



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Mestrado em Linguística Aplicada

Anie Gomez Nagamine

**LAPIDANDO AS COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS EM CONTEXTO EAD/TIC'S**

Orientadora: Profa. Dra. María Luisa Ortiz Alvarez

**Brasília – DF
2011**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

GOMEZ-NAGAMINE, Anie. Lapidando as competências de professores de línguas em contexto EAD/ TIC'S Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 252 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

GOMEZ-NAGAMINE, Anie. Lapidando as competências de professores de línguas em contexto EAD/ TIC'S / Anie Gomez Nagamine – Brasília, 2011. 252 f.
Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
Orientadora: María Luisa Ortiz Alvarez.
1-Competências, 2-Formação Continuada de Professores, 3-Língua Espanhola, 4-Ensino à Distância-EAD, Ensino *On-line*, Tecnologias da Informação, 5- Comunicação - TIC's

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

Lapidando as competências de professores de línguas em contexto
EAD/TIC's

Anie Gomez Nagamine

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado, do Departamento de Línguas Estrangeiras – LET, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada (Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas).

APROVADA POR:

PROFA. DRA. MARÍA LUISA ORTIZ ALVAREZ - UNB.
(ORIENTADORA)

PROFA. DRA. MARIA EUGÊNIA OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA – UFBA.
(EXAMINADORA EXTERNA)

PROFA. DRA. LÚCIA BARBOSA –UNB.
(EXAMINADOR INTERNO)

PROF. DR.KLEBER APARECIDO DA SILVA – UNB.
(EXAMINADOR INTERNO - SUPLENTE)

BRASÍLIA/DF, 31 DE AGOSTO DE 2011.

Com amor e gratidão à minha família.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. María Luisa Ortíz Alvarez, pela orientação plena de sabedoria, acolhimento e cumplicidade que estimulam o florescer de dimensões profissionais e pessoais;

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo convívio acadêmico e principalmente pela coragem que nos inspira a ver os possíveis novos horizontes do ensino de línguas;

Ao Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, pela iniciação à pesquisa e por suas relevantes contribuições para esse trabalho;

Aos Professores Doutores Enrique Huelva Unternbäumen, Bernardo Kipnis e Maria de Fátima Guerra de Souza por sua contribuição para este trabalho;

À Profa. Dra Lúcia Maria Assunção Barbosa, pela contribuição e elegância acadêmica inspiradora;

À Profa. Dra. Maria Eugênia Olimpo de Oliveira que tão solícitamente se dispôs a participar da banca, pelas contribuições a este trabalho;

À Professora Dra. Magali Barçante Alvarenga, pelos conhecimentos compartilhados à distância;

Ao Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, pela energia e simpatia contagiante;

À Professora Dra. Mariney Pereira Conceição, por fazer o seu melhor como coordenadora do PPGLA UNB;

A todos os professores do PPGLA e da Universidade de Brasília pelas contribuições em minha formação;

A Jaqueline, Elaine e Sônia secretárias do PPGLA pela eficiência, carinho e atenção;

Aos professores mestres Luis Carlos Nogueira, Malta Magalhães, Alba Elena Escalante, Deise Librelotto Scherer, María del Mar Páramos Cebey, Patrícia Rosa Lozado, Patrícia Souza Melo, Gleice Kelly, pelas contribuições a esta pesquisa;

Aos alunos-professores e equipe que realizaram o curso pesquisado, CELSPELE;

Ao meu marido José Carlos Nagamine por estar ao meu lado apoiando minhas decisões, pela sua paciência e compreensão;

Aos meus pais Odair Fernandez Gomez e Diomar Matinez Gomez e meus filhos Alan Nagamine e Gabriel Nagamine que me fortalecem com amor;

À Fernanda Silva Medeiros Caetano, Georgina dos Santos Amazonas Mandarin, Francisco Deivison Sousa Carvalho e Jaqueline da Silva Barros, Simone Lima pela amizade e contribuições acadêmicas;

Aos amigos Fábio Alves e Gissele Alves, da Silva pela hospedagem, acolhimento e amizade;

Aos colegas e amigos professores e a todos do PPGLA - UNB, pela ousadia em investirem suas vidas para contribuir com a realização de um ensino de línguas de qualidade;

A CAPES, pelo apoio financeiro que proporcionou a realização desta pesquisa;

A ELE por tudo o que agradeço e o que me esqueço de agradecer.

Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Fernando Pessoa

RESUMO

O advento da Internet e do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação reconfigurou o mundo contemporâneo. Para a área de educação e formação de professores esse avanço tecnológico significou, entre outras coisas, a intensificação do uso da EAD. Dessa forma, nesse trabalho buscamos identificar as competências de professores de língua(s) desenvolvidas nas interações dos participantes durante a realização de um Curso de Especialização *Lato Sensu* oferecido por uma Universidade Pública a professores de uma Secretaria de Educação. A partir de um referencial teórico sobre formação de professores e formação inicial e continuada de professores de línguas, e de uma perspectiva metodológica qualitativa, essa pesquisa do tipo estudo de caso documental concluiu que o curso cumpriu com os objetivos descritos em seu projeto pedagógico e que as competências desenvolvidas pelos participantes durante seu transcurso foram: a comunicativa em língua espanhola, mais especificamente na modalidade escrita, a competência teórica, a profissional, a reflexiva e a competência implícita que pode ter se transformado em competência aplicada.

Palavras - chave: competência, formação continuada de professores, língua espanhola, ensino à distância - EAD, Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's

ABSTRACT

The advent of the Internet and the development of Information and Communication Technologies reconfigured the contemporary world. For the area of education and formation of teachers this technological advancement has meant, among other things, the intensification of the use of Distance Education. Thus, in this study we search to identify the competencies of language teachers developed in interactions of the participants during the *Curso de Especialização Lato Sensu* offered by a Public University to teachers of a *Secretaria de Educação*. From a theoretical framework on teachers formation and initial and continuing formation of language teachers, and a qualitative methodological perspective, this case study documental research concluded that the course met the goals outlined in its pedagogical project and that the competencies developed by the participants during the course were: to communicate in Spanish, specifically in the writing modality, theoretical competence, the professional, the reflective and the implicit competence that may be moved into the applied one.

Keywords: competence, continuing education of teachers, Spanish language, distance learning, distance education, e-learning, Information and Communication Technologies

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – REFERENCIAL COMPLETO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PERRENOUD (2000)	26
QUADRO 2 – O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL	39
QUADRO 3 – LISTA REFERENTE AO MAPA (MUNICÍPIOS ONDE RESIDEM OS ALUNOS- PROFESSORES PARTICIPANTES) DO CELSPELE	64
QUADRO 4 - ATIVIDADE AVALIATIVA – DISCIPLINA 1, APRENDER A APRENDER.	78
QUADRO 5 – FLUXO DE PROFESSORES-ALUNOS EM CADA MÓDULO DO CELSPELE	92
QUADRO 6 - ATIVIDADES COM INTERAÇÃO DO MÓDULO 1, GRUPO G2	95
QUADRO 7 - ATIVIDADES COM INTERAÇÃO, MÓDULO 2, GRUPO G2	107
QUADRO 8 - TAREFA FINAL –TEMA 1 <i>¿NOS CONOCEMOS?</i>	110
QUADRO 9 – TAREFA FINAL –TEMA 2 <i>¿QUÉ TIEMPOS AQUELLOS!</i>	112
QUADRO 10 - TAREFA FINAL – TEMA 3 <i>MIRA HACIA DELATE</i>	118
QUADRO 11 – ATIVIDADES COM INTERAÇÃO DO MÓDULO 3, GRUPO G2	126
QUADRO 12 – TAREA FINAL, MÓDULO 3, <i>FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAGEN</i>	145
QUADRO 13 – ATIVIDADES COM ATIVIDADES DE INTERAÇÃO DO MÓDULO 4, METODOLOGIA DO ESPANLO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, GRUPO G2	152
QUADRO 14 – <i>TAREA FINAL METODOLOGIA DE ELE</i>	158
QUADRO 15 – ATIVIDADES COM INTERAÇÃO DO MÓDULO 5, GRUPO G2	166
QUADRO 16 - <i>TAREA FINAL DEL MÓDULO CULTURA Y COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE</i>	182
QUADRO 17 – ATIVIDADES COM INTERAÇÃO DA INTERFACE 1, DO MÓDULO 6, GRUPO G2	191

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DO ESTADO DE SÃO PAULO E MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO CELSPELE	63
FIGURA 2 – INTERFACE DE ABERTURA DO CELSPELE	70
FIGURA 3 – INTERFACE DE ACESSO AOS MÓDULOS	71
FIGURA 4 – ESTRUTURA DO CELSPELE	72
FIGURA 5 – ESTRUTURA INTERNA DOS MÓDULOS	73
FIGURA 6 – PERCURSO DO CELSPELE	74
FIGURA 7 – INTERFACE DO MÓDULO 1 APRENDER A APRENDER NAS TRILHAS DA APRENDIZAGEM	75
FIGURA 8 - ÁREA DE ATUAÇÃO INFORMADA POR 21 PARTICIPANTES DO GRUPO G2.	97
FIGURA 9 – INTERFACE DO MÓDULO 2, NÍVEL AVANÇADO – C1	103
FIGURA 10 – INTERFACE DO MÓDULO 3 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE	121
FIGURA 11 – INTERFACE DO MÓDULO 4, METODOLOGIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA	148
FIGURA 12 – INTERFACE DO MÓDULO 5 - CULTURA E COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA	162
FIGURA 13 – INTERFACE (1) DO MÓDULO 6 – INTRODUÇÃO À METODOLOGIA DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA	185
FIGURA 14 – ABERTURA DA INTERFACE (2) DO MÓDULO 6 – AMBIENTE DE MONOGRAFIA	192
FIGURA 15 – INTERFACE (2) DE ACESSO AO MÓDULO 6 – AMBIENTE DE MONOGRAFIA	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELin	Área do Ensino e Aprendizagem de Línguas
ANFOPE	Associação Nacional de Profissionais da Área da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVE	Aula Virtual de Espanhol
CA	Competência Aplicada
CC	Competência Comunicativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB	Conferência Brasileira na área de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Competência Implícita
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CELE-UNAM	Centro de Enseñanza de Lengua Extranjera Universidad Autónoma de Méjico
CELSPELE	Curso de Especialização para Professores de Espanhol/Língua Estrangeira
CPPL	Competência Profissional de Professores de Línguas
CT	Competência teórica
EAD	Educação à Distância
ELE	Ensino de Língua Espanhola
IBM	<i>International Business Machines</i>
IC	Instituto Cervantes
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
RJ	Rio de Janeiro
SEE SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	Televisão
UAB	Universidade Aberta
UDF	Universidade do Distrito Federal
UNB	Universidade de Brasília
UP	Universidade Pública
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

O MAPA DA MINA: INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. ESCOLHENDO AS GEMAS: O REFERENCIAL TEÓRICO	5
1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	5
1.1.1 <i>De onde viemos</i>	6
1.1.2 <i>Concepções atuais</i>	11
1.1.3 <i>Formação inicial e continuada de professores de línguas</i>	16
1.2 COMPETÊNCIA.....	21
1.2.1 <i>As competências do professor de língua(s)</i>	27
1.2.1.1 A competência implícita do professor de língua(s).....	28
1.2.1.2 A competência teórica do professor de língua(s)	30
1.2.1.3 A competência aplicada do professor de língua(s).....	31
1.2.1.4 A competência linguístico-comunicativa do professor de língua(s)	32
1.2.1.5 A competência profissional do professor de língua(s)	34
1.3 O ENSINO A DISTÂNCIA.....	36
1.3.1 <i>As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s</i>	41
CAPÍTULO 2. O CORTE E A OUTRA GEMA: REFERENCIAIS METODOLÓGICOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
2.1 A PESQUISA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA	50
2.2 A PESQUISA QUALITATIVA	54
2.3 O ESTUDO DE CASO	56
2.4 A ANÁLISE DOCUMENTAL	58
2.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	60
2.6 A OUTRA GEMA - OS PARTICIPANTES DO CURSO E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	62
2.6.1 <i>O Curso de Especialização Lato Sensu para Professores de Espanhol/ Língua Estrangeira</i>	68
2.6.1.1. Módulo 1-Aprender a Aprender – nas trilhas da aprendizagem	74
CAPÍTULO 3. A LAPIDAÇÃO: ANÁLISE DE DADOS	80
3.1 A ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CELSPELE.....	80
3.2 ANÁLISE DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM – AVA	91
3.2.1 <i>Análise do Módulo 1 Aprender a aprender</i>	94
3.2.2 <i>Módulo 2 - Nível avançado C1</i>	102
3.2.2.1 <i>Análise das interações do Módulo 2 - Nível avançado C1</i>	105
3.2.3 <i>Módulo 3 – Fundamentos Teóricos do Processo de Ensino-Aprendizagem de ELE</i>	120
3.2.3.1 <i>Análise das interações do Módulo 3 Fundamentos Teóricos do Processo de Ensino-Aprendizagem de ELE</i>	123
3.2.4 <i>Módulo 4 – Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira</i>	147
3.2.4.1 <i>Análise das interações do Módulo 4 – Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira</i>	150
3.2.5 <i>Módulo 5 - Cultura e Competência Sociocultural no Ensino de Espanhol Língua Estrangeira</i>	160
3.2.5.1 <i>Análise das interações do Módulo 5 Cultura e Competência Sociocultural no ensino de Línguas Estrangeiras</i>	165
3.2.6 <i>Módulo 6 - Ambiente de Monografia/Interface (1)</i>	183

3.2.6.1 Análise das interações do módulo 6/Interface (1).....	189
3.2.6.2 Módulo 6 - Ambiente de Monografia/Interface (2)	191
3.3 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS ATORES DA PESQUISA	195
3.3.1 A Coordenação.....	195
3.3.2 Os Professores-Autores de Módulo.....	213
3.3.3 O Tutor-Supervisor	225
3.3.4 Os Professores-Tutores e Tutor de monografia.....	233
O REFLEXO DA LUZ – REFLEXÕES FINAIS.....	248
REFERÊNCIAS	254

O MAPA DA MINA: INTRODUÇÃO

“A necessidade de pensar é o que nos faz pensar”

Theodor W. Adorno

A valorização do profissional da educação escolar e a garantia do padrão de qualidade são alguns dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação brasileira.

Na LDB 9394/96, a Educação a Distância é entendida enquanto uma das modalidades do ensino (art. 80), e o Decreto no. 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da LDB, no artigo 1º, afirma:

(...) caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Artigo 1º do decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005

A lei citada materializa o desejo de todo cidadão brasileiro de ter uma educação escolar melhor e mais valorizada. No entanto, como lapidar a gema que temos (a educação e seus protagonistas, os professores e alunos) para conseguir o brilho e valor que dela almejamos?

Esse ensejo pode ser realizável a partir da mobilização dos esforços dos vários agentes¹ envolvidos no processo educacional escolar: os alunos e seus familiares, os políticos, os gestores públicos, os dirigentes, os gestores escolares, os professores, os formadores, os professores-pesquisadores etc.

¹ Adotamos o termo *agência* na acepção dada por Almeida Filho (2010, p. 208) para designar os três possíveis atores do processo de ensino aprendizagem de línguas o aluno, o professor e os terceiros agentes como pais de alunos, diretores de escola etc. Na página <http://glossario.sala.org.br/> podem-se encontrar as definições para os termos *agência*, *agentes primeiros* e *agentes segundos*, referindo-se aos processos de ensino aprendizagem de línguas.

A nossa pesquisa está vinculada à formação continuada de professores de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE), na modalidade educação a distância que utiliza as tecnologias da informação e comunicação (daqui por diante a chamaremos de EAD – TIC's).

Os motivos que nos levaram à escolha desse tema foram: a importância da EAD, no momento atual, na formação continuada de professores de línguas; a necessidade de adoção e desenvolvimento de um modelo teórico de competências que se adeque às exigências e demanda da sociedade contemporânea e do contexto atual de formação de professores de línguas; a nossa experiência adquirida na tutoria de um curso de extensão em língua espanhola a distância. Além disso, havia mais um motivo, dar uma contribuição social na busca e vivência da humanização dos processos, mediatizados pelas TIC's. Vale ressaltar que ao longo da história da humanidade, as tecnologias de informação e comunicação sempre criaram condições para a (re)organização das nossas relações sociais no tempo e no espaço, (re)definindo esses próprios conceitos, segundo Castells (2005). Os usos dessas tecnologias não são definidos estritamente por elas, mas sim pelas políticas definidoras de seus usos ou pelas apropriações cotidianas de seus usuários.

Pesquisar projetos em EAD – TIC's já realizados, analisar a sua estrutura, as suas ferramentas, interações, etc. pode contribuir para o aprimoramento dos próximos projetos e para constatar o nível de conhecimento dos participantes, as técnicas e estratégias utilizadas pelos professores e alunos para melhorar o desempenho dos participantes e para o desenvolvimento das competências dos envolvidos no processo e, ao mesmo tempo, pode servir como base para futuras realizações de projetos de formação de professores que correspondam com as demandas de um mundo cada vez mais globalizado.

Dessa forma, apresentaremos os objetivos e perguntas da pesquisa, assim como a organização do trabalho.

O propósito deste estudo foi descrever e avaliar as competências desenvolvidas por professores de LE, durante a realização do Curso de Especialização *Lato Sensu* para Professores de Espanhol - CELSPELE

A partir da análise da estrutura do curso aqui pesquisado pretendeu-se investigar:

1. Quais competências foram desenvolvidas nas interações dos participantes durante a realização do curso?

2. Como devem ser vistos e usados os recursos disponíveis da mídia computacional para a formação não presencial de professores de língua(s) e para o desenvolvimento de suas competências?

Com relação à sua organização este trabalho está dividido em 3 (três) capítulos. Começamos apresentando a introdução e justificamos a escolha do tema e mostramos a sua relevância. No primeiro capítulo apresentamos as bases teóricas que fundamentaram o nosso estudo. Ele inclui tópicos como a formação de professores partindo de uma perspectiva histórica, até chegar à época atual abordando também as especificidades da formação inicial e continuada de professores de línguas. No mesmo capítulo abordamos o construto teórico das competências e essencialmente as competências de professores de línguas. Encerramos essa seção tratando do tema EAD e do uso das TIC's na formação de professores.

O segundo capítulo traz o nosso referencial metodológico que descreve o contexto e os participantes da pesquisa, assim como a metodologia adotada. Assim, iniciamos o capítulo com o tópico relacionado à pesquisa no campo da linguística aplicada (doravante LA). Posteriormente, explicitamos o tipo de pesquisa que escolhemos para a análise de dados, a pesquisa qualitativa, e o método, o estudo de caso do tipo análise documental. Finalmente, apresentamos os instrumentos de pesquisa e fechamos a sessão mostrando a estrutura do curso pesquisado.

O terceiro capítulo está dedicado à análise dos dados coletados na pesquisa. Ele está dividido em três partes: na primeira analisamos os documentos e propostas do curso. Em seguida apresentamos a análise das entrevistas com todos os participantes. Após a análise de dados apresentamos nossas reflexões finais

Escolhemos a metáfora *lapidação*² para comparar o processo de lapidação das pedras preciosas que posteriormente se tornam joias, a partir da observação das características da cor, dureza e quilate, para encontrar a forma (modelo) que valorize a gema e ressalte seu brilho. Da mesma maneira o processo de formação inicial e continuada e o

²Conjunto de técnicas utilizadas no preparo de uma gema, ou qualquer material de uso gemológico, para uso em joalheria. A lapidação tem como objetivo melhorar a forma e realçar características estéticas do material gemológico, como a cor, brilho, asterismo, inclusões, etc. Há dois tipos básicos de lapidação: cabochão e facetada. As etapas de uma lapidação podem ser enumeradas como:

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lapida%C3%A7%C3%A3o>

processo de desenvolvimento de um construto teórico como o das competências de professores de línguas deve pretender buscar a realização profissional plena, integral e integrada do professor com a sociedade.

Uma vez apresentado o “mapa da mina”, passaremos ao capítulo 2, onde procuramos orientar o nosso olhar para as primeiras gemas de nosso trabalho, os referenciais teóricos que nortearam a pesquisa.

Capítulo 1. ESCOLHENDO AS GEMAS: O REFERENCIAL

TEÓRICO

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire (1970)

Como a produção do conhecimento se trata de um empreendimento social (ALVES-MAZZOTI & GEWANDSZNAJDER, 2002), a presente sessão busca orientar nosso olhar para o marco teórico que fundamenta esse trabalho. Direcionados pela problemática da pesquisa, nosso referencial apresentará nas subseções a seguir estudos que envolvem três eixos norteadores; a formação de professores, o construto das competências, a educação a distância e o uso das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores.

O primeiro eixo aborda a questão da formação de professores, seu percurso histórico no Brasil e as tendências atuais, a diferenciação entre formação inicial, continuada e específica para professores de línguas. O segundo eixo trata de algumas concepções do termo competência e apresenta o modelo teórico adotado neste trabalho. No terceiro eixo discorreremos sobre a educação a distância e o uso das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores.

Terminada essa apresentação da organização do trabalho passamos ao primeiro tema.

1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste primeiro tópico pretendemos abordar algumas das tendências atuais da formação de professores. Ao analisar esse tema torna-se relevante entender a formação como um processo que se desenvolveu em contextos históricos e sociais diversos. Assim sendo,

num primeiro momento nos basearmos em alguns marcos³ indicados nos trabalhos de Taruni (1999) e Pimenta (1997) e nas pesquisas de Ortiz Alvarez (2007), Mello (1983), Mello *et al.* (1985), Gatti (1987), Lelis (1989), Belloni (2002), Santos (2010), Candau (1987) e Kuenzer (2001) para situar o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, e, por conseguinte, a formação de professores para esclarecer de onde viemos.

Num segundo momento apresentamos aspectos da formação de professores com base em estudos de Pimenta (1997), Mizukami (2002), Gatti (2010), Vieira-Abrahão (2007), Gama (1996), Schön (1983), Perrenoud (2001), Belloni (2002), Kuenzer (2001), Carvalho (2003) e Porto (2000). Posteriormente trataremos de especificidades da formação inicial, continuada e de professores de línguas.

1.1.1 De onde viemos

A necessidade de formar professores leigos começou com a institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Devido à realização dos conceitos vindos das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população ocorre uma expansão da educação e conseqüentemente a necessidade de instituição das escolas regulares destinadas ao preparo específico para a docência.

É importante pontuar que a realização desse ideal da Revolução Francesa encontra terreno fértil no momento histórico da consolidação dos Estados Nacionais que implantam sistemas públicos de ensino, que por sua vez, multiplicam as escolas normais e também implantam sistemas de formação de professores leigos (TARUNI, 1999).

Em 1836, encontramos o registro da primeira escola brasileira, fundada na então Província do Rio de Janeiro. Segundo a lei nº 10 de 1835, essa escola seria dirigida por um diretor que também exerceria a função de professor e seu currículo se comporia dos seguintes conteúdos; *ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia e princípios de moral cristã* (TARUNI, 1999, p. 64).

³ Ao conhecermos a história da educação no Brasil percebemos que ela se constituiu a partir de um imbricado e complexo sistema, uma tecedura de vários fatos e fatores. A descrição de alguns desses momentos nos permite vislumbrar dois tipos de abordagens na formação de professores: o sistêmico-estrutural (trinadora) e a reflexiva.

No período que vai de 1931 a 1939 são criadas unidades para a formação docente em diferentes projetos de universidades. Cada um desses projetos emerge com diferentes visões de seus objetivos, processo e papel. Esses modelos que estavam sendo criados são: o modelo federal, já anunciado nas universidades brasileiras de 1931; o modelo da Universidade de São Paulo (USP); e o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF). (CANDAU, 1987).

Todos esses modelos expressavam correntes de pensamentos políticos diferentes. De um lado, a autoritária prevalecendo na esfera do governo central, do outro lado a liberal, possuidora de diferentes matizes, predominante na esfera de alguns governos estaduais como o da cidade de São Paulo e Distrito Federal, tirado de cena com a implantação do Estado Novo em 1937. (CANDAU, 1987)

Dentro deste cenário político educacional vemos a instituição do curso de pedagogia na USP, em 1939. Naquele momento o curso formava bacharéis denominados “técnicos em educação”. Pimenta (1997) observa que na mesma época na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foram instituídos cursos de sociologia e psicologia que, com o tempo, passam a realizar estudos na área da educação. Esses estudos que se originam em outras áreas têm um caráter *aplicacionista* à educação.

O projeto inicial da USP compunha-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da Faculdade de Educação criada a partir da Escola de Professores do Instituto de Educação Caetano de Campos. De acordo com o projeto, a formação pedagógica dos licenciados seria ministrada pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

No entanto, esse processo de especialização – formação de profissionais para o ensino do segundo grau- e o crescimento desordenado das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras – pois são cursos que não exigem laboratórios, sendo mais práticos e baratos para a iniciativa privada - limitou-a à realização de uma função técnica, a formação de professores a partir da transmissão escolástica de conhecimentos, dissociada das pesquisas e da produção de saberes. (CANDAU, 1987)

A partir dos anos 60 ocorre uma expansão da rede pública de ensino que provoca o desenvolvimento da ciência pedagógica e da psicologia educacional, além das pesquisas em sociologia escolar (PIMENTA, 1997). Ortiz Alvarez (2010) acrescenta que nessa época o destino profissional dos egressos dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da

Universidade de São Paulo foi definido pela demanda do mercado de trabalho por professores, mais do que por cientistas e especialistas.

Em 1962 o curso de pedagogia passa a formar bacharéis e licenciados. Nesta formação o *pedagogo* é o *professor* para diferentes disciplinas do curso Ginásial e Normal. O currículo de pedagogia compunha-se de disciplinas das ciências da educação, das didáticas e da administração escolar (PIMENTA, 1997). Em 1969, é extinta a distinção entre bacharelado e licenciatura em pedagogia, sendo criada na mesma época a função de especialista em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional.

Segundo Taruni (1999) o foco na prática educacional naquele período era o conteúdo curricular e o *treinamento* de professores, assim como os aspectos internos da escola dentre eles os *meios* destinados a *modernizar* os processos docentes – *o planejamento, a coordenação, e o controle de atividades* – e as novas tecnologias de ensino, *os recursos audiovisuais*. A preocupação estava em tornar a escola *eficiente e produtiva, operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança nacional* (TARUNI, 1999, p. 79).

Após 1968, com a implantação da Reforma Universitária fica amortecido o debate em relação à formação de educadores (CANDAU, 1987). Taruni (1999) descreve os anos 70 como um momento delicado na educação básica, uma época de manobras pela visão tecnicista e a divisão do trabalho pedagógico de reformas do regime militar pela reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o primeiro e o segundo graus.

Embora na área de educação a década de 70 tenha sido marcada pelo período de queda da qualidade do sistema educacional brasileiro (MELLO, 1983; MELLO *et al.* 1985; GATTI, 1987; LELIS, 1989, SANTIAGO, 1994), Pimenta (1997) coloca alguns avanços importantes como a instituição dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que impulsionam a expansão das pesquisas na área de educação, assim como a constituição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) a qual realizara Conferências Brasileiras na área da Educação (CBE), além do crescente aumento de edições de livros e periódicos.

Toda essa movimentação gera resultados os quais foram percebidos no final dos anos 70, com o começo dos avanços mais frequentes na formação de professores. Também

emergem ações de redefinição dos cursos de pedagogia, e de organização dos professores na luta contra a concepção técnico-burocrática oficial, que não incluía a participação dos educadores na definição da política educacional (PIMENTA, 1997).

As reformas na área da educação em todos os países da América Latina após o final da década de 70 reafirmam a relevância da formação docente, pois foram tentativas de adequar o sistema educativo às mudanças produtivas e aos novos rumos do Estado (ORTIZ ALVAREZ, 2010). Nesse contexto era necessário um professor que pudesse intervir a favor das mudanças, ou seja, um profissional reflexivo que precisa desenvolver determinadas competências para poder resolver problemas ligados à sua práxis.

Taruni (1999) assevera que nos anos 80 o descontentamento dos professores relativo à desvalorização da profissão gerou uma série de propostas de ações denominada “revitalização do ensino normal”, que propiciara iniciativas por parte do Ministério de Educação e Cultura e de Secretarias Estaduais no sentido de tomar medidas para reverter o quadro instalado. A autora indica que entre as propostas do MEC, destaca-se o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto visava redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-los centros de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.

Recapitulando nossa argumentação até este ponto, podemos notar avanços com relação ao sistema educacional, inclusive a abordagem da formação inicial e a necessidade da implantação de uma proposta coerente para a formação continuada.

Ortiz Alvarez (2010) concorda com a LDB de 1996 Art. 61 e 62 que estabelece que a formação de professores se dá a nível superior, porém indica que é fundamental alinhar a formação desses professores às situações de sua prática, assim como uma abordagem que possa dar conta de seu papel social de forma contextualizada, ou seja, de acordo com as demandas da sociedade atual que se transforma a cada momento.

Já na primeira década do século atual, autoras como Belloni (2002) e Kuenzer (2001) indicam que as mudanças do capitalismo e de suas formas de acumulação de bens - acumulação de capital desmedido chamado de regime de acumulação flexível que, resumidamente, significa a geração crescente de capital e geração igualmente crescente de

desigualdade - formam um novo arranjo entre educação superior e trabalho, modificando as finalidades do ensino superior, entre elas, a formação docente. Ou seja, em uma situação de menor escala, em termos de mudanças científico-tecnológicas do que a atual, a formação em nível superior poderia ser caracterizada com base na especialização, no pleno emprego e a norma seria a estabilidade. A graduação representava muitas vezes a formação inicial e final, sendo assim a educação continuada era dispensável.

Como consequência, o currículo mínimo organizava a formação e exercício dentro de certos conhecimentos que eram estabelecidos em âmbito nacional. A partir daí o que geralmente acontecia era que o egresso conseguia um emprego em sua área de formação. Se ele desempenha com competência a sua atividade profissional, isso garantiria certa estabilidade, de forma quase natural, ou seja, sem a necessidade de atualização profissional premente que garanta sua adequabilidade à produção.

Dentro das mudanças desse novo panorama está o deslocamento da função do Estado, que se manifesta principalmente na nova concepção de avaliação e certificação e no deslocamento da função de controle do Estado para o mercado. Anteriormente, com os currículos mínimos, o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Federal de Educação (CFE) controlavam o processo de forma centralizadora, credenciando e autorizando cursos por meio de verificação periódica de análise documental. Esse procedimento era “eminente cartorial” (KUENZER 2001, p. 24) e estabelecia uma relação direta entre formação e ocupação, e o papel do Estado era mediar a relação entre formação e mercado de trabalho.

Com a mudança do currículo mínimo para as Diretrizes Curriculares o MEC e o CFE continuam autorizando e reconhecendo os cursos superiores, porém com certa flexibilidade nos critérios (princípios do Banco Mundial que flexibilizam o modelo de universidade e estimula a oferta de graduação pela iniciativa privada) e a função de controle de qualidade passa a ser do mercado que aceita ou não a formação do egresso. Resumindo, o Estado muda de função, passa de mediador entre formação e mercado para uma função certificadora e o mercado assume a de controle, de avaliador da qualidade dos cursos (KUENZER, 2001). Segundo a mesma pesquisadora o Provão é uma forma de avaliação de qualidade deslocada do processo para o produto e que tem como “*maior finalidade permitir o julgamento racional do desempenho profissional pelo mercado*” Kuenzer (2001, p. 25).

1.1.2 Concepções atuais

Autores como Perrenoud (2001), Taruni (1999), Pimenta (1997), Mizukami (2002), entre outros, indicam que nas últimas décadas vemos crescer os questionamentos sobre o papel do conhecimento, do professor e do aluno dentro do sistema educacional. Para Taruni (1999) as discussões sobre formação de professores da educação básica se intensificaram, em sincronia com o movimento de revitalização da escola normal, as reestruturações dos currículos e dos cursos de pedagogia deram lugar a um novo olhar sobre os cursos de formação em nível superior e um aumento no número de publicações de autores a respeito da formação docente.

Porém, na era do telefone com vídeo ainda enfrentamos sérios bloqueios com relação a qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos de formação de professores. Entre eles podemos citar a separação tradicional entre professores polivalentes – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina. Essa diferenciação criada pela primeira legislação no século XIX e vigente até hoje discrimina, em uma ordem de menor/maior, tanto em relação aos cursos como ao trabalho, salário e carreira. O resultado dessa discriminação na formação de professores da educação básica está diretamente relacionado à fragmentação entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino, assim como a separação da pesquisa na formação inicial de professores. Em outros países os centros de formação de professores incluem varias especialidades, além de estudo, pesquisa, e extensão (GATTI, 2010).

Outros bloqueios citados por pesquisas na área são: a dissociação teoria/prática na formação docente, ou seja, até as disciplinas mais específicas são abordadas de forma descritiva, sem o foco que relacione adequadamente as teorias às práticas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; GAMA, 1996); o desequilíbrio em relação à teoria e às práticas, em favor dos tratamentos mais teóricos, o que leva a formação a um patamar abstrato desintegrado do contexto concreto no qual o profissional vai atuar (GATTI, 2010); a incerteza quanto ao melhor momento do estágio durante a formação, se ao final, no meio, ou desde o início do curso (GATTI, 2010); a escassez dos conteúdos a serem ministrados na educação básica, que geralmente são abordados de forma genérica ou superficial; a tendência da formação de profissionais técnicos, voltada para a solução de problemas práticos e imediatos (TARDIF, 2010).

Mizukami (2002) assevera que a aproximação da sociedade a uma situação mais democrática nos faz superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizados e nos aproxima a um caráter mais relacional, dialógico, cultural-contextual e comunitário. Essas mudanças sociais alteram o papel da escola e superam a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, passando a aderir perspectivas mais complexas como a da formação de cidadãos.

Mizukami (2002) completa que como o professor tem que lidar com o conhecimento em construção e não somente com a transmissão de conhecimentos via técnica, o modelo de racionalidade técnica não dá mais conta da formação de professores, então esse desenvolvimento passa a se dar por meio de situações práticas e sua problematização, o que exige o desenvolvimento do processo de reflexão.

A autora parte da concepção de Knowles & Cole (1995) de que a formação de professores se dá dentro de um processo de desenvolvimento contínuo durante toda a sua vida.

Então a ideia de formação docente na atualidade diverge da que prevaleceu até pouco tempo atrás, em que se concentrava principalmente no que hoje chamamos de formação inicial ou em eventos, como por exemplo, os cursos de curta duração (oficinas de reciclagem, capacitações etc.) Esse modelo desatualizado apoiava-se no conceito de acúmulo de conhecimentos *tidos como teóricos* para uma posterior aplicação da teoria e da técnica científica (SCHÖN, 1983 apud. MIZUKAMI, 2002). O conceito atual de formação docente ampara-se no paradigma da racionalidade prática que vê essa formação como um processo contínuo.

A concepção tecnicista do trabalho docente como a aplicação de teorias, talvez seja eficiente em situações idealizadas de práticas pedagógicas, porém pouco eficientes frente à multiplicidade de situações enfrentadas na sala de aula (MIZUKAMI, 2002). Um conceito estimulado no presente sobre o campo da formação de professores é o conceito de reflexão de Donald Schön (1983). Donald Schön expandiu o conceito de Dewey para a prática reflexiva e separou-o em três componentes básicos apresentados por ordem crescente de complexidade: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. O conhecimento-na-ação pode ser entendido como o saber/fazer. A reflexão-na-ação, por sua vez, constitui-se como o processo mediante o qual os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A reflexão-sobre-a-ação possibilita que o professor pense sobre o

que fez na sua aula e descubra de que forma o seu conhecimento-na-ação pode ter contribuído para que tenha alcançado os resultados observados, portanto se trata de um processo consciente. Deste modo, a reflexão sobre a ação não apresenta uma relação direta com a ação presente (Schön, 1983).

Concordamos com Pimenta (2002) em relação a sua crítica ao construto de professor reflexivo quando a autora assevera que ele se trata de um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para culpar os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos.

Também estamos de acordo com Perrenoud (2001) quando afirma que a abordagem central dos programas de formação de professores deveria ser *formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem* (PERRENOUD, 2001, p.11). Essa acepção vai muito além de saber fazer truques, gestos estereotipados etc. Estudos sociológicos sobre profissões mostram o desenvolvimento da maior parte dos ofícios relativos a profissionais das ciências humanas. Dessa forma, para corresponder aos desafios da transformação necessária ao sistema educacional, o papel do docente deve evoluir (PERRENOUD, 2001). O autor faz uma diferenciação entre o profissional antes tido como prático e que agora adquire durante longa formação a capacidade de realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais, não rotineiros na busca de objetivos inseridos em situação complexa.

Até o presente momento discorremos sobre o desenvolvimento do conceito do trabalho docente e formação de professores. Escolhemos uma perspectiva histórica para a partir dela chegarmos a questões atuais. Esperamos ter demonstrado a evolução desse conceito no qual o trabalho docente foi visto como algo espontâneo e até mágico desde uma perspectiva de capacidades exclusivamente empíricas do professor.

Em seguida esse conceito passou por um momento tecnicista, no qual o foco estava nos processos e na divisão das partes que o compõem. E chegamos a uma perspectiva de formação reflexiva de professores, que enfoca o desenvolvimento de capacidades reflexivas para a tomada de decisões e resolução de problemas.

Como vimos, os paradigmas da formação de professores passaram por grandes transformações, alguns autores (BELLONI, 2002; KUENZER, 2001) indicam que outra mudança tem relação ao *status* e função da formação inicial e continuada.

Segundo esses autores, em decorrência das mudanças sociais, principalmente a dinamicidade que o desenvolvimento científico-tecnológico – mudança da base eletromecânica pela base microeletrônica - causa nos processos produtivos. A formação rígida de bases taylorista/fordista muda para uma formação mais flexível (BELLONI, 2002, 119), na qual o papel dos conteúdos é relativo ao eixo da proposta curricular (KUENZER, 2001).

É importante ressaltar aqui a seguinte lógica de que quanto mais simplificadas as tarefas, mais se exige “conhecimentos profissionais” e se faz menos necessário o “saber fazer”. Ao contrário, quanto maior a complexidade do contexto, dos instrumentos de produção, informação e controle, mais se faz essencial o “saber fazer”.

Dessa forma o foco da formação profissional passa a estar no desenvolvimento de capacidades pedagógicas crítico-reflexivas, na gestão de incertezas e de novidades, e na tomada de decisão rápida em situações inesperadas (ORTIZ ALVAREZ, 2010). A função do profissional passa de cumpridor de tarefas preestabelecidas e estáveis – habilidades desenvolvidas pela escola na forma de memorização e repetição – para um perfil de autonomia ética e discernimento para gerir situações de articulação entre constrangimentos externos e espaços individuais de decisão (KUENZER, 2001).

Uma vez que a empregabilidade depende de novas características, que o senso comum acredita serem adquiridas por “*diferenciação e sofisticação de trajetória, a partir de uma base comum de conhecimentos*” (KUENZER 2001, p. 18), as certificações escolares antigas já não bastam e a flexibilidade do currículo e a educação continuada ganham valor.

Para Kuenzer (2001), essa flexibilidade do currículo gera ganhos e perdas. Deixamos de formar especialistas com percursos curriculares fixos a uma base sólida de formação geral de natureza interdisciplinar para dar espaço a uma formação geral do currículo com base na diversificação dos percursos curriculares, na qual existe a possibilidade da escolha da ênfase do currículo, e de sua terceira parte, ou seja, disciplinas complementares que imprimem originalidade à formação.

A mesma autora completa que a quebra das barreiras entre áreas de conhecimento a partir da nova realidade de trabalho derruba a divisão entre ciência básica e aplicada, entre humanidade e tecnologia, o que força a superação da fragmentação das estruturas de currículo e a superação do conteudismo.

Esse movimento promove um deslocamento do conceito de conteúdo como produto acabado do pensamento humano, para uma concepção que privilegia o conteúdo incorporado ao processo, ou seja, o conhecimento dos processos que fazemos para produzir conhecimento.

Dentro da mesma diretriz o Edital 04/97 da Secretaria de Ensino Superior do MEC incentiva à formação geral como estratégia para enfrentar a dinamicidade das mudanças do mundo do trabalho defendendo a possibilidade de que “cada curso é um percurso” e orienta o enxugamento dos cursos.

Contudo, de acordo com Kuenzer (2001) e Santos (2010), a defesa de uma formação flexível que *supere o formalismo conteudista não é compatível com a redução dos cursos de graduação, ainda mais na concepção proposta que articula o geral ao particular, à teoria à prática, o conteúdo ao método, a formação científico-tecnológica à formação sócio-histórica, a razão à estética.* (KUENZER 2001, p 21)

Concordamos com esses autores em que o perigo que representa esta flexibilização e redução da graduação é levar-nos da “formação geral” para a “formação genérica” e conferir ao ensino superior o *status* de terceira etapa do ensino básico.

Outro perigo citado por Kuenzer (2001) é o *aligeiramento e precarização* da formação causados pela falta de investimentos de grande porte nas instituições públicas federais e instituições comunitárias que em outros tempos eram pólos produtores de conhecimento. A autora ressalta que os cursos de graduação não serão igualmente ralos para todos, pois aqueles que por sua origem social tiverem recursos para frequentar o *shopping das qualificações* (KUENZER, 2001, p. 22), terão ampliadas as suas chances de empregabilidade.

Dessa forma ocorre uma mudança de paradigma, a formação inicial ganha flexibilidade de currículo e a formação continuada é valorizada. Uma das alternativas que se apresenta para a formação continuada é a EAD, pois ela exige autonomia do participante e pode adaptar-se a seu horário de trabalho. Além de inserir o professor no uso das tecnologias, se apresenta como economicamente mais barata e pode ser aplicada extensivamente a um grande número de participantes e a uma larga extensão geográfica (KUENZER, 2001).

O campo do ensino aprendizagem/aquisição de línguas, EALin, também passou pelos diferentes conceitos de formação de professores. Assim, a seguir procuramos mostrar alguns aspectos relevantes para a formação de professores de línguas.

1.1.3 Formação inicial e continuada de professores de línguas

No começo dessa seção buscamos esclarecer que o conceito de formação docente e o reconhecimento de suas dimensões passaram por diversas transformações até chegar às concepções atuais que pretendem explicitar quais as particularidades da nossa área de atuação.

Concordamos com Almeida Filho (1999, p.8) que o corpo teórico e os conhecimentos resultantes da busca intensa da LA por explicitar e entender os processos de aprender e ensinar línguas podem ser extremamente relevantes na formação de professores de línguas e de outras disciplinas. Dessa forma buscaremos num primeiro momento discorrer sobre tópicos desenvolvidos pela LA sobre formação de professores de línguas.

Começaremos por citar Paiva (2003) que apresenta uma retrospectiva histórica da legislação educacional sobre o ensino de línguas estrangeiras no ensino básico, sobre os cursos de Letras e a conseqüente formação de professores. A autora propõe reflexões sobre a situação atual desses cursos letras. Nesse percurso podemos evidenciar a importância e influência das leis no reconhecimento de nossa área profissional e nas práticas de sala de aula.

Com relação às materialidades do ensino, alinhamos nossa visão com a de Almeida Filho (1999, p. 16) que assevera que todo professor de LE e de outras disciplinas constroem seu ensino sobre um mínimo de quatro materialidades: o planejamento do curso, a escolha dos materiais didáticos, a criação das experiências na nova língua e a avaliação e o desenvolvimento do programa e dos aprendentes⁴. Essas materialidades são orientadas em menor e maior grau pela abordagem dos agentes participantes.

Assim sendo, é desejável que o professor tenha consciência de sua abordagem de ensinar e que gradativamente haja um avanço também na conscientização do aluno e dos outros agentes envolvidos no processo de aquisição/aprendizagem de línguas sobre a abordagem de ensinar do professor e de aprender do aprendente, bem como as influências de demais agentes envolvidos. (ALMEIDA FILHO, 1999)

⁴ Para o Projeto Glossa o termo aprendente é um termo genericamente usado para designar todos os que estão em processo de aprender ou adquirir outra (nova) língua. Projeto Glossa, disponível em <http://www.sala.org.br/glossario> acesso em 25-05-2011.

Concordamos com o autor em que o aumento de consciência sobre o fazer docente torna o processo de ensino e de formação e auto-formação de professores mais potencializado, pois, professores bem-sucedidos, mas que não têm conhecimento consciente de sua abordagem, ou seja, dos pressupostos que orientam seu trabalho, *são mestres mágicos, dogmáticos ou teoricamente inocentes, cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar teórica ou profissionalmente* (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 16)

Nesse ponto gostaríamos de esclarecer alguns conceitos que tratamos em diversos momentos do texto. O primeiro conceito se refere à diferença entre a formação inicial e a formação continuada de professores de línguas⁵. O segundo se relaciona ao conceito de abordagem na formação de professores.

Quando usamos o termo formação inicial de professores ele se refere à formação ofertada nos cursos de graduação em nível superior, a licenciatura, que, quando concluída, certifica esses egressos perante os órgãos oficiais do Estado a exercerem profissionalmente a docência, também chamada de formação pré-serviço (CONSOLO, 2007, p. 19). Autores como Camargo (2004), Freeman & Richards (1996), Silva e Margonari (2004), entre outros, asseveram que esse período de formação ainda não atende as necessidades de qualificação do mercado de trabalho e que é fundamental unirmos esforços nas pesquisas na busca de respostas consistentes que consigam auxiliar o trabalho de professores formadores e de futuros professores.

Já a formação continuada é toda formação desenvolvida durante o percurso profissional do professor. Como vimos anteriormente, na atualidade, a formação continuada ganha valor e há uma mudança em seu *status* e função. (BELLONI, 2002; KUENZER, 2001).

Abordagem é o termo usado pela LA para designar a filosofia que orienta o ensinar do professor e o aprender do aluno, além das concepções que outros⁶ participantes envolvidos

⁶ Outros participantes são os possíveis terceiros agentes que integram o processo de ensino aprendizagem de línguas como, por exemplo: os pais de alunos, diretores de escola, políticos que elaboram as leis sobre a educação etc. (Veja a explicação dada na sessão que trata as competências).

no processo de ensino/aprendizagem/aquisição têm sobre o que seja ensinar/aprender/adquirir.

Segundo Almeida Filho (1999, p. 17) no ensino há tantas abordagens quantos professores com diferentes formação e experiência profissional. Concordamos com Almeida Filho (1999, p.17), Consolo (2010, p. 140) Vieira-Abrahão (2010, p. 226), entre outros, que podemos organizar as abordagens de formação de professores e aprendizes de línguas em dois tipos: a formalista/estruturalista e a comunicativo/interacionista.

Dentro da abordagem formalista/estruturalista o professor assume o papel de técnico passivo e é treinado a partir de um conjunto de conhecimentos que terá que transmitir ao aluno.

Vieira-Abrahão (2010), ao lembrar o percurso de sua formação inicial no curso de Letras na USP, conta que ainda no início dos anos 70 imperava o método da gramática/tradução, uma das faces da abordagem formalista/estruturalista, que tinha seu foco nas explicações gramaticais, no estudo do vocabulário e na memorização de provérbios e que nos últimos anos os futuros professores entraram em contato com o método áudio-lingual, que naquele momento ainda era pouco conhecido no Brasil. A autora completa dizendo: *...Éramos treinados em técnicas para apresentação do diálogo, dos drills mecânicos de substituição, para a apresentação indutiva da gramática, para o desenvolvimento da leitura e, a partir do modelo, preparávamos aulas* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, P. 225). Nesse contexto de paradigma treinador quanto mais próxima da cópia fosse a aula apresentada no estágio, melhor seria sua avaliação.

Para Consolo (2010, p. 140), a abordagem comunicativa foi a segunda reconhecida no ensino de línguas das escolas brasileiras, desde a inclusão do ensino de LE em escolas regulares em 1855. Ele ressalta que diferente da abordagem estruturalista, a abordagem comunicativa se preocupa com o fazer, ou seja, com o uso da língua. Para esclarecermos melhor o conceito de abordagem comunicativa e suas fases nos valeremos de um breve histórico apresentado por Vieira-Abrahão (2010).

Segundo a autora (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, pp. 226-228), em 1976 se origina, na Europa, a abordagem comunicativa e na mesma década se iniciam os programas de pós-graduação em Estudos da Linguagem na PUC-SP e na UNICAMP.

Na década de 80 temos a chegada tardia da abordagem comunicativa ao Brasil que num primeiro momento do comunicativismo trazia concepções cognitivistas de

aprendizagem e que numa segunda fase se apresentava como sócio-interacional. Assim, neste segundo momento do comunicativismo, treinar o professor perdeu seu sentido e começou-se a perceber a necessidade de embasar teoricamente este professor em formação inicial. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010)

Nos anos 90 já encontramos a presença ativa da Linguística Aplicada na formação de professores de línguas. A tendência do primeiro movimento era voltada para a supervalorização das teorias e desvalorização da prática. Isso se percebe porque o lugar da teoria e da prática era bem delimitado, o papel do teórico era de gerador de teorias e o do professor era o de mero aplicador dessas teorias.

Na mesma década surge no Brasil o paradigma reflexivo que marca profundamente a formação de professores. A partir da inclusão desse paradigma, vários docentes envolvidos com a formação passam a realizar ações como gravações de aula, uso de diários reflexivos e visionamentos nas práticas de formação de professores de línguas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010)

Os anos 2000 são marcados pela era pós-método. Teóricos como Prabhu (1990, 1992), Brown (2002) e Kumaravadivelu (2003) questionam os métodos como um conjunto de procedimentos fixos a serem usados na sala de aula. Essa tendência sugere que se descartem métodos alternativos e que se assuma uma macroestratégia para o ensino, construída a partir das experiências do professor. Isso quer dizer que, dependendo do contexto local o professor escolhe estratégias, objetivos e procedimentos.

Na visão da era pós-método *o professor passa a ser considerado um produtor de teorias e não um mero implementador e a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção* (VIEIRA-ABRAHÃO, pp. 2010, 228), ou seja, a formação desse professor de línguas passa a focalizar o desenvolvimento dos seus processos cognitivos *deixa-se o treinamento e passa-se a formar, educar o professor... Formar busca desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira* (VIEIRA-ABRAHÃO, pp. 2010, 228).

Vieira-Abrahão fecha a descrição da era pós-método esclarecendo que

Por fim, a aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. É

por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão busca-se o desenvolvimento profissional permanente. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228).

É importante destacar nesse trecho de Vieira-Abrahão o reconhecimento da prática docente como uma prática fundamentalmente reflexiva e focalizada nas experiências de ensino e na qual a abordagem treinadora deve ser descartada. Desse novo contexto emerge o formador de professores, uma figura que sempre esteve presente, porém agora ganha valor.

Acreditamos que o paradigma reflexivo é convergente com uma visão sobre o ensino de línguas que reconhece a existência de abordagens. O reconhecimento das abordagens de ensino de línguas representou um avanço na prática, pois possibilita desvelar a que filosofias se filiam as ações de professores e seus conceitos sobre língua e linguagem no ensino. Nesse ponto fechamos esta seção fazendo uma pausa para refletir sobre os avanços e retrocessos que podem significar os acontecimentos apresentados.

Perguntamo-nos se não seria um retrocesso abrir mão do referencial que temos em relação às abordagens. Ou seja, no ensino de línguas assumir uma posição pós-método radical que simplifica extremamente a prática docente, misturando em um caldeirão ações sem ter o cuidado de tomar consciência sobre a filosofia que as orientam e seus resultados em relação ao tipo de abordagem do aluno ou professor que estamos formando. Reconhecemos que o conhecimento acumulado sobre a diferenciação entre os paradigmas e as abordagens representa um avanço na formação de aprendizes⁷ e de professores de línguas e que devemos manter-nos atentos aos avanços e retrocessos do processo de construção social sobre o fazer docente.

Nessa subseção buscamos apresentar a relevância do conhecimento construído pela Área de Ensino Aprendizagem de Línguas a AELin sobre aspectos atuais do ensino/aprendizagem/aquisição de línguas. A seguir completaremos essa seção discorrendo

⁷ Segundo o Projeto Glossa o termo aprendiz se refere *por analogia àquele(a) que aprende alguma arte ou ofício em nível básico, diz-se do(a) aluno(a) em níveis iniciais de aprendizado de uma língua, principalmente no caso de uma língua estrangeira, que aprende seguindo os ensinamentos de quem já aprendeu essa língua e a ensina por ofício agora.*

sobre o conceito de competência, suas (re) definições e sua importância na formação de professores de línguas.

1.2 COMPETÊNCIA

O termo competência, popularmente utilizado para distinguir o bom do mau, ou seja, o competente do incompetente foi usado com um significado diferente em cada época e nas diversas áreas do conhecimento. Ele se orienta e é organizado em cada uma das diversas redes conceituais de acordo com suas especificidades (BRONCKART; DOLZ, 2004, p 33). Não é nosso objetivo nesse trabalho debruçar-nos sobre a discussão do significado do termo que no decorrer da história ou nos diferentes campos que o utilizam possui significados diferentes, mas identificar e trazer à tona aspectos das áreas que se relacionam com a de ensino aprendizagem/aquisição de línguas (AELin) elucidando a especificidade e a utilidade do construto competências de ensinar para a formação inicial e continuada de professores de línguas.

