e a alteração de como as reações físicas e emocionais a uma situação são percebidas, evitando a má interpretação das mesmas, como por exemplo associar tensão e cansaço à vulnerabilidade ou a um baixo desempenho.

Por fim, ainda que as necessidades de competência e vínculo possam ser atendidas em um contexto em que há bastante controle, a internalização será apenas em nível de introjeção. O indivíduo só se sentirá autodeterminado quando os motivos para sua ação ou sua escolha forem endossados após reflexão. A falta de endosso – por um conflito ou dúvida interna, ou

uma opção pela não reflexão, ou ainda se a capacidade de reflexão estiver prejudicada – significa que uma ação não é autodeterminada, ou seja, não é autônoma. A autonomia é diferente de independência (uma pessoa pode ser dependente e autônoma, enquanto outra pode ser forçada à independência, por exemplo) (RYAN e DECI, 2006, p.1562), e por isso faz sentido falar em apoio à autonomia.

2. O APOIO AOS ALUNOS

Como há muitos alunos no curso e há necessidade de que haja um padrão na interação das professoras com seus alunos, não foi possível intensificar minha comunicação com meus tutorados apenas. Assim, foi preciso convidar e oferecer aos alunos do curso como um todo a possibilidade de participarem de um novo esquema de comunicação. Dessa forma, 457 alunos foram convidados. Eu me ofereci, com aquiescência de cada professora desses alunos, para acompanhar dia-a-dia as atividades realizadas e auxiliá-los a concluir seus níveis de estudo em três ou quatro meses, contanto que se comprometessem a estudar de verdade e a ler minhas mensagens toda semana.

Mediante essa condição, eu recebi 86 respostas ao convite. Apesar do interesse, muitos desses tinham problemas em manter a assiduidade nos estudos, e apenas 33 alunos voluntários participaram até o final do período proposto.

A intensificação de meu contato com os alunos consistiu em responder prontamente os eventuais contatos iniciados por cada um deles e a enviar mensagens a todos uma vez por semana. Enviei tabelas com as atividades do módulo de cada aluno, a fim de auxiliar cada aluno no controle de atividades realizadas e outras mensagens com informações sobre alguns recursos do curso; por exemplo, sobre como acessar a transcrição e a tradução do material para compreensão auditiva. Foram mensagens no âmbito de organização e utilização efetiva da mídia, com fins de auxiliar o sentimento de competência. Nos meses subsequentes, houve também algumas mensagens com o mesmo propósito, como as que sugeriram a realização de atividades opcionais oferecidas no ambiente do curso e a que ensinava o aluno a consultar seu boletim, que não é um recurso muito utilizado por eles, mas muito útil para eles assumirem o controle das tarefas, sem necessidade de esperar uma mensagem do professor indicando ou cobrando que eles as refaçam até obterem o rendimento exigido. Houve mensagens em que sugeri leituras em sítios fora do ambiente do curso, elaborei questões e avalei a compreensão leitora dos alunos. O objetivo de remeter os alunos à leitura fora do ambiente do curso foi fazê-los experimentar a língua em um contexto em que não há adaptações pedagógicas ao material, levando-os a transferir os conhecimentos até então adquiridos para uma situação real de uso da língua. Isso também pretendia ser um desafio para os aprendizes – o que é um fator de estímulo à motivação, e possivelmente uma experiência de sucesso através de empenho e esforço – o que contribui para a construção do sentimento de autoeficácia. A fim de evitar um sentimento de frustração por parte de alguns alunos, ao não compreenderem todas as palavras do texto, a mensagem que sugeria a atividade incluiu uma orientação para uma leitura instrumental, buscando apenas a compreensão geral, baseando-se em cognatos, antecipando que haveria vocábulos desconhecidos e que os alunos não precisariam pesquisar todos eles, etc. Nessa atividade, os alunos poderiam transferir o que aprenderam nos exercícios do curso (trabalhando seu sentimento de competência) para a leitura indicada no site, uma vez que eles também são preparados para esse tipo de experiência e de leitura nos módulos do curso.

Outras contribuições em termos de instrução direta foram feitas para casos específicos, a pedido dos alunos. Para um aluno que pediu mais material sobre compreensão auditiva, por exemplo, eu indiquei outras fontes de consulta e de exercícios. Para outro aluno eu corrigi e comentei várias redações que não haviam sido devolvidas por sua tutora.