Assim sendo, nosso objetivo neste capítulo é falar da origem e objeto das definições de competência nas teorias da linguística (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1973, 1991; CANALE E SWAIN, 1980; CANALE, 1983), da psicologia experimental (FODOR, 1983), e da educação (PERRENOUD, 2000), para posteriormente relacioná-las com as Competências de Ensinar da AELin (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999; ALVARENGA, 1999; BASSO, 2001; TARGINO, 2007; ORTIZ ALVAREZ 2009).

Há mais de meio século o conceito competências provoca longas discussões. Concordamos com Perrenoud (2000), que a análise de competências trata de uma teoria que aglutina aspectos *“do pensamento e da ação situados...” “... mas também do trabalho, da prática como ofício e condição”*. Assim ao abordarmos esse tema estamos sempre caminhando em terreno movediço tanto no plano teórico como no ideológico. E que *“Não existe uma maneira neutra de realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas”* Perrenoud (2000, p 12).

Alinhamo-nos com a perspectiva de Hymes (1972, pp. 269-273) quando ao tecer sua argumentação sobre a competência comunicativa explica a importância de considerarmos a perspectiva e base que são usadas para se obter resultados em pesquisas e para criar *“teorias poderosas em seus próprios domínios”*, mas irrelevantes ou maléficas quando contrastadas

com situações reais. O autor alerta para os perigos das teorias que desconsideram as diferenças individuais ou nas quais os fatores socioculturais não tenham um papel claro e construtivo. Embora Hymes nesse momento estivesse argumentando em favor de uma perspectiva para o construto competência comunicativa que incluísse aspectos relacionados à diversidade sociocultural, nos parece oportuno trazer esta mesma crítica para a perspectiva do construto competências de ensinar.

Estamos de acordo com Perrenoud (2000) que a urgência em se definir as competências não recai em descrevê-las exaustivamente, e sim, de forma sensata, que deve contribuir para a representação cada vez mais precisa de competências para fomentar um debate que *desejamos* aproxime pontos de vista. Porém, o mesmo autor se contradiz, pois ao tentar descrevê-las elenca mais de dez competências e as confunde com habilidades.

Estamos conscientes de duas fortes polêmicas que envolvem o conceito competência. A primeira é a divergência existente entre diferentes correntes teóricas, como é o caso da área da Educação e da LA. Vemos isso como um fato saudável e aceitamos que qualquer corrente crítica e inovadora deva ser investigada sobre o aspecto das realidades geradas por seus novos conceitos.

Nas teorias da Linguagem foi o linguísta Chomsky (1965) quem introduziu o termo *competência linguística* definindo-o como a “disposição de linguagem” inata e universal que garante a cada pessoa uma capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural. Este falante ideal possui uma quantidade finita de gramática organizada internamente a fim de gerar um número infinito de sentenças ligadas aos seus significados.

A *competência linguística*, dentro dessa teoria, refere-se ao uso da língua e pode ser verificada quando o falante aplica seu conhecimento da língua durante o desempenho verbal. Essa teoria se preocupa com um falante ouvinte ideal, “o nativo”, que não é afetado por fatores internos ou externos. Entendemos que este ponto de vista foi relevante para o desenvolvimento do conceito competência comunicativa, porém não nos alinhamos a essa teoria que também desconsidera as diferenças individuais.

Chomsky (1965) distingue competência gramatical de competência pragmática, a primeira se refere ao conhecimento da forma e do significado e, a segunda, ao conhecimento das condições e formas do uso apropriado, conforme o objetivo a ser comunicado. Resumindo, o falante ideal ao que Chomsky (1965) relaciona a *competência linguística* sabe

a língua, conhece as condições sob as quais o seu uso é apropriado, em contextos diversos. O próprio Chomsky em sua obra reconhece as limitações de sua teoria e prevê a sua superação.

Na mesma época o linguista Hymes (1973) trata o termo *competência comunicativa* relacionando-o às dimensões pragmáticas da linguagem. O autor propõe um conceito abarcador com quatro dimensões: a competência linguística, a capacidade de executar, a aceitabilidade ou adequação e a realidade. Isso significa dizer que a **competência linguística** compreende as regras gramaticais, as quais se referem à atuação linguística; a possibilidade de execução inclui a questão das limitações da realidade como: idade, cansaço etc.; os meios disponíveis, aqueles que podem limitar à atuação linguística; a **aceitabilidade ou adequação** se relaciona diretamente à atuação linguística que se realiza sob determinadas regras sociolinguísticas do contexto em que a comunicação se produz; a **realidade** relaciona-se ao fato de que o falante não pode inventar usos da língua, da mesma forma que não inventa os gêneros. Segundo o autor, normalmente estes pontos se dão, de modo inconsciente durante a comunicação.

Apesar de a teoria de Hymes (1973) não tenha sido criada diretamente para o ensino de línguas, ele parecia acreditar que o ensino de línguas deveria ter como objetivo o desenvolvimento da *competência comunicativa*, dividida em narrativa, conversacional, retórica, produtiva, receptiva etc. Hymes (1973) concorda com Chomsky em que as competências são apreendidas no nível das propriedades individuais. O autor também dissocia o termo de relações biológicas, e inclui os fatores socioculturais com uma função pró-ativa.

Para Hymes (1973) as normas socioculturais norteiam mais o uso da língua do que simplesmente seu sistema abstrato. Sendo assim, nem tudo o que está gramaticalmente correto seria bem aceito e entendido pelos usuários. A pessoa que sabe a língua conhece as condições sob as quais o seu uso é apropriado, em contextos diversos. O conceito proposto por Hymes (1973-1991) é o mais comumente aceito na AELin (BROWN, 1970).

Bronckart e Dolz (2004) dividem em duas correntes, que podem até vir a serem contrárias, as orientações das competências na formação. No primeiro caso, as competências seriam propriedades biológicas do organismo humano, independentes de contextos concretos, por exemplo, a visão de Chomsky e dos modularistas. No segundo caso, são capacidades demandadas para ter acesso ao domínio das práticas sociais, que já estão disponíveis no indivíduo, porém devem ser ajustadas à realidade histórica dos modos de interação de um

grupo, e seu desenvolvimento requer mediação social e aprendizagem. Nessa segunda “lógica das competências”, a partir da análise do desempenho do indivíduo em determinada situação, se verifica seu nível de eficácia e se define quão satisfatórios foram os resultados obtidos e a partir dessa informação se “desenha” o nível de competências. Segundo Bronckart e Dolz (2004), a primeira corrente é simplesmente uma metamorfose do positivismo psicológico.

Na psicologia experimental Paulston (1974) retoma alguns conceitos de Chomsky e Hymes e cria uma nova tipologia.

Para esse autor a *competência linguística* seria o conhecimento do falante nativo sobre a sua própria língua, o conjunto ou sistemas de regras internalizadas sobre a língua, o que o possibilita criar e entender novas sentenças gramaticais. O autor diferencia *desempenho linguístico* de *competência comunicativa* e de *desempenho comunicativo*. Para Paulston (1974) o *desempenho linguístico* é o enunciado real, aquilo que o falante realmente diz; a *competência comunicativa* abrange as regras sociais de uso da língua (segue o modelo de Hymes) e o *desempenho comunicativo* corresponde à comunicação sem significado social característico, ou seja, as atividades comunicativas utilizadas no mundo artificial das salas de aula não exercem significados sociais.

Canale e Swain (1980) propõem a introdução da competência estratégica, retomam o conceito de competência comunicativa de Hymes (1972) e criam um arcabouço tridimensional com foco no ensino de línguas e na avaliação de rendimento e proficiência. O conceito de competência comunicativa desses autores substitui o termo desempenho e refere-se tanto ao conhecimento, quanto à habilidade em usar esses conhecimentos na interação e em comunicação real. Nessa definição, a competência comunicativa abarca a teoria da ação humana relacionada a outros sistemas de conhecimento, ou seja, eles se referem tanto ao conhecimento como às habilidades utilizadas numa comunicação real. Na tipologia dos autores as partes que compõem a competência comunicativa são a *competência gramatical* (se relaciona ao domínio do código linguístico verbal e não verbal; relaciona-se, também, ao conhecimento de termos lexicais e regras de morfologia e sintaxe). Para os autores é a competência mais importante para qualquer tipo de abordagem comunicativa, pois promove a precisão dos enunciados; a *competência sociolinguística* (que abarca as relações das regras socioculturais de uso e regras de discurso, os conhecimentos das regras socioculturais adquiridas para compor esta competência seriam cruciais para interpretar declarações de significado social. Essa competência equivale a uma adequação do enunciado à forma) e a

competência estratégica (mobiliza as estratégias de comunicação verbal e não verbal que compensam a competência insuficiente e contribuem para tornar a comunicação mais eficaz, relaciona-se a ações de compensação das falhas da comunicação devidas a uma limitação real).

Canale (1983) agrega a esse construto de competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980) um último componente a *competência discursiva* que se refere à capacidade de combinar formas gramaticais para formar um texto coerente e coeso.

A área de educação dá ao conceito “competência” o significado de mobilização de um conjunto de saberes em favor de solucionar com eficácia uma série de situações (Perrenoud, 2000). Nessa perspectiva a competência é constituída de conhecimentos fixos e igualmente distribuídos à espécie humana, o que a torna invariável. Nesse ponto discordamos da colocação de (Perrenoud, 2000), pois um dos grandes conflitos encontrados na questão da definição de competências se relaciona a relatividade da validade do conhecimento, pois dependendo da situação na qual se encontram os professores eles devem mobilizar uma base de conhecimentos diferente. O referencial que inspira Perrenoud (2000) organiza o movimento da profissão em 10 grandes famílias de competências, como apresentamos no quadro 1.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<p>Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.</p> <p>Trabalhar a partir das representações dos alunos.</p> <p>Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.</p> <p>Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas.</p> <p>Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.</p>
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<p>Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.</p> <p>Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.</p> <p>Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.</p> <p>Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.</p> <p>Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão rumo a ciclos de aprendizagem.</p>
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<p>Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.</p> <p>Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.</p> <p>Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.</p> <p>Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, uma dupla construção</p>
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.	<p>Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.</p> <p>Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.</p> <p>Oferecer atividades opcionais de formação.</p> <p>Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</p>
5. Trabalhar em equipe.	<p>Elaborar um projeto em equipe, representações comuns.</p> <p>Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.</p> <p>Formar e renovar uma equipe pedagógica.</p> <p>Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.</p> <p>Administrar crises ou conflitos interpessoais.</p>
6. Participar da administração da escola.	<p>Elaborar, negociar um projeto da instituição.</p> <p>Administrar os recursos da escola.</p> <p>Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros.</p> <p>Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</p> <p>Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem.</p>
7. Informar e envolver os pais.	<p>Dirigir reuniões de informação e de debate.</p> <p>Fazer entrevistas.</p> <p>Envolver os pais na construção dos saberes.</p>
8. Utilizar novas tecnologias	<p>A informática na escola: uma disciplina como qualquer outra, um savoir-faire ou um simples meio de ensino ?</p> <p>Utilizar editores de texto.</p> <p>Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.</p> <p>Comunicar-se à distância por meio da telemática.</p> <p>Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.</p> <p>Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.</p>
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<p>Prevenir a violência na escola e fora dela.</p> <p>Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</p> <p>Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.</p> <p>Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.</p> <p>Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça dilemas e competências</p>
10. Administrar sua própria formação contínua.	<p>Saber explicitar as próprias práticas.</p> <p>Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</p> <p>Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).</p> <p>Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.</p> <p>Acolher a formação dos colegas e participar dela.</p> <p>Ser agente do sistema de formação contínua</p>

QUADRO 1 – REFERENCIAL COMPLETO SOBRE AS COMPETÊNCIAS
PERRENOUD (2000)

O quadro 1 mostra o referencial completo sobre competências elaborado por Perrenoud (2000). Ele declara que seu referencial para definir as competências é o genebrino colocado em prática em 1996. Justifica esta escolha com o fato de que esse modelo é originário de uma administração pública e que antes de ser publicado foi objeto de diversas negociações entre autoridade escolar, associação profissional, formadores e pesquisadores. Em sua opinião isso garante uma representatividade maior do que aquela que teria um referencial construído por uma única pessoa. Declara também que esse modelo perdeu um pouco da coerência, porque é produto da negociação de diversas concepções do que seja prática e competências.

A LA é a disciplina que investiga questões da prática social envolvendo linguagem. Um de seus campos de atividade é o EALin. Assim sendo, a LA (re)significa a lógica das competências a favor de uma (trans) formação da formação inicial, continuada, reflexiva auto-avaliativa, do profissional que está em busca de sua superação para que eles sejam e se sintam profissionais especializados em sua área e que reconheçam o valor do ensino de línguas.

1.2.1 As competências do professor de língua(s)

É relevante começarmos fazendo a distinção de nosso escopo teórico. O construto competências do professor a que nos referimos neste trabalho não está relacionado à chamada “*pedagogia das competências*”⁸ uma das consequências do liberalismo na Educação que define o termo como qualificação atualizada para atender as exigências do mercado frente à globalização. Tampouco, nosso escopo teórico se relaciona ao modelo de competências desenvolvido na década de 60 nos Estados Unidos, que se referia a um conjunto de competências passível de ser observado e medido e que tinha como objetivo buscar a definição de comportamentos tidos como precisos por parte dos professores, sendo concretamente uma avaliação de controle de qualidade obtida a partir da avaliação de comportamento mensurável que podiam ser obtidos a partir de treinamento.

⁸ Basso (2007, p. 131) diferencia o construto competências na AELin da “pedagogia das competências” que se refere, segundo Lombardi & Sanfeticce (2007), a corrente que valoriza o individual e o desenvolvimento de seu potencial desfavorecendo o crescimento social. Nessa acepção liberalista o professor competente é aquele que se mantém qualificado para atender às exigências do mercado perante à globalização.

Nosso modelo não se insere nas perspectivas apontadas acima. O modelo adotado nesse trabalho terá como fundamentação básica o elaborado por Almeida Filho (1993, p. 22) que abarca cinco competências: a implícita, teórica, aplicada, linguístico-comunicativa e profissional. Corroboramos que esse modelo de cinco competências vai ao encontro da necessidade de se estabelecer um modelo teórico “portátil”, contextualizado e promotor de um recorte favorável ao desenvolvimento na formação inicial, continuada e na auto-avaliação profissional de professores de línguas.

É preciso ressaltar que o modelo teórico desenvolvido por Almeida Filho é baseado no modelo de Hymes (1973), Canale & Swain (1980) e de Mello (1987).

Atualmente Almeida Filho aponta que certas necessidades caracterizariam outros recortes de competências⁹ e prometeu futuramente escrever sobre as características que exigiriam a mudança. Ao analisarmos as competências de professores em ambiente virtual verificamos que possivelmente as exigências desse meio configurariam uma mudança.

O modelo que assumimos para este trabalho é discutido em artigos, pesquisas e comunicações realizados por Ortiz Alvarez (2007, 2010), Almeida Filho (1993, 1999, 2004, 2006, 2009), Alvarenga (1999), Abreu-e-Lima (2006), Basso (2008) e Vieira-Abrahão (2004) entre outros. A seguir definiremos cada uma das competências do modelo utilizado por este trabalho.

1.2.1.1 A competência implícita do professor de língua(s)

Ao nos perguntarmos, sobre o que se respalda as ações dos professores de línguas ao ensinar. Se respondermos a essa pergunta indicando que eles se baseiam em que, ou seja, sua filosofia de ensinar se realiza a partir de suas percepções e suposições pessoais do que é o ensino de línguas estamos indicando que esse professor constrói seu ensino sobre sua competência implícita.

⁹ A agência seria um dos fatores que modifica a configuração das competências. Segundo o Projeto Glossa, agência se refere a: *função dos distintos atores no processo de ensino e aprendizagem de línguas: primeiros e segundos num círculo de protagonismo central (alunos-aprendizes e professores) e terceiros agentes, de menor potencial de pivotação das ações, mas incisivos na sua influência muitas vezes lateral*. Fonte: Projeto Glossa, disponível em <http://www.sala.org.br/glossario> acesso em 25-05-2011.

Os traços fundadores e distintivos da competência implícita¹⁰ são: sua característica de ser competência original, sua fluidez, caráter sub-consciente e poder de influência sobre todas as outras. Ela indica somente o que sabemos. Constrói-se e baseia-se em “*nossas crenças, percepções, intuições, vivências e experiências de ensino-aprendizagem e as referências que criamos a partir delas*” (ALMEIDA FILHO; 1993 p. 20).

A competência implícita se faz como competência por ser um conjunto de habilidades que o professor possui de forma intuitiva e menos consciente. Segundo Almeida Filho (2004, p. 13) é o aglomerado de conhecimentos informais, até mesmo pressupostos teóricos explícitos, capacidade de tomada de decisão e configurações, postos a serviço de uma certa situação de ensino aprendizagem/aquisição de línguas.

Essa competência se forma da ideia do que seja o ensino aprendizagem/aquisição de línguas. Vieira-Abrahão (2004, 132) assevera que os professores formam seu conceito do ensinar a partir de suas próprias experiências escolares, como aprendentes e como professores, de interpretações que fizeram e fazem dos procedimentos utilizados por seus professores e pares, da influência desses procedimentos sobre sua aprendizagem, de abordagens, métodos e metodologias que vivenciaram, do julgamento que têm sobre o trabalho de outros professores, e até mesmo de modelos sociais como são o pai e a mãe.

Lima-Abreu (2006, p. 85) afirma que por suas características a competência implícita é a que tem mais influência sobre as outras, por ser formada fortemente por crenças. Nossas experiências diárias reagem e transformam nossas crenças que transformam nossa competência implícita. Essa reação ocorre em um contínuo, assim sendo quando temos consciência sobre algum aspecto da competência implícita, pode ser que essa informação já a tenha modificado e outra vez provocado o afastamento dela de nosso entendimento. Porém, quanto mais nos tornamos conscientes de seus aspectos, mais aumentamos nossa capacidade de reflexão estimulando o crescimento das outras competências.

¹⁰ Segundo o Projeto Glossa a competência implícita do professor é a: *capacidade de ação a partir de conhecimentos de natureza informal e de certas atitudes tanto por parte do professor como do aprendente. Essa competência espontânea tem como base conhecimentos adquiridos na prática vivenciada de ensinar e de aprender línguas ao longo da vida. A competência implícita se serve de um contínuo de teorias informais que vai das intuições e sacadas, passando por conjeturas e memórias até chegar às crenças como categoria mais central e abundante.* Fonte: Projeto Glossa, disponível em <http://www.sala.org.br/glossario> acesso em 25-05-2011.

Uma vez que essa competência é a que mais influência as outras, concordamos com Vieira-Abrahão (2004, p. 132) sobre a importância de se investigar mais sobre as crenças dos professores pré-serviço como forma de evitar uma formação alienada das crenças – momentâneas e duradouras - e, por conseguinte, pouco significativa e frustrada.

Barcelos (2004) afirma que os formadores de professores devem tomar como base do trabalho pedagógico o entendimento da competência implícita dos professores em formação para estabelecer as metas do crescimento das outras competências. Também assevera que as crenças podem anular ou transformar a percepção dos professores em formação sobre as informações recebidas durante os cursos.

Como crença é uma categoria importante da competência implícita e se constitui do amálgama “*de teorias informais pessoais, baseadas na experiência de cada indivíduo*” (PROJETO GLOSSA 2010), elas podem ser mais tênues ou mais estáveis. As crenças mais tênues podem ser chamadas de crenças momentâneas, que são as intuições, sacadas momentâneas e conjecturas fugazes em sua manifestação. Podemos contrastá-las com as crenças mais estáveis ou crenças duradouras que são as fortes convicções, cristalização e até mesmo a fé que anula a reflexão formadora.

A pesquisa de Felix (2004) sobre como essa competência influencia a prática profissional, constatou que caso a prática de professores se realize com influência dominante dessa competência, o professor ensinará predominantemente o conteúdo que aprendeu, limitando o desenvolvimento de seus alunos a suas próprias situações de ensino aquisição/aprendizagem.

Enfatizamos que embora a competência implícita tenha força primária e seja a ativadora de todas as demais competências, caso seja a dominante ou única, pode anular o desenvolvimento do professor em formação ou subutilizar a experiência e formação do professor em exercício. Outra competência pertencente ao modelo teórico adotado é a teórica que apresentaremos a seguir.

1.2.1.2 A competência teórica do professor de língua(s)

Incluir a competência teórica no arcabouço de competências de um professor de línguas é realizar uma formação inicial e continuada de professores de línguas fundamentada

em conhecimento científico vigente hoje e nas disciplinas da área do ensino e aprendizagem de línguas.

Dessa forma a competência teórica¹¹ é a mobilização dos saberes e conhecimentos teóricos adquiridos na aprendizagem de pressupostos teóricos em contexto formal ou informal. Essa competência é desenvolvida durante a formação inicial de professores e durante o aprofundamento dos estudos na carreira. Ela retroalimenta a implícita e promove reflexos sobre a competência aplicada e a profissional. Poderíamos dizer que esta competência é a “atualizadora” de conhecimentos. Ela promove no professor de línguas, envolvido em seu processo continuado de educação, o crescimento de sua capacidade de compreender sua prática, podendo até levá-lo a ser capaz de buscar outras formas de ação e inclusive à compreensão das tendências atuais do processo de ensino aprendizagem. Pode-se notar que a competência teórica tem vínculo direto com a competência aplicada.

1.2.1.3 A competência aplicada do professor de língua(s)

Alvarenga (1999) descreve a competência aplicada¹² como a “*competência teórica vivenciada*”, ou nas palavras da autora seria o “*viver aquilo que se sabe, conscientemente, na prática da sala de aula*”, ou seja, pilotar teorias na prática ou gerenciar o ajuste de teorias às práticas. Alvarenga (1999, p. 37) acrescenta que ocorre na competência aplicada um embate

¹¹ Segundo o Projeto Glossa a competência teórica é a: *Capacidade de articular o conhecimento específico formalizado sobre os processos interconexos de aprendizagem e de ensino de línguas em contextos variados e marcada por certas atitudes sobre esse conhecimento.* Fonte: Projeto Glossa, disponível em <http://www.sala.org.br/glossario> acesso em 25-05-2011.

¹² Segundo o Projeto Glossa a competência aplicada é: *atitudes próprias e capacidade de ações inovadoras no próprio ensinar ou aprender de línguas resultante da integração orgânica da teoria formalizada, frequentemente externa, com teoria informal implícita interna de professores e alunos de línguas ou ainda de terceiros interessados. Aplicações são uma forma mais tosca de competência aplicada resultante do esforço por aplicar teoria desejada aprendida com regência pelo professor ou aprendente de língua(s)* Fonte: Projeto Glossa, disponível em <http://www.sala.org.br/glossario> acesso em 25-05-2011.

entre a competência teórica (conhecimentos acadêmicos) e a implícita (conhecimentos informais). Desse diálogo integrador o professor poderá vivenciar a teoria em sala de aula.

Basso (2008, p. 154) usa o termo competência reflexiva referindo-se à competência aplicada de Almeida Filho (1993), pois na opinião da autora o termo ‘aplicada’ pode trazer o significado de aplicação de teoria, o que não se refere ao significado de ‘aplicada’ nesse contexto, ou seja, a capacidade de usar, gerir, adaptar, construir ou pilotar teorias na sala de aula de línguas.

1.2.1.4 A competência linguístico-comunicativa do professor de língua(s)

Diferente da competência teórica ou aplicada, a competência linguístico-comunicativa¹³ ou simplesmente competência comunicativa (CC) é uma das mais discutidos na área da linguagem e áreas de contato (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1971; PAULSTON, 1974; FODOR, 1983; CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA, 2008; ALMEIDA FILHO, 1993; ALVARENGA, 1999; BASSO, 2001; entre outros). Em relação a esse modelo na formação de professores de línguas autores como Almeida Filho (1993, 1999, 2004, 2006, 2009), Ortiz Alvarez (2007, 2010), Consolo (2007) e Basso (2008) o organizam e discutem suas especificidades.

Consolo (2007, pp.165-177) em sua pesquisa sobre competência oral de professores de língua estrangeira em contexto brasileiro assevera que definir as características da CC e proficiência de professores de línguas é fundamental para que possibilite-se o

¹³ Segundo o Projeto Glossa a Competência Linguístico-Comunicativa do Professor se refere a: *Capacidade de interação social propositada numa (nova) língua presidida por dadas atitudes e materializada por um conjunto de habilidades que colaboram para o uso real correto e adequado da língua. Esta competência se revela frequentemente por meio de uma estimativa de proficiência avaliada ou apenas aferida em índices ou faixas. Um indicador físico de proficiência, e de competência linguístico-comunicativa antes dela, é a fluência.* Fonte: Projeto Glossa, disponível em <http://www.sala.org.br/glossario> acesso em 25-05-2011.

estabelecimento de recortes representativos, que o autor coloca como contextos de uso da linguagem e que caracterizariam a CC avaliada destes professores.

Um caminho apontado nessa pesquisa é o “*equivalente àquela de falantes da mesma língua que são proficientes em diversos campos sociais*”, (CONSOLO, pp. 2007, p. 165), ou seja, a capacidade de interagir dentro de campos semânticos e contextos sociais diversificados da língua. E o discurso de sala de aula que seria o uso da linguagem específica ao contexto de aprendizagem/aquisição em sala de aula. Para Consolo (2007) esses dois ‘domínios’ formariam a CC do professor de línguas.

Consolo (2007, pp.175-178) em sua pesquisa aponta a necessidade de se conhecer melhor as características do cenário diversificado em que são formados e atuam os professores brasileiros. Entender as necessidades e variedades contribuiria com essa formação que já é composta de uma diversidade de perfis de professores formados e de uma variedade dos cursos de Letras. Segundo o pesquisador, o perfil dos professores formados é variado, pois sua trajetória de formação também é. O autor em questão salienta a importância de se reconhecer a diversidade dos cursos de Letras no Brasil, de se conhecê-la assim como a relevância das especificidades de cada contexto.

Sob a orientação de José Paes de Almeida Filho, o grupo de alunos da disciplina Competência Comunicativa do primeiro semestre de 2009 desenvolveu um modelo teórico composto por cinco sub componentes, ou seja, ele organiza a competência comunicativa em partes menores, a sub-competência linguística, a sub-competência metalinguística, a sub-competência interativa ou interacional, a sub-competência estratégica e a sub-competência metacomunicacional (SOUTO FRANCO, M. & ALMEIDA FILHO J. C., 2009, pp. 04-11).

Descrevendo os subcomponentes do modelo apresentado acima, a sub-competência linguística como a capacidade que o falante tem de uso do código linguístico, verbal ou não verbal, de uma língua, seu vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia, ortografia e semântica linguística. A sub-competência metalinguística como o produto da subcompetência gramatical, ou seja, é a capacidade de falar sobre o sistema de uma língua, ter consciência sobre suas estruturas e nomenclatura (SOUTO FRANCO, M. & ALMEIDA FILHO J. C., 2009, pp. 04-11).

Outro componente é a sub-competência interativa ou interacional que engloba as sub-subcompetências: discursiva (que se relaciona à capacidade do falante em combinar formas gramaticais e significados a fim de obter um texto falado ou escrito coeso e coerente

ao nível da sentença); a sociocultural que é a capacidade que o falante tem de entendimento do contexto social em que a comunicação ocorre, observando a apropriabilidade dos enunciados diante de alguns fatores, como o propósito da interação, as normas ou convenções da interação, o status dos participantes etc, e a textual que é a capacidade do falante de produzir sentenças ou enunciados organizados para constituírem textos. (SOUTO FRANCO, M. & ALMEIDA FILHO J. C., 2009, pp. 04-11)

Completando o modelo temos a sub-competência estratégica que se refere a estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser postas em ação para compensar falhas na comunicação oriundas de fatores ligados ao desempenho, ou mesmo por insuficiência das competências do falante. Ela engloba a sub-competência formulaica, capacidade do falante de usar adequadamente as fórmulas de uma língua. Dentro da competência estratégica encontramos a subsub-competência lúdica que é a capacidade do indivíduo em participar de interações que buscam comunicação desestrangeirizadora na nova língua e que às vezes proporciona diversão, e a sub-sub-competência estética, a qual se refere à capacidade de experienciar o mundo por meio dos sentidos; é a percepção acompanhada de juízo de valor. A última trata-se da sub-competência metacomunicacional que engloba a capacidade do falante de uma língua de saber reconhecer e explicar com taxonomia adequada aspectos da comunicação (SOUTO FRANCO, M. & ALMEIDA FILHO J. C., 2009, pp. 04-11). A seguir passaremos a explicitar o conceito de competência profissional de professores de línguas.

1.2.1.5 A competência profissional do professor de língua(s)

Essa competência, discutida por Mello (1987) na área da educação e por Almeida Filho (1993,1999, 2004, 2006, 2009), Ortiz Alvarez (2007, 2010) na LA é a que representa qual o sentido, o engajamento, a essência da profissão e a sua dimensão.

Almeida Filho (2006, p. 9), a partir de um modelo geral do paradigma reflexivo que se baseia em um pensar sistemático e criterioso sobre o aprender/ensinar línguas, esclarece que essa competência vem a avaliar o desempenho das outras competências, na busca de alternativas de desenvolvimento profissional.

Segundo o autor, a competência profissional vem a atender requisitos e expectativas para a profissionalidade. Alguns desses requisitos poderiam ser: a graduação em letras, para

aqueles que vão lecionar no ensino regular e a formação pós-graduada *stricto sensu*, para os que vão lecionar nas universidades e em outras instituições de ensino superior. Também os cursos de especialização que formam professores tanto para o nível básico como para o superior e os capacitam para atuar de forma diferenciada nas salas de aula.

Almeida Filho (2006) acrescenta que esse construto também se relaciona às expectativas que a sociedade tem em relação ao trabalho do professor de línguas. Nessa concepção, as expectativas “*são padrões abstratos interpostos nas relações professor-instituições-alunos-sociedade*” (ALMEIDA FILHO, 2006, p.15) e tratam das características que se esperam dos professores profissionais, a cargo das instituições e agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem/aquisição, na fase de formação.

Algumas das expectativas sobre os professores, segundo o autor, são as seguintes:

“(a) que possuam ou desenvolvam traços desejáveis de trato e convívio mostrando exemplaridade a alunos e sociedade;

(b) que saibam/tenham conhecimentos gerais sobre o mundo e sobre a área específica da disciplina em que atuam além de mostrarem sabedoria de vida;

(c) que sejam motores ou agentes de transformações possíveis que a sociedade demonstra necessitar;

(d) que saibam exercer bem sua função “ensinadora” dos conteúdos e bem mais do que ela criando ricas oportunidades de envolvimento e climas favoráveis de trabalho que levem à formação de alunos- pessoas- cidadãos e não apenas de sabedores de conhecimentos reveláveis em exames específicos;

(e) que se formem (se certifiquem) e se atualizem por cursos e leituras constantes com foco correto no cerne da especialidade primeiro e só depois nas ampliações e atualizações nos arredores disciplinares (por exemplo; professores de línguas estudam centralmente os processos de ensinar e aprender línguas antes de expandirem os horizontes pelas literaturas, teorias psicológicas e discursivas, artes, cinema, filosofias orientais);

(f) que se valorizem e ajudem a envolver e aperfeiçoar os colegas profissionais;

(g) que tenham fundamentos e capacidade de ação sistemática para a reflexão como procedimento básico de (auto) avaliação profissional com o propósito de conhecerem a sua abordagem de ensinar, a dos outros agentes e as competências de que dispõem para exercerem a profissão em cada estágio de desenvolvimento.”

Para Alvarenga (1999) essa competência é macro-dinamizadora das outras, é resultante do amálgama criado pela reflexão na revisitação da implícita e no desenvolvimento da competência teórica e da aplicada, que também promove um entendimento das outras competências.

Basso (2001) acrescenta que o entendimento da competência profissional advém da formação didático-pedagógica recebida durante a formação nos cursos de Letras e de suportes teóricos fornecidos principalmente pela área de LA e de Educação.

Seguremos nossa fundamentação teórica discorrendo sobre o ensino a distância.

1.3 O ENSINO A DISTÂNCIA

Nosso objetivo neste tópico é mostrarmos brevemente a história da EAD e seu desenvolvimento para diferenciarmos sua forma inicial e sua evolução até chegar à EAD-TIC's. Durante nossa exposição buscaremos levantar algumas considerações sobre o uso da EAD-TIC's e a formação de professores.

Vale observar que na história da humanidade os processos pedagógicos e a tecnologia caminham juntos, pois o processo de socialização dos cidadãos passa obrigatoriamente pelo uso dos meios técnicos utilizados pela sociedade, independente de que seja o arado ou o computador (BELLONI 2002, p. 118).

Antes de começarmos, também é importante salientar que na EAD a tecnologia não representa o único fator determinante, porém ela está fortemente associada ao seu desenvolvimento (CARMO, 1998). A EAD surgiu no século XV com a invenção da

imprensa, com a composição de tipos móveis. Naquele momento histórico o livro escolar impresso mecanicamente popularizou o acesso à leitura e suplantou a figura do ‘mestre ler’, que durante a aula ficava a frente de seus discípulos lendo o ‘raro’ livro copiado (ALVES, 1998).

Segundo Alves (1998) outros registros são encontrados sobre a EAD em 1840, na Inglaterra, em 1856, na Alemanha. Já nos Estados Unidos teve o ensino por correspondência, em 1874. Dentro da lista de centros multiplicadores responsáveis pela difusão do EAD se destacam a França, a Espanha e a Inglaterra. Na América Latina e no Caribe temos a Venezuela - *Universidad Nacional Abierta* - e Costa Rica - *Universidad Nacional Estatal a Distância*. A EAD teve início em Cuba no ano de 1979, na Faculdade de Ensino Dirigido da Universidade de Havana e, posteriormente, mais 15 instituições em todo o país deram início a seu programa curricular.

Não existem registros precisos sobre o início da EAD no Brasil. Alguns autores (BELLONI, 2002), (ALVES 1998) mencionam a possibilidade de haver sido com um curso de datilografia por correspondência, oferecido na seção de classificados da primeira edição do *Jornal do Brasil*, em 1891. Oficialmente foi considerada como marco histórico a implantação norte americana das "Escolas Internacionais", em 1904.

O MEC define o conceito de EAD:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos

(Decreto 5.622, de 19.12.2005)

Por essa definição entendemos que qualquer modalidade que envolva o uso das tecnologias da comunicação e informação seja carta, radiodifusão ou rede internacional de computadores, em que os participantes estejam separados pelo tempo e localização, se trata de EAD.

Disporemos da tabela elaborada por Vianna (2009) com base em Alves (1998), Barreto (1999), Picanço (2001), Ozoles (2001) e Milanez (2007), estruturando o percurso da EAD no Brasil até o ano de 1969.

	INSTITUIÇÕES	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO CURSO OFERECIDO
1904	Escolas Internacionais	Instituições privadas representantes de organizações norte americanas que ofereciam cursos pagos por correspondência.
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro	Instalada por Roquete Pinto, Educação pelo rádio.
1934	Rádio Escola Municipal	Também instalada por Roquete Pinto, além das emissões radiofônicas utilizava correspondência para um contato mais direto com os alunos.
1936	Ministério da Educação e Saúde	A mesma Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, agora doada por Roquete Pinto para o Serviço Radiodifusão do Ministério da Educação.
1939	Instituto Rádio Técnico Monitor	Cursos via rádio no ramo da eletrônica
1941	Instituto Univer Brasileiro	Formação Profissionalizante (eletrônica, mecânica de automóveis, corte costura, desenho artístico entre outros cursos) a nível elementar e médio.
1941	Universidade de	Formação do Professor leigo, durou apenas dois anos.
1943	Igreja Adventista Escola Rádio-Postal	Cursos bíblicos por correspondência.
1947	SENAC – Universidade do ar	Aulas transmitidas pelo rádio. Treinamento de comerciantes e seus empregados.
1957	Sistema Rádio Educativo Nacional (IRENA)	Programas educativos vinculados em rádio por todo país.
1958	Universidade Federal de Santa Maria.	Utilização de circuito fechado de TV com programas destinados aos alunos do curso de medicina.
1959	Diocese de Natal RN	Movimento de Educação de Base – criação de escolas radiofônicas.
1961	Secretaria de Educação de São Paulo	Curso “admissão pela TV” de preparação para o ingresso do ensino médio.
1961	Movimento de Educação de Base (MEB)	Ação sistemática do governo federal em EAD: parceria do MEC com a CNBB. Aulas radiofônicas, concebido pela Igreja Católica desenvolvia múltiplas atividades.
1961	Fundação João Baptista do Amaral TV	Série de aulas periódicas destinadas à alfabetização de adultos. Permanece no ar até 1965.
1962	TV Continental	Programação comandada por Gilson Amado, “Mesas Redondas” em que foi lançada a ideia da Universidade de Cultura Popular.
1962	Ocidental School	De origem americana com cursos no ramo da eletrônica.
1963	TV Cultura de São Paulo	Serviço de Educação e Formação pelo Rádio e Televisão com programas de música, arte e literatura dirigidos a alunos e professores da 5ª série.
	IBAM – Instituto	Ensino por correspondência na área da educação pública.

1967	Brasileiro de Administração Municipal	
1967	Fundação Padri Landell de Moura	Núcleo de EAD, programas para o trabalho realizado em conjunto com empresas privadas sob a metodologia do ensino por correspondência e via rádio.
1969	Projeto Saci (instituto de Pesquisas Espaciais do CNPQ)	Rede Educacional nacional via satélite, utilizando TV e Rádio
1969	TVE/Maranhão (CEMA)	Programas educativos para 5ª série, inicialmente em circuito fechado e a partir de 1950, também para a 6ª série e em circuito aberto

QUADRO 2 – O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

FONTE: VIANNA (2009)

Como vimos, a imprensa móvel e a entrega de correspondência tiveram papel fundamental na EAD até os anos 1970, mas o que o caracterizará nas décadas de 1970 e 1980 será a transmissão tanto por rádio, quanto televisiva.

Nos anos 70 é instituída a portaria 408/70 do MEC que obriga emissoras de rádio e televisão a transmitir cinco horas semanais de programação educativa gratuitamente. Essa programação deveria visar à educação continuada, o ensino supletivo e a complementação da educação tradicional. A mesma portaria é revogada nos anos 80 - pela portaria 568/80 do MEC - que desobriga as emissoras a transmitirem programas educativos.

Em relação à difusão do EAD no Brasil corroboramos o posicionamento de autores como Belloni (1984, 2002) e Santos (1981, 2005) que criticam as políticas públicas tecnocráticas que geram propostas educacionais centradas nos processos de ensinar e não nos processos de aprender, que favorecem interesses políticos e econômicos em lugar das necessidades sociais.

No Brasil (país historicamente dado a grandes experimentos tecnológicos inovadores na educação, que acabam por se tornar “elefantes brancos”, pela incúria do poder público e visão tacanha do setor privado), tem havido experiências de educação à distância nas quais se podem observar algumas características estruturais recorrentes: as políticas públicas do setor têm um caráter tecnocrático, autoritário e centralizador que as destina necessariamente a resultados medíocres, senão ao fracasso, ao passo que a iniciativa privada vai ganhando terreno, construindo competência e obtendo verbas públicas. (BELLONI, 2002, 124)

Segundo Belloni (2002, 129) as mais conhecidas experiências formativas, populares de educação são os pioneiros MEB (Movimento de Educação de Base), o Projeto Minerva, os cursos de alfabetização de adultos do Mobral, os ‘Telecursos’ de 1º, 2º grau e ‘Telecurso’ 2000 produzidos pela Rede Globo em parceria com órgãos públicos e para-oficiais, os quais foram enriquecendo instituições privadas de telecomunicação.

Belloni (2002) assevera que a matriz comunicacional desses programas educacionais, e também dos atuais, é a telenovela, seguindo a proposta estética e a estrutura narrativa da telenovela brasileira para o discurso didático. Uma dessas propostas, que foi bem sucedida, trata-se da novela *João da Silva*, produzida por uma equipe de professores, pedagogos e comunicadores nos anos 60 pela TV- RJ. Na opinião da autora, o melhor exemplo dessa categoria de produção de ensino em massa é *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* criado pela emissora pública TV Educativa do Rio de Janeiro em parceria com a Rede Globo. Outro exemplo citado é o seriado *Vila Sésamo* refilmagem brasileira da série americana *Sesame Street*.

Em relação à formação de professores, Belloni (2002) critica com veemência os projetos recentes e de grande porte do MEC como *Um Salto para o Futuro* e a *TV Escola*. Por outro lado, a autora descreve como um projeto exitoso a primeira experiência de formação inicial de professores do ensino básico feita à distância no Brasil, a Licenciatura Plena em Educação Básica (1ª à 4ª série do 1º grau), desenvolvida no estado do Mato Grosso. A autora atribui o êxito ao caráter inovador da proposta curricular, à metodologia utilizada, às políticas de valorização e formação de professores e às condições satisfatórias para o desenvolvimento dos estudos, individualmente e em grupo.

Dando seguimento ao nosso breve histórico, observamos que entre os anos 70 e 90 o foco da EAD se voltou para a distribuição de material impresso e programas televisivos. Na segunda metade da década de 1990, devido a transformações tecnológicas¹⁴, há uma forte

¹⁴ Segundo Mebius (2005) essa revolução tecnológica recebe diversas denominações : *Era do Ciborgue* (Donna Haraway e Hari Kunzru, 2000); *28 Revolução das Novas Tecnologias e Sociedade em Rede* (Castells, 1999a, 1999b, 2000); *Revolução Digital* (Negroponte, 1995 e Gilder, 1996); *Revolução Informacional* (Lojkine, 1999); *Era do Acesso e Século da Biotecnologia* (Rifkin, 2001 e 1999); *Era da Informação* (Silva, 2001; Rodrigues, 1999; Soares, 1996); *Sociedade Informática* (Schaff, 1995), *Era da Informática* (Lévy, 1993, 1999); *Cultura da Interface* (Johnson, 2001); *Era do Conhecimento* (Lastres e Albagli, 1999); *Terceira Onda* (Toffer, 1997); *Era das Tecnologias do Virtual* (Parente, 1993); *Era Mediática*, *Era do Excesso da Comunicação* e *Era da Confusão* (Trivinho, 2001); *Idade do Virtual e Tempo do Virtual* (Quéau, 2001, 1993); *Era da Simulação* e *Era da Interface* (Kerckhove, 1993); *Idade do Domínio* (Kaku, 2001); *Era Tecnológica* (Kattan, 1969); *Era da Hipervelocidade* (Moraes, 2001:67); *Era do Virtual* (Baudrillard, 1997); *Era dos Extremos* (Hobsbawm, 1995), *Idade da Videosfera* (Debray, 1991); *Era dos Super-homens* (Virilio, 2001); *Sociedade da*

expansão da EAD, principalmente no ensino superior, que inclusive cria a necessidade de introduzir regulamentação própria na agenda legislativa (FRAGELE FILHO, 2003).

Como podemos ver a EAD não é uma novidade no cenário educacional, em sentido geral ela ocorre quando os participantes do processo de ensino-aprendizagem estão separados no tempo e/ou no espaço físico. Por isso vários autores, inclusive Almeida (2008) propõem uma agrupação de momentos da EAD em 4 grandes movimentos. O primeiro movimento se refere ao ensino por correspondência, o segundo movimento da correspondência ao rádio, ou seja, no Brasil, a partir de 1923. O terceiro movimento, da correspondência ao rádio e TV. E o quarto movimento se trata da introdução do uso do computador na educação.

Almeida (2008) relata que a utilização de computadores na educação data de 1924, quando a máquina de Pressey começou a ser usada para corrigir testes de múltipla escolha. O que marcou os anos 50 foi o desenvolvimento de teorias e tecnologias instrucionais, a instrução assistida por computador (*Computer Aided Instruction*, CAI). Nos anos 60, universidades norte-americanas receberam financiamento da IBM para que se implantassem computadores na educação superior.

Uma característica da abordagem educacional usada na EAD desse momento foi a abordagem educacional, tradicional, mecanicista que privilegia a transmissão de conhecimento, não mais pelo professor, mas pela máquina, que pode substituir o papel do professor que tem como foco de seu trabalho a transmissão de conteúdos. Essa concepção resultou no enfraquecimento do papel do professor. Os computadores foram, com o tempo, sendo incorporados pelos professores e pelas instituições de ensino de diferentes maneiras. Essa incorporação originou novas propostas, segundo novas abordagens.

Já a década de 90 foi em direção à utilização da rede mundial de computadores e a sua propagação no mercado corporativo e nas escolas e universidades.

O tópico seguinte abordará o uso das tecnologias da informação e comunicação.

1.3.1 As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's

Como você se sentiria se ficasse uma semana sem acesso à Internet?

Abrimos a subseção com essa indagação para chamar a atenção sobre o impacto da *Internet* e do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação em nossas

Informação (Dupas, 2000); *Sociedade do Espetáculo* (Debord, 1997); *29 Era Informático-Mediática* (Ramal, 2002); dentre outras expressões qualificadoras.

vidas e, conseqüentemente, na educação. O advento da *Internet* provocou mudanças em todas as áreas das relações humanas, inclusive na educação, onde é visível o aumento das aplicações das tecnologias e o crescimento das propostas de cursos que utilizam as TIC's, tanto na modalidade EAD, quanto na presencial.

O termo Tecnologia da Informação e Comunicação, vulgarmente designada por sua sigla TIC's, relaciona-se ao conjunto de recursos tecnológicos usados para reunir, distribuir e compartilhar informações. Alguns exemplos das TIC's são os bancos de dados, sites da Web como os de relacionamento ou comunidades como *Facebook*, equipamentos de informática (*hardware* e *software*), sistemas de telefonia, quiosques de informação e balcões de serviços automatizados. Esses recursos tecnológicos podem conectar-se fazendo uso de tecnologias e integrar a comunicação e automação de grandes sistemas, como vemos na área do ensino, da pesquisa, ou no sistema bancário e financeiro etc. Na área de educação as TIC's rapidamente se integraram à modalidade EAD.

Nesse ponto gostaríamos de esclarecer nossa perspectiva sobre alguns termos usados no trabalho como: a relação entre EAD e *educação on line*, *e-learning*, *blended learning*, ou *learning hibrido*, ambientes virtuais de aprendizagem ou ambientes digitais de aprendizagem ou plataformas.

Para começar, destacamos que nesse trabalho não diferenciamos o termo educação a distância de ensino a distância, porém diferenciamos o primeiro de *educação on line*, e *e-learning*. Em nossa perspectiva, a educação à distância é todo processo de ensino aprendizagem que ocorre entre pessoas que estão separadas devido à distância geográfica e, portanto, para se comunicar fazem uso de alguma tecnologia, seja carta ou computador. A Educação *on line* é uma modalidade da educação a distância que pressupõe o uso do computador e da rede mundial de computadores, a *Internet*, na qual podem ocorrer interações síncronas e assíncronas. Já a *e-learning*, termo originado no treinamento corporativo, é uma forte tendência mundial para o treinamento, aprendizagem e formação continuada no setor empresarial (ALMEIDA, 2003)

Nesse trabalho demos preferência ao uso do termo educação à distância, EAD, com o apoio das tecnologias da informação e comunicação, TICs, por ser um sinônimo de educação *on-line* e porque é o termo escolhido pela legislação brasileira, principalmente quando se refere à educação e à formação de professores.

A modalidade EAD-TIC's pode valer-se do uso de diversos meios e recursos como: textos a serem lidos ou impressos, hipertextos, *links* para vídeos, *web-conferências*, *chats* etc. Quando essa modalidade se integra à modalidade presencial temos o chamado *blended learning*, ou *learning* híbrido, que se refere a uma mistura entre as duas modalidades com o objetivo de conseguir os melhores resultados. O *learning híbrido* potencializa o processo de aprendizado, pois possibilita que um mesmo sistema integre diferentes tecnologias e metodologias de aprendizagem. (ALMEIDA, 2003)

A EAD por muito tempo foi considerada uma educação diferente da convencional, uma modalidade não tradicional ou uma alternativa de profissionalização para pessoas de baixa renda econômica. No entanto, atualmente é nítida a expansão da EAD-TIC's como modalidade de formação continuada de adultos.

Acreditamos que a expansão dessa modalidade e sua representatividade para a formação de professores justifica que ela seja largamente pesquisada. Concordamos com a percepção de autores como Moraes (2002), Belloni (2002) e Almeida (2002) que a EAD em sua versão TIC's pode criar possibilidades de maior democratização da educação.

Atualmente pesquisadores empreendem esforços para entender como a utilização das TIC's pela EAD pode facilitar a permanência dos alunos nos cursos, além de possibilitar o desenvolvimento da autonomia e da construção coletiva de aprendizagem e do conhecimento, fomentar a participação ativa de alunos e professores e incentivar a responsabilidade dos mesmos para com o aprendizado.

Acreditamos que os conhecimentos acumulados na LA sobre as motivações, atitudes e estilos de aprendizagem podem agregar valor aos processos formativos em contexto de EAD-TIC's. Brown (2000, pp. 114-115), Rubin (1975), Stern (1975) e Naiman et al. (1978) descrevem o "bom aprendiz de línguas" e realçam que algumas características pessoais como estilos e estratégias de aprendizagem poderiam ser associadas ao sucesso na aprendizagem. Esses bons aprendizes apresentam as variáveis: atitude, motivação e oportunidade. Dentre elas, a motivação é essencial ao aprendiz autônomo, pois ela leva esse ator a encontrar estratégias para alcançar seus objetivos (MOURA FILHO, 2005). Esses estudos na área de ensino aprendizagem de línguas nos levam a perceber a importância do respeito às diferenças individuais para o sucesso na aprendizagem de língua estrangeira. Será que o mesmo não se aplicaria à EAD-TIC's? Asseveramos que a LA pode contribuir com o desenvolvimento do ensino em EAD-TIC's.

O pesquisador Garcia Aretio (2002, pp.181-189) indica uma perspectiva importante na EAD-TIC's. Concordamos com este autor de que essa modalidade de ensino possibilita que alunos, geralmente adultos, possam programar seu ritmo e forma de aprender. Ela pode transportar a centralidade do processo de ensino para o processo de aprendizagem, tornando o aluno a figura central e sujeito ativo de sua formação.

Na EAD, especialmente na modalidade via *Internet*, é necessário que o aluno tenha um firme propósito de aprender e manter-se motivado, buscando sempre estratégias adequadas de aprendizagem. Esse aprendente deve procurar caminhos novos para que sua aprendizagem seja autônoma e significativa. Autonomia, conforme Ramos (2002), é a capacidade que cada pessoa desenvolve no sentido de poder avaliar-se e reajustar seus métodos em função de seus objetivos.

Voltando aos marcos do transcurso histórico da EAD e agora das TIC's, vemos que em dezembro de 2005, o Ministério da Educação lançou o programa Universidade Aberta do Brasil, o sistema UAB. E que a partir de 2007 a CAPES recebe novas atribuições e o programa UAB passou a integrar as atividades da diretoria de Educação a Distância, com a missão fundamental de colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A partir daí a CAPES coordenou ações que culminaram no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Esse Plano prevê o envolvimento da União, Estados e Municípios para identificar as demandas na formação inicial e continuada de professores. A CAPES estabeleceu os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente que identificaram a demanda por educação à distância em licenciaturas de todas as áreas e em pedagogia. Esses fóruns também orientam a oferta de cursos em Pólos de Apoio Presencial pelas instituições públicas de ensino superior (IPES).

Dessa forma, percebemos que o governo brasileiro recorre à EAD como modalidade estratégica para a formação inicial e continuada de professores, talvez buscando diminuir as grandes distâncias do território brasileiro. Porém, concordamos com Almeida (2003) que as limitações da educação a distância realizada através de meios convencionais de transmissão dificultam o estabelecimento de inter-relações entre emissor e receptor, processo e produto e apresenta altos índices de desistência. No entanto, ela se encontra disseminada em todas as partes do mundo com o objetivo de atender às necessidades crescentes de parcelas da população que buscam sua formação inicial ou continuada.

Almeida (2003) indica que nessa modalidade encontramos a presença do professor para elaborar os materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino e do tutor, encarregado de responder as dúvidas dos alunos. A autora esclarece que quando o professor não se envolve nas interações com os alunos, o que é muito frequente, cabe ao tutor fazê-lo. Porém, caso esse tutor não compreenda a concepção do curso ou não tenha sido devidamente preparado para orientar o aluno, ocorre um atendimento inadequado que leva o aluno a deixar a possibilidade de interação com o tutor. Quando isso ocorre, o aluno começa a trabalhar sozinho e isso diminui as possibilidades de se desenvolver dentro de um processo de interação.

Os cursos à distância com suporte em ambientes virtuais, ou digitais de aprendizagem que funcionam via internet podem se realizar tanto nas tradicionais formas mecanicistas, ou, como chamamos no ensino de línguas, de abordagem estruturalista/treinadora, focados na transmissão de conteúdos digitalizados, como podem ser usados em processos de comunicação multidirecional e produção colaborativa de conhecimento, que no ensino de línguas se relacionam a uma abordagem comunicativa/reflexiva.

Almeida (2003) define o termo ambientes digitais como:

sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Eles permitem integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. (ALMEIDA, 2003, p.136)

Ou seja, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, AVA's, são plataformas digitais que podem ser usadas exclusivamente *on-line* ou como apoio para atividades presenciais.

Utilizadas como suporte para prover recursos e atividades, essas plataformas possuem as mesmas ferramentas que a *Internet*. Porém, como esse ambiente é um local a parte dentro da *Internet*, ele oferece a possibilidade de que seu elaborador construa um percurso, chamado *design instrucional*, selecione ferramentas e organize informações e bancos de dados de informações como o uso de diferentes mídias ou conexões com conteúdos da *Internet*, dentro de critérios pré-estabelecidos.

Autores da área da educação como Filantropo e Piconez (2004) usam o termo *educação on-line* definindo-o como *uma ação sistemática de uso de tecnologias, incluindo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e apoio à aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar (anytime, anyplace)*. Sua principal característica é a *mediação tecnológica através da conexão em rede*. (FILANTROPO E PICONEZ, 2004). Alertamos que nossa concepção de formação de professores não tem seu foco em dispor conteúdos em AVA's ou sua distribuição via *Internet*. Nosso foco está no processo de desenvolvimento de competências, por esse motivo analisaremos o CELSPELE conforme a classificação de Prado e Valente (2002, p. 29) sobre as abordagens de EAD por meio das TIC's.

Segundo Prado e Valente (2002) as abordagens na EAD-TIC's podem ser do tipo *broadcast* (radiodifusão por meio de rádio, telecomunicações e até computador), a virtualização e o estar junto virtual. Na abordagem denominada *broadcast*, a tecnologia computacional é empregada para *entregar* a informação ao aluno da mesma forma que ocorre com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão.

Quando os recursos das redes telemáticas são utilizados da mesma forma que a sala de aula presencial, acontece a virtualização da sala de aula, que procura transferir para o meio virtual o paradigma do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos.

O *estar junto* virtual, também denominado aprendizagem assistida por computador - AAC explora a potencialidade interativa das TIC's propiciada pela comunicação multidimensional que aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração. Dentro dessa concepção a comunicação pode ser realizada nas seguintes modalidades: comunicação um-a-um, como a comunicação por e-mail; de um para muitos, como nos fóruns de discussão; ou a comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas, também chamada estelar, que pode ocorrer em construção colaborativa,

em comunidades como o *Facebook* ou no uso de ferramentas como a *Wiki* (VALENTE, 2002).

Concordamos com Valente (2002) que disponibilizar as TIC's aos alunos e colocá-los diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente para envolvê-los em um processo de aprendizagem colaborativa. Completando a observação de Valente (2002), a pesquisadora Almeida (2003) esclarece que um aspecto fundamental dos AVA's é sua gestão. Geri-los significa desenvolver estratégias de comunicação e mobilização dos participantes, administrar dados sobre a participação dos alunos por meio do registro das produções e interações e caminhos percorridos pelos alunos, orientar e apoiar os tutores e reavaliar o processo e resultados. Outro aspecto fundamental em todo processo de educação e também na EAD é realizá-la a partir de ambientes que favoreçam a aprendizagem significativa (Almeida, 2002).

Uma das noções relevantes para se fazer a análise de abordagem educacional que se realiza em uma plataforma é a questão da amplitude da distância (MOORE, 1993) entre os participantes. Esse conceito faz parte de qualquer ato educativo, seja presencial ou à distância. Moore (1993) indica que existe um conjunto de aspectos indicadores da coerência com a concepção epistemológica que interferem na distância e direção comunicacional criada entre professores e alunos, os quais se fazem presentes tanto na educação presencial como na educação à distância. A distância, que pode afastar ou aproximar as pessoas, na mediação pedagógica, é chamada por Moore (1993) de “distância transacional”.

Corroboramos o conceito desenvolvido por Moore (1993) que os fatores envolvidos na distância transacional podem ser organizados em três grupos: o diálogo instrucional, a estrutura rígida ou flexível do curso e a autonomia do aprendiz.

O diálogo instrucional a que se refere Moore (1993) é o nível de diálogo possibilitado pela estrutura do curso e pelas próprias características das mídias usadas, ou seja, o diálogo que a estrutura do curso autoriza ou não autoriza, e ao grau absoluto de distância intrínseca da mídia. O autor ressalta que o diálogo instrucional de um curso de qualidade deve ser direcionado para melhorar o entendimento do aluno e fomentar a relação entre todos os participantes, criando um contexto no qual todos possam ouvir todos.

Moore (1993) divide a classificação da estrutura de um projeto de EAD em rígida e flexível a partir da análise de seu objetivo, do programa educacional, das estratégias de ensino, dos métodos de avaliação, e das possibilidades de atender às necessidades especiais

do participante. Os fatores que se relacionam diretamente com a autonomia do aprendiz são a extensão da relação do professor com o aprendiz e o poder de decisão desse aprendiz em relação à definição de conteúdos, objetivos, programa de aprendizado e avaliação. Outra colocação fundamental em relação ao nível de autonomia do aprendiz que Moore (1993) observa é a relação diálogo, estrutura e autonomia do aprendiz. O autor assevera que quanto mais rígida a estrutura do projeto em EAD e menor o diálogo, maior será o exercício de autonomia do aprendiz.

Estamos de acordo com Almeida (2003) que ensinar em EAD significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, disponibilizar materiais de apoio. Além de oferecer ao aluno um professor que possa identificar suas representações de pensamento, fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações, provocar a reflexão sobre os processos e produtos da educação, favorecer a formalização de conceitos, propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa.

Almeida (2003) também apresenta as ações necessárias para aprender em EAD: planejar o próprio aprendizado, receber, selecionar e enviar informações, estabelecer conexões entre temas, refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares, exercitar-se em solucionar problemas em grupo e desenvolver autonomia em relação à busca, ao fazer, e compreender as informações selecionadas, organizadas e contextualizadas, segundo as expectativas do grupo, atribuindo ao aprendizado um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual.

Também estamos de acordo com Almeida (2003) no sentido de que a EAD não deve se limitar a ser uma solução *paliativa para atender alunos situados distantes geograficamente das instituições educacionais, nem trata da simples transposição de conteúdos e métodos de ensino presencial para outros meios telemáticos* (2003, p. 163). A EAD não é ‘educação quebra-galho’, essa modalidade exige o mesmo nível de preparação que a presencial. Sobre ela já existe base teórica específica, disponível que contribui com a formação de professores responsáveis pela elaboração de projetos, de professores-tutores e alunos que devem ser orientados e formados para que possam se adaptar a esse novo contexto.

Nesta subseção discorreremos sobre o percurso histórico da EAD de seu surgimento até os dias de hoje e tratamos das especificidades da EAD-TIC’s. A seguir passaremos a

esclarecer nosso referencial metodológico, apresentaremos o contexto de nossa pesquisa, seus participantes e a descrição do Curso de Especialização *Lato Sensu* para professores de espanhol LE.

Capítulo 2. O CORTE E A OUTRA GEMA: REFERENCIAIS METODOLÓGICOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão.

Paulo Freire (1970)

Após termos apresentado os pressupostos teóricos, passaremos pressupostos metodológicos que orientam nosso trabalho. Com esse objetivo primeiro pretendemos mostrar a relevância da perspectiva epistemológica da LA para o ensino aprendizagem/aquisição de línguas, posteriormente discorreremos sobre a pesquisa qualitativa, o estudo de caso, a análise documental e os instrumentos de pesquisa, assim como o contexto de pesquisa, apresentando seus participantes e o curso de especialização *Lato Sensu* para professores de espanhol/ língua estrangeira (as ferramentas usadas e cada um dos seis módulos do curso).

2.1 A PESQUISA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Nesta subseção advogamos por uma visão da LA como campo de pesquisa investigativa *da linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem* (PAIVA 2009, p. 25).

Além de uma *disciplina de foro próprio, autônoma, de reflexão e investigação, de ação e de intervenção, de articulação de problemáticas e que pressupõe uma metodologia pragmática de pesquisa* (CUNHA, 2003, p. 23), cujas especificidades contribuem para o desenvolvimento do ensino aprendizagem/aquisição de línguas e para a formação de primeiros, segundos e terceiros agentes desse processo.

Embora a LA tenha alcançado avanços consideráveis nos últimos 30 anos, no Brasil, mais especificamente nos últimos 15 anos (MOITA LOPES, 1999, p. 420), vislumbramos que para sermos reconhecidos em âmbitos mais genéricos como as políticas públicas ou o senso comum temos a frente um longo caminho a percorrer (CUNHA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2007).

Trabalhos indicam como marco de partida da LA o primeiro curso independente ministrado por Charles Fries e Robert Lado na Universidade de Michigan em 1946 (PAIVA, 2009 apud. TUCKER, s.d.). Paiva (2009) mostra que em um momento inicial os aspectos centrais da LA focavam questões teóricas em temas relativos à aprendizagem de línguas e ao diálogo com outras disciplinas.

Moita Lopes (1999) apresenta um levantamento cotejando os relatos de Gomes de Mattos e Wigdorsky (1968), mostrando os consideráveis avanços da LA nos últimos 30 anos. Na fotografia¹⁵ do autor, um fator relevante diretamente relacionado aos progressos da LA é a criação dos cursos de pós-graduação no Brasil. Segundo o mesmo autor, avanços da LA podem ser comprovados a partir da comparação de aspectos como a ampliação do número de programas de pós-graduação, de tópicos de pesquisa, de criação de associações de professores de LEs e LA, da organização de eventos científicos, do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, assim como o aumento de publicações na área e a elaboração dos Parâmetros Curriculares de língua estrangeira.

Até o início da década de 90 a área a LA era tida por alguns pesquisadores como campo de estudo de aplicação da linguística teórica¹⁶ ao ensino de línguas, principalmente, estrangeiras (ROTH & MARCUZZO, 2008). Porém, tanto em âmbito nacional como mundial essa perspectiva não foi aceita. As autoras asseveram que no Brasil linguistas aplicados como José Carlos Paes de Almeida Filho, Marilda de Couto Cavalcanti, Maria Antonieta Alba Celani e Luis Paulo Moita Lopes criticaram essa visão reducionista e contribuíram para a sedimentação da visão da LA *como uma ciência aplicada auto-consciente e preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso da linguagem* (ALMEIDA FILHO, 1991, p.7).

¹⁵ Metáfora escolhida pelo autor para mostrar os avanços alcançados pela LA em 30 anos.

¹⁶ Uma forma desatualizada de denominação da linguística que tem como objetivo delimitar as duas disciplinas, a linguística e a linguística aplicada. O Projeto Glossa define linguística como “*Uma das três ciências que compõem a grande área da Linguagem cujo foco recai na descrição da estrutura e do funcionamento da linguagem humana em toda a sua complexidade e dimensões. Dentre os fatos que a Linguística procura descrever e explicar estão os padrões sonoros, gramaticais e lexicais bem como os mecanismos discursivos de uma língua em uso. Evoluções mais recentes incluem variações ou tendências na análise do discurso nas suas várias acepções*”. E Linguística Aplicada como “*Área de investigação científica que constitui uma de três ciências da grande área da Linguagem, aquela cujo foco é o estudo de questões da prática social envolvendo uso de linguagem. Os campos de atividade da linguística aplicada contemporânea incluem frequentemente o ensino e a aprendizagem de línguas, a interpretação, a tradução e legendagem, a terminologia e a lexicografia aplicadas e as relações sociais mediadas pela linguagem.*”

Autoras como Cunha (2003) e Cavalcanti (2006) agregam valor à pós-moderna LA, problematizando respectivamente a indefinição da natureza dessa disciplina e sua denominação. Cunha (2003) observa a falta de reconhecimento acadêmico – nas instâncias da graduação e pós-graduação – do objeto de pesquisa da LA e aponta esse fato como um problema a ser enfrentado. Segundo a autora, enquanto pesquisadores de outras áreas não reconhecerem o objeto da LA de forma integrada e autônoma seguiremos tendo que administrar o fenômeno da “casa da mãe Joana¹⁷”. Por outro lado, Cavalcanti (2006) problematiza a própria denominação “linguística aplicada” que induz a uma de suas formas primeiras, a aplicação de teorias linguísticas. Essa indução do reconhecimento pela denominação limita o entendimento da amplitude de nossa disciplina.

Roth & Marcuzzo (2008) realizam uma diferenciação entre as características da LA antes de 1980 e as atuais. Para as autoras até os anos 1980 a LA se caracterizava, em termos teórico-metodológicos, por privilegiar um método científico uniforme, centralizado no indivíduo completo em si, e buscando universalidades. Sua relação com o objeto de pesquisa estava propensa à elaboração de teorias sobre a descrição do sistema da língua e teorias sobre a linguagem.

As mesmas autoras acrescentam que em uma visão atual da LA encontramos o foco na construção conjunta entre uma teoria ‘geral’ e uma teoria ‘local’ para dar conta do contexto social, mantendo seu foco no participante da pesquisa que é reconhecido como ator sócio-histórico, transglobal, fragmentado e portador de identidades múltiplas. Além de também atentar para dimensões de investigação que favoreçam a linguagem a partir de uma semiótica social, e participar da era Pós-Método no ensino de línguas (com foco nos objetivos e no contexto).

Signorini (1998) em relato sobre o congresso de Linguística Aplicada realizado em 1998 que reuniu as quatro subáreas, em formação naquele momento, com campos específicos de ensino e de pesquisa em LA no país, a saber: Ensino/Aprendizagem de Língua Materna, Ensino/Aprendizagem de Língua Segunda e Estrangeira, Tradução e Educação Bilingue, pode observar a *diversidade de temas e de perspectivas de abordagens*, bem como *o interesse generalizado pelo componente sócio-histórico e ideológico que constituem as práticas*

¹⁷ Metáfora para lugar onde todos mandam ao mesmo tempo, ou seja, lugar de bagunça e de ninguém.

focalizadas (SIGNORINI, 1998, p. 172). Também se fez presente, ainda que com menor número de trabalhos, o interesse pelos fatores psicológicos e meta-psicológicos.

A autora verificou um crescente interesse pelas teorias pós-estruturalistas de interpretação nas diferentes subáreas, porém, sem relação com a existência de linhas de pesquisa ou projetos filiados a estas teorias que reunissem pesquisadores com interesses específicos variados. Verificou o mesmo com relação aos pesquisadores que trabalham com diferentes tradições de análise de discurso, com as teorias sócio-interacionistas, ou com metodologias de cunho etnográfico.

Signorini (1998, p.184) conclui que naquele momento os grupos de pesquisa e trabalho que têm como núcleo os mesmos assuntos e perspectivas teórico-metodológicas se mantinham isolados. Ela sugeriu que os congressos buscassem favorecer a pesquisa em diferentes horizontes e instituições.

Em panoramas traçados por Almeida Filho (2007), Paiva (2009) e Roth & Marcuzzo (2008), na atualidade a LA conta com um grande número de pesquisas em âmbito internacional, principalmente no âmbito das teorias de ensino/aprendizagem de línguas (EUA, Holanda, Inglaterra, Finlândia, Canadá, França, Austrália, Japão, Nova Zelândia e Grécia). Em comparação com outras realidades, os 33 países da América Latina possuem relativamente poucos programas. Podemos citar o tradicional programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidad Autónoma de México – CELE/UNAM, o Magister em Linguística Aplicada da Universidad Distrital de Bogotá e o Magister em Linguística Aplicada da Universidad de Santiago de Chile.

Segundo os autores aqui citados, atualmente a LA no Brasil conta com um movimento sistemático e reconhecido. E seus campos de atividade podem ser organizados em: ensino e aprendizagem de línguas, tradução e interpretação, tradução e legendagem, terminologia e lexicografia aplicadas e as relações sociais mediadas pela linguagem. A LA tem seus programas fortemente concentrados na pós-graduação, apresentando condições para seu desenvolvimento e continuidade (ROTH & MARCUZZO, 2008). Suas subáreas podem ser reconhecidas com denominações como o ensino/aprendizagem de línguas (subárea com maior dimensão e presença nos cursos) e a tradução (ALMEIDA FLHO, 2007).

São muitos os programas de pós-graduação voltados para a pesquisa aplicada no âmbito da linguagem, e entre estes os que chamam mais atenção são os que pesquisam o processo de ensinar e aprender línguas. Esses programas podem ser reconhecidos por sua

especificidade como programas de pós-graduação em Linguística Aplicada ou permanecerem menos visíveis como programas de letras ou estudos da linguagem (ALMEIDA FILHO, 2007).

Após termos identificado nossa área de pesquisa, a seguir passaremos a mostrar qual a perspectiva de nossa metodologia de pesquisa.

2.2 A PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem mais adequada à problemática desse projeto é a abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1998; CHIZZOTTI, 2006; DUFF, 2002; LAVILLE & DIONNE, 1999, LÜDKE & ANDRÉ, 1986), visto que nosso objeto de pesquisa se trata do estudo sobre fenômenos educacionais que são de natureza complexa e se simplificados, ou colocados em moldes de estudo linear, se descaracterizariam.

La Ville & Dionne (1999) fazendo uma retrospectiva sobre o desenvolvimento da ciência, descrevem que no século XIX ela expande seus domínios atingindo todas as atividades humanas. E na segunda metade do século XIX as ciências humanas se desenvolvem seguindo o modelo das ciências naturais. Devido à necessidade de conhecimentos confiáveis desenvolve-se a concepção da ciência chamada positivismo que se caracteriza por seguir o princípio do empirismo, da objetividade, da experimentação, da validade e as leis da previsão.

Autores como Chizzotti (2006), Lüdke & André (1986) e La Ville & Dionne (1999) reconhecem que as ciências humanas têm como herança a perspectiva epistemológica das ciências naturais de espírito positivista. Essa perspectiva pretende reproduzir a lógica das ciências naturais, ou seja, encontrar as regras (leis) que regem o campo do ser humano.

Chizzotti (2006) esclarece que de acordo com algumas características estruturais temos diferentes concepções de se realizar pesquisa. Um termo que pode designar essas concepções é a noção de paradigma. *Um paradigma pressupõe um conjunto de pressuposições que se refere ao que é a realidade, ao conhecimento que se pode ter dessa realidade e às formas particulares para se conhecer essa realidade.* (CHIZZOTTI, 2006, p. 22)

Lüdke & André (1986) e La Ville & Dionne (1999) observam que o objeto das ciências naturais e humanas difere em muitos aspectos com o seu grau de complexidade, dificuldade de identificação e observação, o que causou um questionamento em relação ao

positivismo e seu procedimento de constituição de saberes. Lüdke & André (1986) completam que até bem pouco tempo as características típicas do positivismo predominavam na pesquisa educacional.

Segundo La Ville & Dionne (1999), podemos observar as diferenças entre o paradigma positivista ou quantitativo e o qualitativo em vários aspectos da pesquisa qualitativa como; o papel do pesquisador, a medida do verdadeiro, questões como a construção de leis ou teorias, objetividade ou subjetividade ou objetivação, multidisciplinaridade e o método usado na atualidade.

Se partirmos do paradigma das ciências humanas e de que nosso objeto de pesquisa não pode ser considerado uma ‘coisa’, já que age, reage e pensa, dentro deste mesmo paradigma o pesquisado é um ator social que pensa, tem seus preconceitos, experiências, juízo de valor e exerce influência durante a pesquisa. Assim, o pesquisador influencia o objeto de pesquisa, que por sua vez é consciente e tem vontade própria, por conseguinte, nossa medida do verdadeiro admite que o saber, ainda que construído com prudência e método, pode variar. Assim, nossa medida do verdadeiro difere da obtida em ciências naturais (LA VILLE & DIONNE, 1999; LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Dessa maneira, enquanto os resultados das ciências naturais podem levar à elaboração de leis, em ciências humanas podemos definir tendências, circunstâncias ou teorias que auxiliem em certos contextos ou se apliquem a um conjunto de situações semelhantes. Nessa lógica, uma vez que em ciências humanas todos os fatores que envolvem o olhar do pesquisador são levados em consideração, a objetividade está mais relacionada ao sujeito pesquisador e seu procedimento, do que ao objeto de pesquisa (LA VILLE & DIONNE, 1999).

Reconhecemos em ciências humanas que a compreensão é relativa à perspectiva do observador, assim sendo, é sobre o princípio da objetivação que fundamentamos a regra da prova e definimos a objetividade. Objetivação é a ação do pesquisador de trazer à consciência seus motivos e razões para interpretar os fatos, compartilhando e julgando os resultados de sua pesquisa (La Ville, C & Dione, 1999).

Lüdke & André (1986) e Chizzotti (2006) concordam que inicialmente as ciências humanas organizavam-se demarcando os domínios umas das outras. Atualmente o que se desenvolve é uma abordagem multidisciplinar, aquela que toma a compreensão global do problema e mobiliza as diversas disciplinas que pareçam úteis na sua resolução. Nesse

âmbito uma explicação simplificada da lógica externa do método usado atualmente poderia ser que o método parte de uma operação de objetivação, ou, em outras palavras, a partir da concentração em um problema, se elabora uma hipótese, se verifica essa hipótese e se chega a uma conclusão. Lüdke & André (1986) argumentam que para a realização da pesquisa é necessário confrontar dados, evidências, informações coletadas e todo o conhecimento teórico acumulado sobre o assunto. É importante ressaltar que a validação e credibilidade da pesquisa dependem da divulgação das condições em que os resultados foram obtidos.

Outra concepção dos autores sobre pesquisa é que ela se realiza sobre dois eixos: o da atividade momentânea de interesse imediato e o da atividade continuada que se insere numa corrente de pensamentos acumulados de caráter social. Devemos desmistificar o conceito de pesquisa como privilégio de poucos, dotados de poderes ou conhecimentos específicos, pois, a pesquisa na atualidade pode contribuir para transformar panoramas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

A pesquisa educacional, como o próprio desenvolvimento da área de educação, foi crescendo e percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser analisados com base em fundamentos positivistas. Pois, na maioria das vezes, os fenômenos educacionais acontecem de forma tão inexplicável que inviabiliza o isolamento das variáveis envolvidas no problema.

Para Chizzotti (2006), na atualidade o termo pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais assumindo suas tradições multiparadigmáticas de análise herdadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, entre outras. Sendo assim, a pesquisa evocada sobre o título qualitativo pode advir de variadas tradições, porém todas elas convergem por partilharem os mesmos paradigmas.

2.3 O ESTUDO DE CASO

Adotamos a metodologia do estudo de caso de cunho interpretativista, segundo Stake (1994), pois possibilita uma investigação com profundidade, que esteja alicerçada em uma perspectiva científica dinâmica e situada social e historicamente e que possa entender as relações do professor em formação continuada em sua complexidade, observando a teia de fatores e seu enredamento, suas variações, inconstâncias, mudanças e necessidades.

Outras vantagens que justificam a nossa escolha metodológica têm relação com as condições que o estudo de caso propicia, como por exemplo: o favorecimento das descrições com densidade suficiente para que seja possível desenvolver categorias conceituais que possibilitem uma compreensão mais clara do objeto de pesquisa, ilustrando a situação e apoiando ou desafiando suposições teóricas existentes anteriormente à coleta de dados (MERRIAM, 2001).

O estudo de caso nasceu na década de 40 (MOURA FILHO, 2005, p. 105), sendo uma metodologia inicialmente empregada nas pesquisas da área de antropologia, sociologia, ciências políticas, história, geografia e economia. Nos anos 70 começa a ser ferramenta de pesquisas em educação e ciências da linguagem (STAKE, 1994, p.146).

Lüdke & Andre (1986) elencam os motivos que podem favorecer a escolha dessa metodologia, pois ela visa à descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação, revela uma experiência vicária; permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social; utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Resumindo, é uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno em profundidade.

Para Stake (1997), o processo de investigação de um estudo em especial nos oferece a oportunidade de podermos focalizar assuntos de nosso interesse e casos individuais. No campo da linguagem e da educação, a pesquisa sobre o método do estudo de caso tem produzido importantes descobertas sobre como fatores externos à sala de aula interferem no processo de aprendizagem, ou como se adquire a língua, entre outras questões.

Stake (1994, p. 244) sugere uma organização sistemática norteadora para a realização do estudo de caso. Segundo essa organização, o pesquisador poderia seguir a sequência de ações: delimitação do caso; conceituação do objeto de estudo; seleção de fenômenos e questões de pesquisa relevantes; busca de padrões de dados que orientem as conclusões; cruzamento das informações fornecidas pelos dados para a confirmação das conclusões, escolha da perspectiva de interpretação, descoberta de generalizações e especificidades do caso.

Em relação à tipologia, o estudo de caso apresenta quatro classificações: o estudo de caso observacional – no qual a principal ferramenta de coleta de dados é a observação participante e as entrevistas formais e informais, além da consulta a documentos –, o estudo

de caso histórico-organizacional - focado no estudo de uma organização durante algum tempo -, o estudo de caso história de vida e o estudo de caso documental (BORG DAN & BIKLEN, 1998).

Stake (1994) explica que o modo como é feita a coleta de dados no estudo de caso reflete a qualidade da pesquisa. A coleta deve ser consciente e o pesquisador deve reexaminar suas conclusões a respeito desse dado usando múltiplas fontes e modos de evidência. Além disso, o pesquisador deve ser criterioso na seleção dos instrumentos de pesquisa.

O mesmo autor acrescenta que na análise documental os documentos contextualizarão o fenômeno em estudo, explicitando suas vinculações mais profundas e completando as informações coletadas com apoio de outras fontes. Os documentos para esta análise podem ser formais ou informais, as fotografias usadas pelo pesquisador podem ser anteriores ou produzidas durante a pesquisa. As entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas. Em relação à postura do pesquisador durante as entrevistas, ele deve mostrar interesse e respeito pela fala do participante. Além disso, a análise de dados deve ser uma constante e o pesquisador pode estabelecer categorias para sua organização.

Assim, o estudo de caso que utilizamos em nossa pesquisa é do tipo documental, o qual descreveremos a seguir.

2.4 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Segundo Lüdke & André (1986), a pesquisa documental é pouco explorada tanto na área da educação quanto nas áreas das ciências sociais. Cellard (2008) assevera que esse processo de investigação, quando usado nas áreas das ciências humanas e sociais, possibilita a ampliação do entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e social, além de acrescentar a dimensão do tempo favorecendo assim observação do processo de maturação ou da evolução de instituições, grupos, indivíduos etc.

O termo pesquisa documental se refere a um procedimento que se serve de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Nesse ponto é importante diferenciá-la da pesquisa bibliográfica. Embora haja autores que usem o termo pesquisa documental e pesquisa bibliográfica como sendo sinônimos, pois ambos investigam documentos. (SÁ-SILVA J.R & ALMEIDA, D.; GUINDAI, J. F)

Autores como Appolinário (2009), Figueiredo (2007) e Oliveira (2007) as diferenciam por seus objetivos e pelas características da natureza de suas fontes documentais. Na pesquisa bibliográfica analisamos a contribuição de um autor, na documental são os autores que contribuem. Figueiredo (2007) ressalta que na pesquisa documental os documentos têm *status* de fontes de informação, indicações e esclarecimentos para elucidação ou prova de determinadas questões de acordo com os interesses do pesquisador. Esses documentos podem ser leis, projetos políticos, gravações, vídeos, *end-el* etc., pois a pesquisa documental não se limita a textos escritos. No entanto, na pesquisa bibliográfica a relevância dos documentos é diferenciada, uma vez que os mesmos devem ser fontes previamente reconhecidas pelo domínio científico (OLIVEIRA, 2007).

Sobre o significado de documento na pesquisa documental, observamos que no decorrer da história esse conceito vem sendo profundamente modificado. Cellard (2008) esclarece que na pesquisa documental todos os vestígios do passado, tudo que oferece informações ou compõe o fato são reconhecidos como fontes legítimas para a pesquisa, ou seja, são reconhecidos como documentos.

Em relação aos critérios para a seleção de documentos, na concepção de Sá-Silva, Almeida & Guindane (2009), antes da análise dos documentos é fundamental avaliar a sua credibilidade, representatividade e a validade dos documentos, observando se são fieis aos fatos, se exprimem uma percepção de uma parcela particular da população, além de saber aceitá-los dentro de suas limitações.

Cellard (2008) apresenta as seguintes orientações para a realização de avaliações preliminares dos documentos. É imprescindível a avaliação do contexto histórico, do universo sócio-político, elucidar a identidade do autor e seus motivos para escrever os documentos, e os motivos que fizeram com que estes documentos preferivelmente a outros chegassem até nós, também se faz fundamental conseguir 'ler suas entrelinhas'. Além desses pontos, devemos nos assegurar sobre a autenticidade e confiabilidade, natureza, conceitos chaves e a lógica dos documentos.

A análise documental prima em gerar e reelaborar conhecimentos, estabelecendo novas formas de compreensão de um fenômeno. Para isso, após a fase inicial de seleção e análise preliminar voltaremos aos elementos da problemática, ao quadro teórico e aos elementos de pesquisa e diversos fatores que a compõem para que eles nos forneçam uma perspectiva de interpretação das informações.

Segundo autores como Cellard (2008), Appolinário (2009) e Chizzotti, (2006), a análise deve ser feita levando-se em conta a discussão do tema, recorrendo-se à metodologia de análise do conteúdo – que significa através de normas sistemáticas extrair do documento significados temáticos ou significados lexicais -, análise qualitativa – leitura dos significados e símbolos dos textos -, realização da codificação da unidade de análise, a construção de categorias de análise que reflitam os propósitos da pesquisa e finalmente um último julgamento em relação às categorias da análise.

Após termos apresentado nosso referencial metodológico, falaremos dos instrumentos da pesquisa que utilizamos, os atores da pesquisa e seu contexto, o CELSPELE.

2.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste tópico mostramos os instrumentos selecionados para o levantamento de dados. Nossa pesquisa se trata de um estudo de caso documental que pode se servir de diversos tipos de documentos que contextualizaram os fatos e fenômenos pesquisados (André, 1995 p.28). Essa técnica se vale de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. Segundo Helder (2006), é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas.

Concordamos com André (1995) que nessa modalidade de pesquisa o pesquisador é o instrumento de pesquisa mais importante, pois ele interpretará os documentos. Dessa forma é fundamental nos subsidiarmos no sentido da interpretação subjetiva das produções, indispensáveis para explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p. 28)

Em relação aos procedimentos usados no método de estudo de caso, devemos apresentar, de forma sumária, informações sobre o *background* teórico que sustenta o estudo. Devemos também apresentar um documento que possa informar aos entrevistadores (e/ou à organização na qual se pretende fazer a coleta de dados), quais são os objetivos da pesquisa, e suas questões orientadoras iniciais. (STAKE,1994)

Segundo Cellard (2008) ao analisarmos documentos devemos por atenção a seu contexto histórico, que pode revelar o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos

aos quais se faz alusão. Também devemos estar atentos: ao autor, pois, por trás de algo que é dito sempre há um interesse e para compreendê-lo é preciso conhecer o universo do autor e ler nas entrelinhas; a autenticidade e confiabilidade do documento por isso se faz fundamental investigar questões sobre sua procedência, como por exemplo, a natureza do texto, caso os documentos sejam de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção.

Hammersley & Atkinson (1995) indicam algumas perguntas que podem relevar informações importantes sobre os documentos a serem interpretados. Como os documentos são escritos? Como eles são lidos? Quem os escreveu? Quem os lê? Com que propósitos eles são lidos? Em que ocasiões eles são lidos? Quais as consequências da leitura deles? O que está registrado? O que foi omitido? O que é presumido? O que o autor presume sobre o leitor? O que os leitores precisam saber a fim de que o documento faça sentido para eles?

Para cumprirmos nosso objetivo nos valem da análise dos seguintes documentos:

- Projeto pedagógico do curso, seus objetivos, percurso e organização;
- Os ambientes virtuais de aprendizagem (plataformas), onde se encontrava todo o material do curso, avaliações e interações;
- Material preparado para o curso (módulos);
- Registro de interações de fóruns e atividades disponíveis na plataforma;
- Leis (art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional; art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a EAD; Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o estudo de língua estrangeira moderna (LEM) e que passa a fazer parte do núcleo comum; lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola);
- Perfis dos participantes;
- Interação nos fóruns;
- Tarefas finais dos módulos;

Além da análise desses documentos foi aplicado um questionário aberto, que infelizmente não foi respondido pelos autores, por falta de tempo, mas foram substituídos por

entrevistas. As entrevistas buscaram dar voz a esses atores, esclarecer informações e triangular os dados interpretados nos documentos.

Em relação às entrevistas, seguimos as orientações de Gaskell (2003) quem propõe que elas sejam feitas com um roteiro que propicie uma relativa sequência nos temas a serem abordados, bem como a coleta de informações sobre os processos e articulações no âmbito do planejamento escolar. O autor também indica que as mobilizações permitiriam identificar, mediante a análise de conteúdo, as disposições interacionais entre os atores e as possíveis tensões no interior das relações. Esse roteiro se encontra no início da análise das entrevistas de cada grupo de atores.

Também gostaríamos de esclarecer que os dados da pesquisa foram coletados posterior à realização do curso, o qual aconteceu de agosto de 2008 a novembro de 2009. A coleta de dados foi feita de janeiro de 2011 a julho de 2011. Acreditamos que o fato da coleta de dados ter sido quase um ano após a realização do curso apresenta aspectos positivos e negativos. Se por um lado o tempo propicia um distanciamento que favorece uma avaliação panorâmica do curso, o percurso e resultados das experiências vividas. Por outro lado, algumas informações que poderiam ser coletadas durante a realização do curso foram perdidas.

A seguir, apresentaremos o contexto e os participantes do CELSPELE.

2.6 A OUTRA GEMA - Os Participantes do Curso e o contexto da pesquisa

Nessa parte de nosso trabalho buscaremos apresentar o contexto da pesquisa e os atores do curso, agrupados segundo sua função: os professores/alunos, os professores-tutores, o professor-supervisor, os professores-autores, os professores-coordenadores do projeto e a equipe de suporte técnico, envolvidos na realização do CELSPELE.

Nosso ponto de partida para contextualizar a pesquisa é o dia 5 de agosto de 2005, quando foi decretada a lei 11.161 que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Segundo o primeiro artigo dessa lei, *o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio*. O parágrafo primeiro da mesma lei completa que, *o processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta*

Lei. Esse fato ocorrido em 2005 muda o panorama do ensino da língua espanhola no Brasil e cria uma grande demanda por professores de espanhol com certificado de graduação.

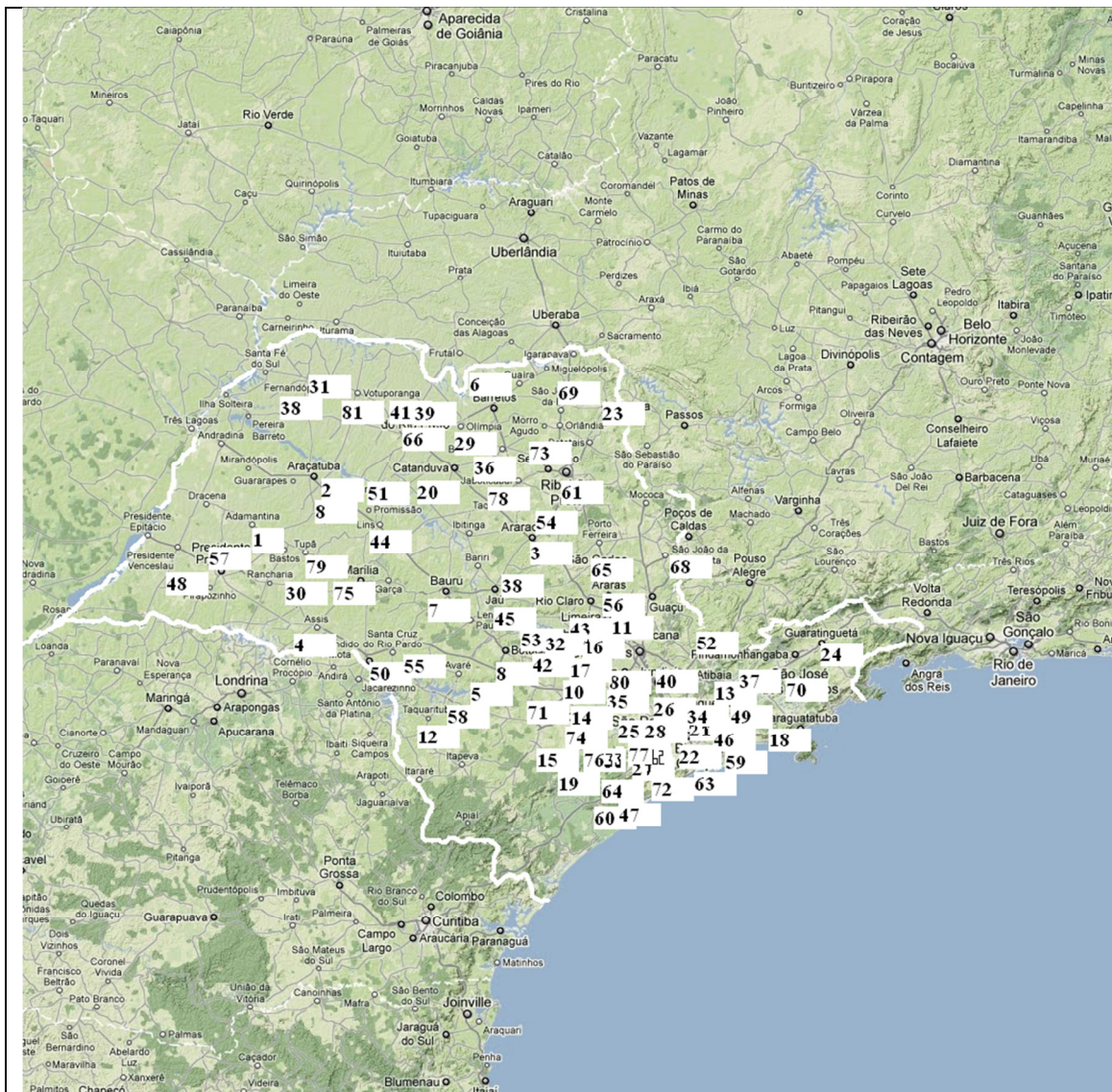
O CELSPELE foi elaborado e realizado em uma parceria entre uma Universidade Pública que por questões de ética a pesquisaremos de Universidade Pública, doravante U.P. e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SEE SP.

Um projeto realizado em contexto EAD, de acordo com o tamanho e complexidade do projeto, exige diferentes atores que assumem e até acumulam diversas funções. Os atores de nosso curso estão agrupados segundo sua função. São eles os professores-alunos, os professores-tutores, o professor-supervisor, os professores-autores, os professores-coordenadores do projeto e a equipe de suporte técnico.

Os professores-alunos são os atores para quem o curso foi planejado. No projeto pedagógico do CELSPELE estão descritos como *cursistas, profissionais e professores da rede pública estadual de educação de São Paulo, em efetivo exercício da função, devidamente matriculados nos cursos* (fragmento do Projeto pedagógico do CELSPELE UP/2008). Nesse trabalho os chamaremos de **professores-alunos**. Esses atores residem em diferentes localidades do Estado de São Paulo.

Segue o quadro 9 com o mapa do Estado de São Paulo, nele assinalados os municípios onde residem os participantes do CELSPELE e o quadro 10 com a lista de municípios numerada, referente ao mapa do quadro 9:

FIGURA 1 – MAPA DO ESTADO DE SÃO PAULO E MUNICIPIOS PARTICPANTES DO CELSPELE



QUADRO 3 – LISTA REFERENTE AO MAPA (MUNICÍPIOS ONDE RESIDEM OS ALUNOS-PROFESSORES PARTICIPANTES) DO CELSPELE

1 Adamantina	22 Diadema	42 Tietê	62 Santo André
2 Araçatuba	23 Franca	43 Limeira	63 Santos
3 Araraquara	24 Guaratinguetá	44 Lins	64 São B. do Campo
4 Assis	25 Itapeverica	45 Macatuba	65 São Carlos
5 Avaré	26 Osasco	46 Mauá	66 São J. do Rio Preto
6 Barretos	27 Mogi Mirim	47 Miracatu	68 São J. da Boa Vista
7 Bauru	28 Osasco	48 Mirante do Par.	69 São Joa. da Barra
8 Birigui	29 Bebedouro	49 Mogi das	70 São J. dos

		Cruzes	Campos
9 Botucatu	30 Echaporã	50 Ourinhos	71 São Roque
10 Indaiatuba	31 Fernandópolis	51 Penápolis	72 São Vicente
12 Taquarituba	32 Itapetininga	52 Pindamonhangaba	73 Sertãozinho
13 Atibaia	33 Itapevi	53 Piracicaba	74 Sorocaba
14 Bragança Paulista	34 Itaquaquecetuba	54 Araraquara	75 Marília
15 Caieiras	35 Itu	55 Piraju	76 Suzano
16 Campinas	37 Jacareí	56 Pirassununga	77 Taboão da Serra
17 Capivari	38 Jales	57 Presidente Prud.	78 Taquaritinga
18 Caraguatatuba	38 Jau	58 Taguaí	79 Tupã
19 Carapicuíba	39 Jose Bonifácio	59 Guarujá	80 Votorantim
20 Catanduva	40 Jundiaí	60 Registro	81 Votuporanga
21 São Paulo capital	41 São J. do Rio Preto	61 Ribeirão Preto	—

No quadro vemos a distribuição dos **professores-alunos** do CELSPELE dentro do mapa do estado de São Paulo. Gostaríamos de chamar a atenção para o alcance de um curso em EAD, como podemos constatar pelo quadro 9, que foi gerado em um programa de pós-graduação de uma universidade federal e pode atender uma extensa região de outro estado.

Como a coleta de dados foi posterior à realização do curso, as informações sobre o perfil dos participantes foram retiradas do texto deixado na plataforma AVA. Segundo relatos deixados sobre seus perfis, os 330 **professores-alunos** do CELSPELE são professores de diversos municípios do Estado de São Paulo, todos da rede pública estadual do estado, licenciados em letras português, inglês ou espanhol. 27 são homens e 303 mulheres, alguns têm mais de um emprego. Há participantes que cursavam mestrado e outros já possuíam alguma especialização na área de ensino de línguas. Todos são brasileiros com formação inicial em ensino de línguas, alguns em materna, no caso em língua portuguesa, outros em língua estrangeira, a maior parte tem formação em inglês e um pequeno grupo em espanhol.

Outro grupo de atores que compôs o CELSPELE foram os **professores-tutores**. Segundo o Projeto pedagógico do CELSPELE:

Tutor de módulo é o profissional selecionado pela UP /Parceiro, com formação e perfil adequados para a área específica de sua atuação. Ele trabalha sob a supervisão de um professor supervisor, e mantém contato direto com o cursista, acompanhando o desenvolvimento do seu estudo e a elaboração de suas atividades avaliativas. Cabe a ele orientar o desempenho

acadêmico do cursista, tirar suas dúvidas sobre os conteúdos e encaminhar possíveis questões administrativas. O tutor cumpre plantão semanal obrigatório. A ele cabe, também, corrigir as atividades dos alunos e dar a cada um deles, de modo personalizado, o devido feedback sobre o respectivo desempenho. São ainda suas responsabilidades: encaminhar à secretaria as notas dos alunos, informá-los sobre elas e manter o supervisor ciente em relação a quaisquer problemas e eventualidades. Um dos empenhos mais esperados do tutor é que ele consiga manter o cursista motivado e estimulado durante todo o processo de construção de seu conhecimento. (fragmento do Projeto pedagógico do CELSPELE U.P /2008 com alterações para resguardar a identidade dos participantes)

A cada um lhe cabia acompanhar o grupo que lhe foi designado durante todo o curso. Eles interagiam diretamente com cada um dos **professores-alunos** fornecendo-lhe *feedback*, animando cada participante, orientando discussões, amenizando conflitos etc.

Ao todo o curso possuía 8 **professores-tutores**, cada um deles geria um grupo inicial de 40 a 44 **professores-alunos**. Dos 8 **professores-tutores**, 7 possuíam mestrado em linguística aplicada pela U.P e 1 possuía especialização. Todos residiam na cidade de Brasília. Este grupo de 8 **professores-tutores** se manteve até o final do curso. Dessa forma a partir do módulo de pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas eles assumiram a função de professores-tutores de monografia. Segundo o Projeto pedagógico do CELSPELE, essa função se refere:

*Tutor especialista capacitado para auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua monografia de especialização, Sua atuação terá início no momento da oferta do módulo “Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada”, e prosseguirá até o momento da apresentação junto à Banca Examinadora....
Esse tutor deverá possuir, no mínimo, titulação de especialista com experiência em trabalhos de pesquisa e, preferencialmente, titulação de mestre na área ou correlatas, e estará diretamente ligado ao orientador de monografia.*

(fragmento do Projeto pedagógico do CELSPELE U.P /2008)

Assim o grupo de **professores-tutores** também realizou a função de **professores tutores de monografia sob a supervisão do orientador de monografia.**

Outro ator de nosso curso foi o **professor-supervisor**. Segundo o Projeto pedagógico do CELSPELE essa função se refere: *professores da área de conhecimento específico, responsável mais direto pelo trabalho da equipe de tutores, em cada módulo* (fragmento do Projeto pedagógico do CELSPELE U.P /2008). O **professor-supervisor** tinha a função de colaborar com os **professores-tutores** gerindo-os e acompanhando-os durante toda a trajetória do curso, esclarecendo as dúvidas, auxiliando na organização do tempo ou na execução das atividades, identificando as dificuldades, estimulando a participação de todos e acompanhando as interações.

Outros grupos de atores fundamentais para a realização do CELSPELE foram os de **professores-autores, professores-coordenadores do projeto e equipe de suporte técnico.**

O grupo que denominamos **professores autores**, no projeto pedagógico são os chamados de **professores conteudistas**. Esse documento o descreve a sua função como: *Professores doutores da área, com reconhecido saber e experiência, especialmente designados para elaborar e/ou adaptar os conteúdos programáticos dos módulos* (fragmento do Projeto pedagógico do CELSPELE U.P /2008). A equipe de **professores-autores**, composta por doutores foi a designada para desenvolver, elaborar e selecionar materiais e conteúdos do curso.

Essa mesma equipe e um membro da coordenação pedagógica assumiram outra função no projeto, a de orientador de monografia. Segundo o projeto pedagógico, esse *profissional, com doutorado e experiência na produção de trabalhos acadêmicos, atuará na orientação dos alunos para elaboração de seu trabalho final. Sua função é trabalhar mais diretamente na orientação da monografia e na sua aprovação final, utilizando-se dos recursos de e-mail, correio, fax, telefone ou do ambiente virtual. Participará, também, das respectivas bancas examinadoras de seus orientandos, ao final do curso.* A equipe era composta por 7 professores doutores que integram programas de pós-graduação da UP.

Os **professores-coordenadores do projeto** formavam uma equipe multidisciplinar gestora e coordenadora do curso. A **equipe de suporte técnico** acompanhou os participantes, tirando suas dúvidas e auxiliando a resolver questões tecnológicas, além de ter proporcionado assistência sistemática sobre o funcionamento do ambiente virtual.

Passaremos na próxima parte do texto a descrever o curso aqui analisado.

2.6.1 O Curso de Especialização *Lato Sensu* para Professores de Espanhol/ Língua Estrangeira

Nesse tópico apresentaremos informações sobre o curso que permitam ao leitor ter uma visão geral da sua estrutura, dos seus objetivos, metodologia, organização e das ferramentas usadas no *moodle*. Para fazer uma exposição menos extensa nessa subseção apresentaremos apenas o módulo 1 com o objetivo de exemplificar a estrutura geral de um módulo do curso. Os módulos 3, 4,5 e 6 serão apresentados junto à análise de dados.

O Curso de Especialização *Lato Sensu* para Professores de Espanhol/Língua Estrangeira foi oferecido pela UP, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE SP e outras duas instituições, começando em agosto de 2008 e concluindo em novembro de 2009 com a defesa de monografia. Segundo sua proposta pedagógica, o curso partiu de situações de aprendizagem para proporcionar uma formação continuada que promovesse a melhoria do desempenho profissional de professores de língua espanhola.

Para alcançar esse objetivo a proposta do Curso de Especialização *Lato Sensu* para Professores de Espanhol Língua Estrangeira, doravante CELSPELE tinha como objetivo o aprofundamento da base de conhecimentos pertinentes ao exercício profissional, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais.

O CELSPELE teve carga horária de 480 (quatrocentos e oitenta) horas, sendo 420 (quatrocentos e vinte) horas para estudo do conteúdo dos módulos e 60 (sessenta) horas para elaboração da monografia, com uma duração total de 14 (quatorze) meses. Estiveram envolvidos até o final do curso cerca de 242 professores-alunos (docentes em formação continuada), cerca de 3 professores-coordenadores, 7, professores-autores de módulo, 1 professor-supervisor pedagógico, 8 professores-tutores, 2 especialistas em suporte técnico.

A metodologia usada foi o ensino a distância, com 1 (um) encontro presencial dedicado à apresentação das monografias diante de uma banca examinadora, composta pelo orientador e um membro externo.

Todo o material institucional do Curso de Especialização foi disponibilizado aos participantes em ambiente virtual de ensino-aprendizagem com ferramentas de interatividade para os envolvidos no processo.

O curso foi desenvolvido dentro da perspectiva da educação continuada, e suas partes foram divididas em módulos independentes e complementares entre si. O CELSPELE considerou a aprendizagem e interação como faces de uma mesma moeda e partiu da pressuposição de que a interatividade é um fator fundamental para alcançar o avanço no estudo e propiciar espaço para orientação.

O Ambiente Virtual (AVA) utilizado foi a plataforma *Moodle*, adotada com frequência, pois, entre outros fatores, é baseada em *software* livre, ou seja, é desenvolvida pela organização sem fins lucrativos *Free Software Foundation* e seu conteúdo pode ser modificado, distribuído ou copiado sem restrições. Dentro dessa plataforma os conteúdos foram organizados em módulos.

Os participantes precisaram interagir com dois ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis: o AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, elaborado pela U.P e o AVE – Aula Virtual de Espanhol.

Ambos os espaços foram considerados a mesma “sala de aula” (on-line). No AVE, o objeto foi o treinamento na língua espanhola. No AVA encontrava-se a proposta do curso de especialização da U.P (conteúdos, tutoria, fóruns e atividades avaliativas), além de informações importantes como o manual do aluno, cartas informativas e o cronograma do curso. Segue a figura 2, interface de abertura do CELSPELE:



FIGURA 2 – INTERFACE DE ABERTURA DO CELSPELE

Na figura 2 podemos observar circulos na coluna à direita os espaços destinados ao nome do usuário e senha.

Após entrar no sistema o aluno, se deparava com a figura 3, a interface de acesso aos módulos do curso. Segue a figura 3 que mostra essa interface:

Ambiente de Monografía	Ambiente de Monografía
Cultura y Competencia	Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza de E/LE.
Metodología de Español	Metodología de Español como lengua extranjera (E/LE)
Fundamentos teóricos	Fundamentos teóricos del proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua (s)
Nível Avançado - C1	Nível Avançado - C1
Aprender a Aprender - Turma OYE 2 - Especialização	Nas trilhas da aprendizagem
Ambiente de Treinamento - AVE / AVA	Ambiente de treinamento. Utilize esse espaço para tirar dúvidas sobre os ambientes AVE e AVA.

FIGURA 3 – INTERFACE DE ACESSO AOS MÓDULOS

Na figura 3, podemos ver circulos os 6 (seis) módulos que compõem o CELSPELE: o módulo 1 - Aprender a Aprender; o módulo 2 – Nível Avançado C1, o módulo 3 – Fundamentos Teóricos dos processos de ensino e aprendizagem de línguas; o módulo 4 - Metodologia do Espanhol como Língua Estrangeira; o módulo 5 – Cultura e Competência; o módulo 6 - Ambiente de Monografia: ‘Introdução à metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada.

A organização dos módulos do CELSPELE se deu como segue na figura 4, que apresenta a estrutura proposta pelo curso.