O estabelecimento de clima para aprendizagem, de incentivo à participação e de avaliação foi exercida em mensagens personalizadas, pois também escrevi mensagens de acompanhamento dos estudos a cada aluno. Nessas mensagens, sem me deter a indicar tarefas a serem refeitas ou que ficaram por fazer, perguntei como eles avaliavam seu desenvolvimento no período, elogiei a participação nas aulas de conversação e priorizei palavras de incentivo e persuasão. O objetivo desse conteúdo foi contribuir com o sentimento de autoeficácia, com o envolvimento do aprendiz e com sua responsabilidade pela sua aprendizagem. Houve mensagens com reconhecimento do trabalho realizado e com a indicação de que o aluno deve planejar suas atividades de estudo e se autoavaliar. Em uma delas eu perguntei qual o planejamento pessoal de estudo para uma semana específica, dando inclusive sugestões do que poderiam fazer: uma atividade opcional, uma revisão, a conclusão de uma unidade, uma aula de conversação adicional, entre outras. O objetivo era apoiar a autonomia do aluno. Com o mesmo propósito, em outra mensagem eu expliquei a importância de algumas atividades do curso, para que os alunos pudessem se apropriar da necessidade de realizá-las.

3. A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O APOIO RECEBIDO

Minha penúltima comunicação com os alunos foi um pedido para informarem suas opiniões em relação ao apoio recebido através das mensagens durante os meses precedentes. Para indicar a opinião, pedi que marcassem se consideraram que o conteúdo os ajudou a compreender melhor o curso, se os estimulou a prosseguir com o curso, se foi interessante, se os ajudou a organizar os estudos, se os fez pensar sobre o que estudar ou priorizar no curso, ou se foi cansativo, desnecessário ou se não se lembravam de ter recebido aquele conteúdo. Suas opiniões encontram-se no quadro 1 a seguir. Os números indicam a quantidade de vezes que cada característica foi atribuída a determinado conteúdo. Como um aluno podia atribuir mais de uma característica a cada tipo de mensagem, a soma dos números às vezes ultrapassa o valor 16, que é o total de respondentes a esse questionário final. Apesar de 33 alunos terem acompanhado todo o processo, apenas 16 deles responderam essas questões.

Entre os objetivos das mensagens enviadas e a percepção de seus propósitos pelos alunos pode haver variação. Por isso pedi que respondessem esse questionário. As repostas realmente variam em percepção da função de cada mensagem, mas giram em torno de efeitos positivos, como uma ajuda a compreender melhor o curso e a se organizar e refletir sobre prioridades. A indicação de leitura fora do ambiente foi o quesito com maior coincidência de opinião, afirmando ter sido interessante, seguido da indicação de atividade extra no site e dos elogios feitos. Um aluno, inclusive, achou que as indicações de leitura foram pouco numerosas, que deveria haver mais. Entretanto, o atributo “desnecessária”, que é negativo, também foi indicado para a leitura e compreensão de texto em ambiente externo ao curso, e apenas para esses quesitos, mas foi considerado assim somente por um outro aluno, que não tinha tempo de estudar nem o material que faz parte do curso. Também por isso o pedido de justificativa de ausência para ele é cansativo. Por outro lado, um aluno me surpreendeu afirmando que o pedido de justificativa pelas ausências “foi um dos itens que mais gostei. Excelente!!”. Além dele, outros alunos marcaram esse quesito como interessante ou como um estímulo, o que para mim particularmente foi um alívio, pois ao escrever mensagens com esse tipo de conteúdo imagino que sejam recebidas negativamente como uma cobrança, assim como a indicação dos exercícios que estão faltando. Em relação aos elogios, os alunos os consideraram como um estímulo a prosseguir com o curso, o que corrobora com a literatura sobre a necessidade de sentimento de competência e de envolvimento emocional para maior