Estrutura do Curso

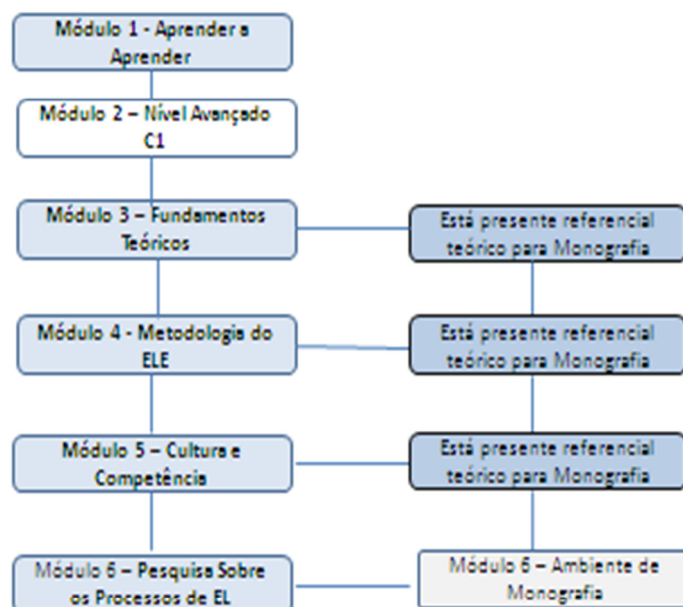


FIGURA 4 – ESTRUTURA DO CELSPELE

Fonte: Projeto Pedagógico do CELSPELE (com alterações)

Vemos na figura 4 a estrutura dos 6 (seis) módulos que compõem o CELPELE.

Na proposta do curso foram criados dois percursos em tempos diferentes que tentamos ilustrar na figura 3. No primeiro, o professor-aluno percorreu os 6 (seis) módulos de conteúdo e no segundo percurso elaborou a pesquisa que foi apresentada como monografia/trabalho de conclusão de curso. Como os conteúdos selecionados que faziam parte dos módulos formam a base teórica dos processos de ensinar/aprender línguas, eles buscaram fomentar os temas dos projetos de pesquisa.

Os módulos de 1 a 5 apresentavam uma estrutura interna que fluía dos conteúdos para as atividades de reflexão e eram finalizados com a realização de uma tarefa final. Eles eram compostos por um conjunto de conteúdos e atividades avaliativas, que buscavam manter-se em um total de dez horas semanais.

Segue a figura 5 com a representação da estrutura interna dos módulos.

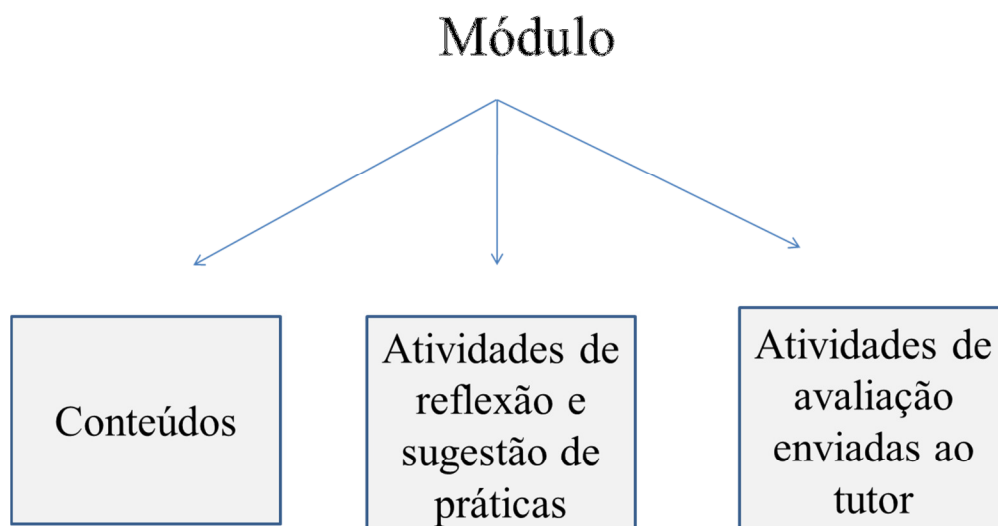


FIGURA 5 – ESTRUTURA INTERNA DOS MÓDULOS

Fonte: Projeto pedagógico CELSPELE, 2008.

A figura 5 mostra a estrutura interna dos módulos de conteúdo (módulo 1 - Aprender a Aprender, o módulo 2 – Nível Avançado C1; o módulo 3 – Fundamentos Teóricos dos processos de ensino e aprendizagem de línguas; o módulo 4 - Metodologia do Espanhol como Língua Estrangeira; o módulo 5 – Cultura e Competência), primeiro apresentavam os conteúdos em forma de arquivos de texto, em seguida eram desenvolvidas atividades de reflexão e sugestões de práticas e, por último, o aluno-professor elaborava uma tarefa final que consistia na reflexão sobre o conteúdo do módulo.

A avaliação realizada durante os módulos foi a formativa e a somativa. Assim, ao final de cada conteúdo apresentado pelos módulos os participantes realizaram a tarefa final e a partir dos exercícios e das participações os tutores forneceram retorno das atividades, correções e notas.

Já no módulo 6 - Ambiente de Monografia, os participantes elaboraram um projeto de pesquisa que culminou com a apresentação de uma monografia defendida perante uma banca examinadora.

A figura 6 que mostra o percurso do CELSPELE:

Percurso na Especialização

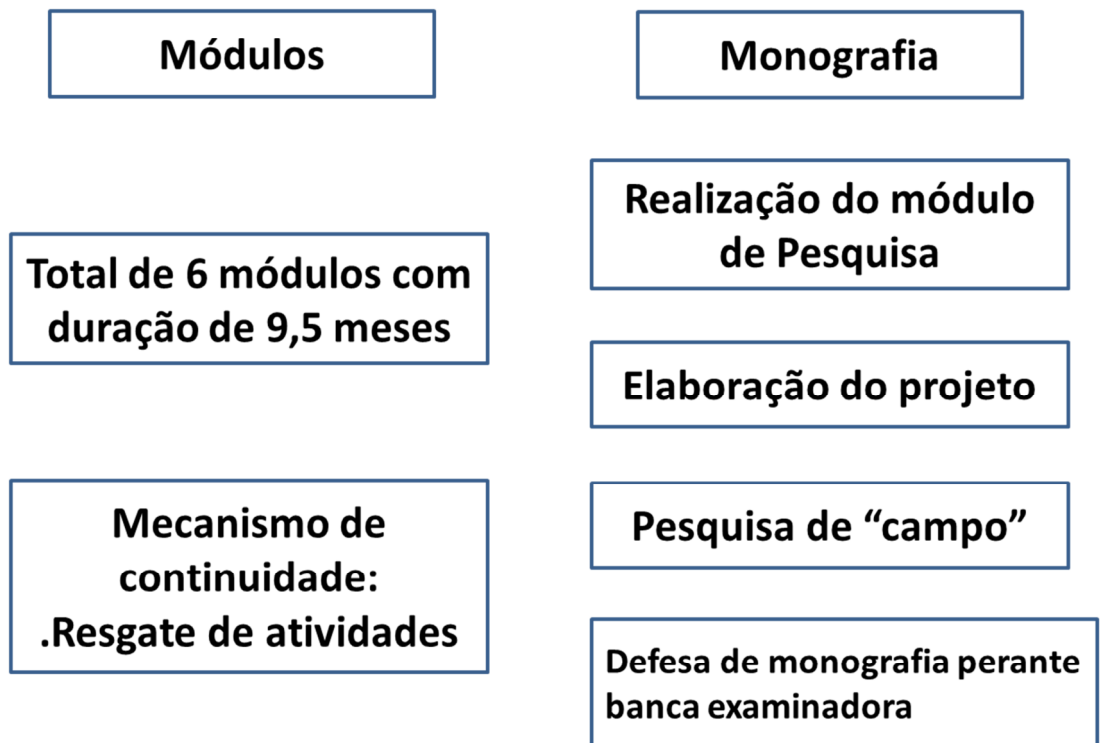


FIGURA 6 – PERCURSO DO CELSPELE

Fonte: Projeto pedagógico CELSPELE, 2008.

A seguir nos valeremos da descrição do módulo 1, Aprender a Aprender – Nas trilhas da aprendizagem, para indicar detalhadamente a disposição dos conteúdos, ferramentas e recursos usados dentro dos módulos de conteúdo do CELSPELE.

2.6.1.1. Módulo 1-Aprender a Aprender – nas trilhas da aprendizagem

O primeiro módulo proposto pelo CELSPELE intitulava-se Aprender a Aprender – nas trilhas da aprendizagem. Esse módulo teve uma carga horária de 20 (vinte) horas e duração de 2 (duas) semanas e como se tratava do primeiro módulo do curso seu objetivo foi aproximar os participantes dos pressupostos teórico-metodológicos requeridos pela educação

à distância, bem como familiarizá-los com o uso dos instrumentos, comportamentos e procedimentos pedagógicos do Curso.

Segue a figura 7, com Interface do Módulo1 Aprender a Aprender – nas trilhas da aprendizagem:



FIGURA 7 – INTERFACE DO MÓDULO 1 APRENDER A APRENDER NAS TRILHAS DA APRENDIZAGEM

Como podemos notar na figura 7, uma das características da organização dos conteúdos em módulos é que eles são dispostos nas páginas em blocos de informação chamados de *boxes* (em português, caixas).

As principais caixas dos módulos do curso e seus recursos e ferramentas de interação foram:

A caixa do cabeçalho da página foi retirada em todas as figuras, pois ela possuía com o logotipo das instituições envolvidas, nele também se encontrava o nome do módulo (à esquerda) e o nome do usuário de acesso (à direita);

A caixa do bloco de informações da coluna à esquerda, onde podemos acessar os seguintes recursos: *Participantes*, lista de participantes (aluno-professor e professores-tutores); *Pesquisar nos Fóruns*, recurso de busca por palavras-chave nos fóruns; *Administração*, configurações do curso e acesso a relatórios quantitativos sobre acessibilidade dos participantes e notas, *Meus cursos*, lista de outros cursos e módulos em que o aluno-professor participa.

A caixa do bloco de informações da coluna à direita, onde encontramos os recursos: *Últimas Notícias*, fórum de avisos e as novidades; *Mensagens*, correio eletrônico da plataforma; *Usuários Online*, lista de usuários ativos nos últimos 5 minutos.

E a **Caixa do bloco central** que apresenta duas divisões: *Programação* e *Módulo*. Em *Programação* encontramos materiais instrucionais e de interação, como: a *Carta ao aluno*, documentos de texto com cartas de boas-vindas ao curso ou aos módulos. Entre outros conteúdos a carta fornecia informações sobre o curso e o cronograma de cada módulo; *Mensagem da tutoria*, espaço para fórum de notícias, avisos e esclarecimento de dúvidas. Também podemos encontrar páginas simples de texto e páginas em HTML com documentos dirigidos aos participantes do curso; *links* com acesso a dicionários *on-line* e outros materiais de apoio.

Em *Módulo* estavam dispostos os conteúdos, as ferramentas de interação e avaliação do curso. É importante ressaltar que este espaço teve como foco a interação para o desenvolvimento da competência profissional indicada nessa pesquisa.

Os recursos usados no bloco de informação '*Módulo*' foram: Arquivos de texto com os tópicos tratados, no formato de páginas simples de texto, páginas em HTML, PDF, DOC, PPT, Flash, áudio, vídeo, etc.; '*Wiki*' espaço de edição de textos colaborativos; *Chat* (sala de bate-papo), espaço reservado às interações síncronas; *Fórum de discussão*, espaço reservado à interação assíncrona onde cada tutor e seu respectivo grupo dialogavam ou discutiam sobre os tópicos do módulo.

Na Caixa do bloco central em '*Módulo*' também se encontravam as ferramentas de avaliação como *Tarea Final*, que se tratava de propostas de atividades que orientadas para a reflexão sobre o tema e a avaliação do desenvolvimento do aluno a partir do estudo da disciplina; em *Promedio Final*, estava o espaço de acesso individual dos participantes ao registro de sua nota; *Nota de los Foros Tematicos*, espaço de acesso individual dos participantes para o registro da média quantitativa alcançada nos fóruns.

Podemos ver na figura 6, **Interface do Módulo 1**, a organização da **Caixa do bloco central** do módulo com duas divisões: *Programação* e *1. Módulo – Aprender a Aprender*.

Como descrito encontramos em *Programação* as informações instrucionais sobre o módulo como: *Confirmação de matrícula*, espaço reservado para que o participante confirmasse sua matrícula antes do início do curso; *Carta – Aluno*, documento contendo uma carta de boas-vindas aos participantes e instruções sobre os prazos e funcionamento do módulo; *Mensagem da tutoria*, fórum aberto para tirar dúvidas sobre as instruções e avisos; *Chat*, espaço de interação síncrona entre o tutor e seu grupo; *Ambientação – AVA*, arquivo com instruções sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem; *NETiquetas*, arquivo com sugestões de como escrever e relacionar-se na *Web*; *Sala de reunião – Supervisor e Tutor*; espaço para interação síncrona entre supervisores e tutores.

Ao olhar na mesma figura, podemos ver a **Caixa 1 Módulo – Aprender a Aprender** e os seguintes recursos: *Carta do supervisor aos alunos*, trata-se da carta de boas-vindas da Profa. Dra. Autora do módulo, professora supervisora do módulo, aos participantes do curso com informações relevantes sobre seu andamento; *Fórum 1 – Apresentação*, fórum aberto para que cada tutor e os participantes de seu grupo se apresentassem; *Fórum 2 – Discussão Disciplina 1*, de discussão sobre os conceitos discutidos no Módulo.

No link *Módulo Aprender a Aprender*, os participantes acessaram o texto “Aprender a Aprender: aprendizagem significativa e meta-cognição em educação à distância”. Nele a professora supervisora tratou de temas como: o direito à educação continuada, o ensino de língua estrangeira, estratégias iniciais do aprendiz, além de abordar aspectos da construção do conhecimento, contexto, características e aprendizagem significativa em EaD.

No texto há vários convites à reflexão, como o que segue:

Você já pensou o que significa, para você, situar-se nesse curso a partir da perspectiva da cidadania? Se ainda não parou para pensar faça agora. É muito importante! Se precisar aproveite e faça um intervalo. Depois volte aqui para continuamos nosso diálogo. Use o tempo que precisar. Eu espero aqui.

(Fragmento do módulo1, Aprender a Aprender)

Como todos os autores dos módulos dos textos, faz uso do ‘diálogo’ entre o autor e o aluno-professor, tentando esclarecer perspectivas, argumentar em favor de um convite à reflexão ou propor pequenas tarefas no corpo do texto.

O último recurso da **Caixa do bloco central** do módulo é a *Atividade Avaliativa – Disciplina 1 trata-se* do espaço para postagem da atividade proposta ao participante. Segue o quadro 4 - Atividade Avaliativa – Disciplina 1, Aprender a Aprender: Aprendizagem significativa e meta-cognição em educação a distância.

<p>Memorial</p> <p>Elabore um texto, de no mínimo uma e no máximo três páginas, destacando as contribuições mais significativas do estudo dessa disciplina para você. Ou seja: descreva, do seu jeito, o sentimento ou impacto a leitura desse primeiro texto didático lhe trouxe.</p> <p>O texto deve ser apresentado num editor de texto como o Word. Sua configuração deve ser:</p> <p>Fonte: Times New Roman (tamanho 12)</p> <p>Espaçamento entre linhas: 1,5</p>
<p>Nota:</p> <p>Essa primeira disciplina está prevista para o seguinte período: 02/06/08 a 27/06/08.</p>

QUADRO 4 - ATIVIDADE AVALIATIVA – DISCIPLINA 1, APRENDER A APRENDER.

Para essa atividade foi solicitado redigir um texto, destacando as contribuições mais significativas em relação ao conteúdo tratado pelo Módulo.

Dessa forma podemos notar que os recursos do Módulo 1 – Aprender a Aprender partem da leitura do texto do módulo para os fóruns. A participação nos fóruns pretendia fazer com que o participante voltasse a visitar o texto e a conclusão do módulo culminava

com a elaboração de uma tarefa, no caso um memorial, sobre a experiência significativa obtida com o conteúdo.

Verificamos que a disposição e seleção das ferramentas indica um *design* instrucional que se relaciona a uma abordagem reflexiva. Após termos apresentado o CELSPELE e descrito a interface do módulo 1 que ilustra a disposição e uso das ferramentas do curso passamos ao capítulo que abordará a análise dos dados.

Capítulo 3. A LAPIDAÇÃO: ANÁLISE DE DADOS

Após termos discorrido sobre nossa fundamentação teórica, metodologia e apresentado o contexto da pesquisa e os atores do CELSPELE, nessa seção nos dedicaremos a análise de dados. Como em um processo de lapidação, essa seção pretende mostrar as faces da pedra, apresentando os dados obtidos na análise dos documentos do curso, bem como nas entrevistas realizadas com seus atores. A fim de alcançarmos nosso objetivo, iniciaremos essa parte do trabalho analisando o projeto pedagógico do CELSPELE e comparando sua proposta com o normatizado pela LDB Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Na segunda parte dessa seção apresentaremos os dados obtidos da análise do AVA sobre o percurso realizado durante o curso e o desenvolvimento das competências dos participantes. Na parte final analisaremos as entrevistas dos professores coordenadores, professores-autores de módulo e professores-tutores do CELSPELE destacando os relatos que nos auxiliaram a analisar o curso, a entender seu percurso e que nos deram indicações do desenvolvimento de competências. Uma vez esclarecida a organização do capítulo começaremos pela análise documental do CELSPELE.

3.1 A Análise do projeto pedagógico do CELSPELE

Nesse tópico buscaremos esclarecer as seguintes informações sobre o projeto pedagógico do CELSPELE: objetivo geral, objetivos específicos, público alvo, características gerais do curso, estrutura, percurso, diretrizes para construção dos módulos do curso e a sua descrição pormenorizada.

Segundo o documento intitulado Projeto Pedagógico: Curso de Especialização *Lato Sensu* para Professores de Espanhol Língua Estrangeira – ELE, Curso de Extensão/Aperfeiçoamento de Língua Espanhola, o objetivo da proposta entregue pela UP à SEE/ SP foi:

Oferecer aos profissionais do ensino público estadual de São Paulo cursos de formação continuada, na modalidade de Extensão/Aperfeiçoamento –

Cursos de Língua Espanhola, e na modalidade de Especialização Lato Sensu – Curso para Professores de Espanhol Língua Estrangeira – ELE, para que se tornem mais competentes e seguros no seu desempenho profissional e docente, bem como contribuam para a melhoria de qualidade da educação pública do Estado de São Paulo. (excerto do Projeto Pedagógico CELSPELE – U.P. /2008)

Ao lermos o fragmento apresentado identificamos informações fundamentais para o entendimento do projeto.

Esse documento elaborado pela U.P. para a SEE/SP ofereceu dois cursos distintos. O primeiro se tratou de um curso de formação continuada na modalidade extensão/aperfeiçoamento e o segundo foi uma pós-graduação *Lato Sensu*. Observamos que o contrato firmado entre U.P. e SEE/SP está em consonância com o que normatiza a lei sobre a *valorização do profissional da educação escolar* (LDB de 1996, Art. 3 VII), ou seja, a formação continuada desses profissionais é uma ação em favor de sua valorização, realizada a partir da iniciativa e colaboração entre as instituições envolvidas.

Outro ponto sobre o qual chamamos a atenção é o que se refere às informações sobre o público alvo a quem vão dirigidos esses cursos. Tanto o nome do projeto, *Curso de Especialização Lato Sensu para Professores de Espanhol/Língua Estrangeira – ELE, Curso de Extensão/Aperfeiçoamento de Língua Espanhola*, como está registrado no começo do parágrafo do objetivo geral, *oferecer aos profissionais do ensino público estadual de São Paulo cursos de formação continuada, na modalidade de Extensão/Aperfeiçoamento – Cursos de Língua Espanhola, e na modalidade de Especialização Lato Sensu – Curso para Professores de Espanhol Língua Estrangeira – ELE*, nos informa que são dois cursos para públicos alvos diferentes. O curso de extensão foi oferecido aos profissionais do ensino público e o curso de especialização *Lato Sensu* aos professores de espanhol/língua estrangeira.

Como nossa análise recai sobre o curso de especialização, a partir desse ponto desmembraremos os dados do documento que se relacionam aos dois cursos e nós ateremos às informações que se referem à pós-graduação *Lato Sensu* direcionada a professores de Espanhol.

Abaixo do objetivo geral encontramos os objetivos específicos do curso de especialização, que enumeramos para facilitar a análise:

Objetivos Específicos do Curso de Especialização:

- 1-*Coordenar e desenvolver o Curso de Especialização Lato Sensu, na formação da educação continuada;*
- 2-*Acompanhar e avaliar os cursistas;*
- 3-*Avaliar a formação continuada, a partir do curso de Especialização;*
- 4-***Aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre as principais abordagens, métodos, estratégias e recursos do ensino de línguas estrangeiras;***
- 5-***Aprofundar conhecimentos em Linguística Aplicada, considerada como área de conhecimento indissoluvelmente vinculada ao exercício profissional do professor de língua estrangeira;***
- 6-***Aperfeiçoar o domínio do uso da língua espanhola, em relação às habilidades receptivas e produtivas;***
- 7-*Incentivar a reflexão sobre a relação entre língua e cultura, diversidade cultural e diversidade linguística, no mundo hispânico, e o seu significado em processos de ensino/aprendizagem de ELE;*
- 8-*Divulgar e incentivar o uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino de ELE;*
- 9-*Priorizar abordagens pedagógicas centradas no desenvolvimento da autonomia do aluno;*

10-*Incluir, na formação, aspectos específicos da prática docente de ELE em seu contexto real. Promover especificamente uma reflexão sobre as particularidades do ensino de línguas próximas (ensino de espanhol a falantes do português brasileiro);*

11-*Aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos necessários para desenvolver projetos de pesquisa aplicada ao processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira;*

12- *Certificar os cursistas.*

(excerto do Projeto Pedagógico CELSPELE - U.P. /2008, p.2)

Nesse ponto é relevante esclarecer que tanto o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução quanto o Centro de Educação à Distância desta U.P. possuem equipes docentes com estofo teórico e experiência prática para empreender um projeto com os objetivos citados.

Comentamos também que os objetivos específicos desse projeto pedagógico estão de acordo com a LDB de 1996 que indica a necessidade de *realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância* (LDB de 1996, Art. 87 III). Promover esses programas é um dever do Estado, porém ele deve contar com instituições parceiras, como a U.P, para solucionar demandas reais. Também estão de acordo com o Art. 62 II da mesma lei que *normatiza a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço*, pois os objetivos específicos descritos nesse processo de formação continuada direcionam o curso tanto para o aprofundamento de conhecimentos específicos da área quanto para aspectos da prática docente.

A seguir o documento apresenta o tópico ‘público alvo’, como segue:

Público alvo do Curso de Especialização

Professores de espanhol, professores de língua portuguesa e professores de outras línguas estrangeiras com diplomação no nível de graduação, ou superior, nas respectivas áreas de atuação.

(excerto do Projeto Pedagógico CELSPELE - U.P. /2008, p.3)

A partir da informação desse fragmento do documento verificamos que o requisito exigido pelo curso é a licenciatura em letras, ou curso que equivalha a uma graduação em língua estrangeira ou em português, língua materna.

Nesse ponto indicamos uma incoerência, pois o objetivo geral do projeto pedagógico é oferecer um curso de formação continuada *na modalidade de Especialização Lato Sensu – Curso para Professores de Espanhol/Língua Estrangeira – ELE* (Projeto Pedagógico CELSPELE - U.P. /2008,p.2), ou seja, essa preposição *para* designa o receptor do curso, que no caso são professores de espanhol língua estrangeira. Porém, o público alvo indicado no mesmo documento é *Professores de espanhol, professores de língua portuguesa e professores de outras línguas estrangeiras com diplomação no nível de graduação, ou superior* (Projeto Pedagógico CELSPELE - U.P. /2008, p.3). Lembramos que a seleção foi feita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e os objetivos do CELSPELE foram elaborados pela U.P. de acordo com a solicitação inicial dessa Secretaria. Então supomos que a intenção da SEE/SP foi proporcionar formação para professores habilitados em outras línguas que já estivessem ministrando aulas de espanhol.

A seguir o projeto descreve a carga horária do curso:

Carga Horária do Curso: 480 h (quatrocentos e oitenta) horas, sendo 420 (quatrocentos e vinte) horas para estudo de conteúdos dos módulos e 60 (sessenta) horas para elaboração da monografia;

(excerto do Projeto Pedagógico CELSPELE - U.P. /2008, p.14)

Essa carga horária, segundo o Professor Dr. Antônio, coordenador pedagógico especializado em EAD, foi calculada tendo-se como referencial a carga horária do ensino presencial e o mínimo de horas que o aluno precisaria se dedicar para alcançar o desenvolvimento almejado pelo curso.

Em relação à descrição das características gerais do curso o projeto pedagógico esclarece que:

Metodologia: a distância, com 1 (um) encontro presencial: Este encontro presencial será dedicado à apresentação das monografias diante de uma banca examinadora, composta pelo orientador e um membro externo. Recomendar-se-á aos cursistas que, além de suas apresentações, também participem como público, na apresentação de seus colegas.

(excerto do Projeto Pedagógico CELSPELE - U.P. /2008, p.23)

Trata-se de um curso dentro da modalidade EAD, indicada para a formação continuada de professores pela LDB de 1996, e que cumpre o determinado pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, Art. 7º relativo à avaliação nessa modalidade, como segue:

*A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo **por meio de exames presenciais**, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.*

(LDB de 1996 e seu Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, Art. 7º)

A avaliação final do CELSPELE foi a monografia elaborada durante o curso, apresentada e defendida perante uma banca de Doutores. Nesse mesmo dia os professores-alunos, também responderam uma ficha de avaliação sobre o CELSPELE.

Em relação aos materiais didáticos, o documento apresenta a seguinte informação:

O material instrucional do Curso de Especialização será disponibilizado em ambiente virtual de ensino-aprendizado com ferramentas de interatividade entre os envolvidos no processo (coordenador – tutor – cursista – Plataforma AVE da Instituição Parceira) e/ou videoconferência. Sugere-se o aproveitamento da infraestrutura tecnológica e de mídias já disponíveis no estado de São Paulo, pela Rede do Saber;

(excerto do Projeto Pedagógico com alterações, CELSPELE - U.P. /2008, p.3)

Interpretamos que o trecho, *ambiente virtual de ensino-aprendizado com ferramentas de interatividade entre os envolvidos no processo (coordenador – tutor – cursista – Plataforma AVE da Instituição Parceira)*, refere-se ao AVA, que foi a plataforma onde fundamentalmente ocorreram as interações do curso. Nesse ponto integraremos o projeto pedagógico aos dados colhidos no AVA.

A sigla AVA é utilizada comumente referindo-se ao Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tanto durante o CELSPELE quanto na nossa pesquisa, a sigla AVA designa a plataforma elaborada pela U. P. para a realização do CELSPELE. A plataforma AVE, sigla para *Aula Virtual de Español*, internacionalmente reconhecida como o ambiente virtual desenvolvido por uma Instituição Parceira (doravante I. P.) para o treinamento em língua espanhola de alunos de todas as nacionalidades, integrava-se a AVA no módulo C1.

Como pudemos verificar a partir da análise dos ambientes virtuais, o curso se realizou na plataforma elaborada pela UP, a AVA.

O projeto pedagógico do CELSPELE apresenta os seguintes dados sobre a estrutura, conteúdos e percurso da especialização:

Módulo 1: INTRODUÇÃO À EAD, com carga horária de 20 (vinte) horas;
(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, estrutura do curso, UP /2008, p.9)

Duração: 2 (duas) semanas.

Objetivos gerais: familiarizar os participantes com os pressupostos teórico-metodológicos da educação à distância, com os comportamentos requeridos pelo ensino à distância, bem como com os instrumentos e processos pedagógicos do próprio curso.

Conteúdos:

- *Aprendizagem à distância, metodologias;*
- *A perspectiva atitudinal para o aprendizado em EAD;*
- *Domínio das TIC.*

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, descrição dos módulos - U. P. /2008, p.13)

Módulo 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE, com carga horária de 80 (oitenta) horas;

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, estrutura do curso, U.P. /2008, p.13)

Duração: 8 (oito) semanas.

Objetivos gerais: proporcionar ao professor-aluno os conteúdos teóricos fundamentais para a prática do ensino de ELE. Pretende-se desenvolver a capacidade do professor-aluno de refletir sobre suas práticas docentes, observar e analisar fenômenos próprios do processo de ensino-aprendizagem e a constatar e conceitualizar, devidamente, problemas relativos a este processo, ajudando-o assim, na busca de soluções e de melhoria da qualidade da sua prática docente.

Conteúdos:

- *O processo de ensino-aprendizagem: crenças, teorias, enfoques, métodos;*
- *O processo de ensino-aprendizagem de línguas próximas (português-espanhol);*
- *Os enfoques comunicativos.*

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, descrição dos módulos - UP /2008, p.13)

Módulo 3: METODOLOGIA DE ELE, com carga horária de 80(oitenta) horas;

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, estrutura do curso, U.P. /2008, p.13)

Duração: 8 (oito) semanas.

Objetivos gerais: familiarizar o professor-aluno com os conceitos teóricos e com os instrumentos práticos necessários para a análise de componentes centrais do processo de ensino-aprendizagem de ELE.

O pressuposto básico desse módulo é que se o professor compreende os conceitos teóricos do processo ensino-aprendizagem e sua aplicação no cotidiano da sua sala de aula, ele estará mais capacitado para programar, desenhar e implementar mecanismos didáticos específicos para estes componentes, no ensino de espanhol.

Conteúdos:

- *Expressão oral e compreensão auditiva na aula de ELE: recursos, técnicos, estratégias;*
- *Expressão escrita e compreensão leitora na aula de ELE: recursos, técnicas, estratégias;*
- *Planejamento de cursos e unidades. Produção e avaliação de materiais de ensino;*
- *O planejamento e a produção da aula. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno.*

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, descrição dos módulos - U. P. /2008, p.14)

Módulo 4: CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, com carga horária de 80 (oitenta) horas:

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, estrutura do curso, U.P. /2008, p.14)

Duração: 8 (oito) semanas.

Objetivos gerais: contribuir para que o professor-aluno possa refletir sobre o papel de tipos específicos de conhecimento dentro do processo de apropriação de uma língua estrangeira. Por outra parte, se pretende capacitar o

participante a desenvolver instrumentos e procedimentos didáticos para tratar adequadamente estes conteúdos nas aulas de ELE.

Conteúdos:

- *Literatura e cultura no ensino de ELE para brasileiros.*
- *Gramática no ensino de ELE para brasileiros.*
- *Aspectos do uso da língua espanhola para o ensino de ELE.*

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, descrição dos módulos - U. P. /2008, p.14)

Módulo 5: METODOLOGIA DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA; com carga horária de 40 (quarenta) horas;

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, estrutura do curso, U. P. /2008, p. 14)

Duração: 4 (quatro) semanas.

Objetivos gerais: familiarizar o professor-aluno com os conceitos teóricos e com os instrumentos práticos necessários para a análise de componentes centrais do processo de ensino-aprendizagem de ELE.

O pressuposto básico desse módulo é que o professor compreende os conceitos teóricos do processo ensino-aprendizagem e a sua aplicação no cotidiano da sua sala de aula, ele estará mais capacitado para programar, desenhar e implementar mecanismos didáticos específicos para estes componentes, no ensino do espanhol.

Conteúdos:

- *Caracterização da pesquisa aplicada no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas.*
- *Principais métodos de pesquisa aplicada no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas.*
- *Pesquisa quantitativa vs. Pesquisa qualitativa.*
- *A formulação de problemas, perguntas, hipóteses e objetivos de pesquisa.*

➤ *Instrumentos e procedimentos para coleta, preparação e análise de dados.*

➤ *A construção de um projeto de pesquisa: aspectos práticos e formais.*

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, descrição dos módulos - U. P. /2008, p.16)

Módulo 6: LÍNGUA E CULTURA, com carga horária de 120(cento e vinte) horas;

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, estrutura do curso, U. P. /2008, p.16)

Duração: 120 horas

Objetivo geral: Definido pela Instituição Parceira

Conteúdos: definidos pela Instituição Parceira.

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, descrição dos módulos - U. P. /2008, p.16)

MONOGRAFIA: 60 horas

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, estrutura do curso, U. P. /2008 p.16)

Em relação ao percurso do curso de especialização projeto pedagógico do CELSPELE:

...o aluno faz dois percursos em tempos simultâneos ao longo do Curso de Especialização. No percurso dos módulos, ele deve concluir seis (seis) módulos de conteúdos específicos durante o período estipulado. Podem ser criados mecanismos de continuidade, na medida em que torne necessário efetuar algum resgate de atividade.

O percurso da monografia inicia-se com a realização do módulo de metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada, organizado de tal forma que fornece as bases para a elaboração de um pré-projeto de monografia. Na sequência, este documento deve ser aprofundado e se tornar um projeto a ser

aprovado pelo orientador. Em seguida, passa-se à fase da pesquisa de “campo”, com a coleta de dados para os objetivos estabelecidos. Segue-se a redação da monografia e sua apresentação no encontro presencial perante uma banca de professores.

(excerto do Projeto Pedagógico do CELSPELE, percurso do curso de especialização - U. P. /2008, p.10)

Comparando o projeto pedagógico com os documentos existentes na plataforma AVA, constatamos que a estrutura, o percurso, os módulos e conteúdos propostos no projeto pedagógico foram realizados, alterando-se apenas dois pontos. A ordem dos módulos, pois o módulo 6 Língua e Cultura elaborado pelo IP foi o segundo módulo realizado na AVA, e como o segundo módulo do curso passou para a posição seguinte os demais módulos também avançaram uma posição a frente, por exemplo, o módulo 2 Fundamentos Teóricos do Processo de Ensino-Aprendizagem de ELE passou a ser o módulo 3 e assim consecutivamente até o módulo 6. A outra alteração se realizou apenas no nome de um dos módulos que passou de Conteúdos Específicos do Processo de Ensino-Aprendizagem para Cultura e Competência.

Em síntese, a plataforma AVA apresentava os módulos da seguinte maneira: Módulo 1 - Aprender a Aprender; Módulo 2 – Nível Avançado C1; Módulo 3 – Fundamentos Teóricos dos Processos de Ensino e Aprendizagem de línguas; Módulo 4 - Metodologia do Espanhol como Língua Estrangeira; Módulo 5 – Cultura e Competência; Módulo 6 - Ambiente de Monografia: ‘Introdução à Metodologia de pesquisa em linguística aplicada e Ambiente de Monografia (segundo ambiente onde os participantes elaboraram as monografias em grupo).

A seguir apresentaremos os dados encontrados durante a análise dos documentos da plataforma AVA.

3.2 Análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA

Nessa subseção buscaremos descrever os documentos e registros encontrados na plataforma AVA. Durante a análise dos módulos e dos registros das interações dessa plataforma pretendemos proporcionar uma visão qualitativa e quantitativa dos dados.

Em virtude de já termos apresentado os participantes da pesquisa, as ferramentas utilizadas na elaboração do curso e a análise do projeto pedagógico, iniciaremos essa subseção mostrando o quadro 5 que indica o fluxo de professores-alunos no transcorrer dos módulos e sua evasão, depois passaremos a descrever todos os módulos e analisar as interações na plataforma AVA. Segue o quadro 5, fluxo de professores-alunos em cada módulo do CELSPELE.

GRUPOS	Módulo - 1	Módulo - 2	Módulo - 3	Módulo - 4	Módulo - 5	Módulo - 6
g-1	41	39	35	35	32	32
g-2	41	38	32	31	31	30
g-3	41	42	39	36	35	35
g-4	38	35	30	30	28	28
g-5	35	32	24	24	22	22
g-6	36	33	29	29	29	29
g-7	39	39	34	34	34	34
g-8	42	42	34	34	34	34
total	319	300	257	251	243	242
Entrega da tarefa final	27/06/2008	24/08/2008	27/10/2008	14/12/2008	12/4/2009	15/2/2010

QUADRO 5 – FLUXO DE PROFESSORES-ALUNOS EM CADA MÓDULO DO CELSPELE

No quadro 5 apresentamos o número de postagens da última tarefa de cada módulo por grupo, somando todos os grupos obtivemos o número total dessas postagens por módulo. A partir desses dados nós deduzimos a evasão de alunos entre os módulos.

Como vemos no quadro 5, o dia 27/06/2008, a data final de entrega da tarefa do primeiro módulo do curso, Módulo 1 Aprender a Aprender e o dia 24/08/2008 a data final de entrega da última tarefa do Módulo 2, Nível Avançado – C1 o curso apresentou uma evasão de 19 alunos, o que representa 6% do total de alunos que iniciaram o módulo 1.

Segundo os dados coletados na plataforma AVA e organizados no quadro 10, o módulo 2 começou com 300 participantes e terminou apresentando 257 postagens em sua última tarefa. Verificamos que esse módulo apresentou uma evasão de 62 alunos, o que corresponde a uma diferença de 14% entre os alunos que começaram e terminaram esse módulo. O módulo 2 apresentou a maior evasão do curso.

A partir do módulo 3, Fundamentos Teóricos, podemos notar a baixa evasão do curso. Entre a data de entrega final da tarefa do módulo 3, o dia 27/10/2008 e do módulo 4, o dia 14/12/2008, houve uma evasão de 6 alunos que representou aproximadamente 2% dos alunos que começaram o módulo 3.

Entre a entrega da última tarefa do módulo 4, Metodologia do Ensino de Espanhol, no dia 14/12/2008 e a entrega da tarefa do módulo 5, no dia 12/04/2009, verificamos uma evasão de 8 alunos o que representou 3% do total de alunos que começaram e terminaram o módulo 4.

Já entre o módulo 5, Cultura e Competência e o módulo 6, Ambiente de Monografia, houve a saída de 1 aluno, o que não chega a representar 1% do total de participantes entre o início e a finalização do módulo 6. Não possuímos registros que nos indiquem o número de monografias aprovadas na defesa.

A partir dos dados do quadro 5 podemos concluir que o curso cumpriu o número de horas e módulos proposto no projeto pedagógico. E que a diferença entre o número de tarefas postadas na última atividade do módulo 1, com as da última atividade do módulo 6 indicam que o curso teve uma evasão total de 77 participantes, ou seja, cerca de 25,6% dos alunos que iniciaram o curso não o concluíram.

Embora essa porcentagem seja maior do que a desejada é importante evidenciar que somente no módulo 2, Nível Avançado C1, que foi elaborado por outra instituição e teve uma natureza diferente dos demais módulos, o curso sofreu uma evasão de 14% de alunos, sendo, 11,6% da evasão total atribuída aos outros 5 módulos. Concluimos que, com exceção do módulo 2, o curso apresentou uma evasão média de 2,32% por módulo, o que consideramos uma baixa evasão para um curso de 1 ano e meio de duração frequentado por professores em exercício.

Na próxima subseção descreveremos os módulos do curso e em seguida analisaremos as interações da plataforma AVA. Com esse objetivo iniciaremos a descrição do módulo e passaremos à apresentação da análise das interações de cada módulo com um quadro que pretende facilitar a visualização geral das atividades nele desenvolvidas, isto é, fóruns, tarefas finais e *wikis*. O quadro mostrará o tipo de atividade, o tema e o tópico. No caso dos fóruns pode ter sido aberto mais de um tópico e número de mensagens postadas. Também mostraremos a data de abertura da atividade e a data da última postagem. Após

apresentarmos o quadro de informações teceremos comentários, completando-o com as informações retiradas dos registros das interações.

Decidimos analisar as interações de um único grupo, pois acreditamos que será suficiente para entendermos a relação que os professores-alunos tiveram com o curso, bem como as possibilidades de desenvolvimento de competências. Para essa análise escolhemos o grupo que chamaremos de g2, que demonstrou um desempenho médio em relação aos demais grupos participantes do curso, ou seja, tanto a participação, notas e evasão desse grupo foi a mesma da maioria dos grupos. Na última parte dessa subseção apresentaremos a análise das entrevistas de alguns grupos de atores do curso.

3.2.1 Análise do Módulo 1 Aprender a aprender

Como no capítulo 3 já foi descrito esse módulo, assim como os participantes da pesquisa e o CELSPELE nesta subseção apresentaremos a análise das interações registradas no módulo 1. Entendemos o significado da palavra interação como a *Troca linguajeira construída entre o falantes/escreventes e o ouvintes/leitores de uma determinada língua ou línguas. Essa troca é basicamente comunicacional e nela estão inseridos, entre outros, os acessos à cultura produzida por ela e nela contida* (Projeto Glossa), ou seja, as atividades que possibilitaram troca de comunicação escrita, neste trabalho são chamadas atividades com interação.

Segundo as informações obtidas no rodapé da atividade avaliativa desse módulo e as datas de postagens, as interações ocorreram no período de 02/06/08 a 27/06/08. Como foi o módulo mais compacto do curso, as atividades que deixaram registros de interação na plataforma AVA foram 4, o *Fórum Mensagem da tutoria*, o *Fórum 1 – Apresentação*, o *Fórum 2 – Discussão Disciplina 1* e a Tarefa final, denominada *Atividade Avaliativa – Disciplina 1, Aprender a Aprender: Aprendizagem significativa e metacognição em educação a distância*. Segue o quadro 6 que organiza as atividades com interação nesse módulo 1.

Tipo de atividade	Tema	Tópico	Participações	Abertura	Última postagem
Mensagem da tutoria	0	0	0	0	0
Fórum 1 Apresentação	Vamos conhecer a turma!	¡Hola!	28	Quarta Feira, 11 Junho 2008, 23h23	Sábado, 5 Julho 2008, 20h04
Fórum 2 Discussão Disciplina 1	Módulo Aprender a aprender	Mensagem aos alunos	41	Quarta Feira, 11 Junho 2008, 21h57	Terça Feira, 1 Julho 2008, 23h39
	Módulo Aprender a aprender	¡Notas y aclaraciones!	22	Domingo, 22 Junho 2008, 22h00	Domingo, 20 Julho 2008, 13 h 13
Atividade Avaliativa Disciplina 1	Aprendizagem a distância	-----	41	Segunda Feira, 2 Junho 2008, 21h20	Sexta Feira, 27Junho 2008, 23h55

QUADRO 6 - ATIVIDADES COM INTERAÇÃO DO MÓDULO 1, GRUPO G2

Observamos no quadro que, o módulo apresentou os seguintes espaços para interação: o fórum dedicado à comunicação entre tutores e alunos *Mensagem da tutoria*, um espaço para o fórum de apresentação, o *Fórum 1 Apresentação*, onde foi aberto pela tutora o tópico *¡Hola!* Também havia um espaço reservado à abertura de fóruns para a discussão do tema, o *Fórum 2 discussão da disciplina 1*, no qual foram abertos os tópicos *¡Notas y aclaraciones!* e *Mensagem aos alunos*. Conclui com a atividade avaliativa final *Aprender a Aprender: Aprendizagem significativa e metacognição em educação a distância*.

A tutora do grupo g2 não abriu nenhum tópico no espaço *Fórum Mensagem da tutoria*. Dos 8 tutores do curso, apenas 5 fizeram uso desse espaço abrindo fóruns que buscaram esclarecer questões de acesso às plataformas, tirar dúvidas sobre instruções e avisos. Os demais, como a tutora do grupo g2, não fizeram uso desse espaço, abrindo fóruns instrucionais dentro dos tópicos reservados para discussão do conteúdo do módulo.

O primeiro tópico aberto pela tutora do grupo g2 foi *¡Hola!*, no *Fórum 1 - Apresentação* com a seguinte mensagem:

¡Hola!

Soy Marcia, tengo XX años y, a partir de este momento, seré la tutora que los acompañará durante todo el curso.

Soy graduada en Español/Portugués por el XX y, en este momento, estoy finalizando mi maestría en Lingüística Aplicada por la XX.

Espero que podamos compartir buenos momentos en este curso. Pienso que es una oportunidad interesantísima la que se nos presenta. Quiero que sepan que estoy aquí para auxiliarlos en todo lo que me sea posible. Tendrán en mí una tutora y, además de eso, una amiga.

Poco a poco nos vamos conociendo y estoy segura de que juntos tendremos ricas experiencias.

Ahora los invito a que se presenten, para que podamos conocernos mejor, y que actualicen sus perfiles. También es importante que lean el primer módulo y realicen las actividades que se les piden.

Cuenten conmigo!

Un gran abrazo!

Marcia

(excerto do pergunta de abertura do primeiro tópico, módulo 1, grupo g2 CELSPELE)

Para manter o anonimato da tutora trocamos seu nome e retiramos alguns dados que substituímos por XX. Nessa abertura de fórum a tutora se comunica usando a língua alvo. Ela se apresenta e orienta os professores-alunos a atualizarem seus perfis e começarem a leitura do módulo e a realização das atividades. Ao responderem a essa mensagem de abertura de fórum os professores-alunos também usam a língua-alvo, se apresentam, falam de sua formação, lugar onde moram e trabalham, estado civil e fazem uma breve descrição de suas famílias e de sua experiência anterior como aprendizes de língua espanhola. Ao lermos e compararmos as participações dos primeiros e dos tutores parece-nos que os professores-alunos demonstram ter mais experiência com o uso da ferramenta fórum que o professor tutor. Observamos que o professor-tutor faz uso de um tópico para abordar três temas, talvez esse tipo de mensagem pudesse ter sido enviada pelo correio. Já os professores-alunos se restringem a postar sua participação desenvolvendo o tema proposto pelo tópico.

Além de abrir o tópico com o excerto apresentado acima, a tutora posta outras duas participações nesse fórum. Uma no dia, 16 de junho de 2008, às 23h20, comentando o dinamismo do grupo, pois as mensagens postadas mostram que os participantes estavam envolvidos em varias atividades de trabalho e estudo. E a outra no dia 19 junho 2008, às 02h05, quando a tutora incentiva os professores-alunos que ainda não tinham se apresentado a participarem do fórum. Então 14 deles postaram suas mensagens.

A partir dessas postagens verificamos que 21 professores informaram sua área de formação, como mostra a figura 8 com o gráfico que inclui a área de formação informada pelos professores-alunos do grupo g2:

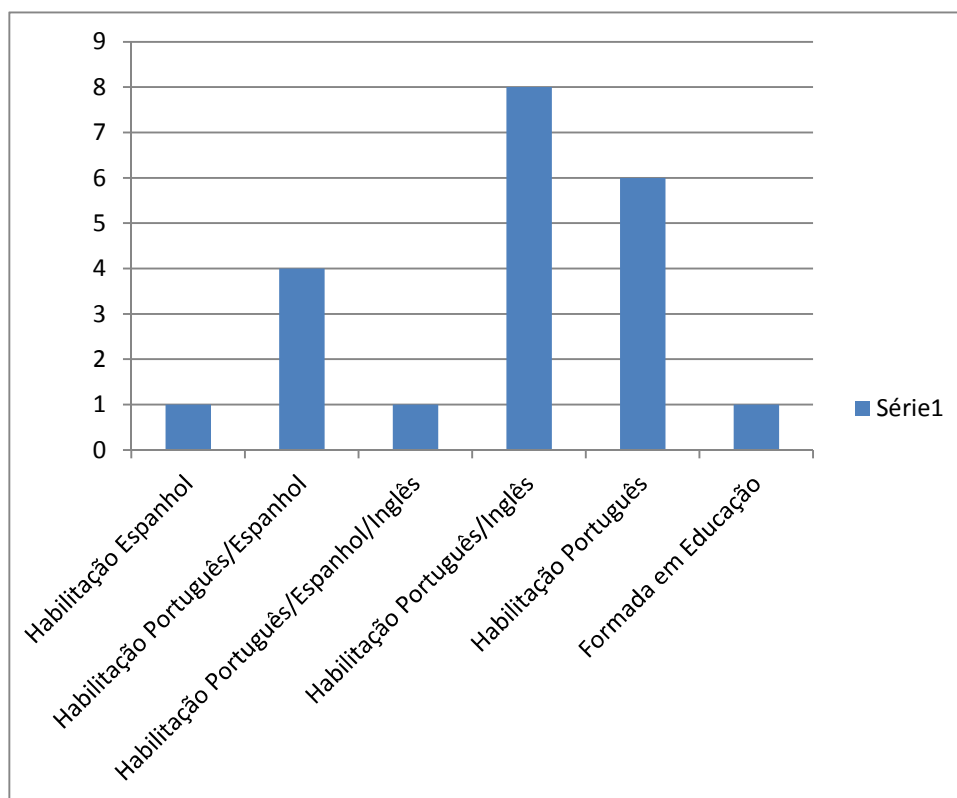


FIGURA 8 - ÁREA DE ATUAÇÃO INFORMADA POR 21 PARTICIPANTES DO GRUPO G2.

Como podemos ver na figura 8 a maioria dos professores-alunos do grupo g2 possuíam habilitação em português/inglês (8 professores-alunos). Esse grupo foi precedido em número pelos professores-alunos habilitados em português como língua materna (6

professores-alunos), seguido dos habilitados em português/espanhol (4 professores-alunos). Em menor escala encontramos participantes habilitados em espanhol (1 professor-aluno) ou com tripla habilitação, português/inglês/espanhol (1 professor-aluno). Vários participantes declararam que eram também graduados em pedagogia, uma única professora indicou não ter formação em letras, mas na área de educação.

Nesse ponto é importante ressaltar que em outro momento dessa pesquisa, durante as entrevistas, um dos professores-alunos com habilitação em português/inglês, declarou que sua motivação para fazer o curso foi poder ter o certificado de professor de língua espanhola.

Especulamos que talvez essa seja a razão de ter a presença de professores habilitados em inglês.

Passando a análise dos tópicos abertos no espaço *Fórum 2 - Discussão Disciplina 1*, vemos que foram: *Mensagens aos alunos*, discutindo o conteúdo do módulo, e *¡Notas y aclaraciones!*, dando instruções sobre datas e atividades.

No primeiro, *Mensagens aos alunos*, a tutora do grupo g2 abriu o fórum postando a seguinte mensagem.

Caros alunas e alunos,

Estamos iniciando o estudo da primeira disciplina do nosso curso: Aprender a aprender: aprendizagem significativa e metacognição em educação a distância.

Nessas duas primeiras semanas vamos dialogar no nosso Fórum sobre os seus três primeiros tópicos:

A Formação Continuada como um direito;

Primeiro mapeamento do campo: o ensino de língua estrangeira;

Segundo mapeamento do campo: estratégias iniciais do aprendiz.

Quem começar terá o direito de escolher o que priorizarmos primeiro.

Vamos lá?

Marcia Santana

Tutora

(excerto do pergunta de abertura Fórum 2 - Discussão Disciplina 1, Mensagens aos alunos,, módulo 1, grupo g2 CELSPELE)

Nesse tópico de discussão a tutora do grupo g2 se dirige aos professores-alunos usando o português, porém eles respondem em espanhol e solicitam que o fórum se realize em língua espanhola. Observamos que esse primeiro módulo seria dado em português, porém devido à solicitação dos professores-alunos desse grupo o fórum foi realizado na língua-alvo. Nessa mensagem observamos que a tutora inicia o fórum apenas indicando os temas a serem discutidos, sem demonstrar preocupação em dar um direcionamento objetivo à realização da discussão, ou seja, os temas simplesmente foram apresentados sem uma problematização que instigasse a discussão.

Pudemos verificar que as participações dos professores-alunos também não apresentam um maior aprofundamento dos temas, as suas postagens se restringiram a mensagens de agradecimentos pelo curso e reafirmação da importância ao direito à educação continuada. Com exceção de um dado momento do fórum em que um dos integrantes do grupo pede ajuda para entender quais são as teclas que serve para digitar o ponto de exclamação e de interrogação em língua espanhola. Ele foi prontamente atendido por outro integrante do grupo. Assim, as interações não demonstram nenhum tipo de polêmica levantada.

Ao procurarmos os registros dos outros grupos verificamos que a maioria dos tutores abriu o fórum com a mesma mensagem da tutora Marcia, no entanto alguns o fizeram em espanhol e outros em português. Ao indagarmos sobre as interações dos demais grupos constatamos que elas se mantêm no mesmo nível de profundidade observado no g2. Essas participações objetivam relatar o contexto e condições de trabalho dos participantes, além de suas práticas em sala de aula. Um dos tutores tentou dar um tom diferente, um pouco mais instigador, dividindo os temas e colocando-os em forma de perguntas. No entanto, o resultado obtido foi praticamente como nos outros 7 grupos, ou seja, se manteve com comentários superficiais sobre a importância da formação continuada e narrativas sobre o contexto de atuação. No segundo tópico aberto pela tutora do grupo g2 foi *¡Notas y aclaraciones!*, foi postada a seguinte mensagem:

¡Hola, compañeros!

Me gustaría decirles que la fecha para entrega de la actividad de evaluación del primer módulo tiene su cierre el día 29/06, próximo domingo. Así que deben poner atención en esta fecha y enviar la actividad para que puedan

empezar el módulo 2 el día 30/06. No se olviden de que esta actividad la pueden escribir en portugués o en español, y las instrucciones están en el tópico “Atividade Avaliativa – disciplina 1, en la plataforma AVA.

Me han preguntado si la tarea es un resumen del texto o un texto personal. Es un texto personal, con su opinión sobre sus impresiones y sentimientos acerca de este momento como alumnos de educación a distância. O sea, a partir de la lectura del texto “Aprender a Aprender: aprendizagem significativa e metacognição em educação a distância”, deben escribir sobre el impacto que les provocó la lectura de los tópicos principales del texto.

Si siguen con dudas, pregunten. Estoy a disposición.

¡Un buen inicio de semana a todos!

Abrazos,

Marcia

(excerto do pergunta de abertura *¡Notas y aclaraciones!*, módulo 1, grupo g2, CELSPELE)

Nessa mensagem, postada no fórum de discussão do conteúdo do módulo, a tutora buscou esclarecer pontos pertinentes à entrega da tarefa final. Notamos que ela redige a mensagem em espanhol, como solicitado pelos participantes. As participações dos professores-alunos se restringiu à solicitação de confirmação do recebimento da tarefa final, e informações sobre o início do módulo 2. Um fato importante nesse fórum foi que um dos professores-alunos pediu para que todos pudessem ver os textos redigidos pelos colegas de grupo, mas não houve nenhum retorno a esse pedido. No entanto, nas interações desse fórum observou-se que os próprios integrantes do grupo resolvem trocar entre si seus textos.

O último recurso desse Módulo é a *Atividade Avaliativa – Disciplina 1*, espaço para postagem da atividade proposta ao participante.

A atividade avaliativa desse módulo consistia na redação de um memorial relatando as contribuições do texto em sua formação. Em resposta, os professores-alunos postaram diversos tipos de textos, como mostramos no excerto:

... inyección de motivación y de auto-conocimiento, creo que esta metáfora define bien el primer impacto que tuve delante de la lectura del texto de la

maestra XXXXXXXX. El texto permite que el lector se reconozca como persona y estudiante, pero principalmente es capaz de hacer el profesional de la educación repensar su papel, su condición y su trayecto futuro mientras educador.

(excerto de tarefa final de um professor-aluno do módulo 1)

Alguns textos foram escritos em português e outros em espanhol. Os participantes postaram resumos do conteúdo do módulo, cartas à autora do módulo e relatos sobre sua experiência e representações da EAD, como vemos no exemplo do excerto apresentado acima. Muitos relataram que o módulo 1 lhes proporcionou uma injeção de motivação e auto conhecimento pessoal e acadêmico.

A partir dos dados obtidos na plataforma e organizados no quadro 13 podemos verificar que a primeira postagem feita nesse módulo foi feita no dia 11 junho de 2008 e a última postagem no dia 27 de junho, assim o módulo teve uma duração de duas semanas. Ele possui 4 atividades com interação, sendo 3 tópicos de fórum, 2 instrucionais onde foram postadas 50 mensagens, um tópico de discussão do conteúdo onde foram postadas 41 mensagens e na atividade final foram postados 41 textos. No total foram enviadas 91 mensagens em espanhol. Em poucos momentos verificamos interação entre as postagens nos fóruns, pois a maioria delas não se relaciona com as mensagens dos companheiros de grupo, dando a impressão de que foi realizada só para cumprir a exigência de participação dos fóruns.

Na análise das tarefas finais verificamos que 41 trabalhos foram postados, a maioria em língua espanhola. Todos receberam nota 100, porém nenhum dos trabalhos foi comentado.

Em nossa opinião o esquema proposto pelo módulo, que parte inicialmente da leitura dos textos e passa à discussão do tema nos fórum, aponta para uma abordagem reflexiva. No entanto, verificamos que em geral os fóruns de discussão dos temas desse módulo não levantaram polêmica ou foram utilizados como espaço para o acompanhamento da reflexão desses professor-alunos. A nosso ver a proposta do módulo e a sua organização apontam para a necessidade de uma reflexão dos temas abordados nos fóruns, e ao mesmo tempo de um possível retorno dado à tarefa final, e que se crie assim um ambiente propício para o desenvolvimento das competências de professores de línguas em contexto virtual.

Como o conteúdo desse módulo se relacionava aos conhecimentos básicos e atitude exigida em educação a distância, talvez ele pudesse ter sido utilizado para a discussão sobre esses aspectos para a formação de professores-alunos em Ambiente Virtual de Aprendizagem. Verificamos a presença mais evidente da competência implícita, encontrada nos relatos e descrições dos professores-alunos sobre si mesmo e sobre a sua prática e da competência linguístico-comunicativa em língua espanhola presente nas postagens dos fóruns e tarefas finais.

3.2.2 Módulo 2 - Nível avançado C1

Seguindo a ordem de apresentação dos módulos, analisaremos o Módulo 2 - Nível Avançado C1, dedicado ao desenvolvimento das competências relacionadas à língua-cultura. Sua carga horária foi de 120 (cento e vinte) horas e duração de 12 (doze) semanas. Teve como objetivo relembrar o uso da língua espanhola, requerendo que o participante tivesse conhecimento prévio dela. O módulo utilizou a plataforma AVA e AVE ao mesmo tempo. Não analisaremos a plataforma AVE nessa pesquisa, faremos apenas comentários.

A plataforma AVE é um sistema padrão de ensino de espanhol elaborado pela Instituição Parceira. Nela os alunos-professores do CELSPELE tiveram acesso ao nível C1 composto por atividades, testes e auto-avaliações. Este nível tinha os seguintes temas: *Protagonistas... nosotros; Para eso están los amigos; e Pero... ¿qué se habrán creído?*

Uma análise do desenvolvimento da Competência Comunicativa de aprendizes de espanhol obtida pela plataforma AVE pode ser encontrada no artigo de Gomez-Nagamine & Braga, *Uma breve análise da Competência Comunicativa (CC) de aprendizes de língua Espanhola em ambiente virtual de aprendizagem (AVA)* publicado pela Revista Desempenho Volume 10, 1ª Junho de 2009.

Deixando a plataforma AVE e voltando à plataforma AVA, os temas abordados na AVA se relacionavam à formação docente. Sendo assim, não coincidem com os temas tratados na plataforma AVE. A relação almejada entre as duas plataformas era que se relembresse o uso da língua espanhola na plataforma AVE para articulá-la com a plataforma AVA. Segue a figura 9 com a Interface do Módulo 2 Nível Avançado C1.

Nível Avançado - C1 Você acessou como **Socorro Lima**

Curso Espanhol ▶ C1-OYE3 Mudar função para... Ativar edi

<p>Participantes</p> <p>Participantes</p> <hr/> <p>Pesquisar nos Fóruns</p> <p><input type="text"/> Vai</p> <p>Pesquisa Avançada</p> <hr/> <p>Administração</p> <ul style="list-style-type: none"> Ativar edição Configurações Designar funções Grupos Backup Restaurar Importar 	<p>Programação</p> <p>Nível Avançado - C1</p> <ul style="list-style-type: none"> Carta a los alumnos - Coordinación Fórum de notícias Fórum de Apresentação Símbolos Ambiente de Treinamento Conteúdo - Nível Avançado Chat Dicionário online Dicionário Online Português - Espanhol Suporte - AVE CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES EN AVE <hr/> <p>1 Módulo - C1</p>	<p>Últimas Noticias</p> <p>Acrescentar um r tópico...</p> <p>12 Set, 19:58 DEISE LIBRELOTTO SCHERER Promedio y módulo 3</p> <p>9 Set, 16:13 ALBA ESCALANTE ALVAREZ MODULO FUNDAME TEÓRICOS mais...</p> <p>9 Set, 12:45 Malta Magalhães MÓDULO FUNDAME TEÓRICOS mais...</p> <p>8 Set, 21:57 Gleice Kelly Araújo da Catar</p>
--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> Reconfigurar Relatórios Perguntas Escalas Arquivos Notas Cancelar a minha inscrição no curso C1-OYE3 Perfil <hr/> <p>Meus cursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Nível Básico - A1 Nível Básico - A2 Nível Intermediário - B1 Ambiente de Monografia Cultura y Competencia Metodología de Español Fundamentos 	<p><i>Tema 1 - ¿Nos conocemos?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Cronograma y Dinámica Registro de evaluación - Test de autoevaluación 1 Fórum temático Tarea Final - Tema 1 <p><i>Tema 2 - ¡Qué tiempos aquellos!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Cronograma y Dinámica Registro de evaluación - Test de autoevaluación 1 Fórum temático Tarea Final - Tema 2 <p><i>Tema 3 - Mirar hacia delante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Cronograma y Dinámica Registro de evaluación - Test de autoevaluación 1 Fórum temático Tarea Final - Tema 3 <p><i>Promedio final</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Promedio final 	<p>Campos</p> <p>Informaciones AVE m</p> <p>8 Set, 21:37 Malta Magalhães PLAZO FINAL PARA ENTREGA DE LAS AUTOEVALUACIONES mais...</p> <p>Tópicos antiguos</p> <hr/> <p>Mensagens</p> <p>Não há mensagens pendentes</p> <p>Mensagens...</p> <hr/> <p>Usuários Online</p> <p>(últimos 5 minutos)</p> <p>😊 Socorro Lima</p>
---	--	---

FIGURA 9 – INTERFACE DO MÓDULO 2, NÍVEL AVANÇADO – C1

Na figura 9 da Interface do Módulo 2, Nível avançado C1 encontra-se a **Caixa do bloco central** do Módulo, e da mesma forma que no anterior ela estava dividida em: *Programação e 1 MÓDULO C 1*.

Em *Programação* temos o conteúdo instrucional do módulo, bem como o acesso à plataforma AVE da IP. Seguindo a figura 9 podemos ver o *link Nível Avançado - C1* vemos: *Carta a los alumnos - Coordinación*, trata-se da carta de boas-vindas com informações sobre o funcionamento do módulo; *Fórum de noticias*, espaço de discussão e esclarecimento de dúvidas em relação ao funcionamento do módulo, prazos, correções, problemas de acesso e avisos gerais; *Fórum de Apresentação*, dedicado à apresentação dos tutores e dos participantes de seus respectivos grupos; *Símbolos*, arquivo de texto com os símbolos usados para escrever em espanhol, e a descrição dos comandos (ex. copie e cole ou use o comando Alt 168); *Ambiente de Treinamento*, acesso ao AVA, treinamento do uso da plataforma; *Conteúdo - Nível Avançado* link de acesso à plataforma AVE da IP; *Chat*; espaço de bate-papo e discussão síncrona usado para realizar conversas sobre os temas abordados no curso ou questões de interesse comum; *Dicionário online*, acesso ao dicionário monolíngue de espanhol da *Real Academia Espanhola*; *Dicionário Online Português - Espanhol*, acesso ao dicionário bilíngue Português/Espanhol WordReference.com; *Suporte - AVE*, arquivo com o contato da assistência técnica; *CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES EN AVE*, arquivo com as atividades e prazos do módulo;

Em *1 MÓDULO C 1* estavam os conteúdos, recursos e atividades elaborados para relembrar o uso da língua espanhola. Esse módulo foi dividido em três temas: *Tema 1 - ¿Nos conocemos?*, *Tema 2 - ¿Qué tiempos aquellos!*, *Tema 2 - ¿Qué tiempos aquellos!*.

Cada tema tinha o seguinte percurso: primeiro o tema era apresentado no AVA e os fóruns da mesma plataforma eram abertos; em seguida os alunos estudavam o tema e realizavam os testes de auto-avaliação propostos pela plataforma AVE. Antes do prazo de entrega da tarefa final os tutores faziam comentários qualitativos sobre os erros mais frequentes nas mensagens e fóruns e; finalmente o tema era fechado com a entrega da tarefa aos tutores que a devolviam aos participantes com as devidas correções. Descreveremos a seguir o bloco de informações de cada tema.

Tema 1 - ¿Nos conocemos?, fórum de abertura do tema da plataforma AVA e AVE; em *Cronograma y Dinámica*, encontrávamos o arquivo com as instruções sobre o tema; *Registro de evaluación - Test de autoevaluación 1*, foi o espaço para o qual eram

transportadas as notas das auto-avaliações dos temas do AVE; *Fórum temático*, foi o espaço assíncrono usado para interações em espanhol sobre o tema abordado; em *Tarea Final - Tema 1*, encontrava-se a proposta dessa tarefa que solicitava que o aluno escrevesse um relato, de uma ou duas páginas em espanhol, sobre seu dia a dia como professor, falando entre outras coisas de suas angústias e alegrias.

O *Tema 2 - ¡Qué tiempos aquellos!* transcorreu com a proposta do tema 1. Primeiro o tema foi aberto na plataforma AVA e AVE; em *Cronograma y Dinámica*, os alunos tiveram acesso ao cronograma do tema; *Registro de evaluación - Test de autoevaluación 1*, os tutores transportaram as notas de auto-avaliação do AVE para esse espaço do AVA; *Fórum temático*, este espaço foi usado para interação assíncrona em espanhol sobre o tema abordado; *Tarea Final - Tema 2*, essa tarefa final de tema solicitava que o professor redigisse em espanhol um texto, de uma ou duas páginas, relatando como foi sua preparação como professor de língua estrangeira.

O *Tema 3 - Mirar hacia delante* foi aberto na plataforma AVA e AVE e transcorreu como os dois anteriores. Na proposta da *Tarea Final - Tema 3*, foi solicitado que o aluno redigisse um texto em espanhol predizendo o papel do professor de língua estrangeira no futuro. A seguir passaremos à análise das interações do módulo 2.

3.2.2.1 Análise das interações do Módulo 2 - Nível avançado C1

Essa subseção buscará apresentar uma análise das interações registradas no módulo 2. Segundo os dados obtidos no documento denominado Cronograma e Dinâmicas desse módulo, deveria ter transcorrido de 14/07/2008 a 27/07/2008, porém os dados de interação da plataforma indicam que ele foi iniciado na data planejada e foi finalizado em 24/08/2008. Antes de começarmos a análise do módulo recapitularemos algumas informações importantes. Nesse módulo havia um *link* que levava o professor-aluno para a plataforma AVE de uma Instituição Parceira. Nela o professor- aluno deveria exercitar e relembrar o uso da língua espanhola.

O módulo que analisamos nessa subseção pertencia à plataforma AVA. Esse módulo do AVA propôs três subseções, a primeira denominada Tema 1 - *¿Nos conocemos?*, a segunda Tema 2 - *¡Qué tiempos aquellos!*, e a terceira Tema 3 - *Mirar hacia delante*. Segundo a leitura dos documentos interpretamos que o objetivo da proposta da primeira

subseção foi proporcionar ao professor uma reflexão sobre seu percurso como docente, a segunda subseção pretendia evocar as lembranças desse professor sobre sua experiência como aprendiz de línguas e a terceira subseção buscava que esse professor projetasse seu futuro profissional. Segue o quadro 7 que organiza os dados sobre atividades com interação do módulo 2, na plataforma AVA, para o grupo g2.

Tipo de atividade	Tema	Tópico	Participação	Abertura	Última postagem
<u>Fórum de notícias</u>	Notícias e avisos	<u>¡Bienvenidos al módulo 2!</u>	19	Domingo, 13 Julho 2008, 00h07	<u>Qui, 24 Jul 2008, 13h59</u>
	Notícias e avisos	<u>Participación en Foro Temático</u>	9	Quarta Feira, 16 Julho 2008, 20h26	<u>Dom, 27 Jul 2008, 10h07</u>
	Notícias e avisos	<u>Tema 2</u>	5	Segunda Feira, 28 Julho 2008, 20h50	<u>Qua, 30 Jul 2008, 14h44</u>
	Notícias e avisos	<u>AVE</u>	9	Quinta Feira, 31 Julho 2008, 22h46	<u>Qua, 6 Ago 2008, 21h06</u>
	Notícias e avisos	<u>Cronograma AVE</u>	10	Quarta Feira, 6 Agosto 2008, 23h05	<u>Ter, 2 Set 2008, 10h21</u>
	Notícias e avisos	<u>Promedio y módulo 3</u>	0	<u>Sex, 12 Set 2008, 19h58</u>	<u>Sex, 12 Set 2008, 19h58</u>
<u>Fórum de Apresentação</u>	Apresente-se!	<u>Módulo 2</u>	2	Terça Feira, 15 Julho 2008, 18h48	<u>Ter, 15 Jul 2008, 23h33</u>
<u>Fórum temático</u>	Fórum temático - tema 1	<u>Vamos a discutir...</u>	41	Terça Feira, 15 Julho 2008, 18h51	<u>Qui, 31 Jul 2008, 14h38</u>
	Fórum temático - tema 1	<u>Pregunta 2</u>	34	Sábado, 19 Julho 2008, 00h03	<u>Qua, 6 Ago 2008, 16h03</u>
	Fórum temático - tema 1	<u>Pregunta 3</u>	44	Segunda Feira, 21 Julho 2008, 15h28	<u>Sex, 22 Ago 2008, 18h28</u>
<u>Tarea Final - Tema 1</u>	Tarefa final 1	Pregunta 1	38	Segunda Feira, 14 Julho 2008, 18h25	Domingo, 27 Julho 2008, 23h55
<u>Fórum temático</u>	Fórum temático - Tema 2	Pregunta 2	39	Terça Feira, 5 Agosto 2008, 01h12	<u>Qua, 13 Ago 2008, 22h50</u>
	Fórum temático - Tema 2	Pregunta 1	40	Segunda Feira, 28 Julho 2008, 20h46	<u>Ter, 12 Ago 2008, 14h50</u>
	Fórum temático - Tema 2	Pregunta 3	32	Quinta Feira, 31 Julho 2008, 22h34	<u>Seg, 11 Ago 2008, 12h57</u>
<u>Tarea Final -</u>	Tarefa final	Tarea sobre	37	Domingo, 27	Domingo, 10 Agosto

<u>Tema 2</u>	2	el tema 2 - ¡Qué Tiempos Aquellos!		Julho 2008, 23h00	2008, 23h55
<u>Fórum temático</u>	Fórum temático - Tema 3	Pregunta 1	32	Terça Feira, 12 Agosto 2008, 03h31	<u>Qui, 4 Set 2008, 21h05</u>
	Fórum temático - Tema 3	Pregunta 2	37	Quinta Feira, 14 Agosto 2008, 23h56	<u>Qui, 4 Set 2008, 21h05</u>
	Fórum temático - Tema 3	Pregunta 3	32	Segunda Feira, 18 Agosto 2008, 12h40	<u>Qui, 4 Set 2008, 21h05</u>
<u>Tarea Final - Tema 3</u>	Tarefa final 3	TEMA 3 (AVA) - MIRAR HACIA DELANTE	35	Sábado, 9 Agosto 2008, 18h05	Domingo, 24 Agosto 2008, 23h55

QUADRO 7 - ATIVIDADES COM INTERAÇÃO, MÓDULO 2, GRUPO G2

Como vemos no quadro acima, o módulo 2 apresentou 5 espaços para abertura de fóruns e 3 para a postagem de tarefas finais.

Os tópicos abertos no espaço *Fórum de notícias*, foram: *¡Bienvenidos al módulo 2!*, *Participación en Foro Temático, Tema 2*, *AVE*, *Cronograma AVE*, *Promedio y módulo 3*. Estes 5 fóruns foram abertos para dar instruções aos professores sobre o funcionamento do módulo e para avisos gerais. Em todos eles a tutora abriu o fórum com um aviso, porém não deu respostas às perguntas postadas pelos participantes.

É interessante relatar que ao consultarmos os dados sobre a abertura de fóruns verificamos que todos os tutores abriram tópicos nesse espaço, diferente do ocorrido no módulo 1.

O fórum aberto no espaço *Fórum de Apresentação* foi o tópico *Módulo 2*. Nele a tutora posta um quadro com instruções sobre o módulo.

Já dentro do espaço desenvolvido para a interação dos participantes sobre o conteúdo, a tutora abriu 3 tópicos, *Vamos a discutir*, *Pregunta 2* e *Tópico 3*.

A tutora abriu o tópico *Vamos a discutir...* com a seguinte mensagem:

Estimados alumnos,

Como leyeron en la carta y en mis mensajes, vamos a comunicarnos también (y es obligatoria la participación de todos) por el foro temático. Como bien

dijo la Coordinación en la carta, en el foro temático “es fundamental que cada alumno exponga su opinión con relación a lo que proponga su tutor en el foro temático (...) las discusiones seguramente permitirán al alumno construir sus propios argumentos para escribir cada una de las tareas propuestas en la plataforma AVA”. Por eso les pido que participen y lanzo ahora una pregunta:

¿Suelen aprovechar los temas actuales de los medios de comunicación para generar debates en sus clases? ¿Qué materiales usan (impresos, virtuales, provenientes de la radio, de la televisión)? ¿Cómo es ese proceso?

Vamos, ¡a discutir!

(excerto do fórum 1-¿Nos conocemos?, tópico Vamos a discutir, módulo 2)

Como se constata, a tutora chama atenção dos professores-alunos com relação à participação nos fóruns. Nesse tópico os participantes do grupo g2 postaram 41 participações. Em geral essas postagens começam ratificando a importância do uso de materiais autênticos, atualizados e relevantes na aula de língua seguida de uma descrição de como esse professor os utiliza. Alguns participantes simplesmente postaram mensagens do tipo *Yo también estoy de acuerdo con ustedes* ou *Estoy de acuerdo con tu punto de vista*. O tema não é discutido, o fórum se constitui de relatos de experiências e alguns comentários de participantes sobre os relatos dos colegas. A única postagem feita pela tutora foi a de abertura do fórum.

Ao analisarmos os fóruns abertos por outros tutores observamos que um deles abriu um único tópico com as três perguntas propostas para essa seção. Assim, cada participante do grupo simplesmente postou sua resposta para as três perguntas. Coincidentemente o grupo desse tutor foi o que apresentou maior índice de evasão até o final do curso.

Outros cinco tutores postaram a pergunta de abertura dos fóruns e fizeram raras intervenções em seu decorrer. Um tutor comentou todas as postagens feitas pelos professores-alunos, mas estes últimos não voltavam ao tema impossibilitando assim o desenvolvimento de discussão. A seguir apresentamos um exemplo de interação no qual a tutora consegue uma réplica de uma professora-aluna:

Márcia: Por lo que estoy leyendo en estos foros, cuento con un excelente cuerpo docente como alumnos. No sabéis cuánto me alegro de ello y, al mismo tiempo, veo que el componente audiovisual es muy importante en vuestras clases pero, ¿cómo utilizarlo en clase? ¿Como un mero pretexto? ¿Cómo seleccionar los videos? ¿Qué tipo de videos? y si la escuela no dispone de aparatos de reproducción de vídeos y cuenta con pocos ordenadores... ¿cómo apañarse?

... SEGUID PARTICIPANDO DIARIAMENTE.

Me encanta leer vuestros comentarios. Un saludo.

(excerto do fórum 1-¿Nos conocemos?, tópico Vamos a discutir, módulo 2)

Réplica da professora-aluna participante:

Hola Márcia.

Contestando a las preguntas, puedo hablar un poquito de lo que vivo en el CEL donde trabajo. Allí nosotros además de recibir el apoyo del gobierno, contamos con la colaboración de los padres, APM. Tenemos en cada sala tv, video y dvd, además del aparato de cd. Utilizamos un libro base y a cada unidad complementamos con contenidos actuales, pudiendo o no utilizar los Pero ni siempre fue así. Antes teníamos que recurrir a los quioscos de periódicos, a los consulados para recibir materiales (que hasta hoy son óptimos), a la consejería de educación, a la secretaria de turismo... los recursos audiovisuales eran más difíciles, pero existía los diapositivos, "hace tiempo".

XX.

BESOS MIL

(excerto do fórum 1-¿Nos conocemos?, tópico Vamos a discutir, módulo 2)

Observamos que, embora a tutora tenha conseguido manter um diálogo com a participante, ambas não realizaram a discussão sobre o tema. A tutora postou algumas

perguntas que poderiam instigar uma reflexão, mas elas só foram respondidas na postagem da professora-aluna com a descrição de seu contexto de trabalho. Parece-nos que esse é um exemplo do tipo de interação dos fóruns temáticos pertencentes a essa seção.

A Tarefa Final proposta para essa seção foi a que apresentamos no quadro 8 a seguir: Tarefa final –Tema 1 *¿Nos conocemos?*

Tarea sobre el tema:

Hacer un relato en español sobre su día a día como profesor de LE: sus angustias y alegrías (de 1 a 2 páginas).

¡Ojo! Lo que se espera de Usted en esa actividad es que sea capaz de elaborar un relato describiendo su experiencia como profesor de LE, incluso su trayectoria hasta ahora. Debe utilizar los adjetivos y vocabulario que se adecúen a su manera de impartir clases; hablar de sus hábitos profesionales, quejas, insatisfacciones y sinsabores de la profesión, o apenas demostrar lo contento que está en ese actual momento de su vida profesional. Es importante que se tenga en cuenta que el uso correcto de los tiempos del Presente de Indicativo puede tornar su relato más fluido, interesante, coherente y agradable a los ojos de los más exigentes con la forma. Del mismo modo, el buen uso de pronombres y expresiones idiomáticas le pueden conferir a su texto un carácter más auténtico. Si surge alguna duda, no se haga de rogar: recuerde las actividades realizadas en la Plataforma AVE, consulte el diccionario (DRAE impreso y virtual) y las gramáticas, o pídale ayuda a su tutor.

QUADRO 8 - TAREFA FINAL –TEMA 1 *¿NOS CONOCEMOS?*

Como vemos na tarefa exposta acima, foi solicitado aos professores-alunos elaborar um texto sobre sua vida profissional. Pudemos verificar que todos os textos postados foram escritos em espanhol e que neles os participantes do curso relatam sua trajetória como professores.

Passando à análise do espaço aberto para fóruns da próxima seção do módulo *Tema 2 - ¿Qué tiempos aquellos!*, no *Fórum temático* verificamos que a tutora do grupo g2 abriu três tópicos com três perguntas, *Pregunta 1, Pregunta 2 e Pregunta 3*. Da mesma forma, todos os demais tutores. A seguir apresentamos as perguntas:

Pregunta 1:

¿Qué recuerdos tienes de tu etapa de aprendizaje de una LE en tus tiempos de estudiante? ¿Hay alguna diferencia entre los métodos y enfoques anteriores y los actuales?

Pergunta 2:

¿De estudiantes, les gustaban las poesías, canciones y películas? ¿Se acuerdan de alguna de ellas? ¿Podrían comentar sobre ello? ¿Qué importancia les atribuyen a esos elementos en el aula de LE?

Pergunta 3:

Además de las manifestaciones artísticas, referidas en el tópico anterior, ¿les parece importante introducir otros elementos culturales del día a día del hablante nativo, tales como comportamiento, costumbres, folclore, expresiones idiomáticas, refranes, platos y bebidas típicos, etc. en el aula de LE?

(perguntas dos fóruns do Tema 2 - *¡Qué tiempos aquellos!*, módulo 2)

A primeira pergunta evocava as lembranças que os professores-alunos tinham como aprendizes de línguas e sugere que eles comparem a forma como aprenderam línguas com a que ensinam atualmente. Interpretamos que a segunda e a terceira perguntas pretendem relacionar as experiências que esses professores de línguas tiveram como alunos com as suas práticas em sala de aula.

Todas as participações postadas nesses tópicos foram em língua espanhola, o que propiciou o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo desses participantes. As postagens relataram boas e más lembranças, dificuldades financeiras enfrentadas, o prazer com algumas atividades desenvolvidas por seus professores em sala de aula, e a predileção pela língua espanhola em detrimento da inglesa. Os tópicos quase não apresentam postagens dos tutores.

A proposta da tarefa final dessa subseção segue o quadro 9 - Tarefa final –Tema 2 *¡Qué tiempos aquellos!*

Relatar en español su preparación como profesor de LE (de 1 a 2 páginas – espacio 1,5).

¡Ojo! Lo que se espera de Usted en esa actividad es que sea capaz de detallar cómo ocurrió su preparación para tornarse un profesor de LE; cuánto tiempo tuvo para hacerlo; si eso se desarrolló en una institución volcada a la formación de profesores, como los cursos de letras; si las asignaturas (en el caso

del curso de letras) fueron suficientes para enfrentar el desafío de impartir clases de LE. Analice si en esa formación le faltó haber tenido nociones de algún tema importante para su práctica actual en el aula de LE, como por ejemplo: ¿cómo investigar su propio grupo de alumnos?; planificación del curso; producción de material didáctico; evaluación; conocimiento sobre diferentes métodos y enfoques de enseñanza de LE; etc. Recuerde que estamos tratando de hechos que ya pasaron. Así es que, una atenta correlación entre los tiempos verbales en pasado, puede ofrecernos con alguna precisión el momento de cada suceso. Además de eso, tales cuidados pueden tornar su texto más fluido, interesante, coherente y agradable a los ojos de los más exigentes con la forma. Del mismo modo, el buen uso de pronombres y expresiones idiomáticas le pueden conferir a su texto un carácter más auténtico. Si le surge alguna duda, no se haga de rogar: recuerde las actividades realizadas en la Plataforma AVE, consulte el diccionario (DRAE impreso y virtual) y las gramáticas, o pídale ayuda a su tutor.

QUADRO 9 – TAREFA FINAL –TEMA 2 *¡QUÉ TIEMPOS AQUELLOS!*

A tarefa final apresentada no quadro 9 propunha que o professor-aluno redigisse um texto que pudesse desenhar o panorama da sua formação profissional como professor de língua estrangeira e indicasse as falhas.

Talvez porque a proposta dessa tarefa final se pareça com a anterior muitos textos postados em espanhol foram curtos e em muitos pontos repetiam as informações da tarefa postada no tema 1. Esses trabalhos indicavam a instituição na qual o professor se formou em Letras, os motivos que os levaram a essa graduação, e que em geral se relacionavam com o gosto pela literatura ou a falta de opções. Os textos também relataram as primeiras frustrações no contato inicial com a prática profissional. Na opinião desses professores as disciplinas do curso de graduação não os prepararam para a profissão, nem a formação em Letras lhes ofereceu uma iniciação para a pesquisa em sala de aula.

O Tema 3 - *Mirar hacia delante*, como os anteriores, era composto de um espaço para os fóruns e de uma proposta de tarefa final. No espaço do fórum *Fórum temático*, todos os tutores abriram três tópicos, um para cada uma das seguintes perguntas:

Pergunta 1:

¿Qué importancia tendrá el aprendizaje de una LE en el mundo globalizado del futuro? ¿Qué papel jugará? Coméntelo.

Pergunta 2:

Dentro de una perspectiva de globalización, ¿qué lenguaje deberemos priorizar en la enseñanza de LE: el coloquial o el formal? Coméntelo.

Pergunta 3:

¿Le parece importante presentar a sus alumnos las variantes lingüísticas de la LE que enseña? ¿Bastaría con enseñarles apenas la variante de prestigio? Coméntelo.

(excertos, perguntas dos fóruns do *Tema 2 - ¡Qué tiempos aquellos!*, no *Fórum temático*, módulo2)

As perguntas direcionam a discussão para desvelar os motivos de se estudar uma língua estrangeira, o que justificaria a escolha do tipo de registo, formal ou informal e os critérios que esses professores de línguas usariam para definir a variante linguística a ser ensinada. As duas perguntas finais provocaram muita polêmica entre os professores-alunos.

Como verificado no registro de interações dos dois fóruns anteriores, no primeiro tópico aberto a única postagem feita pela tutora do grupo g 2 foi a pergunta de abertura do fórum. Nos tópicos *Pregunta 2 e 3* a tutora posta uma participação indicando uma lista de itens ortográficos a serem observados.

Em resposta à primeira pergunta, as postagens feitas pelos professores-alunos foram baseadas em quatro argumentos que justificariam o ensino de línguas em um mundo globalizado. Segundo essas postagens, o primeiro motivo se relaciona à necessidade de comunicação entre povos de línguas diferentes, o segundo é o conhecimento de culturas e idiomas. Esses relatos ressaltavam que a língua é a principal identificação de um povo. O terceiro motivo citado foi a promoção profissional e o quarto e último motivo foi a contribuição para o desenvolvimento de aspectos pessoais.

Notamos nos registros dos professores participantes vários pontos que poderiam ter sido discutidos. Porém, as postagens são colocadas uma após a outra sem que algum participante problematize qualquer questão. Verificamos que o mesmo se repetiu em todos os grupos do curso, a única intervenção que os tutores fazem durante a discussão desses tópicos foram as postagens que indicavam os erros de ortografia e sintaxe comuns ao grupo.

Em relação às postagens do segundo tópico em resposta à pergunta 2, sobre linguagem formal ou informal, ocorreu um acontecimento interessante. As primeiras postagens do fórum indicavam que a maioria dos professores acreditava que se deveria

priorizar a linguagem formal. Porém, após uma postagem, algumas opiniões mudaram, como apresentamos nos excertos abaixo.

¡Hola!

Creo que siempre se deba priorizar la enseñanza de la lengua con el modo formal, pero no debemos nos olvidar que la charla siempre va utilizarse de un lenguaje más informal, pero español ya hace una distinción entre la manera formal y la manera informal de utilización de la lengua.

Participante 1

(excerto do fórum 2, tema 3, módulo2)

Outro participante replica:

¡Hola Participante 1!

No comprendo cuando usted expone que la lengua española "ya hace una distinción entre la manera formal y la manera informal de utilización de la lengua." ¿Podría explicármelo mejor?

Gracias.

(excerto do fórum 2, tema 3, módulo2)

O participante da primeira postagem responde:

¡Hola Participante 2!

sí yo me refiero al uso de tú y usted, que es la distinción de formal e informal no lo crees?

Participante 1

(excerto do fórum 2, tema 3, módulo2)

Então o participante 2 responde:

Hola Participante 1,

Ah sí, sí. Ahora te comprendo.

Gracias

As 4 postagens depois o participante 2 volta à discussão e posta a seguinte mensagem.

¿Cómo están todos?

Tengo que admitir: para mí, este tema está un poco complejo. Pensar el futuro de la enseñanza de LE y del español en particular me está tomando unos días de mucha reflexión. Sin embargo, los comentarios de todos me están ayudando.

Me gustaría exponer algunas ideas. No sé si lograré contestar a la cuestión propuesta por la tutora.

Antes de todo, pienso que es necesario saber de qué tipo de enseñanza estamos hablando. Enseñar lengua en una escuela regular es distinto de enseñar en un instituto. La diferencia está, básicamente, en el hecho de que en este el generalmente se busca con un fin específico; mientras en aquel la propuesta es de conducir el aprendiz al más allá de la adquisición de un léxico o de estructuras o expresiones.

Entonces, en la escuela regular, la cual nos interesa más en este curso, la cuestión sobre qué nivel priorizar (el coloquial o el formal) no me parece que deba ser una cosa u otra, sino una cosa y otra.

Baktin, el estudioso del lenguaje y "creador" de la teoría de los géneros discursivos, explica que hay básicamente dos niveles del lenguaje: aquel del cotidiano y aquel de las situaciones en las cuales la lengua necesita más cuidado.

En la enseñanza de la lengua cotidiana del aprendiz (porque hablar en lengua materna me parece otra cuestión amplia demasiado para este espacio), priorizar el lenguaje formal no puede significar enseñar solamente el lenguaje "alejado" del alumno porque él ya tiene el cotidiano, sino aprovechar las dos y, como Paulo Freire, partir del conocido para el desconocido.

En el caso de la lengua extranjera, el problema está que, ni siempre, el alumno (y tampoco el profesor) tiene acceso al lenguaje coloquial, de las calles. Si el profesor elige priorizar el lenguaje coloquial debe estar seguro que el discurso está dentro de una cultura, de una manera de ser y de vivir

que es histórica y social. De esa manera, al enseñar una obscenidad o un giro idiomático al alumno el profesor esclarece al aprendiz que las palabras no están sueltas en el mundo o en la persona; en verdad, lo que se dice constituye la persona.

Por lo tanto, dentro de la globalización, pienso que las dos corrientes deben ocurrir: los dos lenguajes, ya que, para el alumno, como persona que adquiere otra cultura a través de la lengua extranjera, deben existir para que la enseñanza no sea simplemente repetición de frases, estructuras y palabras.

(excerto do fórum 2, tema 3, módulo2)

Então ocorre uma mudança nas postagens que seguem como vemos no excerto posterior ao do participante 2:

¡Buenas Noches!

Yo estoy de acuerdo con él y otros compañeros. Mismo que se piense en una perspectiva de globalización, de una comunicación cada vez más rápida, en los medios electrónicos principalmente - en el ordenador, por ejemplo, tenemos que saber hacer una comunicación eficaz que no deje márgenes a dudas y respetar el contexto de comunicación.

Luego, tendremos que saber utilizar ambas...

(excerto do fórum 2, tema 3, módulo2)

Como apresentamos nos excertos acima, observamos que na discussão do fórum *Pregunta 2* há desenvolvimento da competência comunicativa que mostrou uma reorientação de conceitos por parte dos participantes, a partir de uma opinião colocada por um dos professores-alunos que provocou uma mudança de pensamento com relação a uma questão postada o que mostra, também uma reflexão do grupo.

A terceira pergunta desse tema solicita que o professor-aluno explicita seus critérios de seleção de variantes linguísticas para o ensino de língua estrangeira.

Diferente dos outros tópicos abertos, esse se inicia com a discussão do tema. Embora todos afirmem que se devam levar em consideração as variantes no ensino de

línguas, alguns participantes problematizam o tema indicando a dificuldade de se conhecer as variantes e a justificativa para se ensinar ou não todas elas.

Um bom exemplo é a opinião da participante 1 que indica que é importante apresentar as variantes de uma língua, porém afirma que a variante de prestígio, no caso o espanhol da Espanha, garantiria a comunicação, como segue no excerto abaixo:

...Pero con la variante de prestigio es cierto que las personas tengan un buen desempeño en el desarrollo de la lengua en cualquier situación, pues mismo los hablantes de las variaciones hablan la variante de prestigio.

(excerto do fórum 3, tema 3, módulo2)

Como observamos no excerto, a participante 1, chama de *variaciones* as diversas vozes da língua espanhola e acredita que a variante de prestígio é adequada para qualquer situação de uso da língua. Nenhum dos participantes do fórum comenta essa opinião. Os professores-alunos comentam que durante a sua formação só foram apresentadas as variantes do espanhol da Espanha.

Mais adiante, o participante 2, já citado no fórum do tópico anterior, posta sua opinião.

¡Hola a todos!

Estoy de acuerdo con las colocaciones de que es necesario enseñar las variantes de la LE en las clases. Pero, como bien explicó XXX, al profesor le queda difícil ser un diccionario, pues tampoco es posible conocer las palabras de la propia lengua.

Sin embargo, pienso que la cuestión de las variantes no se resume solamente a las palabras. Expresiones, gestos y rasgos fonético-fonológicos, por ejemplo, también construyen aspectos de variación cultural. Y, según XXX (¡estupendo siempre!), la lengua pasa por la cultura.

Acerca del español, siempre hubo la cuestión de que español enseñar. No me parece una pregunta compleja. Pues el profesor debe enseñar la variante que conoce. Y si el material que utiliza (libro didáctico, revistas, periódicos,

películas...) presentan variaciones, pienso que la habilidad imprescindible al profesor sea saber aceptar la variación y contextualizarla para el alumno.

(excerto do fórum 3, tema 3, módulo2)

Vemos que ele começa referindo-se às opiniões expressas no decorrer do tópico, como a afirmação feita pelo grupo de que se deve apresentar as variantes de uma língua. Também falam sobre a impossibilidade de dominar todas as variantes de uma língua, e sobre a relação língua- cultura. O participante afirma que resolve essa questão a partir dos recursos de que dispõe, ou seja, este participante indica que o professor vai ensinar a variante que sabe e ensinar o aluno as variantes que o material utilizado apresente. Nenhum comentário é feito diretamente à postagem do participante 2.

A seguir apresentamos a proposta da *Tarea Final - Tema 3* como segue no quadro 10 - Tarefa final –Tema 3 *Mirar hacia delante*:

¿Sería capaz de predecir en español cuál es el papel que podrá jugar el profesor de LE en el futuro? (1 página.)

¡Ojo! Lo que se espera de Usted en esa actividad es que sea capaz de, evaluando el actual estado de la enseñanza de lenguas, haga predicciones de cuáles serán las posibles características del profesor de LE en el futuro; cómo será o deberá ser su actuación; cuáles serán o deberán ser sus atribuciones. Es importante recordar que el correcto uso de los tiempos del Futuro y Potencial, además de tornar su texto más fluido, interesante, coherente y agradable a los ojos de los más exigentes con la forma, también puede definir exactamente lo que quiere expresar, si de manera segura o incierta. Del mismo modo, el buen uso de pronombres y expresiones idiomáticas le pueden conferir a su texto un carácter más auténtico. Si le surge alguna duda, no se haga de rogar: recuerde las actividades hechas en la Plataforma AVE, consulte el diccionario (DRAE impreso y virtual) y las gramáticas, o pídale ayuda a su tutor.

QUADRO 10 - TAREFA FINAL – TEMA 3 MIRA HACIA DELATE

Na atividade apresentada no quadro 10 se solicita que o participante explicita sua visão sobre o papel do professor de língua estrangeira do futuro.

Os textos postados nessa atividade tratam de descrever o contexto atual do ensino de línguas da rede pública e indicam possibilidades de se realizar um ensino de línguas com mais qualidade. Alguns textos apontam uma mudança de foco no ensino de línguas e relatam. Em um dos textos o professor-aluno descreve o papel do professor de línguas no futuro como um mediador e cooperador na construção do conhecimento entre indivíduos.

A partir dos dados coletados na plataforma AVA e organizados no quadro 14 foi possível verificar que nesse módulo foram abertos 16 tópicos para discussão e 385 mensagens postadas em espanhol, a primeira no dia 13 de julho de 2008 e a última no dia 2 de agosto. Tivemos a impressão de que a dinâmica do grupo muda em relação aos três temas abordados. O último tema levantou mais discussão, e nas duas últimas perguntas do terceiro tema nos parece que o grupo se posicionou mais a partir de uma reflexão sobre como gerenciar o ensino de línguas em relação à escolha da linguagem formal e informal e às variantes da mesma língua demonstrando terem desenvolvido competência teórica.

Como apresentaremos na análise dos documentos, verificamos que esse foi o módulo com maior evasão e duração. A estrutura dele seguia o mesmo padrão dos demais módulos do curso. Porém, se diferenciava em alguns aspectos. O primeiro aspecto é a presença da plataforma AVE na qual os participantes individualmente realizam uma série de atividades para o treinamento em língua espanhola. Na plataforma AVA os professores-participantes trabalhavam de forma diferente, eles entravam em contato com os conteúdos e os discutiam com seus colegas de grupo e com o tutor.

O segundo aspecto tem relação com os conteúdos desse módulo. A AVA não apresentou textos com conteúdos do módulo, apenas foram abertos tópicos de fóruns e tarefas finais com temas que se relacionavam com a prática docente. Como não era apresentado conteúdo novo os professores-alunos postaram nos fóruns descrições sobre seu trabalho, suas crenças e representações sobre o ensino de línguas.

Observamos que esse foi o módulo que ofereceu mais oportunidade para que os formadores de professores pudessem identificar crenças dos professores-alunos, porque o relato dos participantes sobre suas práticas e sobre as suas experiências como aprendizes de línguas mostravam algumas dessas crenças. Avaliamos a proposta do módulo 2 como mais diretamente relacionada à competência linguístico-comunicativa em espanhol à competência implícita de professores de línguas.

Se olharmos de forma panorâmica para o curso, esse módulo está desalinhado em relação aos demais. Nos cinco módulos o foco na atualização da formação e na reflexão dos professores era evidente. O treinamento na língua-alvo foi feito na plataforma AVE. Embora o módulo incitasse os participantes a explicitarem seus conceitos sobre os processos de ensinar e aprender línguas, não suscitou reflexões nem novos conhecimentos.

Continuando a análise dos módulos passaremos ao módulo 3 - Fundamentos teóricos do processo de ensino-aprendizado de ELE.

3.2.3 Módulo 3 – Fundamentos Teóricos do Processo de Ensino-Aprendizagem de ELE

O Módulo 3 teve como objetivo proporcionar conteúdos teóricos fundamentais para a prática do ensino de ELE. Esses conteúdos pretendiam promover o desenvolvimento da capacidade teórica e reflexiva dos professores-alunos sobre sua prática profissional, mobilizando e orientando ações na busca de melhoria e qualidade de ensino. O módulo teve carga horária de 80 (oitenta) horas e duração de 8 (oito) semanas. Segue a figura 10 com a interface do Módulo 3.



Meus cursos

- Nível Básico - A1
- Nível Básico - A2
- Nível Intermediário - B1
- Ambiente de Monografia
- Cultura y Competencia Metodología de Español
- Fundamentos teóricos
- Nível Avançado - C1
- Aprender a Aprender - Turma OYE 2 - Especialização
- Ambiente de
- Treinamento - AVE / AVA
- Todos os cursos...

Diseño Gran Operación Enseñanza

Foro permanente

IDEAS EN TRÁNSITO

- 08/09/08 a 14/09/08**
 - Contenido - Visiones de Enseñar y Aprender Lenguas
 - Foro Temático - VISIONES DE ENSEÑAR Y APRENDER LENGUAS
- 15/09/08 a 21/09/08**
 - Contenido - Competencias del Profesor y del Aprendiz de Lengua (s)
 - Foro Temático- COMPETENCIAS DEL PROFESOR Y DEL APRENDIZ DE LENGUA (S)
- 22/09/08 a 28/09/08**
 - Contenido - Materialidades del Proceso de Enseñar
 - Foro temático - Materialidades del Proceso de Enseñar
- 29/09/08 a 05/10/08**
 - Contenido - El Proceso de Aprendizaje y Adquisición de una Nueva Lengua
 - Foro Temático - El Proceso de Aprendizaje y Adquisición de una Nueva Lengua
- 06/10/08 a 12/10/08**
 - Contenido - Especificación de La Competencia Comunicativa Meta de Los Aprendientes de una Nueva Lengua
 - Foro Temático - Especificación de La Competencia Comunicativa Meta de Los Aprendientes de una Nueva Lengua
- Tarea Final - 13 a 26/10/2008**
 - Tarea Final
 - Notas**
 - NOTA DE LOS FOROS TEMÁTICOS
 - PROMEDIO FINAL MÓDULO

25 Out, 22:33
DEISE LIBRELOTTO SCH
Aclaraciones mais...
Tópicos antigos ...

Calendário

Fevereiro 2011

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	S
		1	2	3	
6	7	8	9	10	
13	14	15	16	17	
20	21	22	23	24	
27	28				

Eventos globais
Eventos do grupo

Evento curso
Evento usuáriu

Mensagens

Não há mensagens pendentes

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

Socorro Lima

Você acessou como **Socorro Lima** (Sair)

Home Page

Internet

Iniciar | Curso: Fun... | Dissertaca... | Observaçã... | Apresenta... | S-Fundame... | 1- imagem... | 2- imagem... | PT | 16:47

FIGURA 10 – INTERFACE DO MÓDULO 3 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE

No ambiente do Módulo 3 se encontrava a **caixa do bloco central** dividida em duas partes: *Programação* e as 6 (seis) subdivisões do conteúdo em unidades menores e fóruns relacionados a essas unidades.

Em *Programação* apresenta quase a mesma disposição de conteúdo dos dois anteriores, há apenas duas alterações. No Módulo 2 encontramos dois fóruns, um logo abaixo do outro *Fórum de notícias* e *Fórum de Apresentação*. Já no Módulo 3 temos o *Fórum de notícias* que como nos outros foi o espaço de discussão dedicado a esclarecer dúvidas sobre o cronograma e para avisos gerais. E bem abaixo o *Foro permanente – Ideas en transito*, dedicado à discussão de várias questões gerais relacionadas ao ensino de línguas.

A outra diferença está na divisão *Cronograma y Contenido* que neste módulo apresenta três arquivos: o *Cronograma y Dinámica*, com as explicações sobre as datas e atividades do módulo; *Fundamentos Teóricos*, que apresenta os fundamentos teóricos do módulo; *Diseño de Gran Operación Enseñanza*, que traz o desenho da Operação Global para o Ensino de Línguas.

O conteúdo desse módulo é subdividido em 5 partes, em cada uma das quais foram abertos dois fóruns de discussão como apresentamos a seguir.

Na primeira parte (08/09/08 a 14/09/08) *Contenido - Visiones de Enseñar y Aprender Lenguas* são apresentadas as dimensões da formação de professores de línguas que se relacionam com o reconhecimento das filosofias ou abordagens do ensino de línguas e dos agentes envolvidos nesse processo. Essa parte do módulo propõe a discussão do tema em dois fóruns que foram abertos.

Na caixa (15/09/08 a 21/09/08) *Contenido - Competencias del Profesor y del Aprendiz de Lengua (s)* o autor apresenta as quatro materialidades do ensino de línguas - o planejamento de cursos e aulas, a escolha e elaboração de materiais, a aula em si mesma e a avaliação dos processos - esclarece o conceito de competência e sua relação com abordagem de ensino. Também explica a origem das teorias de ensino de línguas e indica o lugar da competência teórica na formação de professores de línguas. Esses aspectos foram discutidos em *Foro Temático- COMPETENCIAS DEL PROFESOR Y DEL APRENDIZ DE LENGUA (S)* em dois fóruns abertos.

O terceiro tópico desse módulo foi (22/09/08 a 28/09/08) *Contenido - Materialidades del Proceso de Enseñar* que aborda as 4 (quatro) materialidades produzidas pelos professores de línguas e, entre outras coisas, distingue o conceito de aquisição do

conceito de aprendizagem. No *Foro temático - Materialidades del Proceso de Enseñar* foram abertos dois fóruns para a discussão desses tópicos.

A parte (29/09/08 a 05/10/08) '*Contenido - El proceso de aprendizaje y adquisición de una nueva lengua*', o autor propõe algumas reflexões sobre as dimensões do professor de línguas (e questiona que outros aspectos e assuntos são ensinados além da língua durante o processo de ensino/aprendizagem de LE e/ou L2), o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seus objetivos e possibilidades. No tópico '*Foro Temático - El proceso de aprendizaje y adquisición de una nueva lengua*' dois fóruns foram abertos.

No tópico (06/10/08 a 12/10/08) *Contenido - especificación de la competencia comunicativa meta de los aprendientes de una nueva lengua*, o autor propõe uma reflexão sobre a análise das dimensões do desenvolvimento das capacidades pertinentes a professores e aprendizes de línguas. Ou seja, indica como conhecer e desenvolver as competências profissionais de professores e aprendizes de línguas. Esse tópico é discutido nos dois fóruns abertos em *Foro Temático - Especificación de la competencia comunicativa meta de los aprendientes de una nueva lengua*.

No link *Tarea Final - 13 a 26/10/2008* encontrava-se a proposta da tarefa final e o espaço individual para sua postagem. A *Tarea Final* solicita que o participante faça um relato que inclua três tópicos: a descrição detalhada do planejamento e realização de uma de suas aulas; a análise de sua abordagem de ensinar e o nível de suas competências; e uma conclusão que mostre o tipo de professor que o aluno-professor almeja ser. Nos links, *NOTA DE LOS FOROS TEMÁTICOS* e *PROMEDIO FINAL DO MÓDULO* foram postadas as notas de cada atividade dos alunos-professores.

Após termos descrito o módulo 3 passaremos a análise das interações.

3.2.3.1 Análise das interações do Módulo 3 Fundamentos Teóricos do Processo de Ensino-Aprendizagem de ELE

Segundo os dados obtidos na interface de entrada desse módulo, ele transcorreu de 08/09/08 a 26/10/2008. O módulo 3, Fundamentos Teóricos do Processo de Ensino-Aprendizagem de ELE, foi o módulo de abertura dos temas relacionados à formação de professores de línguas.

Outra característica do módulo 3 foi possuir um espaço para abertura de tópicos chamado Fórum Ideias em Transito. Nesse espaço, durante todo o percurso do curso, foram abertos tópicos que iniciaram discussões sobre os temas dos módulos que pudessem se relacionar aos temas de monografia. Dessa forma, embora o módulo terminasse no dia 26/10/2008 os tópicos abertos no espaço Fórum Ideias em Transito do grupo g2 tiveram postagens até o dia 19/04/2009. Ao compararmos o número de tópicos abertos pelos 8 tutores verificamos que eles o fizeram de forma diferente. As mensagens de abertura de muitos fóruns coincidem, no entanto o número de fóruns e nome dos tópicos difere, a seguir apresentamos o quadro 11 que organiza os dados sobre as atividades com interação do módulo 3, na plataforma AVA, grupo g2.