	Ajudou a compreender melhor o curso	Ajudou a prosseguir	Interessante	Ajudou a se organizar	Fez pensar em prioridades	Cansativa	Desnecessária	Não se lembra de ter recebido
Informação sobre exercícios que precisavam ser refeitos ou estavam faltando	5	7	5	4	5	0	0	0
Pedido de planejamento de estudo para a semana	4	3	5	4	3	0	0	2
Indicação de leitura fora do ambiente do curso	2	4	10	2	1	0	1	0
Exercício de compreensão de leitura fora do ambiente do curso	3	2	7	2	3	2	1	1
Respostas ao exercício de compreensão da leitura	3	4	4	2	3	0	0	3
Indicação de atividade extra no <i>site</i> do curso (música/leitura/gramática/etc)	1	2	9	1	1	1	0	2
Informação sobre onde encontrar seu boletim no <i>site</i>	3	3	5	2	2	1	0	2
Tabela com as atividades de seu nível, para marcar (com um X) as que foram feitas	3	4	3	4	2	0	0	1
Pedido de justificativa por sua ausência no curso	0	4	6	1	1	1	0	3
Elogio às suas conquistas	3	9	5	2	1	0	0	0
Explicação sobre a importância de algumas atividades do curso	4	6	4	3	3	0	0	3

Quadro 1: Opinião dos participantes sobre o conteúdo das mensagens

engajamento. Da mesma forma, ao considerarem a explicação da importância das atividades como estímulo a prosseguir com o curso, os alunos confirmam que o conhecimento de tarefas, que é um apoio à autonomia, contribui para o envolvimento no curso. O fato de alguns alunos não se lembrarem de alguns conteúdos indica que nem todas as mensagens foram recebidas – podem ter ficado em spam, ou não foram lidas – ou mesmo os alunos não se lembram de as terem lido. Isso aponta para a importância de um contato frequente, evitando que a perda de alguma comunicação cause uma ausência de interação por tempo prolongado.

As demais respostas do questionário indicaram que quantidade e a qualidade da interação por mim iniciada foram adequadas. Os alunos não sentiram falta de outro tipo de conteúdo que pudesse tê-los ajudado mais, e consideraram a frequência de envio de mensagens satisfatória, com exceção de um aluno que a achou excessiva, e de outro que a considerou pouca. O tom das mensagens também foi aprovado, sem ser impessoal e sem ser pessoal demais. Além disso, eles indicaram que todas as mensagens iniciadas por eles foram respondidas a contento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientar o fato de os alunos participantes da pesquisa terem querido a ajuda extra oferecida, como se estivessem precisando de um apoio a mais para prosseguir nos estudos. Para dois alunos, as mensagens foram um fator que contribuiu para que não desistissem de tentar estudar. Para outros alunos, a aceitação do convite significou voltarem à atividade, pois estavam inativos. Ao serem questionados se o conteúdo das mensagens havia ajudado nesse aspecto, informaram que elas incentivaram bastante a realização das atividades, a manutenção das metas de estudo e foram de grande incentivo. Outros alunos, que já eram ativos mas escolheram participar dessa experiência, aumentaram a frequência de estudo e concluíram seus estudos em um prazo menor do que em suas tentativas ou realizações anteriores.

Assim, em um curso que foi desenhado para que a interação aluno-tutor não seja necessária, alguns alunos se empenharam e participaram com mais intensidade exatamente por haver comunicação com uma professora. O apoio à autonomia e à competência geraram um vínculo maior dos alunos com o curso, por aumento de sua motivação.

Os resultados positivos dessa experiência foram expandidos e replicados em outras investigações, até se tornarem parte, hoje, da rotina de interação das professoras do curso com todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v.52, n.1, p.1-26, 2001. Disponível em <<http://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.psych.52.1.1>> Acesso em 12 jul 2013

_____. Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. **Current Directions in Psychological Science**, v.9, n. 3, p.75-78, 2000. Disponível em <<http://cdp.sagepub.com/content/9/3/75.full.pdf+html>> Acesso em 12 jul 2013

_____. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V.S. (Ed.), **Encyclopedia of human behavior** v. 4. New York: Academic Press, 1994, p. 71-81.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? **Journal of Personality** v.74, n.6, p.1557-1586, 2006. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jopy.2006.74.issue-6/issuetoc>> Acesso em 08 out. 2011

_____. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000a.

_____. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology** v.25, p.54-67, 2000b. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>> Acesso em 08 out. 2011.