Tipo de actividad	Tema	Tópico	Part.	Abertura	Última postagem
Fórum de notícias	Notícias e avisos	<u>¡Bienvenidos al módulo 3!</u>	4	Terça Feira, 9 Setembro 2008, 19h50	<u>Sáb, 13 Set 2008, 21h11</u>
	Notícias e avisos	<u>Fecha para entrega de la tarea final</u>	2	14 Setembro 2008, 22h36	<u>Ter, 16 Set 2008, 00h41</u>
	Notícias e avisos	<u>Participación el los foros</u>	3	Sexta Feira, 12 Setembro 2008, 20h01	<u>Dom, 28 Set 2008, 17h56</u>
	Notícias e avisos	<u>Aclaraciones</u>	4	Sábado, 25 Outubro 2008, 22h33	<u>Sáb, 13 Set 2008, 21h11</u>
Fórum IDEAS EN TRÁNSITO	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>1er tópico para discusión</u>	46	Quarta Feira, 10 Setembro 2008, 16h56	<u>Seg, 16 Fev 2009, 00h08</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>3 tópico para discusión</u>	18	Sexta Feira, 7 Novembro 2008, 19h27	<u>Qui, 5 Mar 2009, 18h52</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>5 tópico para discusión</u>	16	Quarta Feira, 12 Novembro 2008, 13h51	<u>Dom, 15 Mar 2009, 17h14</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>4 tópico para discusión</u>	17	Segunda Feira, 10 Novembro 2008, 23h06	<u>Dom, 15 Mar 2009, 17h57</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>7 tópico para discusión</u>	15	Sábado, 15 Novembro 2008, 15h33	<u>Ter, 17 Mar 2009, 15h18</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>8 tópico para discusión</u>	11	Segunda Feira, 17 Novembro 2008, 13h53	<u>Qui, 19 Mar 2009, 18h30</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>9 tópico para discusión</u>	14	Quarta Feira, 19 Novembro 2008, 15h17	<u>Qui, 19 Mar 2009, 21h58</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>6 tópico para discusión</u>	15	Sexta Feira, 14 Novembro 2008, 01h13	<u>Qui, 19 Mar 2009, 22h38</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>12 tópico para discusión</u>	27	Terça Feira, 10 Fevereiro 2009, 00h26	<u>Sáb, 21 Mar 2009, 15h01</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>14 tópico para discusión</u>	23	Terça Feira, 24 Fevereiro 2009, 18h24	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h33</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>13 tópico para discusión</u>	25	Quarta Feira, 18 Fevereiro 2009, 00h28	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h34</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>11 tópico para discusión</u>	11	Domingo, 23 Novembro 2008, 23h55	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h34</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>10 tópico para discusión</u>	12	Domingo, 23 Novembro 2008, 23h53	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h34</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>16 tópico para discusión</u>	17	Sábado, 14 Março 2009, 22h23	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h39</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>15 tópico para discusión</u>	19	Quinta Feira, 12 Março 2009, 23h28	<u>Seg, 13 Abr 2009, 20h1</u>
	IDEAS EN TRÁNSITO	<u>2 tópico para discusión</u>	21	Segunda Feira, 20 Outubro 2008, 23h16	<u>Dom, 19 Abr 2009, 12h25</u>
<u>VISIONES DE ENSEÑAR Y APRENDER LENGUAS</u>	VISIONES DE ENSEÑAR Y APRENDER LENGUAS	<u>tópico 1</u>	37	Terça Feira, 9 Setembro 2008, 19h51	<u>Sex, 10 Out 2008, 23h59</u>
	VISIONES DE ENSEÑAR Y APRENDER LENGUAS	tópico 2	37	Sábado, 13 Setembro 2008, 23h22	<u>Seg, 13 Out 2008, 22h28</u>
<u>COMPETENCIAS DEL PROFESOR Y DEL APRENDIZ DE LENGUA (S)</u>	<u>COMPETENCIAS DEL PROFESOR Y DEL APRENDIZ DE LENGUA (S)</u>	<u>tópico 3</u>	35	Segunda Feira, 15 Setembro 2008, 21h28	<u>Dom, 12 Out 2008, 20h45</u>
	<u>COMPETENCIAS DEL PROFESOR Y DEL APRENDIZ DE LENGUA (S)</u>	tópico 4	35	Quinta Feira, 18 Setembro 2008, 19h47	<u>Sáb, 21 Mar 2009, 16h58</u>
<u>Materialidades del Proceso de Enseñar</u>	<u>Materialidades del Proceso de Enseñar</u>	<u>tópico 6</u>	31	Sexta Feira, 26 Setembro 2008, 01h06	<u>Seg, 13 Out 2008, 16h03</u>
	<u>Materialidades del Proceso de Enseñar</u>	tópico 5	35	Segunda Feira, 22 Setembro 2008, 19h52	<u>Sáb, 21 Mar 2009, 18h06</u>
<u>Proceso de Aprendizaje y Adquisición de una Nueva Lengua</u>	<u>Proceso de Aprendizaje y Adquisición de una Nueva Lengua</u>	<u>tópico 7</u>	33	Terça Feira, 30 Setembro 2008, 01h00	<u>Seg, 13 Out 2008, 16h12</u>

<u>Foro Temático - El Proceso de Aprendizaje y Adquisición de una Nueva Lengua</u>		tópico 8	32	Sexta Feira, 3 Outubro 2008, 01h03	<u>Dom. 26 Out 2008, 17h57</u>
<u>Foro Temático - Especificación de La Competencia Comunicativa Meta de Los Aprendientes de una Nueva Lengua</u>		tópico 9	34	Segunda Feira, 6 Outubro 2008, 18:12	<u>Dom. 26 Out 2008, 20:26</u>
<u>Foro Temático - Especificación de La Competencia Comunicativa Meta de Los Aprendientes de una Nueva Lengua</u>		tópico 10	36	Quarta Feira, 8 Outubro 2008, 22:42	Dom, 26 Out 2008, 20:47
<u>Tarea Final</u>		Tarea Final - 13 a 26/10/2008	32	Segunda Feira, 13 Outubro 2008, 08:25	Segunda Feira, 27 Outubro 2008, 00:55

QUADRO 11 – ATIVIDADES COM INTERAÇÃO DO MÓDULO 3, GRUPO G2

No quadro 11 organizamos todas as atividades com interação do módulo 3. Para facilitar nossa análise dividiremos as interações desse módulo em três grupos. No primeiro estarão os tópicos abordados no espaço *Fórum de notícias*, que em geral foi usado para avisos e para dar instruções sobre o módulo. A segunda divisão se trata do *Fórum Permanente*, tema *Ideias em Transito*, no qual a tutora do grupo g2 abriu 16 tópicos. E na terceira parte dessa divisão estarão os três espaços para fóruns com os 10 tópicos sobre os temas, *Foro Temático – visiones de enseñar e aprender lenguas*, *Foro Temático – competência de profesor y de aprendiz de lengua*, *Foro temático - Materialidades del proceso de enseñar*, *Foro Temático - El Proceso de aprendizaje y adquisición de una nueva lengua*, *Foro Temático - Especificación de la competencia comunicativa meta de los aprendientes de una nueva lengua*, e a Tarefa Final desse módulo.

No primeiro grupo de nossa divisão das interações do módulo, encontramos o espaço *Fóruns de notícias* onde foram abertos 3 tópicos *¡Bienvenidos al módulo 3!*, *Fecha para entrega de la tarea final*, *Participación en los foros e Aclaraciones*. A tutora do grupo g2 usou estes fóruns para a postagem de instruções. Os professores-alunos postaram mensagens de agradecimento, mas também reclamações e dúvidas, que não foram respondidas pela tutora. Analisando as interações nos parece que a tutora faz uso dos tópicos

de fórum como um quadro de avisos, pois simplesmente posta a mensagem de abertura e não participa do fórum.

No segundo grupo encontramos o espaço *Fórum Permanente*. Quando comparamos as datas de abertura dos fóruns com a última postagem, observamos que esses tópicos ficaram ativos por um período de 3 e 6 meses. O tópico intitulado *1er tópico para discusión* explica que o objetivo dos 16 tópicos abertos nesse fórum é oferecer um espaço para a discussão de ideias que auxilie os professores-alunos a identificar o futuro tema de sua monografia.

Após análise dos 16 tópicos verificamos nas postagens dos professores-alunos uma forte presença da competência implícita. No decorrer dos tópicos, paulatinamente, a competência teórica vai ganhando espaço nas postagens e se torna mais evidente a partir do tópico 12. A seguir apresentaremos uma análise detalhada do primeiro tópico e um breve panorama das participações dos outros 15 tópicos.

A pergunta do primeiro tópico *1er tópico para discusión* foi:

¿Ya se habían dado cuenta de que no era natural para los profesores tomar su propio trabajo como objeto de estudio? ¿Cómo es eso en su propia trayectoria?

(pergunta do primeiro tópico do fórum permanente, módulo3)

Nas primeiras postagens os professores-alunos relatam que desde o começo de suas carreiras haviam percebido a necessidade de observar a própria prática. Uma das participantes relaciona a observação da própria prática com o conceito de auto avaliação. As postagens que se seguem a essa postagens são feitas mostrando a importância da auto avaliação no trabalho docente.

Os professores interpretam o trecho *profesores toman su propio trabajo como objeto de estudio* relacionando-o diretamente com a prática da observação e reflexão do professor sobre seu trabalho.

Nesse ponto uma participante posta uma mensagem desvinculando a reflexão sobre a prática e a pesquisa sobre o ensino de línguas. Outro participante (o mesmo que já foi citado nos outros fóruns) denominado participante 2 faz a seguinte postagem:

¡Saludos cordiales!

La opinión de XXX fue muy bien puesta: la reflexión de la práctica es algo común; pero no con objetivos investigativos.

En mi formación, en las asignaturas nombradas como pedagógicas, sentía falta de algo, pero no sabía qué. Lo que me molestaba era el estudio (o el intento) de teorías cuya aplicabilidad o no conseguía ver. Por ejemplo, en las clases de psicología de la educación estudiaba los niños. Pero la facultad me habilitaría para ser profesor de adolescentes y jóvenes. Las clases de Didáctica no analizaban situaciones reales. Yo dictaba clases a los colegas de grupo. O sea: las clases no eran situaciones reales de aprendizaje.

Me he dado cuenta de lo importante que es la reflexión sobre la práctica y un análisis basado en alguna teoría cuando empecé a frecuentar el curso "Ensino Médio em Rede".

Hoy día sé que la reflexión sobre la práctica es fundamental en el proceso de enseñanza. Sé, a la vez, que los teóricos que estudié en la facultad deben ser relidos y estudiados más para que haya un casamiento entre práctica, reflexión, nueva práctica...

Pienso que ese sea un buen tema para un trabajo final. Pero no sé cómo podría desarrollarlo. ¿La elaboración de cuestionarios para algunos profesores sería adecuado? Pues me parece que una revisión de la literatura sobre el tema no sea tan significativa.

(excerto de uma das postagens do primeiro tópico do fórum permanente, módulo3)

Verificamos nesse excerto que o participante 2 entende a diferença apontada na pergunta de abertura do fórum, que propõe que o professor veja o ensino de línguas como objeto de pesquisa, diferente da ideia de reflexão na prática docente. Esse participante também mostra ter conseguido alcançar o objetivo proposto pelo fórum, pois relaciona as indagações e transportá-las para um possível projeto de pesquisa. As postagens que se seguem não dão continuidade à discussão. Nas próximas participações os professores-alunos voltam a afirmar que o trabalho docente é realizado a partir da reflexão sobre a prática.

Nas últimas postagens do fórum verificamos que vários professores-alunos postam questões relacionadas à função profissional, inquietações que são vistas como possíveis projetos de pesquisa a desenvolver e que ajudariam a melhorar a qualidade na docência. Então começam a emergir alguns temas para projetos de pesquisa, como o que apresentamos nesse excerto:

Mira, además de todo lo dicho por ti, lo que estoy totalmente de acuerdo, hay también lo que hemos leído en el texto de fundamentación teórica: "que los profesores además de ayudar a sus alumnos a aprender la LE, también puedan humanizarse para que todos mejoren su calidad de vida personal, social y profesional. Es importante que cultiven buena salud y alegría de vivir...".

Y creo que algunos de nosotros aún piensa en cómo conseguir todo esto que se espera de nosotros si tenemos malas condiciones de trabajo, si no tenemos como invertir en nosotros mismos... es un verdadero desafío, así como es desafiador reflexionar sobre tu propia clase y abordaje de trabajo.

Lo que les puedo decir es que para ser profesor, no cabe a uno cualquiera, y que para ser un profesor de LE, quizá sea más difícil (o no), pues además de enseñar la lengua, la cultura, hay que convencer el otro de alguna forma hacer parte de ese mundo que hasta el momento era desconocido.

Quizá sea tema de trabajo: El profesor de LE y los desafíos de la modernidad, El profesor de LE y su trayectoria, Como el profesor de LE puede reflexionar e investigar sus clases...

Ya basta por hora...

Besos

XXX

(excerto, uma das postagens do primeiro tópico do fórum permanente, módulo3)

No excerto vemos que a professora-aluna retoma as questões e inquietações colocadas em postagens anteriores e as relaciona com as necessidades indicadas no texto do módulo. Dessa relação ela aponta possíveis temas de pesquisa.

Observamos que, durante esse primeiro tópico o conteúdo das postagens dos professores-alunos eram maioritariamente uma explanação de sua prática dentro do paradigma reflexivo. Outras já indicaram pistas sobre os prováveis temas do projeto de pesquisa.

Os demais 15 tópicos vão sendo abertos gradativamente à medida que avançam os módulos do curso. A seguir descreveremos brevemente alguns deles, abertos pela tutora do grupo g2 para exemplificar como se realizariam as interações nesses tópicos.

O número 3, *tópico para discusión* é aberto com a seguinte pergunta:

Para el desarrollo de la expresión y comprensión oral en la clase de E/LE para brasileños, ¿cuáles serían los aspectos que usted considera que deberían ser incluidos? Entre los aspectos que usted escogió, ¿cuál sería el de mayor interés para realizar una investigación?

(excerto, pergunta de abertura do 3, *tópico para discusión* do fórum permanente, módulo3)

A pergunta desse fórum, como a de todos os outros, pretende que o professor-aluno mostre os conhecimentos adquiridos através da leitura dos módulos e/ou teorias que ele conheça e que se relacionem com o tema, também pode utilizar os conhecimentos adquiridos a partir de sua prática. De posse desses conhecimentos deveria realizar um debate sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento da expressão e compreensão oral levantando possíveis questões de pesquisa.

Em resposta a essa pergunta os professores-alunos postaram mensagens que se assemelhavam muito às que apresentamos no excerto abaixo:

¡Hola!

Bien, es importante que el estudiante esté en contacto directo con el Español. De esta forma, la expresión oral empieza por la construcción de un vocabulario mínimo. El alumno que tenga lo que hablar se siente más seguro en arriesgar. De ahí, ampliarlo con el uso en situaciones sencillas, aumentando poco a poco el grado de dificultad a fin de fijar lo nuevo. Para asegurar lo aprendido, son necesarias actividades escritas, ya que la

representación gráfica de la lengua le da al alumno la capacidad de representar mentalmente el idioma. Para la comprensión oral, además del modelo dado por el profesor, hay que poner otros modelos posibles. Grabaciones, por lo general, son la técnica más utilizada. Puede ser solamente un pequeño diálogo o trozos de películas que pongan el evidencia situaciones de uso.

También es necesario distinguir el habla formal del informal, una característica muy fuerte del Español. Respecto al aspecto de mayor interés para una pesquisa, pienso que la adquisición a partir de un vocabulario específico sería lo mejor. Pensar hasta que punto esto funciona para el alumno iniciar la construcción de su propio vocabulario es algo que me pone curioso.

Abrazos.

(excerto, uma das postagens do terceiro tópico do fórum permanente, módulo3)

Como vemos no excerto o professor-aluno parte de suas crenças e observações pessoais sobre o processo de aquisição de uma língua e descreve essa visão organizando-a em passos que ele organiza numa aula de língua. Em geral, as 18 postagens deste fórum se mantêm dentro dessa linha. Elas propõem como objeto de pesquisa possíveis práticas construídas a partir de crenças e/ou de competência implícita. Seria interessante que os professores-alunos tivessem usado esse tópico para apresentar conceitos teóricos que provocassem uma reflexão sobre a prática, e sugerido como temas de pesquisa. A tutora também não faz nenhuma intervenção com relação a essa questão durante o fórum.

Em outro tópico do fórum permanente, o número 5, foi proposta uma discussão sobre os tipos de atividades de expressão escrita que poderiam ser do interesse de alunos futuros professores de espanhol. Nas 16 mensagens postadas nesse fórum alguns se queixam da falta de motivação dos alunos para realizarem atividades escritas, assim propõem que se pesquise sobre essa questão. Um dos participantes indica atividades de compreensão de texto, música, ou atividades com quadrinhos da Mafalda. Nesse tópico os participantes

compartilharam a experiência de que seus alunos se resistem menos quando as atividades são feitas em grupo, o que mostra a questão da aprendizagem colaborativa. Percebemos que o grupo não discute o tema proposto pela pergunta do fórum, sendo esse fato muito recorrente nos tópicos abertos.

No tópico 7 os professores-alunos deveriam indicar os tipos de estudos que poderiam auxiliar para a elaboração do planejamento de aula e de cursos. Em resposta os professores-alunos postaram mensagens que não se relacionam umas com as outras. Assim esse tópico se compõe de 15 postagens que não discutem o tema, nelas os participantes expressam que gostariam de aprender mais sobre as diferentes abordagens e metodologias de ensino de LE.

O Tópico 8 pede que o professor-aluno use os conhecimentos adquiridos no módulo 4 e indique os critérios para a seleção de materiais que o módulo não abordou, mas que seriam relevantes para seu trabalho. Os participantes do módulo g2 não indicam nenhum critério a mais dos que foram apresentados no módulo, nem questionaram esses critérios. Em algumas respostas os participantes expressam que geralmente os materiais são selecionados por terceiros (coordenadores, escola, MEC, etc.) e não pelos professores.

O tópico 9 apresenta um questionamento de caráter genérico. Os participantes deveriam manifestar se seria de seu interesse selecionar como possíveis temas de pesquisa a questão da produção/seleção e avaliação de materiais. As 14 postagens feitas nesse tópico pelo grupo g2 demonstram muita dúvida em relação à elaboração e organização de um tema de pesquisa.

Observamos que, vários fóruns são abertos na mesma data solicitando que os participantes transformem suas inquietações com relação à prática docente em temas de pesquisa. A maioria respondeu que precisariam de mais tempo e a escolha do tema da monografia.

Um fato relevante ocorre a partir do tópico 12, aberto no dia 10/02/ 2009. Todos os tutores abrem um tópico com essa mensagem:

Estimado participante, el siguiente texto cuestiona la importancia de la enseñanza de elementos culturales y socioculturales en el aula de lengua extranjera en el contexto brasileño y, por lo tanto, también la competencia comunicativa como objetivo primordial del proceso de enseñanza-

aprendizaje. El autor del texto fundamenta este cuestionamiento principalmente en argumentos relativos a la motivación, los intereses y las posibilidades de los aprendices de lenguas extranjeras en Brasil. Recuerde que los tópicos a seguir abarcan cuestiones muy importantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas de las que pueden ser derivados posibles temas de investigación para su monografía.

“Há pessoas que querem aprender uma LE sem nenhuma motivação integrativa, ou seja, possuem somente uma motivação instrumental. Neste caso, parece que o ensino de cultura pode fazer pouco ou nada para preencher as suas necessidades de aprendizagem. Um aluno que precisa apreender a ler textos médicos, por exemplo, não tem necessidade nenhuma de ser exposto a aspectos culturais da LE que está aprendendo. Para ele, o ensino deve seguir uma abordagem instrumental, o que destrói toda importância dada ao ensino da cultura. Também é preciso levar em conta que se tornar bicultural pode ser um objetivo muito elitizante e, principalmente, muito distante do propósito da maioria das pessoas que aprende inglês como LE no Brasil. Além, é claro, de se poder ainda questionar a necessidade de se tornar bi cultural. Talvez fosse mais produtivo realizar um ensino mais pragmático, com objetivos mais simples e mais possíveis de serem alcançados. Por que insistir em preocupações com regras de uso ou da fala ou mesmo noções de cultura para tornar possível a competência comunicativa, quando se sabe que a maior parte dos alunos terá pouquíssimas chances de usar tal conhecimento? Ou seja, quantos alunos brasileiros, mesmos aqueles que freqüentam os cursos de língua, realmente terão chance de usar inglês em contextos em que essas informações sejam verdadeiramente relevantes? Aponta-se aqui para uma necessidade de pensar o ensino de inglês como língua estrangeira em termos da realidade brasileira, com o risco de se estar deixando envolver por pontos que não atendem aos interesses da maior parte dos alunos. Na maioria das escolas de ensino médio, parece que enfatizar uma motivação instrumental seria uma abordagem muito mais coerente com a realidade. Isto inclusive recuperaria a posição de descrédito que a disciplina infelizmente atingiu, já que o professor teria um objetivo mais claro e único –

ensinar a ler que parece mais relevante – para ser realizado e provavelmente com sucesso nas condições existentes.”

Luiz Paulo da Moita Lopes. Oficina de Linguística Aplicada. Campinas: Oficina de Letras, 2000, p. 39-40.

¿Comparte Usted la visión expuesta en el texto?

(excerto, pergunta de abertura do fórum *tópico 12 para discusión*, do fórum permanente, módulo3)

Como vemos no excerto a mensagem apresenta um fragmento de texto de Luiz Paulo da Moita Lopes em defesa do ensino instrumental de línguas e solicita ao professor-aluno que se posicione com relação a essa opinião.

Após a abertura desse tópico o número de postagens de professores-alunos aumenta visivelmente em todos os grupos. No grupo g2 esse foi o tópico com maior número de postagens, 56. Esse fórum parece ter ativado as participações.

As postagens do grupo g2 acusaram o autor de ter uma visão radical e tradicionalista sobre o ensino de línguas. Em longas postagens todos os participantes se colocam contra a visão do autor e para isso recorrem a suas experiências e repertório teórico adquirido dentro e fora do curso. Esse tópico demonstrou haver ativado a interação do grupo, pois as mensagens integram argumentos contra a postura do fragmento de abertura do fórum.

No entanto os tópicos que se seguem a esse não mantêm a qualidade de discussão alcançada naquela atividade. O tópico 12 trazia um conceito do ensino instrumental da língua, que foi discutido entre os professores-alunos. Os posteriores, o 13, o 14, o 15 e o 16 direcionam a resposta para crenças e opiniões individuais. Mas observamos que isso parece dificultar a discussão, e, além disso, o tutor na maioria das vezes não media a discussão.

Como veremos nos tópicos de fóruns apresentados há uma volta ao formato de postagens isoladas nas quais o conteúdo apresentado basicamente explicita as crenças do professor-aluno e descrevem seu contexto de trabalho e práticas em sala de aula. A seguir apresentamos as perguntas e resumos das respostas dos tópicos 13, 14, 15 e 16.

A pergunta de abertura do *tópico 13 para discusión* foi:

¿Cuál cree Usted que es la motivación principal de los alumnos para aprender español?

Interpretamos que a pergunta de abertura apresentada instiga os participantes a expressarem a sua opinião sobre os motivos que levam as pessoas a estudar língua espanhola.

O grupo g 2 postou 25 respostas. Nelas os professores-alunos indicam como principal motivação a proximidade entre o português e o espanhol e esclarecem que a motivação é algo relativo, pois ela depende de fatores como a idade, a profissão e o nível cultural. As respostas mostram a relevância para a vida profissional o fato de saber falar várias línguas. A discussão do grupo g2 gira em torno da opinião do colega, em nenhum momento do fórum uma ideia se contrapõe a outra, problematizando a opinião das postagens sobre o que acreditam serem os motivadores de seus alunos.

A pergunta de abertura do *tópico 14 para discusión* foi:

¿Cuál es el objetivo pedagógico principal que intenta usted alcanzar en la sala de aula de ELE?

O objetivo é fazer o levantamento dos principais motivos que norteiam as práticas dos professores-alunos em suas salas de aula. O grupo g2 postou em total 23 respostas. Eles explicaram que suas principais preocupações no ensino de línguas são: proporcionar um ensino de espanhol que favoreça a comunicação entre os aprendizes e hispano-falantes; aproveitar o estudo da linguagem para tentar aproximar os aprendizes dos aspectos históricos, sociais e culturais dos povos que falam espanhol; desenvolver a competência comunicativa e intercultural dos alunos e formar cidadãos críticos e conscientes.

A pergunta de abertura do *tópico 15 para discusión* foi:

¿Qué papel le reserva a la cultura? ¿Qué papel le gustaría reservar?

A pergunta orienta as participações a explicitar a importância real dada à cultura em sala de aula e a importância que esse professor gostaria de dar à cultura-alvo.

O grupo g2 postou 19 respostas nas quais indicam que é muito importante abordar cultura em aula de línguas, principalmente porque permite identificar, entender e valorizar a cultura do Outro, para evitar mal entendidos, ações preconceituosas, estereótipos ou até supervalorização da cultura nativa em detrimento da cultura-alvo. Em nenhum momento do tópico se problematiza o que é cultura nem como ele se relaciona com a prática.

A pergunta de abertura do *tópico 16 para discusión* foi:

¿Qué argumentos se podrían alegar contra la posibilidad de una enseñanza de lengua puramente instrumental, es decir, desprovista de cualquier elemento cultural de la LE?

A pergunta de abertura do tópico 16 solicita que os professores-alunos indiquem argumentos a favor de um ensino de línguas que inclua o ensino de cultura.

O grupo g 2 posta 17 respostas. Nelas todos os professores participantes colocam os argumentos solicitados, alguns afirmam ser impossível ensinar a língua desvinculando-a da cultura, indicando ser impossível um ensino simplesmente instrumental da língua. Não há uma discussão mais profunda a respeito. Atualmente, por exemplo se fala de ensino da língua-cultura, exatamente para ressaltar a união indissolúvel de ambas.

Alguns questionamentos do fórum poderiam ser mais profícuos à discussão do que outros, como no caso do tópico 12 citado. Outro aspecto verificado no tópico 16 se relaciona a importância da figura do mediador dentro do processo da discussão, de debate de questões dos fóruns. Vemos que durante os 16 tópicos o grupo g2 interagiu sem muita participação do mediador (o tutor). Interpretamos que talvez ela pudesse ter problematizado mais os temas ou orientar os participantes a conseguirem estruturar os temas em possíveis projetos de pesquisa.

Em resumo, os 16 tópicos abertos no espaço *Fórum Permanente*, permitiram que os participantes pudessem desenvolver a competência teórica e profissional, mostrassem a sua competência implícita e em alguma medida a competência comunicativa na língua alvo, mostrando também alguns níveis de interlíngua.

A partir deste momento trataremos dos tópicos abertos para a discussão do conteúdo do módulo *Fundamentos Teóricos*, sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No espaço *Foro Temático - VISIONES DE ENSEÑAR Y APRENDER LENGUAS* foram abertos dois tópicos com seguintes perguntas:

1-Habrá siempre un enfoque en una situación de enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua. Un enfoque es como una fuerza que mueve al profesor, indicándole una manera propia de enseñar. El profesor, indudablemente es un agente importante en ese proceso. Él juega el papel de coordinador. No obstante, el profesor no es siempre el que dicta cuál será el enfoque de

enseñanza. ¿Cuáles son esos otros agentes y de qué maneras las fuerzas de sus enfoques interactúan con la del profesor?

(excerto, pergunta de abertura do fórum *Visiones de aprender y enseñar, Tópico 1, módulo3*)

A pergunta do excerto evoca os conceitos abordados na primeira seção desse módulo sobre as abordagens e agentes do ensino de línguas. Em resposta a essa pergunta o grupo g2 postou 37 repostas. As primeiras postagens misturam fatores objetivos, como sala de aula e lousa, com aspectos subjetivos como as abordagens. Porém, aos poucos o fórum desenvolve uma discussão bastante frutífera na qual, alguns dos participantes demonstram o desenvolvimento da sua competência teórica ao relacionar vários conceitos apresentados nos textos dos módulos com outros autores que não faziam parte da bibliografia do curso. Muitos participantes do fórum indicaram as ‘forças’ que influenciam a abordagem vigente nas suas aulas. Segundo eles, além da abordagem dos aprendizes a outra força que influencia seu ensino são as decisões da Secretaria do Estado.

A mesma sessão do módulo 3 propõe a segunda pergunta que apresentamos a seguir:

1-Un enfoque predominante en una determinada situación nunca será neutro. Estará siempre impregnado de afectividades y actitudes. Por afectividades entendemos las motivaciones, la ansiedad, la presión de grupos, la autoestima, la capacidad de identificación con la otra cultura, etc. De otra parte, son actitudes: la confianza de que los alumnos independientemente de su clase social, sí, lograrán éxito en el aprendizaje del idioma; el modelo de hablante que el profesor trata de formar no es otro sino aquél del hablante nativo. Muestra de manera concreta cómo los rasgos de afectividad y ciertas actitudes pueden contribuir para la formación de un enfoque.

(excerto, pergunta de abertura do fórum *Visiones de aprender y enseñar, Tópico 2, módulo3*)

A segunda pergunta começa reafirmando alguns conceitos tratados no módulo e solicita que os professores-alunos mostrem como os traços de afetividade e outras atitudes podem contribuir para a formação de uma abordagem.

Das 37 respostas postadas, 5 delas demonstram que os respondentes não tinham compreendido o tema proposto na pergunta. Alguns professores-alunos solicitam orientação, pois têm dificuldade de entender a relação entre afetividade e abordagem. Acreditamos que os professores-alunos associam o termo afetividade com afeto, ou carinho e o termo motivação com o significado de alegria ou gosto pelo ensino e aprendizagem. Eles afirmam que quando o professor tem um bom relacionamento afetivo com seus alunos e gosta do que faz, estes últimos se relacionam melhor com o conteúdo e com a abordagem do professor.

Percebemos que, os professores-alunos relacionam os conceitos com situações vividas, experienciadas. Na nossa opinião, essa seção foi uma das mais difíceis, pois entendemos que os professores precisariam se atualizar nas suas leituras com relação a alguns conceitos e significados, para assim poderem entender melhor as teorias referenciadas nos textos incluídos nos módulos.

A segunda seção desse módulo trata das competências de professores e aprendizes e propõe dois tópicos cada um com uma pergunta. A primeira pergunta foi:

1-Vuelva a mirar el concepto de competencias y decida si en él ya estaría incluida la idea de enfoque. Sin embargo, para un análisis de competencia, ¿por dónde debería comenzar y terminar uno? Exponga sus argumentos en la respuesta para la discusión de los temas abordados.

(excerto, pergunta de abertura do fórum *Competências de Professores e Aprendizes, Tópico 3, módulo3*)

Observamos que, o fragmento parte do pressuposto de que o professor-aluno compreende e concorda com o conceito de competência. Questiona onde se incluiria a ideia de abordagem dentro desse conceito e solicita que o professor-aluno exponha seus argumentos.

Em resposta a esse fórum foram postadas 35 mensagens. Nelas alguns professores-alunos demonstram não terem claro o conceito de competência e de abordagem. Já outros participantes, como a do excerto que apresentamos abaixo, mostram terem conscientizado e interiorizado esses conceitos.

¡Hola a todos!

Pienso que si hay competencia hay abordaje. Hemos leído que son 5 las competencias (básicas) de un profesor, a iniciar por la implícita, la que todos tenemos y aplicamos de una forma u otra, la que traemos dentro de nosotros que viene de nuestra experiencia como alumnos y como espejos de otros maestros. Bueno, sí es así es, solamente con la competencia implícita ya estamos aplicando un abordaje en la clase. Por supuesto que creo que solamente ella no es suficiente para una buena filosofía de enseñanza, pues se trata de una competencia individual, que debe ser estudiada, investigada para que las clases no sean planeadas pensadas solo en el profesor y no considerar el alumno que es un actor tan importante como el maestro en el proceso enseño / aprendizaje. Entonces pienso que comenzar un análisis de competencias por esa competencia implícita es el mejor camino, el mejor punto de partida. Podemos preguntarnos de inicio porqué doy clases de esa forma, porqué practico esas actividades, será que las copié de alguien, será que a mis alumnos les gusta como a mí me gustaba cuando era alumna también, será que otros maestros practican lo mismo que yo... Ya pegada a esta competencia ya está la segunda la lingüístico-comunicativa, la que el profesor aplica diariamente que es el uso de la lengua objeto de estudios en el proceso de comunicación, esta ya direcciona al profesor a investigar más, pues está trabajando con un objeto que le puede ser cuestionado a cualquier momento. Si el profesor empieza a cuestionarse por medio de esas dos competencias, tan luego estará él practicando la tercera que es la competencia teórica, la que permite al profesor, confirmar o no, su práctica con la teoría, o ampliar sus conocimientos de enseñanza afectando también su abordaje. Y cuando se pasa eso al profesor, cuando él es afectado en su abordaje, cuando produce cambios a partir de la competencia teórica, ya está pasando por el proceso de la cuarta competencia, la aplicada, esa que va a los poquitos sustituyendo la implícita. Por último hay la competencia profesional, la que algunos maestros tardan en reconocerla y aplicarla, visto que trata de las responsabilidades, actitudes, reflexión sobre la formación y la continuación de ella, esa que reconoce el potencial y el crecimiento profesional del profesor.

Para mí cualquier competencia trae la idea de abordaje, pero algunas son más profesionales (las que son investigadas) y otras son más personales (las que son internas y elegidas).

Besos

(Excerto, postagem de participante do fórum *Competências de Professores e Aprendizizes, Tópico 4, módulo3*)

No excerto percebemos que a professor-aluno começa a elaborar os conceitos apresentados no módulo e tenta relacioná-los com o processo de desenvolvimento profissional do professor de línguas. Porém, vemos alguns pontos que poderiam ser esclarecidos por um intermediador. Também gostaríamos de indicar o trabalho realizado pela participante para redigir sua postagem em língua-alvo, provavelmente ela desenvolveu sua competência linguístico comunicativa para realizar essa postagem.

As postagens desse fórum demonstraram competência teórica, pois os professores-alunos articulam conceitos sobre competências, abordagens e ensino de línguas. Verificamos também a possibilidade do desenvolvimento da competência linguístico comunicativa.

A segunda pergunta feita nessa seção do módulo 3 foi:

2- Muestre lo más claramente posible cómo se puede hacer un análisis de competencias de una profesora o de un profesor y para qué eso les serviría en el proceso de formación. En el texto “Fundamentos teóricos...” y en el texto más corto sobre competencias hay una imagen de las competencias, su distribución y proporciones. ¿Puede Ud. reconocer las distintas competencias en el dibujo? La figura muestra una situación ideal, pero ¿cómo sería un dibujo de las competencias de un profesor no idealmente desarrolladas?

(Excerto, pergunta de abertura do fórum *Competências de Professores e Aprendizizes, Tópico 4, módulo3*)

A pergunta apresentada requer que o participante a partir da interpretação de um desenho demonstre como fazer a análise das competências de um professor de línguas. Ela também questiona a razão que motivaria tal análise.

Em resposta a esse questionamento são postadas 35 mensagens a maioria delas faz uma interpretação errônea do desenho. No entanto alguns participantes demonstram começar a entender os conceitos, como pretendemos mostrar no excerto que apresentaremos abaixo:

Para hacer análisis de la competencia de un profesor, sería necesario utilizar algunos instrumentos. La utilización de esos instrumentos, creados a partir de una base teoría, sería la metodología. Un ejemplo sería utilizar un cuestionario con objetivo de saber los abordajes teóricos adoptados por el profesor y hacer grabaciones (como ha mostrado XXX), de las clases. La comparación entre lo que va a contestar y la manera como se pone en el aula mostraría las competencias que tiene o que debería tener el profesor.

Otra posibilidad es el análisis de las elecciones de materiales didácticos utilizados por el profesor. Como hemos visto, la elección del material puede demostrar en que abordaje cree el profesor.

Respecto el dibujo (¡Dios mío!, ¡qué difícil ésto para mí!), lo que consigo identificar que la letra "A" representa las competencias lingüístico-comunicacional y espontánea implícita, pues ella muestra el profesor entre la cultura de aprender de los alumnos y los abordaje de terceros, pero aún sin relacionarlos. La línea morada, así, permite que el profesor promueva una innovación en la cultura de aprender de los alumnos a partir de conocimientos teóricos del abordaje de terceros.

Para un profesor con las competencias no idealmente idealizadas, podría faltar cualquiera, a la excepción la letra "A".

Bueno, no estoy muy seguro. Voy a intentar comprender mejor y a ver si cambio mi opinión.

(excerto, postagem de um participante, seção *Competências de Professores e Aprendizés, Tópico 4, módulo3*)

A postagem apresentada no excerto indica que o professor-aluno desenvolveu sua competência teórica, pois consegue explicar como fazer a análise da abordagem e das competências de um professor de línguas. Porém, em alguns pontos erra, por exemplo, quando usa o termo abordagem teórica como sinônimo de abordagem desejada. Outra informação que traz o excerto é a relação desse professor-aluno com a figura que ele deve explicar, ele se mostra confuso. Nenhum professor-aluno demonstra ter entendido exatamente a figura e também novamente não há nenhuma intermediação por parte da tutora para explicar as dúvidas dos participantes a respeito.

A quarta seção dos conteúdos do módulo 3 aborda as materialidades do ensino de línguas e propõe a seguinte pergunta:

1 - Piense en las materialidades que producen los profesores de lenguas. ¿Cuántas y cuáles son ellas, según el texto? Prepárese para narrar cómo suceden esas materialidades de la enseñanza de una nueva lengua. Para crear esas acciones concretas, ¿con qué orientación y apoyos cuenta el profesor/la profesora? Compare las materialidades diciendo, por ejemplo, cuál es la más visible, la que demanda más tiempo de trabajo por parte de los profesores, más competencias, competencias específicas, etc.

(excerto, pergunta de abertura, seção Materialidades del proceso de enseñar, Tópico 5, módulo3)

Essa pergunta de abertura do tópico propõe que o participante volte ao texto e apresente quais são as materialidades do ensino de línguas, como elas ocorrem no ensino de uma nova língua, com que um professor pode contar para orientar essas ações, e pede para que os professores indiquem que materialidades são mais visíveis.

Os participantes postaram 35 respostas. Não há uma discussão por parte deles, simplesmente respondem que as materialidades são o planejamento/reflexão, a escolha de materiais, as aulas e suas extensões e a avaliação. Eles também agregam que os professores contam com seu conhecimento teórico para orientar o processo de aprendizagem de línguas. Os participantes opinam que a escolha de materiais e a própria aula são as materialidades mais visíveis.

A mesma seção do módulo 3 propõe outra questão, que apresentamos abaixo:

2 - ¿En cuál de las materialidades ocurren más oportunidades de real adquisición de una competencia comunicativa del aprendiente en la nueva lengua? Haga también un cuadro que muestre dónde ocurren las acciones típicas de alumnos y profesor(a) en cada una de las materialidades. ¿Qué puede hacer de importante el profesor de una lengua-meta para su formación luego de producir las materialidades?

(excerto, pergunta de abertura, seção *Materialidades del proceso de enseñar*, Tópico 6, módulo3)

A pergunta solicita que o professor indique qual a materialidade em que há mais oportunidade de aquisição real de língua.

Em resposta a essa pergunta os professores fizeram 31 postagens longas, argumentando que a aquisição de línguas ocorre principalmente na aula e em suas extensões.

Na próxima seção desse módulo sobre o processo de aquisição de uma nova língua são propostos dois tópicos para discussão. O primeiro é aberto e com a seguinte pergunta:

1-¿Cómo se puede reconocer en la práctica de nuestras clases si un alumno de lengua está aprendiendo o adquiriendo la lengua-meta? ¿Qué es necesario (cuáles son las condiciones) para que haya adquisición?

(excerto, pergunta de abertura, seção *El proceso de adquisición de un nueva lengua*, Tópico 7, módulo3)

Essa pergunta pretende provocar uma reflexão sobre a diferença entre adquirir e aprender e levantar as condições necessárias para que haja aquisição.

Em resposta a essa pergunta foram postadas 33 respostas. Nelas a maioria dos professores diferencia aquisição de aprendizagem e afirmam que quando o aprendiz faz uso da língua percebemos se ele conseguiu adquiri-la. Em algumas mensagens os participantes citam autores como Krashen (1982) para indicar os fatores necessários para a aquisição.

A partir das postagens desse tópico verifica-se o desenvolvimento da competência teórica.

A mesma seção propõe uma segunda pergunta:

2- ¿Hay ventajas en adquirir una nueva lengua más que aprenderla? Enumere algunas de las principales ventajas y, por fin, explore algunas maneras de enseñar para la adquisición y no para el aprendizaje.

(excerto, pergunta de abertura, seção *El proceso de adquisición de una nueva lengua*, Tópico 8, módulo3)

A pergunta apresentada no excerto solicita que o professor julgue se há vantagens em se adquirir uma língua e indique quais as maneiras de promovê-la.

Os professores-alunos postaram 32 mensagens em resposta a essa pergunta, nelas afirmam que há vantagens em adquirir línguas e que a maneira de promovê-la é principalmente a partir do uso da língua-alvo e de um ensino baseado na abordagem comunicativa.

A última seção desse módulo aborda o tema da competência meta de aprendizes de uma nova língua. A primeira pergunta proposta nessa seção foi:

1-¿En qué se distingue enseñar lengua con base en la gramática y enseñar para desarrollar una competencia comunicativa desde el inicio de un curso? ¿Cuál su repercusión?

(excerto, pergunta de abertura, seção *Especificación de la Competência Meta de los aprendientes de una nueva lengua* , Tópico 9, módulo3)

A pergunta de abertura desse tópico questiona como distinguir desde o início de um curso o ensino com base gramatical ou comunicativa. Aqui foram postadas 34 respostas nas quais os professores-alunos citam alguns dos critérios indicamos no texto do módulo para distinguir o ensino com base gramatical do de base comunicativo. Algumas participações relacionam o ensino instrumental ao ensino da gramática.

A segunda pergunta dessa seção era:

2- Para expresar una determinada capacidad de uso de una nueva lengua números no parecen ser una solución adecuada. Explique cuál otro sistema de

menciones evaluativas se puede instalar en una situación de enseñanza que privilegia la obtención de una competencia comunicativa.

(excerto, pregunta de abertura, seção Especificación de la Competencia Meta de los aprendientes de una nueva lengua , Tópico 10, módulo3)

Essa abertura de tópico solicita que o professor-aluno indique outro sistema, que não o numérico para criar menções de avaliação em uma situação de ensino que privilegie a competência comunicativa. A resposta a esse questionamento se demonstrou em 31 mensagens postadas. Os professores-alunos teceram críticas ao sistema de avaliação vigente e sugeriram uma gama de sistemas de avaliação incluindo desde o uso dos termos satisfatório, pouco satisfatório e insatisfatório, até um sistema de matrizes que descreve o desempenho.

O módulo 3 propôs a tarefa final que apresentamos no quadro 12 - *Tarea Final sobre el módulo Fundamentos teóricos del proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua (s)*:

Hacer un relato que abarque tres tópicos:

1° - descripción en detalles de cómo conduce Usted. típicamente sus clases;

2° - análisis del cual se pueda deducir su enfoque de enseñar y el nivel de sus competencias para ello;

3° - conclusión que muestre qué tipo de profesor desea ser.

¡Ojo! Lo que se espera de Usted en esa actividad es que sea capaz de, inicialmente, reconocer de una manera honesta, realista y fiable cómo enseña en ese actual momento de su carrera. No se trata aquí de expresar su deseo de que cómo le gustaría enseñar un día, sino cómo lo hace ahora. Con la expresión del deseo de por si tendrá Usted. la oportunidad de hacerlo al final de su trabajo. Dándole secuencia a ese autoanálisis que se inicia con la descripción de su labor, deberá empezar el análisis de su propio enfoque y de las competencias con las que produce su enseñanza. En ese punto será apropiado adjuntar un diseño que represente sus competencias actuales, a partir de aquellas idealmente presentadas en el diseño del Gran Proceso que acompaña los textos para ese módulo. Por fin, deberá mostrar la dirección en la que desarrollará su capacidad de enseñar, según un enfoque y una configuración de competencias, con las cuales hacerlo. En total la tarea deberá contener de 3 a 4 páginas, en Arial 12, en espacio 1,5. Si le surge alguna duda, no se haga de rogar: vuelva a leer los textos propuestos; o pídale ayuda a su tutor.

QUADRO 12 – TAREA FINAL, MÓDULO 3, *FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAGEN*

Como vemos a tarefa solicita que o professor-aluno elabore um relato que identifique sua abordagem e competências e projete a direção de seu desenvolvimento profissional. O grupo postou 32 tarefas finais que em geral indicam aprendizagem dos conceitos trabalhados no módulo. As tarefas apresentaram uma grande variação, em algumas fica claro que o professor-aluno elaborou as teorias abordadas no módulo, em outros não. A maioria dos trabalhos não apresentou o desenho das competências solicitado. A partir da leitura das mensagens concluímos que muitos professores tentam mostrar uma abordagem comunicativa, porém descrevem uma aula de abordagem gramatical.

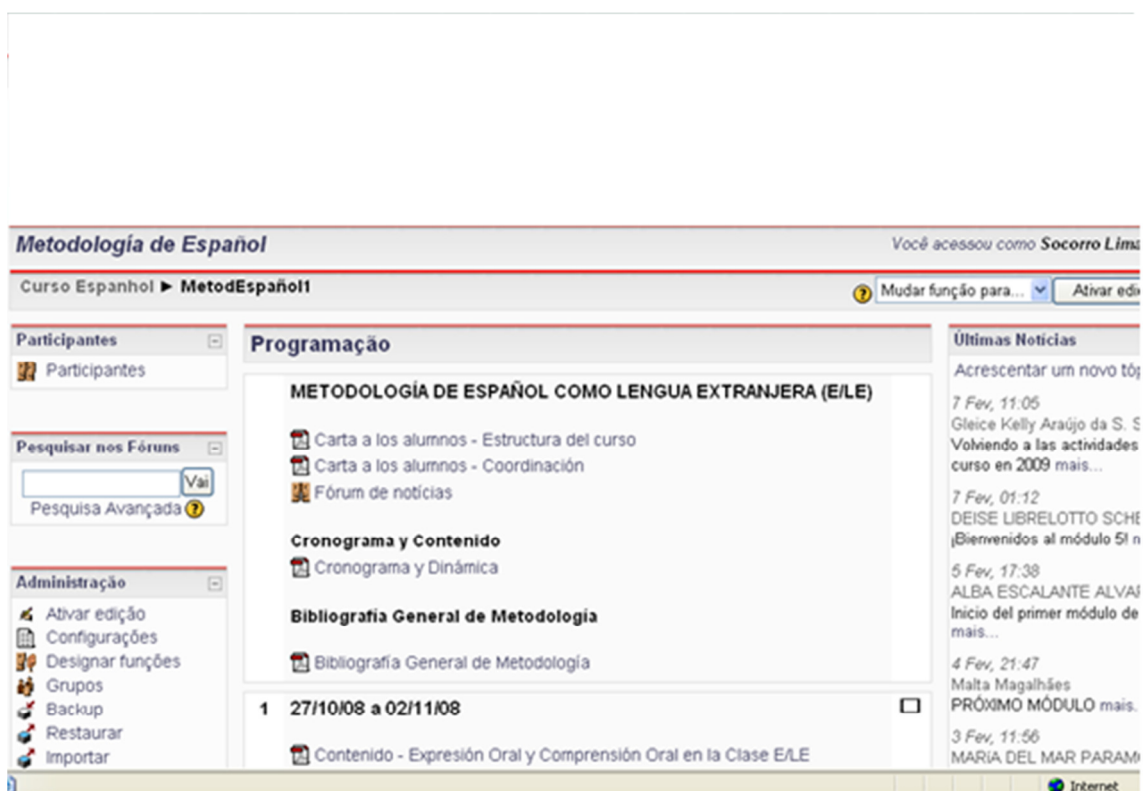
De acordo com os dados coletados na plataforma AVA verificamos que a primeira postagem feita no módulo 3 ocorreu no dia 9 de setembro de 2008 e a última no dia 26 de outubro do mesmo ano. No decorrer deste período 30 tópicos de fórum foram abertos e neles postadas 660 participações em espanhol e no final do módulo os professores-alunos postaram 32 tarefas finais em espanhol.

Para finalizar a nossa análise sobre o módulo 3, concluímos que ele inaugura a abertura acadêmica do curso. Nele se mostra uma visão sobre o processo de formação de professores e aprendizes de línguas, além de serem abordadas teorias seminais para o ensino de línguas.

Em relação a sua estrutura vemos na caixa do bloco central, em *Programação o espaço, Fórum Permanente*, no qual foram abertos tópicos para a discussão de temas de todos os módulos. Mais abaixo são apresentados as 5 seções do módulo e seus respectivos fóruns. Pelo conteúdo teórico, esse módulo permite o desenvolvimento da competência teórica de professores de línguas. A partir do desenvolvimento dessa competência teórica poderia-se transformar a configuração do quadro de competências, pois a implícita poderia se transformar em aplicada e mobilizar e aperfeiçoar a profissional. Porém, para que a competência teórica se desenvolva e para que ela transforme a competência implícita em aplicada é necessário que o processo de formação de professores exercite a reflexão e essa reflexão dos professores-alunos tenha o acompanhamento adequado através da figura de um mediador que ajude nos debates e estabeleça o diálogo entre as partes na hora de interpretar e discutir as questões mais polêmicas relacionadas com a área de ensino/aprendizagem de línguas. Concluímos que esse módulo proporciona todas as condições para o desenvolvimento da competência teórica dos professores-alunos. A seguir passaremos ao módulo 4 - Metodologia do ensino-aprendizagem de ELE.

3.2.4 Módulo 4 – Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira

O módulo 4, teve carga horária de 80 horas e duração de 7 (sete) semanas e buscava desenvolver conceitos teóricos e instrumentos práticos fundamentais para a análise de componentes centrais do processo de ensino-aprendizagem de ELE. Para cumprir este objetivo partiu-se do pressuposto de que se o professor compreende esses conceitos teóricos e a sua aplicação no cotidiano da sala de aula, ele estará mais capacitado para programar, desenhar e implementar mecanismos didáticos específicos para estes componentes, no ensino do espanhol. Segue a figura 9 com a interface do Módulo 4 Metodologia de Espanhol Língua Estrangeira:



The screenshot displays the Moodle interface for a course. On the left, a sidebar lists navigation options like 'Reconfigurar', 'Relatórios', and 'Perguntas', along with a 'Meus cursos' section listing various Spanish levels and topics. The main content area is divided into five numbered sections (2-6), each with a date range and a title. Section 2 (03/11/08 to 09/11/08) includes 'Contenido - Expresión Escrita y Comprensión Lectora en la Clase de ELE' and a forum link. Section 3 (10/11/08 to 16/11/08) includes 'Contenido - La Planificación Del Curso y de las Unidades: El Plan de Clase' and a forum link. Section 4 (17/11/08 to 23/11/08) includes 'Contenido - Producción y Evaluación de Materiales Didácticos' and a forum link. Section 5 (24/11/08 to 30/11/08) includes 'Contenido - La Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación del Rendimiento del Alumno' and a forum link. Section 6 (Tarea Final - 01 a 14/12/2008) includes 'Tarea Final' and a 'Notas' section with 'NOTA DE LOS FOROS TEMÁTICOS' and 'PROMEDIO FINAL MÓDULO'. The right sidebar features a calendar for February 2011, a messages section, and an online users section showing 'Socorro Lima'.

FIGURA 11 – INTERFACE DO MÓDULO 4, METODOLOGIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como no módulo anterior, a Caixa Central se divide em partes; a instrucional *Programação*, e 5 (cinco) subdivisões onde se encontravam os conteúdos e as atividades.

Em *Programação* temos a parte instrucional. Nos links *Cronograma* y *Contenido* e *Cronograma* y *Dinámica* estavam dispostos dois arquivos esclarecendo o funcionamento e o cronograma do módulo. Em *Bibliografía General de Metodología* aparecem todas as referências bibliográficas do módulo.

Seu conteúdo também foi dividido em 5 (cinco) partes que apresentaremos a seguir.

Na primeira parte, (27/10/08 a 02/11/08) *Contenido - Expresión Oral y Comprensión Oral en la Clase E/LE*, encontrava-se o arquivo com a introdução do texto que traçava um panorama do *status* do espanhol no mundo e no Brasil. O módulo traz definições tais como: expressão oral e compreensão oral; explicita a diferença entre ‘ouvir’ e ‘escutar’, relevante para a introdução do tema sobre compreensão oral e apresenta uma classificação dos tipos de insumo e como eles se relacionam com o processo de desenvolvimento das competências na língua estrangeira, além de discorrer sobre o desenvolvimento da compreensão e expressão oral. Também é abordada a questão das estratégias de aprendizagem e seus tipos específicos para a compreensão oral, além de tratar das características da linguagem oral.

Em *Foro Temático - Expresión Oral y Comprensión Oral en la clase de ELE* foram abertos dois fóruns.

A segunda parte do módulo, (03/11/08 a 09/11/08) *Contenido - Expresión Escrita y Comprensión Lectora en la Clase de ELE*, inclui o tema da expressão escrita e o da compreensão leitora abordando questões centrais como: a mudança dos paradigmas da aula de expressão escrita; critérios que devem ser levados em consideração para o planejamento da expressão escrita na aula de língua estrangeira; as principais correntes e metodologias sobre a questão da compreensão e interpretação leitora; os novos paradigmas de escrita em sala de aula; as estratégias metacognitivas de inferência lexical; origens dos paradigmas da interpretação de texto; as correntes teóricas sobre interpretação de texto; o processo interno que acontece durante a leitura; as teorias cognitivistas sobre o processo de leitura; as competências e habilidades usadas para a leitura; o papel do docente neste processo e um modelo de método a ser utilizado para esse fim.

No *Foro Temático - Expresión escrita y comprensión lectora en la clase de ELE* foram propostos dois fóruns que visavam fomentar um intercâmbio de experiências entre os participantes.

No tópico (10/11/08 a 16/11/08) *Contenido - la planificación del curso y de las unidades: el plan de clase* encontrava-se o texto sobre planejamento de aula, de unidades e de curso que fazia um convite à reflexão sobre o lugar do planejamento na Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), proposto por Almeida Filho (1993). Também discute o tema de abordagem, de planejamento e das condições para um ambiente de aprendizagem.

Da mesma forma que os tópicos anteriores, no *Foro Temático - La planificación del curso y de las unidades: el plan de clase* havia os dois fóruns para discussões.

O tópico (17/11/08 a 23/11/08) *Contenido - producción y evaluación de materiales didácticos* también tinha como objetivo central o debate e reflexões sobre o livro didático, seu papel, vantagens e desvantagens de uso. Apresentou alguns critérios que podem auxiliar na avaliação e seleção de materiais didáticos. No *Foro Temático - Producción y Evaluación de Materiales Didácticos* foram abertos dois fóruns com questões para debate. A última parte destinada à apresentação de conteúdos desse módulo (24/11/08 a 30/11/08) *Contenido - La Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación del Rendimiento del Alumno* mostra diferentes pontos de vista sobre o conceito de avaliação, bem como de suas dimensões. Procurava-se diferenciar a avaliação formativa da somativa e trouxe a definição e explicitação do termo efeito retroativo que se refere ao impacto que as avaliações têm sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Nos fóruns dedicados à discussão do tema, *Foro Temático - La evaluación del proceso de enseñanza-Aprendizaje y evaluación del rendimiento del alumno*, foram feitas duas perguntas. No link *Tarea Final - 01 a 14/12/2008* encontrava-se a proposta avaliativa desse módulo. A atividade final do módulo *Tarea Final* solicita do aluno-professor o planejamento de um curso de E/LE que deve incluir a seleção e organização das unidades, método, materiais, técnicas e avaliação correspondentes. Posteriormente o aluno-professor deveria elaborar um plano de aula. A tarefa incluía a entrega de um relato escrito de visionamento de uma de suas aulas contendo a análise reflexiva sobre suas estratégias e prática pedagógica como professor de línguas. Após apresentarmos a descrição desse módulo, a seguir analisaremos seus registros de interação.

3.2.4.1 Análise das interações do Módulo 4 – Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira

Segundo os dados obtidos na interface de entrada desse módulo, ele transcorreu de 27/10/08 a 14/12/2008. As entrevistas com a professora-autora do módulo e com os professores-tutores o definem como o módulo que teve uma relação mais íntima com a prática de sala de aula de professores de língua espanhola. Segue o quadro 13 que organiza os dados sobre atividades com interação do módulo 4, na plataforma AVA, para o grupo g2

Tipo de atividade	Tema	Tópico	Participações	Abertura	Última postagem
Fórum de notícias	Notícias e avisos	Tarea final	3	Sexta Feira, 21 Novembro 2008, 00h13	Seg, 24 Nov 2008, 12h06
		Aclaraciones tarea final	2	Terça Feira, 9 Dezembro 2008, 13h41	Qua, 10 Dez 2008, 09h58
		Foro Ideas en Tránsito	5	Segunda Feira, 17 Novembro 2008, 23h34	Sex, 12 Dez 2008, 17h37
		Continuación del mensaje anterior	3	Domingo, 14 Dezembro 2008, 21h52	Qui, 18 Dez 2008, 22h43
		Felices fiestas y algunas recomendaciones	13	Sábado, 13 Dezembro 2008, 00h41	Ter, 23 Dez 2008, 19h32
		¡Bienvenidos al módulo 5!	2	Sábado, 7 Fevereiro 2009, 01h12	Ter, 10 Fev 2009, 16h02
Foro Temático - Expresión Oral Y Comprensión Oral En La Clase de E/le		tópico 1	39	Terça Feira, 28 Outubro 2008, 10h39	Seg, 15 Dez 2008, 00h15
Foro Temático - Expresión Oral Y Comprensión Oral En La Clase de E/le		tópico 2	36	Domingo, 2 Novembro 2008, 18h14	Sáb, 13 Dez 2008, 10h54
Foro Temático - Expresión Escrita y Comprensión Lectora en la Clase de		tópico 3	38	Quarta Feira, 5 Novembro 2008, 01h20	Seg, 15 Dez 2008, 00h22
Foro Temático - Expresión Escrita y Comprensión Lectora en la Clase de		tópico 4	15	Segunda Feira, 17 Novembro 2008, 23h37	Seg, 15 Dez 2008, 00h11
La Planificación Del Curso y de las Unidades: El Plan de Clase		tópico 5	32	Terça Feira, 11 Novembro 2008, 16h52	Seg, 15 Dez 2008, 00h08
La Planificación Del Curso y de las Unidades: El Plan de Clase		tópico 6	34	Quarta Feira, 12 Novembro 2008, 13h47	Seg, 15 Dez 2008, 00h26
Producción y Evaluación de Materiales Didácticos		tópico 7	34	Segunda Feira, 17 Novembro 2008, 13h51	Seg, 15 Dez 2008, 00h01
Producción y Evaluación de Materiales Didácticos		tópico 8	34	Quarta Feira, 19 Novembro 2008, 15h19	Dom, 14 Dez 2008, 23h56
La Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación del Rendimiento del Alumno		tópico 9	32	Domingo, 23 Novembro 2008, 23h52	Qua, 17 Dez 2008, 10h46
Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y		tópico 10	30	Segunda Feira, 24 Novembro 2008, 00h05	Qua, 17 Dez 2008, 11h01
Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y		tópico 11	30	Segunda Feira, 24 Novembro 2008, 00h06	Qua, 17 Dez 2008, 11h10
Tarea Final			31	Segunda Feira, 1 Dezembro 2008, 11h30	Domingo, 14 Dezembro 2008, 12h30

QUADRO 13 – ATIVIDADES COM ATIVIDADES DE INTERAÇÃO DO MÓDULO 4, METODOLOGIA DO ESPANHOLO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, GRUPO G2

Como vemos no quadro 13, o módulo 4, *Metodologia do espanhol como língua estrangeira* apresentou a mesma estrutura de atividades de interação que o módulo 3. O primeiro espaço para abertura de fóruns foi o *Fórum de Notícias*, onde a tutora do grupo g2 abriu 6 tópicos que davam informações e instruções sobre o curso. O conteúdo do módulo foi dividido em 5 seções, cada uma delas apresentava um espaço para abertura de tópicos de discussão e no final do módulo o professor-aluno apresentava uma tarefa final. Passaremos a seguir para o resumo dos tópicos abertos para discussão e das interações realizadas.

Na primeira seção desse módulo havia o espaço *Foro Temático - Expresión Oral y Comprensión Oral en la clase de ELE* onde a tutora do grupo g2 abriu dois fóruns com as perguntas sobre o tema apresentado na questão. O primeiro tópico foi aberto com a seguinte pergunta:

"Establezca las estrategias que pueden ser comunes tanto para la expresión oral como para la comprensión oral. Explique por qué."

(excerto, pergunta de abertura, seção *Expresión Oral y Comprensión Oral en la clase de ELE*, Tópico 1, módulo 4)

A pergunta de abertura pretendia que o professor-aluno explicitasse e discutisse sobre seus conhecimentos acerca das estratégias comuns à expressão e compreensão oral. Em resposta foram postadas 39 mensagens que demonstraram uma adequada leitura do módulo 4. Nas postagens os professores-alunos afirmam que o ensino de línguas possui estudos avançados sobre estratégias de ensino/aprendizagem e colocam as estratégias de ensino comuns ao desenvolvimento da expressão e compreensão oral, citam Brown (1994, p.233) que afirma que a expressão oral e escrita estão interligadas e enumeram a sequência de atividades sugeridas por Nunan (1985) para o desenvolvimento da expressão e compreensão oral. A maioria das mensagens usou o conteúdo teórico do módulo envolvendo-o ou não com questões da prática.

A segunda pergunta feita nessa seção a foi:

"¿Desarrollar la audición es lo mismo que desarrollar la comprensión oral? Argumente."

*(excerto, pergunta de abertura, seção *Expresión Oral y Comprensión Oral en la clase de ELE*, Tópico 2, módulo 4)*

Para responder a essa questão o professor-aluno deveria demonstrar domínio do conteúdo. Precisava indicar a distinção entre desenvolvimento da audição e desenvolvimento da compreensão oral. Foram postadas 39 respostas, nelas eles explicam e indicam esses aspectos, como apresentamos no excerto abaixo:

Hola

La comprensión oral es un proceso mucho más complejo que envuelve la comunicación verbal que requiere que los participantes deben decodificar el significado de los sonidos que oye y ese proceso de decodificación junto con la inferencia es que logra al oyente que logra una comprensión coherente al texto o al mensaje que oye. Segundo Brown (1990) es en la interacción verbal que el oyente cumple un rol participativo al atribuir significados al que oye y una vez esa interacción iniciada el oyente trata de entender lo que escucha.

Desarrollar la audición significa abarcar todo proceso de comprensión auditiva que se refiere al proceso de comprensión del habla oral que requiere al oyente conocer los códigos extralingüísticos (entonación, expresiones faciales, titubeos, frases inconclusas, etc) y también conocer el significado de los signos lingüísticos, los elementos prosódicos (tono de voz, ritmo, claridad, etc) así como los movimientos gestuales y del cuerpo (Marchuschi 2001, p.17).

besos

*(excerto, mensagem postada por participante, seção *Expresión Oral y Comprensión Oral en la clase de ELE*, Tópico 2, módulo 4)*

Como vemos na mensagem postada o professor-aluno indica alguns dos aspectos que diferenciam o desenvolvimento da audição do desenvolvimento da compreensão oral. Nas demais postagens outros participantes também colocam seus argumentos com relação à pergunta formulada no fórum.

No *Foro Temático - Expresión escrita y comprensión lectora en la clase de ELE* foram propostos dois fóruns com duas perguntas para debate:

Existen diferentes técnicas y estrategias para desarrollar la expresión escrita. Explique cuál de ellas usted utiliza en sus clases. Descríbalas.

(excerto, pergunta de abertura, seção *Expresión escrita y comprensión lectora en la clase de ELE*, Tópico 3, módulo 4)

A pergunta mostrada afirma que há diferentes técnicas e estratégias para o desenvolvimento da expressão escrita e solicitava que o professor-aluno explicasse e descrevesse qual delas ele utilizava em sala de aula. Foram postadas 38 respostas e alguns professores-alunos postaram o planejamento de uma aula cujo objetivo era desenvolver a expressão escrita e discutiram sobre essa questão. Em outras postagens comentaram como realizam o planejamento de suas aulas e indicam as técnicas e estratégias adotadas.

A segunda pergunta para discussão foi:

*¿Qué tipo de textos usted utiliza para el trabajo de comprensión lectora?
¿Cuáles son las dificultades que presentan los alumnos brasileños con relación a la lectura y producción de textos en español? Argumente.*

(excerto, pergunta de abertura, seção *Expresión escrita y comprensión lectora en la clase de ELE*, Tópico 4, módulo 4)

O questionamento apresentado instiga os professores-alunos a explicitarem os tipos de textos que utilizam para trabalhar a compreensão leitora, além de solicitar que eles indiquem as dificuldades de alunos brasileiros na realização de tarefas de escrita e compreensão leitora. Em resposta a essa pergunta foram postadas 15 participações. Esse foi o menor número de postagens do módulo 4. Nelas os professores-alunos indicaram dar

preferência para os textos breves e atuais e que a escolha do tema depende do perfil do grupo. Eles apontaram como principal problema dos brasileiros a falta de prática escrita e leitora. Essas postagens também possuíam citações de outros autores que pesquisam sobre o tema o que mostra que os participantes procuraram embasamento teórico.

A seção *La planificación del curso y de las unidades: el plan de clase* apresentou um espaço para fóruns com duas perguntas para discussão. Apresentamos a primeira abaixo.

Cuando usted planifica su curso, ¿cuáles son los criterios que adopta con relación a la selección de las unidades y de los aspectos gramaticales? ¿Existen otros aspectos además de los citados que usted incluye? Descríbalos.

(excerto, pergunta de abertura, seção *La planificación del curso y de las unidades: el plan de clase*, Tópico 5, módulo 4)

A pergunta solicita que o professor-aluno exponha seus critérios para a seleção de unidades e aspectos gramaticais. Também se espera que o participante indique outros critérios que não foram abordados pelo módulo. Os professores-alunos postaram 32 mensagens. Nelas eles responderam que em geral já recebem um planejamento de curso pronto e alguns relatam que seguem o critério adotado pelo livro didático. Uma das postagens descreve o trabalho no CEL, Centro de Estudos de Línguas, e explica que a partir de situações comunicativas a gramática é abordada dentro de uma abordagem mais funcional.

A segunda pergunta dessa seção foi:

¿Cuál es el objetivo principal del plan de clase? ¿Cómo usted prepara ese plan?

(excerto, pergunta de abertura, seção *La planificación del curso y de las unidades: el plan de clase*, Tópico 6, módulo 4)

Os professores-alunos postaram 34 respostas. Na opinião deles o plano de aula objetiva colocar em prática o planejamento do curso estabelecendo os procedimentos de ensino e delineando os objetivos imediatos a serem alcançados. De acordo as respostas a preparação do plano de aula ocorre a partir do planejamento do curso e durante sua execução ocorrem ajustes dependendo das necessidades da classe. As respostas postadas desse tópico

são bem claras e inteligíveis. Atribuímos esse fato ao domínio que esses professores demonstraram do tema e também ao desenvolvimento de competência comunicativa e teórica.

A seção *Producción y Evaluación de Materiales Didácticos* a apresentou a seguinte primeira pergunta de tópico de fórum:

¿Existe alguna diferencia entre material didáctico y libro didáctico? Explique.

(excerto, pergunta de abertura, seção *Producción y Evaluación de Materiales Didácticos*, Tópico 7, módulo 4)

Para essa pergunta foram postadas 34 respostas. Nelas os professores-alunos distinguem e caracterizam as diferenças entre livro didático, livro adotado pelo professor, e material didático. Segundo uma das participantes *materiais didáticos são codificações de experiências potenciais em língua-alvo que podem ser organizadas em unidades de trabalho e ser acompanhada de planejamento e avaliação*(excerto, postagem de um professor-aluno). Ao lermos as definições percebemos que os professores apoiam o uso de livro didático, mas acham mais interessante os materiais didáticos por seu caráter dinâmico, pois podem ser atualizados, enquanto os livros não têm essa possibilidade.

A segunda pergunta dessa seção traz os seguintes questionamentos:

¿Cómo usted selecciona y evalúa los materiales que utiliza en la clase de E/LE? ¿A partir de qué criterios lo hace?

(excerto, pergunta de abertura, seção *Producción y Evaluación de Materiales Didácticos*, Tópico 8, módulo 4)

Nas respostas postadas, 31 em total, os professores-alunos esclarecem que atualmente não participam da seleção dos materiais, no entanto continuam a argumentação indicando os critérios de avaliação apresentados no módulo como, por exemplo, ter em conta as necessidade, objetivos e perfil dos alunos etc.

No espaço para fórum de discussão sobre o tema, *La evaluación del proceso de enseñanza-Aprendizaje y evaluación del rendimiento del alumno*, foram abertos três tópicos. O primeiro apresentava a seguinte pergunta:

1-¿Vamos a intercambiar un poco más de experiencias? ¿Desde su punto de vista cuál es la importancia que tiene (y la que es dada a) la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE?

(excerto, pergunta de abertura, seção *La evaluación del proceso de enseñanza-Aprendizaje y evaluación del rendimiento del alumno*, Tópico 9, módulo 4)

A pergunta solicitava que o professor explicitasse a importância que a avaliação tem e que a ela é atribuída no processo de ensino-aprendizagem. Em resposta a esse questionamento são postadas 32 mensagens, em que os participantes afirmam que a avaliação é importante para conhecer as falhas do planejamento de curso e do plano de aula. Alguns expressaram não ter uma opinião formada a respeito e pedem ajuda aos colegas, já outros apontam que a avaliação é uma espécie de fator de inibição do processo. Nas postagens os professores-alunos relatam que a avaliação os auxilia a entender as dificuldades dos alunos. Nesse tópico houve uma maior interação entre os participantes. Analisando as participações, percebemos que os integrantes do grupo lêem as respostas dos colegas e postam suas mensagens interagindo com os colegas no debate, concordando, discordando, polemizando, etc..

A seguir apresentamos a segunda pergunta desse tópico:

¿Vamos a intercambiar experiencias? ¿Cómo evalúa a sus alumnos en clase? ¿Cómo corrige los errores, le interesa más evaluar la forma o el contenido? Con relación a los conocimientos adquiridos por los alumnos, ¿usted evalúa su relevancia y grado de significación y aplicabilidad? Argumente.

(excerto, pergunta de abertura, seção *La evaluación del proceso de enseñanza-Aprendizaje y evaluación del rendimiento del alumno*, Tópico 10, módulo 4)

Foi solicitado que o professor-aluno explicitasse como avalia e corrige os alunos, se ele atribui valores diferentes à forma e ao conteúdo e como ele avalia o grau de relevância, significação e aplicabilidade dos conteúdos adquiridos pelos alunos.

Os participantes do grupo postaram 30 mensagens e nelas demonstraram ter muitas dúvidas. Em cada postagem os professores descrevem critérios diferentes, desde contagens de erros gramaticais, contagem de participação em atividades orais e escritas até critérios como a responsabilidade, interesse, participação e dedicação.

O último questionamento dessa seção e dos fóruns do módulo 4 foi:

3-¿Evaluar es sinónimo de juzgar, o de formar? ¿Qué tipo de evaluación, de acuerdo con las que usted acabó de estudiar en este módulo, utiliza para saber sobre el rendimiento de sus alumnos?

(excerto, pergunta de abertura, seção *La evaluación del proceso de enseñanza-Aprendizaje y evaluación del rendimiento del alumno, Tópico 11, módulo 4*)

A pergunta solicita que o professor-aluno se posicione em relação à avaliação, como um julgador ou um formador. Foram postadas 30 respostas, nelas os professores-alunos afirmam que avaliar deve ter como objetivo formar, embora muitas vezes o que ocorra seja um julgamento do aprendente.

A última atividade proposta pelo módulo 4 é a tarefa final que segue no quadro 14 – *Tarea Final – Metodología de ELE.*

1) Para concluir este módulo, solicitamos que planifique un curso de E/LE, describiendo las diferentes fases, selección y organización de las unidades, método, materiales, técnicas y evaluación. A partir de esa planificación elabore un plan de clase.

2) Solicitamos también que grabe en audio una clase suya y que posteriormente analice y reflexione sobre la planificación y las estrategias que utilizó para llevarla a cabo. Descríbala. Es importante que en esa fase de la tarea incluya en sus reflexiones si las lecturas y discusiones realizadas en este módulo de cuño metodológico contribuyeron para un análisis más profundizado sobre su práctica pedagógica. Coméntelo.

¡Ojo! El objetivo de esta actividad es que usted sea capaz de, inicialmente, reconocer de una manera honesta, realista y fiable cómo enseña en ese actual momento de su carrera y si está dispuesto a modificar su práctica de acuerdo con los conocimientos adquiridos en este curso. En total la tarea deberá contener de 5 a 6 páginas, en Arial 12, en espacio 1,5. Si le surge alguna duda, no se haga de rogar: vuelva a leer los textos propuestos, o pídale ayuda a su tutor.

QUADRO 14 – TAREA FINAL METODOLOGIA DE ELE

A atividade consiste em planejar um curso de ELE descrevendo suas fases, seleção e organização de unidades, método, materiais, técnicas e avaliação e a partir desse planejamento de curso elaborar o plano de uma aula. Na segunda parte dessa atividade se solicita que o professor-aluno grave e descreva uma de suas aulas, e posteriormente a analise, refletindo se as leituras e discussões de cunho metodológico contribuíram de alguma forma para a realização de uma análise mais profunda da prática pedagógica.

O grupo g2 postou 31 tarefas finais, a maioria cumpriu todas as indicações solicitadas para a elaboração desse trabalho, em algumas das tarefas ficou faltando a segunda parte, que solicitava a gravação e descrição da aula. Em relação à produção escrita dos professores-participantes, percebemos alguns erros gramaticais, principalmente de acentuação, de conjugación verbal e de ortografía. Alguns usam “y” diante de palavras que começam com “i” ou “hi”. Os professores também transferem algumas estruturas do português para o espanhol, por exemplo, “pedir para los alumnos... pensaren” que em espanhol seria “pedirle a los alumnos que piensen”.

A partir dos dados apresentados verificamos que entre os dias 21 de novembro de 2008 e 17 dezembro os professores-alunos participaram de 17 tópicos de fóruns de discussão postando 413 mensagens em espanhol. Ao final deste módulo foram postadas 32 tarefas finais.

Da mesma forma que o anterior, o módulo 4 traz as teorias sobre o ensino aprendizagem de línguas e as discute nos tópicos abertos em fóruns. A diferença entre esse módulo e o anterior é que o módulo 3 apresentou uma visão panorâmica sobre os processos de ensino de línguas e sobre formação de aprendizes e professores enquanto que o módulo 4 discute as teorias mais diretamente relacionadas ao trabalho rotineiro de professores de línguas, como o planejamento de cursos e aulas, a escolha e produção de materiais didáticos e a avaliação, além dos métodos de ensino.

Excertos que apresentaremos na análise das interações apontam para os conceitos e critérios de avaliação e para adoção de material didático que, segundo os professores indicaram, têm sido diretamente incorporados a sua prática. Dessa forma é possível que a competência teórica adquirida nesse módulo tenha transformado a competência implícita em aplicada.

Também começamos a observar nas participações desse módulo um desenvolvimento da competência teórica de professores de línguas.

Concluímos a análise desse módulo indicando que ele tem a capacidade de desenvolver a competência teórica pelas questões que coloca em debate para reflexão profunda e revisão dos conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua. Ao mesmo tempo permite que outras competências sejam reforçadas e/ou transformadas e desenvolvidas. Voltamos a ressaltar que para que isso ocorra é importante que haja um acompanhamento do professor durante o seu processo reflexivo.

Passaremos à descrição *do módulo 5, Cultura e Competência Sociocultural no Ensino de espanhol/ língua estrangeira.*

3.2.5 Módulo 5 - Cultura e Competência Sociocultural no Ensino de Espanhol Língua Estrangeira

O módulo 5 teve uma carga horária de 80 (oitenta) horas e duração de 8 (oito) semanas. Seu objetivo era familiarizar o professor-aluno com as especificidades do ensino-aprendizagem da língua espanhola, incluindo a questão de se ensinar língua a partir da literatura e suas conexões com outras linguagens.

Segue a figura 12 com a interface do Módulo 5 - Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol/ língua estrangeira:

Curso Espanhol ► CultYComp Mudar função para... Ativar edição

<p>Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Participantes <p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> Fóruns Recursos Tarefas <p>Pesquisar nos Fóruns</p> <input type="text"/> <input type="button" value="Vai"/> <p>Pesquisa Avançada ?</p> <p>Administração</p> <ul style="list-style-type: none"> Administração 	<p>Programação</p> <p>Cultura y Competencia Sociocultural en la Enseñanza de E/LE.</p> <ul style="list-style-type: none"> Carta a los alumnos - Estructura del módulo Fórum de notícias <p>Cronograma y Contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> Cronograma y Contenido <p>Índice de los Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> Índice de los Textos <p>Foro Permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> IDEAS EN TRÁNSITO 	<p>Últimas Noticias</p> <p>Acrescentar um novo tópico...</p> <p>11 Mai, 16:12 PATRICIA ROSA LOZANO LISTADO DE GRUPOS mais...</p> <p>17 Abr, 18:09 Malta Magalhães ¡¡¡¡¡¡ Va a empezar la elaboración de la monografía mais...</p> <p>16 Abr, 21:53 ALBA ESCALANTE ALVAREZ IMPORTANTE SOBRE NOTAS DE LA TAREA mais...</p> <p>13 Abr, 22:03</p>
--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> Designar funções Grupos Backup Restaurar Importar Reconfigurar Relatórios Perguntas Escalas Arquivos Notas Cancelar a minha inscrição no curso CultyComp Perfil <hr/> <p>Meus cursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Nível Básico - A1 Nível Básico - A2 Nível Intermediário - B1 Ambiente de Monografia Cultura y Competencia Metodología de Español Fundamentos teóricos Nível Avançado - C1 Aprender a Aprender - Turma OYE 2 - Especialização Ambiente de Treinamento - AVE / AVA Todos os cursos... 	<p>1 09/02/09 a 15/02/09</p> <p>Contenido - ¿Qué es cultura? Foro Temático - ¿Qué es cultura?</p>	<p>SOBRE ESTE TRABAJO mais...</p> <p>13 Abr, 17:07 PATRICIA SOUZA MEL Descanso mais... Tópicos antigos...</p> <hr/> <p>Mensagens</p> <p>Não há mensagens pendentes Mensagens...</p> <hr/> <p>Usuários Online</p> <p>(últimos 5 minutos)</p> <p>😊 Socorro Lima</p>
	<p>2 16/02/09 a 22/09/09</p> <p>Contenido - Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural Foro Temático - Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural</p>	
	<p>3 23/02/09 a 01/03/09</p> <p>Contenido - La Noción de Cultura en la Enseñanza de LE Foro Temático - La Noción de Cultura en la Enseñanza de LE</p>	
	<p>4 02/03/09 a 08/03/09</p> <p>Contenido - Competencia Comunicativa y Subcompetencia Sociocultural Foro Temático - Competencia Comunicativa y Subcompetencia Sociocultural</p>	
	<p>5 09/03/08 a 15/03/09</p> <p>Contenido - El Relativismo de la Acción Comunicativa: Hacia una Concretización de la Subcompetencia Sociocultural Foro Temático - El Relativismo de la Acción Comunicativa: Hacia una Concretización de la Subcompetencia Sociocultural</p> <p>Bibliografía General</p> <p>BIBLIOGRAFÍA GENERAL: Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza de E/LE.</p>	
	<p>6 LITERATURA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA</p> <p>Literatura y Cultura en la Enseñanza ELE 1ª Parte Foro Temático - ¿Qué es Literatura?</p>	
	<p>7 LITERATURA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA</p> <p>Literatura y Cultura en la Enseñanza ELE 2ª Parte Foro Temático - Literatura Hispanoamericana y Enseñanza de ELE</p>	
	<p>8 Literatura Y Cultura en la Enseñanza de E/LE</p> <p>Carta/manual + Cronograma Literatura</p>	
	<p>9 Tarea Final - 30/03 a 12/04/2009</p> <p>Tarea Final</p> <p>Notas</p> <p>NOTA DE LOS FOROS TEMÁTICOS PROMEDIO FINAL MÓDULO</p>	
	<p>10 Ambiente para formação dos grupos <i>(Espaço visível somente para tutores)</i></p> <p>Modelo - Planilha de Grupos Espaço para envio da planilha de grupos</p>	

FIGURA 12 – INTERFACE DO MÓDULO 5 - CULTURA E COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como vemos na figura 12, a Caixa Central do módulo é composta de uma parte instrucional do curso ‘Programação’, e de 10 (dez) subdivisões onde estavam organizados os

conteúdos e as atividades do módulo. Não descreveremos aqui a parte instrucional, passaremos diretamente à descrição de atividades e conteúdos.

As 10 (dez) subdivisões com o conteúdo e atividades do módulo foram apresentadas ao aluno-professor na seguinte ordem; de 1 a 5 os conteúdos relativos à cultura e competência; de 6 a 8 os conteúdos relativos à literatura e cultura no ensino de línguas; na subdivisão 9 a tarefa final e espaço para notas e na 10, o ambiente para formação de grupos de trabalho.

A seguir apresentamos um resumo dos tópicos abordados em cada subdivisão do módulo.

Na seção 1 09/02/09 a 15/02/09 *Contenido - ¿Qué es cultura?* o autor introduz o módulo propondo uma reflexão sobre as perguntas: *O que aprendemos quando aprendemos uma língua estrangeira em geral e espanhol língua estrangeira em particular? e; Por que a competência sociocultural possui uma importância especial para o ensino de ELE?* Também foram esclarecidos os conceitos de cultura e suas características, assim como a relação língua-cultura. Foram tratados outros aspectos como: a definição do termo conteúdos socioculturais, a competência sociocultural, e esclarecida a relação entre comunicação, rotinas e usos convencionalizados. Na parte *Foro Temático - ¿Qué es cultura?*, foram colocados alguns questionamentos sobre o tema.

No item (16/02/09 a 22/09/09) *Contenido - Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural*, o autor esclarece que atualmente no ensino de línguas adotamos a noção antropológica de cultura. Segundo ele, esse ponto de partida é fundamental para compreender de forma mais profunda o conceito de competência comunicativa e conseqüentemente o desenvolvimento da abordagem comunicativa. Durante sua argumentação, o autor propôs a reflexão sobre diversidade linguística e cultural e o debate sobre as várias hipóteses com relação ao relativismo linguístico. Em *Foro Temático - Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural* foram lançadas as perguntas para debate sobre o tema

No tópico 3 23/02/09 a 01/03/09 *Contenido - La noción de cultura en la enseñanza de LE*, o autor pretende destacar o privilegiado lugar da língua-cultura em situações comunicativas, momento no qual apelamos para o conhecimento cultural. Para orientar o leitor, o autor volta à noção de cultura relacionando-a ao ensino de língua estrangeira e lança as perguntas *Que papel reservamos à cultura em nossas aulas? Que noção de cultura subjaz*

à nossa proposta? Como implementamos essa noção? O que nos falta fazer? para incitar a reflexão sobre o assunto.

Posteriormente apresentar aos leitores a relevância do processo de autodescoberta e descoberta do ‘Outro’ durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas, além de apontar quais os componentes da competência sociocultural. Em *Foro Temático - La Noción de Cultura en la Enseñanza de LE* foram feitos questionamentos sobre o tema.

No (02/03/09 a 08/03/09) *Contenido - Competencia comunicativa y subcompetencia sociocultural*, o principal objetivo do autor foi evidenciar que a subcompetência sociocultural reside principalmente no conhecimento das formas e especificidades das ações comunicativas das comunidades de fala. Sendo assim, a mesma ação comunicativa pode ter significados diferentes em distintas comunidades de fala. Para chegar a essa conclusão o autor inicia o texto abordando os conceitos de subcompetência sociocultural e seu papel na construção da competência comunicativa e convida o leitor a elaborar parâmetros ou categorias constitutivas dessa subcompetência que cumpram dois requisitos: a adequação científica e a aplicabilidade à prática docente.

No *Foro Temático - Competência Comunicativa y Sub competencia Sociocultural* foram propostos questionamentos para fomentar a troca de ideias.

Com o (09/03/08 a 15/03/09) *Contenido - El relativismo de la acción comunicativa: hacia una concretización de la sub competencia sociocultural* o autor pretende levar o leitor a refletir e elaborar uma descrição dos parâmetros que diferenciam os atos de fala. Em seguida, finaliza o módulo e aglutina suas conclusões esclarecendo que possuir sub competência sociocultural significa saber realizar ações comunicativas de acordo com os valores particulares que adquirem os parâmetros de variação intercultural na língua que aprendemos/adquirimos. No *Foro Temático - El Relativismo de la Acción Comunicativa: Hacia una Concretización de la Subcompetencia Sociocultural* aparecem as perguntas sobre o tema, para discussão.

Logo embaixo da subdivisão 5 encontramos o link *BIBLIOGRAFÍA GENERAL: Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza de E/LE*, com o arquivo de texto que apresenta as referências bibliográficas usadas até esse ponto.

No item 6 *LITERATURA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA Literatura y Cultura en la Enseñanza ELE 1ª Parte* a autora define o termo literatura, esclarece o valor da

leitura, a importância do ensino de línguas através da literatura e suas conexões com outros códigos de linguagem. No *Foro Temático - ¿Qué es Literatura?* aparecem as perguntas sobre o tema.

Na segunda parte desse item a autora leva a uma reflexão sobre as possibilidades que a literatura oferece para um ensino significativo da leitura, para a formação de opiniões, da cidadania e para o resgate da humanização do indivíduo. Ela também trata de conceitos como: as diferentes formas de linguagem, a situação da literatura hispano-americana contemporânea (gêneros, obras, autores e movimentos). No *Foro Temático - Literatura Hispanoamericana y Enseñanza de ELE* são propostos questionamentos sobre o tema para discussão.

Na subdivisão 8 *Literatura y Cultura en la Enseñanza de E/LE* encontravam-se arquivos instrucionais como a carta de boas-vindas, a subdivisão e o cronograma.

No link *Tarea Final - 30/03 a 12/04/2009* encontramos a tarefa final proposta pelo módulo que apresentava um vídeo com quatro trechos de filmes espanhóis e hispano-americanos e propunha que o aluno-professor escolhesse dois desses vídeos e a partir de uma observação atenta identificasse e descrevesse elementos culturais e socioculturais que; representassem elementos centrais no desenvolvimento da ação da cena; transcrevessem os diálogos da cena escolhida, analisando-os e descrevendo elementos socioculturais. A segunda parte da tarefa propunha uma reflexão sobre as possibilidades de utilização desses aspectos na sala de ELE. Após descrevermos o módulo 5 passaremos a analisar as interações realizadas nesse módulo.

3.2.5.1 Análise das interações do Módulo 5 Cultura e Competência Sociocultural no ensino de Línguas Estrangeiras

Segundo os dados obtidos na interface de entrada desse módulo, verificamos que ele transcorreu entre 09/02/09 e 12/04/2009. Esse módulo foi de autoria de dois professores-autores, um responsável pela primeira parte que aborda questões sobre cultura, competência sociocultural e ensino de línguas e o outro responsável pela segunda parte que tratava de literatura e ensino de línguas. Segue o quadro 15 que organiza os dados sobre atividades com interação do módulo 5.

Tipo de atividade	Tema	Tópico	Participações	Abertura	Última postagem
<u>Fórum de notícias</u>	Notícias e avisos	<u>Respuestas foro temático</u>	2	Terça Feira, 17 Fevereiro 2009, 23h01	<u>Sáb, 28 Feb 2009, 23h16</u>
	Notícias e avisos	<u>Tópicos foro permanente</u>	2	Quarta Feira, 18 Fevereiro 2009, 22h04	<u>Seg, 2 Mar 2009, 00h41</u>
	Notícias e avisos	<u>Preguntas en el foro</u>	12	Sexta Feira, 13 Fevereiro 2009, 01h13	<u>Seg, 2 Mar 2009, 00h44</u>
	Notícias e avisos	<u>Foro primer texto</u>	2	Terça Feira, 24 Fevereiro 2009, 22h09	<u>Seg, 2 Mar 2009, 00h46</u>
	Notícias e avisos	<u>¡Bienvenidos!</u>	8	Terça Feira, 10 Fevereiro 2009, 23h08	<u>Ter, 3 Mar 2009, 00h51</u>
	Notícias e avisos	<u>Participación en los foros</u>	4	Segunda Feira, 2 Março 2009, 00h39	<u>Dom, 15 Mar 2009, 11h15</u>
	Notícias e avisos	<u>Cronograma</u>	2	Sexta Feira, 27 Março 2009, 00h44	<u>Sáb, 28 Mar 2009, 16h18</u>
	Notícias e avisos	<u>Transcripciones de los trechos</u>	0	<u>Qua, 1 Abr 2009, 23h23</u>	<u>Qua, 1 Abr 2009, 23h23</u>
	Notícias e avisos	<u>Ambiente de monografía</u>	0	<u>Qua, 1 Abr 2009, 23h24</u>	<u>Qua, 1 Abr 2009, 23h24</u>
	Notícias e avisos	<u>Documentos para la secretaría del curso</u>	1	<u>Sex, 3 Abr 2009, 01h45</u>	<u>Sex, 3 Abr 2009, 01h45</u>
	Notícias e avisos	<u>Videos</u>	5	Sexta Feira, 3 Abril 2009, 01h37	<u>Dom, 12 Abr 2009, 15h06</u>
	Notícias e avisos	<u>Noticias módulo metodología</u>	5	Domingo, 12 Abril 2009, 15h25	<u>Sáb, 18 Abr 2009, 16h00</u>
<u>Foro Temático - ¿Qué es cultura?</u>	<u>Foro Temático - ¿Qué es cultura?</u>	<u>tópico 1</u>	41	Segunda Feira, 9 Fevereiro 2009, 22h57	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h15</u>
		<u>tópico 2</u>	36	Quarta Feira, 11 Fevereiro 2009, 23h28	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h17</u>
		<u>tópico 3</u>	32	Sexta Feira, 13 Fevereiro 2009, 21h54	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h11</u>
<u>Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural</u>	<u>Foro Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural</u>	<u>tópico 4</u>	32	Segunda Feira, 16 Fevereiro 2009, 22h56	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h06</u>
<u>Foro Temático - Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural</u>	<u>Foro Temático - Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural</u>	<u>tópico 5</u>	31	Quinta Feira, 19 Fevereiro 2009, 23h45	<u>Dom, 12 Abr 2009, 22h00</u>
<u>La Noción de Cultura en la Enseñanza de LE</u>	<u>La Noción de Cultura en la Enseñanza de LE</u>	<u>tópico 6</u>	34	Segunda Feira, 2 Março 2009, 23h16	<u>Dom, 12 Abr 2009, 21h52</u>
<u>La Noción de Cultura en la Enseñanza de LE</u>	<u>La Noción de Cultura en la Enseñanza de LE</u>	<u>tópico 7</u>	32	Segunda Feira, 2 Março 2009, 23h16	<u>Dom, 12 Abr 2009, 21h52</u>
<u>Competencia Comunicativa y Subcompetencia Sociocultural</u>	<u>Competencia Comunicativa y Subcompetencia Sociocultural</u>	<u>tópico 8</u>	31	Segunda Feira, 2 Março 2009, 23h16	<u>Dom, 12 Abr 2009, 21h27</u>
<u>El Relativismo de la Acción Comunicativa</u>	<u>El Relativismo de la Acción Comunicativa</u>	<u>Tópico 9</u>	35	Segunda Feira, 9 Março 2009, 00h57	<u>Dom, 12 Abr 2009, 21:h4</u>
<u>¿Qué es Literatura?</u>	<u>¿Qué es Literatura?</u>	<u>Tópico 10</u>	31	17 Março 2009, 00h	<u>Dom, 12 Abr 2009, 20h19</u>
<u>Literatura Hispanoamericana y Enseñanza de ELE</u>	<u>Literatura Hispanoamericana y Enseñanza de ELE</u>	<u>Tópico 11</u>	29	Segunda Feira, 23 Março 2009, 00h27	<u>Dom, 19 Abr 2009, 10h26</u>
<u>Tarea Final</u>	<u>Tarea Final</u>		31	30, abril de 2009	<u>Dom, 12 Abr 2009, 20h19</u>

QUADRO 15 – ATIVIDADES COM INTERAÇÃO DO MÓDULO 5, GRUPO G2

Como vemos no quadro 15 a tutora do grupo abriu 12 tópicos no espaço *Fóruns de Notícias*. Esses tópicos eram destinados às notícias e avisos. Voltando aos tópicos que tratam dos conteúdos do módulo, encontramos o espaço para a discussão do primeiro tema *Foro Temático - ¿Qué es cultura?*, no qual foram colocadas duas perguntas. Apresentamos a primeira:

Estimado participante: en varios pasajes de nuestro texto-guía hicimos referencia a la complejidad y diversidad de la configuración cultural y lingüística del mundo hispánico. Esta complejidad es, sin duda alguna, uno de los mayores retos a los que nos enfrentamos en la enseñanza de ELE. En el texto siguiente, Francisco Moreno nos ofrece algunas propuestas para afrontar este reto.

La existencia de varias modalidades de prestigio [del español] hace que la elección de un modelo de lengua para la enseñanza sea una cuestión mayor. Hay acuerdo en que el modelo de español ha de ser culto y ha de recoger elementos comunes y frecuentes, para que los usos aprendidos resulten adecuados a una mayoría de situaciones comunicativas. Sin embargo, la elección del modelo adecuado puede resolverse de distintos modos (...). Las opciones son distintas, por un lado, por la propia configuración de la lengua española, pero, por otro, porque las necesidades que se pueden cubrir y los lugares desde los que se puede hacer son también diversos: los profesores hispanohablantes pueden tener orígenes geolingüísticos y sociolingüísticos muy diversos, los alumnos pueden necesitar aprender español para fines muy diferentes y, además, pueden necesitar hacer uso del español que han aprendido en países distintos y en situaciones sociales muy variables.

Si hubiera que dar una respuesta general a la cuestión de qué modelo de lengua elegir o qué español enseñar, dada la diversidad de opciones, sería importante recordar el criterio de Corder: los contenidos de la enseñanza deben estar cerca de las necesidades funcionales de los estudiantes. Puesto que la enseñanza de la lengua viene limitada por los intereses y actitudes de los aprendices, el modelo más adecuado es aquel que responde mejor a esos intereses y actitudes. El trabajo del profesor es moldear ese criterio y presentar una imagen coherente de la lengua, donde todos los elementos del proceso de enseñanza giren en torno a unos contenidos lingüísticos que permitan apreciar que la diversidad de la lengua española es tan importante como su unidad.

*Francisco Moreno Fernández. “El modelo de lengua y la variación lingüística”. En: SÁNCHEZ LOBATO, JESÚS; SANTOS GALLARDO, ISABEL (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005, p. 751.*

¿Cuáles son, a su juicio, los intereses funcionales de los alumnos de español?

(excerto, pergunta de abertura, seção *¿Qué es Cultura?*, Tópico 1, módulo 5)

Na pergunta foram lembrados alguns aspectos trabalhados na primeira seção do módulo 5 tais como: a diversidade e complexidade das configurações culturais e linguísticas do mundo hispânico. A pergunta também afirma que essa complexidade é um dos desafios enfrentados no ensino da língua espanhola. A pergunta de abertura expõe o critério de Corte para ‘escolha de um modelo de língua’ que partiria das necessidades funcionais do aprendente. A pergunta de abertura solicita que o professor-aluno faça e explicita seu prognóstico sobre os interesses funcionais dos alunos de espanhol. Observamos que essa pergunta já foi feita no módulo 2, tema 3, pergunta 1, 2 e 3, abordando a questão da globalização.

Os professores-alunos postam 41 participações nesse tópico. As postagens indica que cada grupo possui um prognóstico de necessidades funcionais particular, porém, em geral os aprendizes desses professores não veem necessidade de aprender espanhol, por isso se mostram desmotivados nas aulas. As postagens também indicam que em geral as expectativas dos aprendizes de língua desses professores é alcançar um nível básico de proficiência que possibilite a comunicação. O segundo tópico de fórum dessa seção propôs uma discussão sobre a seguinte pergunta:

2-¿Vamos a intercambiar un poco más? ¿Qué consecuencias podría derivar de estos intereses funcionales en relación a la determinación de los contenidos culturales lingüísticos adecuados a sus alumnos?

(excerto, pergunta de abertura, seção *¿Qué es Cultura?*, Tópico 2, módulo 5)

A proposta consiste em que o professor levante os resultados alcançados a partir da definição de conteúdos culturais linguísticos, adequados ao aluno. Foram postadas 36 mensagens breves e nelas os professores-alunos colocam que as consequências poderiam ser o desenvolvimento de um curso que priorizasse as necessidades dos alunos, o aumento da motivação dos aprendizes e também o aumento de trabalho para o professor.

Apresentamos a próxima pergunta desse tópico, a seguir:

¿Qué opina en relación al “trabajo del profesor” expuesto por Francisco Moreno?

(excerto, pergunta de abertura, seção *¿Qué es Cultura?*, Tópico 3, módulo 5)

Em resposta, os professores-alunos postaram 32 mensagens expressando estar de acordo com o exposto por Francisco Moreno e argumentam as suas opiniões, além de citar outros autores que falam a respeito.

Como o tema desse fórum se aproxima aos fóruns abertos no módulo 2 tivemos a oportunidade de comparar as postagens dos participantes e verificar o desenvolvimento da competência teórica. Nos fóruns do módulo 2 as postagens dos professores basicamente se resumem ao relato e descrições de suas práticas. Interpretamos esse fato como a influência da competência implícita. No entanto, os mesmos participantes nas suas postagens para o tópico do módulo 5 explicitam seu ponto de vista utilizando referencial teórico. Esse é um indicio de que os participantes estão no caminho de desenvolvimento da competência teórica.

A seção 2 desse módulo *Relativismo Lingüístico y Relativismo Cultural* foram lançados os seguintes questionamentos:

Estimados participantes: el texto que sigue les presenta brevemente una de las hipótesis más discutidas en la literatura sobre Lingüística Aplicada en las últimas dos décadas, la llamada Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, de Jim Cummins. Basándose en la lectura de este texto, le proponemos los siguientes puntos de reflexión.

La Hipótesis de la Interdependencia Lingüística

“A partir de numerosos datos empíricos extraídos de investigaciones muy diversas (adquisición del lenguaje en bilingües familiares, procesamiento de la información en personas bilingües, evaluación de programas de educación bilingüe, etc.), Jim Cummins propuso la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (Cummins 1981), según la cual “en la medida que la instrucción en Lx es efectiva para promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly ocurrirá si existe una exposición adecuada a la Ly (o bien en la escuela, o bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la Ly” (1981, p. 29).

En otras palabras, Cummins niega la existencia de competencias separadas entre las lenguas que domina una persona y propone la existencia de “una competencia subyacente común” a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Su propuesta enfatiza las capacidades relativas al uso del lenguaje frente a las características formales de los diferentes sistemas lingüísticos. Y, desde esta perspectiva, considera que existe una capacidad común relacionada, no con el uso de las lenguas, sino con el uso del lenguaje como instrumento común de toda la especie humana.

25 años después de esta propuesta, existen más de 150 investigaciones que apoyan la existencia de una competencia subyacente común al uso de las

lenguas que hace una persona bilingüe o multilingüe. Pero, en los últimos años han aparecido nuevos datos, ya no de personas bilingües, sino multilingües, que muestran la existencia de una competencia única que se traduce en notables habilidades metacognitivas, todas ellas relacionadas con el desarrollo de nuevas estrategias comunicativas y nuevas posibilidades para el aprendizaje de nuevas lenguas. Por eso, el Consejo de Europa hace la siguiente declaración:

“La noción de competencia plurilingüe y pluricultural afirma que una misma persona no dispone de una colección de competencias para comunicar distintas y separadas de las lenguas que domina, sino de una competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto de los repertorios lingüísticos de que dispone”.

Dicho de otra manera, existe un único sistema que engloba la competencia multilingüe, el cual se expresa a través de distintas lenguas. Hoy en día, sabemos que ni las lenguas se aprenden una detrás de la otra ni se almacenan de forma diferente, sino que lo que ya se sabe desde una lengua es el trampolín para saber más cosas de otra lengua y, así, sucesivamente, de modo que a mayor conocimiento de lenguas, mayores posibilidades de aprendizaje de nuevas lenguas.

No cabe duda que, desde esta perspectiva, las personas bilingües o trilingües son las que están mejor situadas para que, en un futuro próximo, desarrollen competencias en nuevas lenguas.

El énfasis en la necesidad de desarrollar competencias multilingües en las europeas y los europeos durante los próximos años coloca en primer plano la reflexión educativa sobre la enseñanza de las lenguas. Evidentemente, ello significa la comprensión colectiva de que la educación lingüística es el contenido transversal más importante del currículum escolar y de que no hay competencias lingüísticas diferenciadas (lengua propia, lengua extranjera, etc.), sino una competencia única que se desarrolla desde el aprendizaje de cualquier lengua y que puede ser utilizada para el aprendizaje de nuevas lenguas.

El Consejo de Europa lo refleja de la siguiente manera: “La gestión de este repertorio implica que las variedades (las diferentes lenguas) que lo componen no pueden abordarse de manera aislada, sino que, por muy distintas que sean entre ellas, deben de tratarse como una competencia única”.

En los últimos años, el Consejo de Europa ha subvencionado diferentes proyectos que tienen como objeto el desarrollo de programas que, de forma relativamente sencilla, permitan adquirir competencias lingüísticas básicas, especialmente en el ámbito de la comprensión lectora, respecto a todas las lenguas de una misma familia lingüística. Por ejemplo, las lenguas románicas o las lenguas anglo-germánicas.

Hay varias razones para ello. Así, las habilidades lingüísticas discretas 3 (es decir, aquellas distintas de las conversacionales o académicas) en una misma familia son bastante semejantes y, por tanto, su estudio y discriminación permite acceder sin demasiados problemas a todas las lenguas que las comparten. Pero, a la vez, no son ni iguales, ni simétricas y, por tanto,

su estudio facilitado por su proximidad permite el desarrollo de la competencia multilingüe antes explicada.

Un buen ejemplo es la adquisición simultánea de las lenguas románicas y, en relación al objeto de esta reunión, del español y del portugués. Ambas son lenguas que comparten un sinfín de aspectos discretos, pero que también difieren en algunos como, por ejemplo, la fonología y, por tanto, el desarrollo de habilidades discretas en relación a ambos sistemas fonológicos (por ejemplo, en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura) sirve para el desarrollo de habilidades académicas en relación con los saberes implicados en el leer y el escribir y, a la vez, para el desarrollo de habilidades metacognitivas, implicadas en las habilidades lingüísticas académicas, que forman parte de la competencia multilingüe y sitúan a las y los aprendices en una mejor situación para el análisis y el aprendizaje de nuevas lenguas, especialmente de aquellas que no forman parte de la misma familia lingüística.”

Ignasi Vila. “Adquisición de Lenguas Extranjeras y Competencia Multilingüe”. Accesible en su versión completa en:<http://iesvaldeleganes.juntaextremadura.net/descargas/4vilaponencia.pdf>. 2006.

¿Qué consecuencias podemos extraer de la Hipótesis de la Interdependencia para juzgar la validez de la Hipótesis del Relativismo Lingüístico (Sapir-Whorf)?

(excerto, pregunta de abertura, seção 2, Relativismo Lingüístico e Relativismo Cultura, Tópico 4, módulo 5)

As 31 postagens enviadas pelos professores-alunos demonstram que a pergunta parece ser um pouco complexa para eles. Alguns participantes opinam que as duas concepções se completam, ou seja, uma não excluiria a outra.

Se percibe, así, que se sostiene la Hipótesis del Relativismo Lingüístico en lo que respeta a los aspectos culturales y sociales del proceso de adquisición de lenguas extranjeras. La Hipótesis de la Interdependencia me parece que sea un complemento en lo que respeta a los aspectos cognitivos y metacognitivos de la estructura de la lengua.

En el proceso de enseñanza, una idea de unión de las dos hipótesis podría contribuir mucho al aprendizaje.

(excerto, postagem de professor-aluno, seção Relativismo lingüístico e relativismo cultural, Tópico 3, módulo 5)

Algumas postagens diferem da opinião exposta no excerto como é o caso do fragmento que apresentamos abaixo:

Hola, compañeros y XXX, perdón por el retraso, es debido al descanso del carnaval y también a la complejidad de la pregunta, al menos a mí me lo parece difícil.

Pienso que no se puede validar la hipótesis de Sapir-Whorf con la de la Interdependencia Lingüística, porque ésta afirma que hay una competencia lingüística esencial que facilita adquirir otras lenguas mientras la primera afirma que la estructura de pensamiento (determinado o influenciado) de la lengua dificultaría el acceso a otros idiomas porque supondría otra forma de pensar. Pero no estoy segura de esto pues el desarrollo de la competencia lingüística se produce en contextos culturales, así que una complementa otra como han dicho varios compañeros en sus respuestas. Me gustaría comprender mejor la cuestión.

Todavía la lectura de los textos me ha sugerido las siguientes ideas sobre el asunto:

Por el determinismo Lingüístico seríamos casi o incapaces de aprender un idioma, en mi opinión es un exagero, pero hay una verdad muy importante que nosotros, profesores que convivimos con alumnos productos de la masificación cultural y muchas veces empobrecimiento cultural, percibimos que ocurre también un empobrecimiento intelectual, me parece que cuanto menos se lee, piensa, habla, ve, observa, atenta, escucha, menos se comprende, piensa y tiene recursos cognitivos para aprender. Es una lástima pero es una opinión bastante aceptada entre los profesores, aunque todos reconozcan que hay siempre de dónde partir para empezar el aprendizaje, que el ser humano, por más ajeno que esté, tiene esta capacidad.

La dificultad que surge de la hipótesis Sapir-Whorf para el aprendizaje revela la importancia del contenido cultural en clases de LE, pues no es imposible aprender, pero la dificultad existe y se puede romperla acercándose del conocimiento de mundo de los nativos. Muy interesante la afirmación de que éste es el gran reto, la busca de un “modo alternativo de percibir, conceptual

y organizar la realidad”, ofreciendo así beneficio intelectual, éste que hoy muchos alumnos carecen.

Leyendo al texto del profesor XXX me ocurrió la idea de que se miramos el determinismo como verdadero comprendemos mejor la capacidad o hazaña de los artistas de la palabra, principalmente los poetas, si comparamos el uso que un hablante común hace de la lengua, comprendemos el determinismo en nuestras limitaciones de expresión y vemos también que el poeta va más allá de esa relación e inventa/amplía la lengua para conceptuar lo que no es accesible a cualquiera, aprender una lengua entonces es ponerse como poeta e intentar ver más allá, el reto que beneficia el intelecto y quizás el alma.

Hasta pronto.

XXX

*(excerto, postagem de professor-aluno, seção *Relativismo linguístico e relativismo cultural*, Tópico 3, módulo 5)*

O excerto apresentado é bem representativo das postagens feitas nesse modulo. Nele observamos o desenvolvimento da competência comunicativa da professora aluna, mas também a presença de uma interlíngua em processo crescente. O ponto mais importante a ser observado é o desenvolvimento da competência teórica, pois a participante demonstra uma boa articulação entre os conceitos apresentados no módulo e nesse tópico de fórum. Além de expor o seu entendimento sobre as hipóteses apresentadas, a professora-aluna faz relações entre essas hipóteses e suas observações do contexto.

A mesma seção propõe outra pergunta no tópico de fórum 5.

Comente brevemente las propuestas pedagógicas que el autor del texto deriva de la Hipótesis de la Interdependencia. ¿Le parece interesante su aplicación en Brasil? ¿Qué supondría su aplicación para las políticas de educación

(excerto, postagem de professor-aluno, seção *Relativismo lingüístico e relativismo cultural*, Tópico 5, módulo 5)

Em resposta a essa pergunta foram postadas 31 mensagens breves, que entre outras questões indicam que com adaptações, a aplicação da hipótese da Interdependência estaria de acordo com o que consta em documentos como as Orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na seção 3 desse módulo *La Noción de Cultura en la Enseñanza de LE* foram feitas as seguintes perguntas:

Estimado participante: el texto siguiente expone dos enfoques que hacen hincapié de una forma especial en el desarrollo de la competencia intercultural.

“En la actualidad, entre los enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales (The Social Skills Approach) y el enfoque holístico (The Holistic Approach). El primero, basándose en el modelo del hablante nativo, parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo es lograr que el aprendiente se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión que pase por ser un miembro más de ésta. Desde este enfoque la lengua es concebida como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes. En cambio, la propuesta del segundo enfoque consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así aquel superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse el choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. Como puede verse, el énfasis se desplaza de la cultura meta, tal y como sucedía en el primer enfoque, a las dos culturas en contacto, a saber, la propia y la extranjera. A pesar de las diferencias entre los dos enfoques, ambos coinciden en atribuir a la competencia intercultural las siguientes características comunes: por un lado, es efectiva y apropiada, y, por el otro, dispone de una variable afectiva, una variable cognitiva y una dimensión comunicativa.

Investigaciones recientes distinguen tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural: nivel monocultural - el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura; nivel intercultural - el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y nivel transcultural - el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.”Diccionario de términos clave de ELE, organizado por Ernesto Martín Peris (et al.) Accesible en: <http://cvc.cervantes.es>.

Tras su lectura, exponga su opinión en relación a los objetivos pedagógicos propuestos, respectivamente, por cada una de las etapas citadas.

¿Qué tipo de actividad sería adecuada para contribuir al desarrollo de la competencia transcultural en el aprendiente?

(excerto, pergunta de abertura, seção 3, La Noción de Cultura en la Enseñanza de LE, Tópico 6, módulo 5)

A pergunta parte de algumas afirmações sobre enfoques e competência sociocultural para solicitar ao professor-aluno que indique atividades adequadas a cada uma das etapas do desenvolvimento da competência sociocultural.

Foram postadas 36 respostas, nas quais os participantes falam que para se alcançar a primeira fase deve-se aproximar o aluno da cultura alvo, descrevem atividades que podem promover esse desenvolvimento. As postagens indicam que o domínio de conhecimentos da cultura do Outro poderia garantir a fase dois. As postagens relacionam a fase três com o desenvolvimento de valores e atitudes.

A quarta seção desse módulo trata da *Competência Comunicativa y Subcompetencia Sociocultural*, os seguintes questionamentos são usados para fomentar a troca de ideias:

"Estimado participante: en nuestro texto-guía hemos visto que no podemos tratar las subcompetencias que integran la competencia comunicativa como elementos aislados o independientes el uno del otro, puesto que al comunicarnos las usamos de una forma integrada. Este hecho nos sitúa ante un desafío (arduo, pero al mismo tiempo interesante) a la hora de confeccionar el currículo de español como lengua extranjera, de planear

cursos y, de un modo general, de garantizar la progresión de nuestros aprendientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿cómo debe ser planeada la clase de ELE para conseguir un desarrollo equilibrado de todas las subcompetencias?

Os invitamos a reflexionar sobre este asunto a partir de las sugerencias presentadas en el texto siguiente.

“El currículo habrá de poner énfasis en el desarrollo de aquellas estrategias que permitan al alumno desenvolverse en situaciones en las que aparecen problemas de comprensión o de comunicación, y deberá preparar al alumno para que sea autónomo a la hora de acceder a la información que sea relevante y para que pueda obtener por sí mismo la ayuda necesaria para poder progresar en el aprendizaje. Esto pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre la dimensión sociocultural y el desarrollo de la competencia estratégica y la autonomía del alumno. El alumno estará, así, en condiciones de relacionarse con una realidad nueva a partir de sus propios intereses y necesidades. Podrá preguntarse en qué se diferencia la nueva cultura de la propia o qué aspectos particulares le interesan más por razones profesionales o vocacionales. Este enfoque intercultural conlleva el que no se excluyan del currículo las áreas de experiencia en las que pueda haber dificultades, en la medida en que enfrentarse a las diferencias es esencial para la progresión en el proceso de aprendizaje. De este modo, el aprendizaje sociocultural tendrá que ver no sólo con el conocimiento de los aspectos propios de la nueva cultura sino también con el desarrollo del propio punto de vista con respecto a lo que esa nueva cultura aporta al alumno. Un enfoque de estas características tendrá las siguientes implicaciones desde el punto de vista del currículo:

(1) Deberán desarrollarse ejercicios abiertos y creativos que permitan el uso activo de la lengua extranjera y se deberá fomentar la experimentación con la nueva lengua.

(2) *Deberán practicarse ejercicios que impliquen la comprensión y la interacción.*

(3) *Deberán presentarse varios aspectos de un mismo tema o contenido sociocultural, de manera que el alumno pueda tomar conciencia de las diferencias y formar su propia opinión.*

(4) *Se deberá estimular la comparación del mundo del alumno y del mundo extranjero, con objeto de propiciar la reflexión y el debate sobre la percepción que tenga el alumno de las relaciones entre el mundo extranjero y su propio mundo.”*

(Fuente: García Santana-Cecilia, Álvaro (1995: *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid (Edelsa): 67-68. Con adaptaciones).....

(excerto, pergunta de abertura, seção 4, *Competencia Comunicativa y Subcompetencia Sociocultural, Tópico 8, módulo 5*)

Foi apresentado um fragmento de texto e solicitado que o professor-aluno reflita sobre ele e explique como planejar a aula de espanhol língua estrangeira de forma a desenvolver igualmente todas as subcompetências da competência comunicativa.

Como resposta à pergunta, foram postadas 31 mensagens em que os professores-alunos mostram estar de acordo com o fragmento de texto apresentado. Nenhuma postagem discute o fragmento apresentado.

No fórum aberto para discutir a quinta seção *El Relativismo de la Acción Comunicativa: Hacia una Concretización de la Subcompetencia Sociocultural* são colocadas para o debate as seguintes perguntas:

1-En nuestro texto-guía hemos visto que prácticamente no existen trabajos que comparen los contenidos socioculturales de España e Hispanoamérica con los que caracterizan la cultura brasileña. En este foro os invitamos a iniciar este tipo de reflexión. Concretamente os sugerimos que:

Analicéis los diálogos comentados en el texto guía e indiquéis si las actividades comunicativas realizadas a través de ellos (despedidas, cumplidos, etc.) se realizarían de la misma forma en Brasil o si adoptarían formas diferentes.

2- Después de analizar los diálogos comentados en el texto guía e indicar si las actividades comunicativas realizadas a través de ellos (despedidas, cumplidos, etc.).

Indiquéis otras actividades comunicativas cuya forma de realización consideréis típica de la cultura brasileña o típica de alguna otra cultura que conozcáis (¿os ha llamado la atención la forma como se saludan, se despiden, se invitan, se dan regalos, reciben regalos, se pelean, se critican, se elogian, piden ayuda, aceptan o rechazan pedidos, charlan, etc. los argentinos, los chilenos, los venezolanos, los colombianos, los españoles, los estadounidenses, los japoneses, los ingleses, etc., etc.....?).

Justifiquéis vuestras repuestas

(excerto, pergunta de abertura, seção 5, *El Relativismo de la Acción Comunicativa: Hacia una Concretización de la Subcompetencia Sociocultural, Tópico 8, módulo 5*)

Nesse tópico são postadas 35 respostas. Chamou nossa atenção o fato de que alguns participantes postaram esquemas comparando o espanhol, o inglês e o português e indicando que nas três línguas as saudações lhes pareciam similares. Vários deles fazem longas narrativas de experiências vividas com estrangeiros ou em países fora do Brasil, descrevendo possíveis diferenças culturais.

A seção 6 *¿Qué es Literatura?* têm as perguntas:

Vivimos un momento en el que todo se mide por el valor del mercado y el consumo obedece al apremio de una satisfacción inmediata. Delante de esta situación podemos asumir diferentes actitudes: o mantenernos pasivos y conformes, o plantearnos una reflexión seria sobre sus causas y consecuencias.

En nuestra práctica docente estamos obligados a asumir de forma responsable una actitud crítica y reflexiva, una postura de respeto ante la tradición y ante la vanguardia, que representa los nuevos desafíos propios del inicio de siglo. La lengua es nuestro principal instrumento por ser un medio al servicio de la comunicación y, por lo tanto, catalizador de procesos de transformación. Los invitamos a reflexionar, basados en los argumentos teóricos que les proporcionamos, sobre las siguientes cuestiones:

¿Qué sentido tiene discutir los procesos de creación, producción, circulación y recepción de la literatura en una sociedad donde los valores como humanidad, autenticidad, sensibilidad, reflexión – propios del universo humano y de la expresión artística – están comprometidos por la razón utilitarista y por el embotamiento de los sentidos?

¿De qué manera la literatura puede contribuir para la autonomía en el sentido de consciencia crítica del ciudadano y en términos de aprendizaje de una lengua extranjera sin menoscabo de la identidad original del individuo?

(excerto, pergunta de abertura, seção 6, *¿Qué es Literatura?*, Tópico 10, módulo 5)

Nas perguntas descritas se propõe que os professores alunos enumerem os motivos para se trabalhar os processos de criação, produção, circulação e recepção da literatura na sociedade atual. Em resposta a essa pergunta de abertura foram postadas 31 mensagens e nelas os professores-alunos apresentam argumentos pessoais e teóricos que justificam o ensino da literatura. Alguns dos argumentos apresentados pelos professores são a sensibilização e a humanização das pessoas; o desenvolvimento de cidadãos críticos e a formação de indivíduos mais livres, fora da massificação da sociedade.

Na seção 7, *Literatura Hispanoamericana y Enseñanza de ELE* são propostas as seguintes perguntas:

Hemos tratado de trazar una síntesis panorámica de la cuestión evolutiva de la literatura y su repercusión en América Latina hasta llegar a un concepto de contemporaneidad. Todo eso nos permite ver que el concepto de literatura tiene diferentes significados en períodos y culturas diversos, que las diferencias entre estos significados se pueden explicar recurriendo a las distintas condiciones históricas y a sus correspondientes convenciones culturales y literarias. Podemos ver entre líneas, que la literatura y la lengua no son un concepto estático, sino algo que hay que determinar en sus aspectos sincrónicos (como proceso atemporal) y diacrónicos (como proceso histórico). De ahí, que algunos teóricos describan la literatura como una construcción lingüística dinámica. También hemos visto cómo la literatura

está ligada a todas las formas del conocimiento y sus autores, profundamente ligados al compromiso con su tiempo. Considerando los temas expuestos, reflexionemos sobre los siguientes asuntos:

¿Cuál es la importancia de la literatura de habla hispánica para los sujetos sociales posmodernos?

Si la literatura es lenguaje y comunicación, ¿ cómo podemos justificar que la enseñanza de una lengua a través de la literatura y la cultura puede alcanzar los mayores grados de expresión?

¿Cuál es la función de la escuela (en todos sus niveles) en el proceso de intermediar las experiencias de lectura de la literatura y el aprendizaje de la lengua?

(excerto, pergunta de abertura, seção 6, Literatura Hispanoamericana y Enseñanza de ELE, Tópico 11, módulo 5)

No excerto é questionado o valor da literatura na sociedade pós-moderna, o motivo que justificaria o ensino de língua estrangeira através da literatura e qual a função da escola na intermediação das experiências entre cultura, literatura e ensino de língua estrangeira.

Em resposta a essas perguntas foram postados 29 comentários. Neles todos os participantes concordam sobre a importância do ensino de língua estrangeira a partir da literatura espanhola e hispano-americana que propiciaria a reflexão sobre o significado e sentido da leitura e a formação de opiniões, cidadania e resgate da humanização.

A seguir apresentamos o quadro 16 - *Tarea final del Módulo Cultura y Competencia Sociocultural en la Enseñanza de ELE*.

Clique [aqui](#) para assistir o vídeo

Aguarde o vídeo baixar por completo, em seguida, atualize a página.

Caso tenha problema em assistir o arquivo, baixe a versão compactada do arquivo clicando [aqui](#)

Tarea final del Módulo Cultura y Competencia Sociocultural en la Enseñanza de ELE

Estimado participante: la narrativa, tanto la literaria como la cinematográfica, constituye un espacio privilegiado en el que se condensan con una intensidad especial aspectos esenciales de la cultura y la lengua de la sociedad que en ella se refleja. Utilizarla, consecuentemente, como una fuente para la extracción de material didáctico para nuestras clases de ELE representa una estrategia original y eficaz para tener acceso a una representación auténtica de estos aspectos.

A continuación encontrará un archivo con cuatro trechos de películas españolas o hispanoamericanas. Le proponemos que escoja 2 de ellos y que, después de una observación atenta, realice las actividades que le presentamos a continuación

A. Identificación y descripción de elementos culturales y socioculturales

- (1) Identifique y describa brevemente elementos culturales que se manifiestan en las escenas escogidas y que, a su juicio, representan elementos centrales del contexto cultural en el que se desarrolla la acción.

- (2) Transcriba los diálogos de las escenas escogidas, analícelos e describa elementos socioculturales que se manifiesten en ellos (formas específicas de realizar actividades comunicativas: de despedirse, aconsejarse, saludarse, etc., etc.).

B. Tratamiento de aspectos culturales en el aula de ELE

Tras identificar y describir aspectos culturales y socioculturales de los trechos de las películas le proponemos que reflexione sobre su utilización en la clase de ELE. La cuestión central que deberá orientar estas reflexiones es la siguiente: ¿Cómo se pueden didactizar los aspectos culturales y socioculturales identificados para promover en la clase de ELE un proceso de descubrimiento y autodescubrimiento, en el sentido expuesto en nuestro texto-guía? En concreto, le proponemos que:

- (3) Plantee y describa brevemente el planeamiento de una unidad didáctica basada en los trechos de las películas escogidas que tenga como principal objetivo la enseñanza-aprendizaje de los elementos culturales y socioculturales descritos por Usted en los puntos (1) y (2). Al elaborar esta tarea, intente utilizar lo que vimos sobre planeamiento de clases en el Módulo *Metodología de Español como Lengua Extranjera*.

Objetivos de la tarea final:

1. Ser capaz de identificar aspectos culturales en materiales auténticos de la cultura meta.
2. Ser capaz de describir las particularidades de los aspectos culturales identificados.
3. A partir de la identificación y descripción de aspectos culturales, ser capaz de plantear estrategias para tratarlos en la sala de ELE.

*QUADRO 16 - TAREFA FINAL DEL MÓDULO CULTURA Y COMPETENCIA
SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE*

A tarefa final propunha que o professor-aluno assistisse a quatro trechos de filmes espanhóis e hispano-americanos, escolhesse dois e identificasse e descrevesse conteúdos culturais manifestados nas cenas, além de transcrever diálogos escolhidas e descrever conteúdos socioculturais. A última parte da tarefa solicitava que o professor planejasse uma unidade didática que tivesse como objetivo o ensino-aprendizagem de conteúdos culturais. Os professores-alunos postaram 31 tarefas a essa atividade, por questões de ordem técnica não tivemos acesso a essas tarefas.

Em resumo, entre o dia 17 de fevereiro de 2009 e 19 de abril do mesmo ano, foram abertos 23 tópicos de discussão no módulo 5, sendo 12 dedicados a instruções, notícias e avisos e 11 ao debate dos temas propostos. O módulo apresentou um total de 409 mensagens enviadas, em espanhol. Como pretendemos mostrar na descrição, esse módulo seguiu a mesma estrutura apresentada no módulo 3 e 4. Primeiro foi realizada a explicitação de conteúdos, em seguida os professores-alunos deveriam participar dos fóruns e a última atividade do módulo era uma tarefa final na qual se realizava uma atividade que buscava aplicar os conteúdos trabalhados. Diferente dos demais, esse era composto por dois módulos menores, um dedicado ao tema ‘cultura e competência sócio interacional’ e outro dedicado ao tema ‘literatura’ no ensino de línguas.

Observamos que, as postagens dos professores-alunos demonstravam estar de acordo com o fragmento postado na mensagem de abertura do fórum utilizada para nortear e motivar a discussão. Dessa forma não houve debate sobre o tema, mas só argumentação em favor da postagem de abertura.

Verificamos também que nas interações analisadas desse fórum há uma menor descrição de práticas e narrativa de contexto e uma presença maior de argumentação a partir de pressupostos teóricos. Interpretamos que esse fato foi motivado pelo desenvolvimento das

competências ocorrido durante os módulos anteriores, mas que começa a se solidificar mais fortemente nesse módulo. A seguir passaremos a descrever o último módulo do CELSPELE, o Módulo 6 - Ambiente de Monografia: Introdução à metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada.

3.2.6 Módulo 6 - Ambiente de Monografia/Interface (1)

O módulo 6, foi dividido em duas fases. A primeira teve carga horária de 40 (quarenta) horas e duração de 4 (quatro) semanas. Essa fase do módulo objetivou familiarizar os professores-alunos com um aspecto indispensável da educação, a pesquisa. Dessa maneira, a primeira fase do módulo buscava cumprir uma tríplice função: preparar o aluno-professor para cumprir a exigência legal de apresentar um trabalho acadêmico ao término da jornada de pós-graduação em nível de especialização; qualificá-lo para ter acesso exitoso à produção acadêmica de pesquisadores relevantes da área; e instrumentá-lo para observar e interpretar sua própria prática pedagógica.

A segunda fase do módulo teve carga de 80 (oitenta) horas e duração de 8 (oito) semanas. Seu objetivo foi apoiar e orientar o aluno-professor nos aspectos práticos e formais da elaboração e execução de seu projeto de pesquisa. No final desse módulo os alunos-professores entregaram suas monografias.

O desenvolvimento do módulo 6 se deu totalmente em língua portuguesa e cada uma das duas fases distintas se localizava em um espaço virtual diferente. O espaço virtual da primeira fase foi o mesmo onde se desenvolveram os outros módulos. A segunda fase transcorreu em um ambiente virtual reservado exclusivamente para a elaboração da monografia. Ambos ambientes eram chamados de Ambiente de Monografia. Para poder distingui-los chamaremos o primeiro ambiente utilizado de Interface (1) do Módulo 6 de Introdução à Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada e o segundo de Interface (2) do Módulo 6 - Ambiente de Monografia.

Decidimos começar a descrição seguindo a mesma ordem de apresentação das fases do módulo, primeiro a Interface (1) do Módulo 6 - Introdução à Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada e posteriormente a Interface (2) - Ambiente de Monografia.

Segue a figura 13 – Interface (1) do Módulo 6 – Introdução à Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada.

Ambiente de Monografia Você acessou como **Socorro Lima**

Curso Espanhol ► **Amb_Mono** Mudar função para... Ativar edição

Participantes

Participantes

Atividades

Fóruns
Recursos

Pesquisar nos Fóruns

Pesquisa Avançada

Administração

Ativar edição
Configurações

Configurações
Designar funções
Grupos
Backup
Restaurar
Importar
Reconfigurar
Relatórios
Perguntas
Escalas
Arquivos
Notas
Cancelar a minha inscrição no curso
Amb_Mono
Perfil

Meus cursos

Nível Básico - A1
Nível Básico - A2
Nível Intermediário - B1
Ambiente de Monografia
Cultura y Competencia
Metodología de Español
Fundamentos

Programação

Ambiente de Monografia

- Mensagem da Coordenação e Supervisão aos Alunos
- Mensagem II da Coordenação e Supervisão aos Alunos (sobre a monografia)
- Mensagem III da Supervisão Coordenação aos alunos sobre o funcionamento da elaboração do projeto de pesquisa
- Mensagem IV - Novo prazo para o projeto
- Mensagem V - Intervalo
- Pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem de ELE
- Planejamento / Cronograma Monográfico
- Fórum de notícias

Temas - Monografia

- Fórum - Escolha do tema de monografia

1 Monografia

Clique aqui para acessar o seu grupo de monografia

Últimas Notícias

Acrescentar um novo tópico...

24 Nov, 23:38
DEISE LIBRELOTTO SCHERER
BOA APRESENTAÇÃO mais...

17 Nov, 01:55
DEISE LIBRELOTTO SCHERER
recadinho 5 mais...

12 Nov, 01:15
DEISE LIBRELOTTO SCHERER
recadinho 4 mais...

2 Nov, 01:53
DEISE LIBRELOTTO SCHERER

SCHERER monografias para Aless mais...

26 Out, 01:03
DEISE LIBRELOTTO SCHERER
recadinho 3 mais...
Tópicos antigos...

Mensagens

Não há mensagens pendentes
Mensagens...

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

😊 Socorro Lima

Internet

FIGURA 13 – INTERFACE (1) DO Módulo 6 – Introdução à Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada

Como podemos notar na figura 13, a Caixa do bloco central da interface (1) do módulo 6, encontrava-se dividida em duas partes, *Programação* e *Monografia*. Em *Programação* tinha tanto os arquivos instrucionais do módulo, assim como os conteúdos propostos para essa fase do módulo.

Os links de arquivos que podemos ver na página: *Mensagem da Coordenação e Supervisão aos Alunos*; *Mensagem II da Coordenação e Supervisão aos Alunos (sobre a monografia)*; *Mensagem III da Supervisão Coordenação aos alunos sobre o funcionamento da elaboração do projeto de pesquisa*; *Mensagem IV - Novo prazo para o projeto*; *Mensagem V - Intervalo*, tratavam-se de arquivos que explicavam o funcionamento do módulo, davam avisos, informações e apresentavam o cronograma do curso.

Em *Pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem de ELE* havia um texto com o conteúdo do módulo. Esse conteúdo se dividia em 6 (seis) subseções que apresentaremos a seguir.

A primeira subseção abordava a caracterização da pesquisa aplicada no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, indicando seus paradigmas (a pesquisa qualitativa vs. a pesquisa quantitativa) de sustentação, definição, função e metodologia. Ao final da subseção foi proposta a seguinte atividade reflexiva:

ATIVIDADE 1

Selecione numa publicação acadêmica (livro ou revista impressa ou eletrônica) um artigo que aborde uma modalidade de pesquisa qualitativa relativa ao ensino de espanhol como língua estrangeira e, após uma leitura cuidadosa envolvendo os conhecimentos de que você já se apropriou, ao longo do curso, identifique:

Esse é um exemplo de pesquisa ou se trata de exploração teórica?

Qual a modalidade da pesquisa realizada? Estudo de caso, pesquisa-ação ou etnografia?

Qual o objetivo do pesquisador ao realizá-la?

Você assume que o pesquisador alcançou seu objetivo? Por quê?

Você considera que a investigação realizada pode trazer contribuições para os processos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira? Justifique sua resposta.

Faça essas mesmas perguntas, no que couber, em relação à pesquisa que você pretende realizar. Utilize o resultado de suas indagações para avaliar se a sua pesquisa é viável.

Consulte as características de um projeto de pesquisa no item 6.1 deste texto e comece a se organizar para elaborar o seu próprio projeto.

Após cada atividade das subseções era apresentado um anexo ***Para saber mais:*** com indicações bibliográficas.

A segunda subseção explicitava os fundamentos e características da pesquisa etnográfica indicando as diferenças entre etnografia convencional e etnografia crítica. Ao final foi proposta a seguinte atividade reflexiva:

ATIVIDADE 2

A Secretaria de Educação do seu Estado está interessada em saber as causas do baixo rendimento em leitura em espanhol dos alunos da rede pública ao terminarem o ensino médio e, para descobrir as razões desse fracasso escolar, contratou você, que é um especialista dentro da comunidade acadêmica de sua cidade. Considere algumas possibilidades que você acredita que podem evitar o insucesso dos alunos e, então, responda as seguintes perguntas:

Quais serão os participantes de sua investigação?;

Qual será sua estratégia para se aproximar deles?;

Que materiais e/ou eventos você considera relevantes à pesquisa que realizará? Por quê?;

Que estratégias você utilizará para ter acesso a esses materiais e/ou eventos?;

Como você acha que sua pesquisa pode, efetivamente, contribuir com a superação do problema mencionado?

A terceira subseção trata dos princípios do estudo de caso de caráter qualitativo e de duas de suas modalidades; a história de vida e a análise documental. Ao final da subseção foi proposta a seguinte atividade reflexiva:

ATIVIDADE 3

Consulte o projeto AMFALE, da Professora Dra.Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, e selecione para leitura cinco narrativas sobre aprendizagem de língua estrangeira. O projeto está disponível em <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>. Durante a leitura, identifique nas narrativas algumas das características principais de história de vida mencionadas neste texto e trace um paralelo entre sua experiência pessoal e as dos outros aprendizes.

A quarta subseção explicita as potencialidades da modalidade de pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação para a superação de problemas e intervenção qualificada de pesquisa e pesquisadores na ação de projetar indivíduos e instituições na direção de seus anseios. Ao final da subseção foi proposta a seguinte atividade reflexiva:

ATIVIDADE 4

Você está inserido numa comunidade escolar na qual os alunos não se identificam com os materiais didáticos produzidos em um país europeu de língua hispânica e utilizados nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Os alunos estão igualmente insatisfeitos com a professora que assume ser seu grande diferencial o fato de ser falante nativa. Na condição de profissional preocupado com os problemas da escola e detentor de experiência na realização de pesquisas-ações, você se compromete com o grupo a promover uma investigação dessa natureza junto a sua comunidade escolar. Antes de você começar sua investigação, queremos apresentar-lhe as questões a seguir, que poderão ajudá-lo a avaliar se é viável a realização dessa modalidade de pesquisa: que papel você desempenhará, como profissional qualificado que é, na superação dos problemas que afetam o desempenho escolar dos alunos?; Como você pode certificar-se que assumiu o papel correto no processo?;

Quais tipos de ações você estimularia à comunidade a desenvolver para superar o problema? Quem estaria envolvido nelas?

Por que você acredita que essas ações serão importantes na solução do problema?

A quinta subseção aborda aspectos práticos e formais relacionados à construção do projeto de pesquisa. São eles: a escolha do tema da pesquisa; as perguntas de pesquisa; o acesso aos dados da pesquisa; os princípios éticos, as técnicas de coleta de dados; a análise do corpus e a triangulação de dados.

A subseção anterior passa diretamente à sexta subseção que se ocupa de apresentar a maneira de se redigir o projeto de pesquisa e a monografia. Ao final da subseção foi proposta a seguinte atividade reflexiva:

ATIVIDADE 5

Acreditamos que, após as leituras que você fez até aqui, você se encontra bem mais informado sobre como conduzir uma pesquisa acadêmica inicial nos contextos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Esta atividade tem a finalidade de começar a encaminhá-lo para a elaboração de sua monografia. Nesse sentido, propomos a você as seguintes perguntas/sugestões:

Já escolheu o tema de sua pesquisa? Em caso afirmativo, qual? Se ainda não se decidiu, o que o impediu? Sugerimos reflita sobre sua própria experiência como professor.

Qual o fator que foi determinante na sua escolha do tema?

Mencione 3 autores fundamentais ao seu capítulo teórico.

Quais as suas perguntas de pesquisa?

Que contribuição seu trabalho pode dar à sua prática docente?

O link *Planejamento / Cronograma Monográfico* apresentava um arquivo de texto indicativo do planejamento do projeto de pesquisa e o cronograma da monografia.

Em *Fórum de notícias* encontrava-se o fórum dedicado ao esclarecimento de dúvidas sobre questões de finalização da monografia e entrega de documentação para certificação.

Em *Temas – Monografia, Fórum - Escolha do tema de monografia* havia um espaço em que cada tutor abria 22 fóruns para que seu grupo começasse a discutir sobre os temas.

Na parte *1Monografia Clique aqui para acessar o seu grupo de monografia* os alunos-participantes encontravam arquivos com as listas dos grupos de monografia por temas. A seguir apresentaremos uma análise das interações dessa interface do módulo 6.

3.2.6.1 Análise das interações do módulo 6/Interface (1)

Como se pode observar, a partir da descrição da interface 1 do módulo 6, ele apresenta uma estrutura diferente dos demais, pois não foram abertos fóruns de discussão dos temas. O recurso utilizado no módulo 6 foi a subdivisão do texto em 5 subseção que possuíam que questionamento que tinha como objetivo suscitar a reflexão. Apresentamos a continuação o quadro 17 que indica as atividades com interação na interface 1 do módulo 6.

Tipo de atividade	Tema	Tópico	Participações	Abertura	Última postagem
Fórum de notícias	Notícias e avisos	<u>Documentos para la secretaria del curso</u>	3	Sexta Feira, 3 Abril 2009, 01h47	Ter, 21 Abr 2009, 20h30
		<u>Organização...</u>	0	Ter, 21 Abr 2009, 21h21	Ter, 21 Abr 2009, 21h21
		<u>Notas / mais de um grupo para o mesmo tema</u>	0	Qua, 22 Abr 2009, 00h43	Qua, 22 Abr 2009, 00h43
		<u>Escolha dos temas - até domingo 26/04</u>	10	Terça Feira, 21 Abril 2009, 00h53	Dom, 26 Abr 2009, 20h30
		<u>Grupos formados</u>	16	Segunda Feira, 27 Abril 2009, 21h26	Qua, 29 Abr 2009, 16h27
		<u>Notas módulo 5</u>	0	Seg, 25 Mai 2009, 01h31	Seg, 25 Mai 2009, 01h31
		<u>Cópia do projeto / representante</u>	5	Domingo, 24 Maio 2009, 21h17	Sex, 5 Jun 2009, 01h15
		<u>Mensagem IV</u>	3	Sexta Feira, 5 Junho 2009, 01h58	Sex, 5 Jun 2009, 23h52
		<u>Mensagem V</u>	4	Sábado, 6 Junho 2009, 16h23	Sáb, 6 Jun 2009, 20h24
		<u>Representantes</u>	5	Sexta Feira, 5 Junho 2009, 20h07	Dom, 7 Jun 2009, 21h07
		<u>Espaço "Elaboração de Monografia"</u>	0	Sex, 19 Jun 2009, 21h11	Sex, 19 Jun 2009, 21h11
		<u>Como vão as leituras?</u>	6	Segunda Feira, 29 Junho 2009, 01h40	Seg, 13 Jul 2009, 00h29
		<u>Próximo fim de semana</u>	2	Quarta Feira, 22 Julho 2009, 21h48	Qui, 30 Jul 2009, 20h37
		<u>Sobre as resenhas</u>	2	Domingo, 12 Julho 2009, 21h19	Qua, 5 Ago 2009, 1h19
		<u>Notas, capítulo teórico e instrumentos de coleta de dados</u>	10	Segunda Feira, 3 Agosto 2009, 23h54	Qui, 13 Ago 2009, 00:h52
		<u>Coleta de dados URGENTE</u>	2	Terça Feira, 1 Setembro 2009, 22h59	Ter, 8 Set 2009, 04h59
		<u>Entrega de capítulo teórico e outras informações</u>	2	Sexta Feira, 21 Agosto 2009, 23h38	Seg, 14 Set 2009, 19h35
		<u>Lista de quem está no curso</u>	5	Sexta Feira, 11 Setembro 2009, 01h24	Seg, 21 Set 2009, 02h54
		<u>Endereços para consulta</u>	10	Quinta Feira, 1 Outubro 2009, 0h20	Dom, 11 Out 2009, 15h15
		<u>Entrega dia 23/10</u>	5	Segunda Feira, 19 Outubro 2009, 19h30	Qui, 22 Out 2009, 01h22
		<u>3 primeiras páginas da capa</u>	2	Quinta Feira, 22 Outubro2009, 01h20	Qui, 22 Out 2009, 17:03
		<u>bom fechamento de monografia</u>	0	Sex, 23 Out 2009, 02h55	Sex, 23 Out 2009, 02h55
		<u>recadinho 1</u>	1	Sexta Feira, 23 Outubro 2009, 1h01	Sex, 23 Out 2009, 10h08
		<u>recadinho 2</u>	2	Sexta Feira, 23 Outubro2009, 11h48	Seg, 26 Out 2009, 23h07
		<u>recadinho 3</u>	11	Segunda Feira, 26 Outubro 2009, 01h03	Ter, 27 Out 2009, 00h02
		<u>monografias para</u>	7	Segunda Feira, 2 Novembro 2009, 01h53	Sex, 6 Nov 2009, 22h43
		<u>recadinho 4</u>	9	Quinta Feira, 12 Novembro 2009, 01h15	Qua, 18 Nov 2009, 12h52
		<u>recadinho 5</u>	7	Terça Feira, 17 Novembro 2009, 01h55	Sex, 20 Nov 2009, 22h43
		BOA APRESENTAÇÃO!	2	Terça Feira, 24 Novembro 2009, 23h38	Qua, 25 Nov 2009, 23h16

QUADRO 17 – ATIVIDADES COM INTERAÇÃO DA INTERFACE 1, DO MÓDULO 6, GRUPO G2

Como vemos no quadro 17 as atividades com interação dessa interface foram abertas no espaço *Fórum de Notícias e Temas – Monografia, Fórum - Escolha do tema de monografia*.

No espaço *Fórum de Notícias* foram abertos 29 tópicos que buscaram informar, avisar e instruir os professores-alunos sobre questões institucionais para a entrega da monografia.

No espaço *Temas – Monografia, Fórum - Escolha do tema de monografia* cada tutor abriu 22 fóruns onde os professores indicavam os temas de sua escolha.

Na parte *Monografia* [Clique aqui para acessar o seu grupo de monografia](#) os alunos-participantes encontravam arquivos com as listas dos grupos de monografia por temas.

Em resumo essa interface possuía arquivos de texto com informações e um arquivo com o conteúdo do módulo. Dentro dele havia questões reflexivas e indicações para a leitura de materiais que dessem continuidade ao texto. Nessa interface foram abertos 30 tópicos de fóruns sendo que 29 deles objetivavam dar instruções e avisos e 1 era para a escolha do tema de pesquisa. O total de postagens enviadas pelos professores-alunos foi de 154 participações em tópicos de fóruns em língua portuguesa. Nelas os professores-alunos fizeram perguntas e também reclamações. Como o módulo 6 foi realizado em língua portuguesa e essa interface não nos ofereceu maiores registros de interação sobre os conteúdos do curso, não pudemos desvelar a presença das competências dos professores envolvidos. Passaremos a descrever e analisar as interações da interface (2) do módulo 6.

3.2.6.2 Módulo 6 - Ambiente de Monografia/Interface (2)

Seguimos essa subseção descrevendo e analisando os dados encontrados na segunda fase do módulo ambiente de monografia, Interface (2) do Módulo 6 - Ambiente de Monografia, que mostramos na figura abaixo:

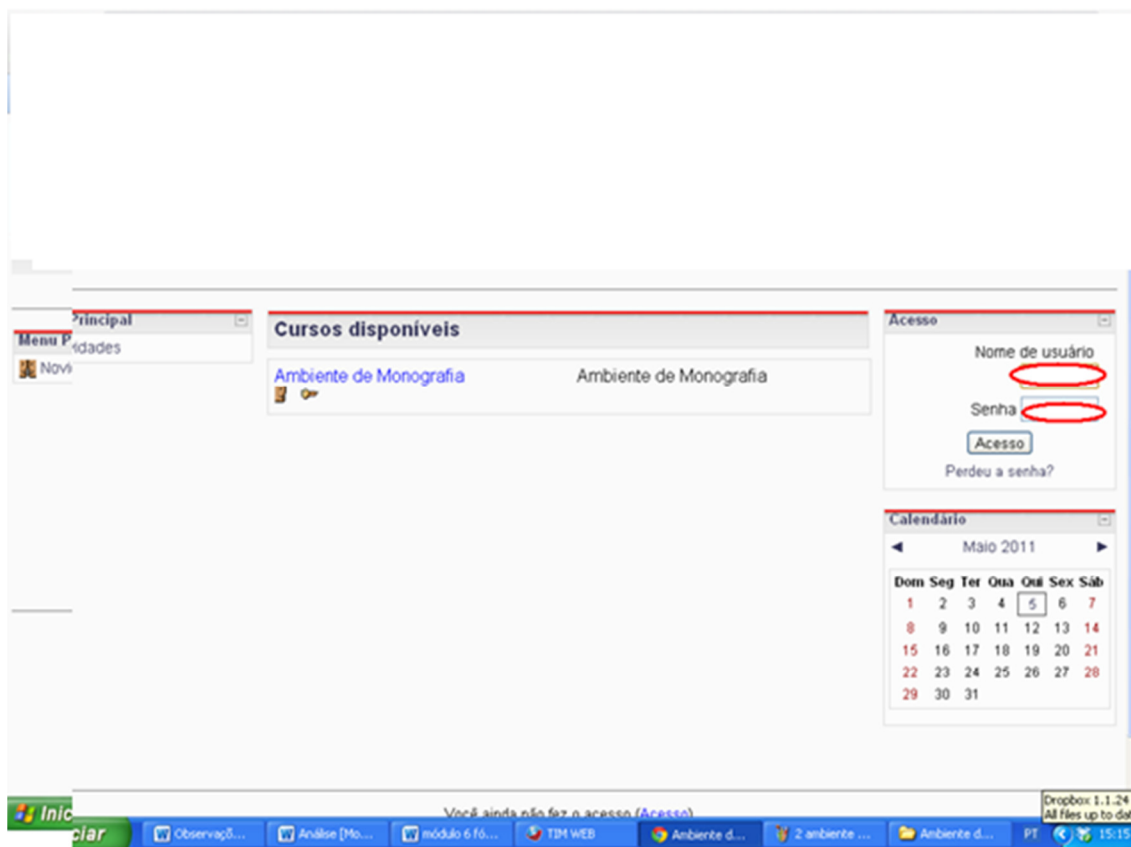


FIGURA 14 – ABERTURA DA INTERFACE (2) DO MÓDULO 6 – AMBIENTE DE MONOGRAFIA

Para chegar à interface da figura 14 o aluno-participante deveria colocar no navegador o endereço <http://164.41.2.97/monografia/>. Ao encontrar-se nessa interface ele deveria completar os espaços circulados na coluna à direita com o seu nome do usuário e senha. Depois de conseguir o acesso, o participante se deparava com a interface da figura 15, que mostraremos a seguir.

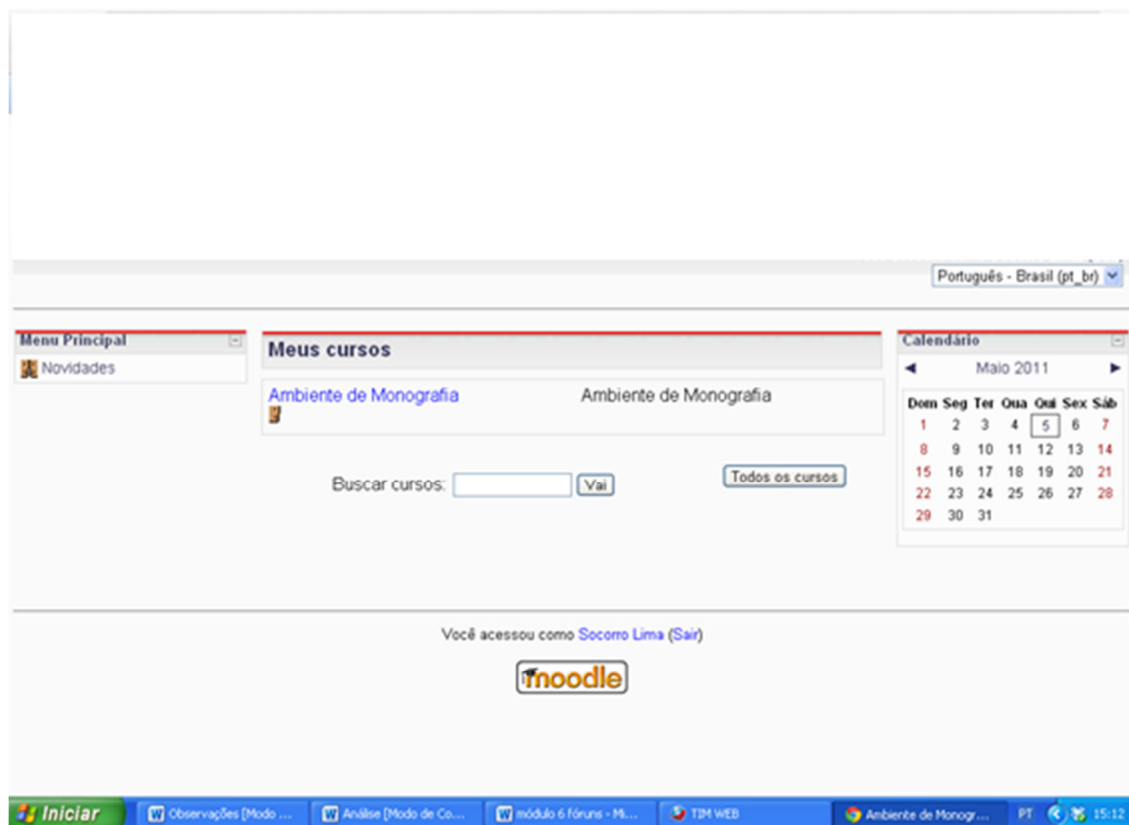


FIGURA 15 – INTERFACE (2) DE ACESSO AO MÓDULO 6 – AMBIENTE DE MONOGRAFIA

Na figura 15 podemos ver o segundo espaço virtual dedicado exclusivamente à elaboração da monografia. Clicando sobre o link *Ambiente de Monografia*, o participante acessava o interior da segunda fase do módulo 6.

Este ambiente virtual foi o espaço utilizado para a elaboração das monografias, esclarecimento de dúvidas relativas a este tema, postagem da monografia e orientações relativas à defesa e à pós-defesa.

Não apresentaremos a imagem dessa interfase porque isso revelaria a identidade dos participantes do curso. Tampouco apresentaremos o quadro com a organização das atividades com interação, porque essa interface utilizou fundamentalmente a ferramenta *wiki* e não os fóruns. Então passaremos a descrever essa interface.

Da mesma forma que nas interfaces dos módulos anteriores, essa apresentava uma caixa central com as divisões: *Programação*, *1 Monografia*, *2 Área de orientação*, *3 Atividade Pós Defesa*, *4 Notas de Pré-Projeto*.

No item *Programação* encontrávamos o espaço *Fórum de Notícias*, usado para solucionar dúvidas, comunicar informações gerais e mostrar a nota do pré-projeto. Nesse espaço também estavam dispostos os arquivos ‘Guia rápido - Wiki’ que explicava o funcionamento da ferramenta *Wiki* e o *Fórum - Escolha do tema de monografia*, que se tratava de um fórum onde os professores-alunos confirmavam a escolha dos temas de monografia.

A 2 *Área de orientação* oferecia aos alunos-professores os seguintes recursos: um espaço para fórum de debates sobre os temas, *Fórum do grupo*; o espaço para construção coletiva do trabalho de monografia em grupo, *Wiki - Pré - Projeto*; o espaço para envio dos projetos *Espaço para envio do Projeto*. Na mesma caixa abaixo de *Monografia* encontravam-se os seguintes arquivos de texto em PDF com informações: *Carta de Apresentação*, *Crerios para a organização da monografia*, *Mensagem sobre plágio e Sites para consultas*.

Abaixo desses arquivos estavam as atividades: *Fórum de monografia*, fórum aberto para discussão dos temas de monografia; e ferramentas wikis, *Wiki - Elaboração de monografia*, para redação do projeto em grupo.

Mais abaixo, encontramos o espaço *Defesa - Lista de alunos, horários e datas para defesa* com 8 arquivos de textos com informações, orientações e com as listas das datas e horários das defesas dos alunos-professores *Orientação - Defesa, Conselhos para defesa de sua monografia, Quadro 01, Quadro 02, Quadro 03, Quadro 04, Quadro 05, Quadro 06*.

Em 2 *Área de orientação (Orientador X Tutor)* havia 20 espaços para fóruns de discussão entre os orientadores de monografia, tutores e alunos-participantes.

Em 3 *Atividade Pós Defesa* estavam 3 arquivos de texto em PDF com informações sobre a monografia e sobre a defesa, *Instruções para monografia pós defesa, Formato do livro e Formato da separata*, e logo abaixo o último espaço era

para fórum de dúvidas, *Fórum de dúvidas*. Os últimos dois espaços dessa caixa foram abertos para o envio do projeto de dois orientadores, *Envio - monografia - versão preliminar*.

Em 4 *Notas de Pré-Projeto* se encontravam os espaços para registro de notas de elaboração do pré-projeto de monografia, *NOTA DE ELABORAÇÃO DO PRÉ-PROJETO DA MONOGRAFIA*.

Em resumo verificamos que essa área da plataforma foi utilizada pelos participantes do curso desde o dia 3 de abril de 2009 até o dia 25 de novembro do mesmo ano. Nela foram abertos 176 tópicos de fóruns que objetivavam tirar dúvidas sobre os temas de pesquisa e a elaboração da monografia. Os professores-alunos postaram 131 mensagens em português com perguntas sobre a elaboração de suas monografias. Não tivemos acesso às wikis onde estariam as monografias elaboradas pelos grupos. Dessa forma não conseguimos obter dados relevantes nessa interface que nos indicasse traços de desenvolvimento de competências de professores de línguas.

3.3 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS ATORES DA PESQUISA

Nessa subseção pretendemos apresentar aspectos gerais das entrevistas realizadas com os atores do curso. O curso terminou em novembro de 2009 e as entrevistas foram feitas um ano e meio após o seu término, nos meses de junho e julho de 2011. Buscamos destacar os relatos que nos auxiliaram na análise do curso e a entender o percurso dos atores durante a sua implementação, e que também nos deram pistas sobre o desenvolvimento de competências. Dessa forma, as entrevistas tentaram dar voz aos atores e revelar suas visões do curso e suas experiências durante a sua realização.

Buscamos deixar os entrevistados à vontade para que relatassem fatos que lhes pareceram relevantes. Além disso, procuramos dar uma orientação para a ‘conversa’ dependendo do grupo ao qual o ator pertencia, utilizando um roteiro que pretendia desvelar aspectos relacionados à função desse ator no curso.

A seguir mostraremos a orientação da entrevista de cada grupo de atores e os principais tópicos abordados pelos entrevistados. Começaremos pela coordenação do curso, passando pelo tutor-supervisor, depois pelos professores-tutores para finalmente chegarmos aos professores-alunos.

3.3.1 A Coordenação

A coordenação do CELSPELE esteve a cargo de Professores Doutores com experiência nas áreas de ensino à distância e formação de professores e aprendizes de línguas. Entrevistamos 4 atores deste grupo. Para proteger suas identidades, seus nomes foram trocados. Nesse trabalho, eles serão chamados de: Professora Dra. Ana (coordenadora

e autora de módulo), Professor Dr.º Antônio, Professor Dr.º Ricardo (coordenadores e autores de módulos) e Professora Dra. Paula (autora de módulo). Ressaltamos que 3 dos 4 entrevistados envolvidos na coordenação do curso foram autores de módulo, dessa forma, seus relatos estão relacionados à elaboração do curso e de seus módulos.

Como as funções desse grupo de atores foram elaborar, implantar e avaliar a proposta do curso, orientamos nossa ‘conversa’ para os seguintes aspectos que constaram no roteiro da entrevista:

Roteiro de entrevista para a coordenação:

Quais foram as maiores preocupações na elaboração do curso?

Que critérios você adotou para:

- o estabelecimento dos objetivos do curso;

- a seleção do conteúdo;

Que outros aspectos você gostaria de esclarecer sobre o curso?

Você percebeu o desenvolvimento de alguma(s) competência(s) durante a elaboração e o decorrer do curso?

Esse roteiro e a disponibilidade dos atores em descrever sua experiência nos possibilitaram entender os critérios gerais de elaboração do curso e dos módulos desses autores, seus objetivos, seleção de conteúdo, desafios enfrentados antes e durante o percurso, as possibilidades abertas para futuros cursos e a ocorrência do desenvolvimento de competências.

Nessa subseção citaremos alguns trechos das entrevistas e entrecortaremos com nossos comentários. Começaremos com os que indicam as principais preocupações da coordenação para a elaboração do objetivo do CELSPELE e os desafios iniciais do curso.

Quando perguntamos sobre sua função no projeto e suas principais preocupações para a elaboração do CELSPELE, a Professora Dra. Ana, uma das coordenadoras e autora do módulo sobre metodologia do ensino de espanhol, responde:

Professora Dra. Ana: *... seria elaborar os objetivos, as metas a alcançar, nesse projeto, que como em todo projeto ou como todo currículo, não só de um curso de especialização, mas*

também de licenciatura e bacharelados, ele tem metas que também se baseiam nos perfis dos futuros formandos.....Então você prepara junto ao coordenador geral esse tipo de conteúdo pedagógico, além do projeto maior e como seriam os módulos de acordo com o público alvo, nesse caso eram professores da rede pública. A gente pensava que nós teríamos professores que já, digamos, têm uma função de professor de espanhol, mas depois, com a seleção que a Secretaria de São Paulo fez, nós percebemos que tínhamos também professores de outras línguas, então tivemos que flexibilizar um pouco esse projeto....

Esse trecho, entre outras coisas, indica as principais preocupações mostradas por ela, na função de coordenadora, como participante da elaboração do projeto pedagógico e dos objetivos do curso. Ela relata que suas preocupações foram criar um percurso adequado ao **público alvo** que lhes proporcionasse o desenvolvimento do **perfil** desejado para esse tipo de professor. E indica que, no início do curso, esse projeto teve que ser flexibilizado, pois, percebeu-se que os professores-alunos não eram somente professores de espanhol em exercício.

A Professora Dra. Ana completa esclarecendo o desafio criado pela questão da seleção:

Professora Dra. Ana: *Aconteceu que esse curso foi criado, foi elaborado para professores de espanhol, mas a seleção do curso não foi nossa... Se a gente tivesse selecionado os professores seria mais fácil. E mesmo assim procuramos usar uma linguagem adequada para esse público, foi levado isso em consideração. Havia muitas pessoas de língua portuguesa e língua inglesa.*

Como coordenadora, ela mostra que o primeiro desafio enfrentado na implantação do curso foi encontrar um público alvo diferente do esperado na elaboração do projeto, ou seja, o curso havia sido elaborado para professores de língua espanhola em exercício, porém, o grupo de professores-alunos para quem ele foi ofertado era composto em sua maioria por professores de língua portuguesa como língua materna, língua inglesa LE e em menor parte, língua espanhola/LE.

Seguimos apresentando o trecho onde ela **como autora de módulo** explica uma estratégia usada para flexibilizar o curso:

Professora Dra. Ana: *O que nós fizemos dentro das possibilidades, adequamos algumas questões. Por exemplo, em meu módulo de metodologia de ensino de ELE busquei mostrar quais as especificidades que esse professor iria encontrar com relação à língua espanhola. Como ele deveria planejar o curso, como ele deveria trabalhar com a expressão oral, como ele deveria trabalhar com a expressão escrita, cada módulo tinha uma tarefa bem prática, que eles deveriam discutir no fórum.... Na tarefa final tinham que gravar uma aula para se auto-observar, a partir desses conteúdos que eles tiveram. Foi interessante o retorno deles. Eles disseram que nunca tinham pensado em fazer tal coisa mesmo na língua que eles estão ministrando.*

Vemos que mesmo com as limitações, buscou-se a flexibilização da proposta. Nesse caso, a estratégia descrita pela coordenadora, como autora do módulo de metodologia do ensino de espanhol LE, parece ter sido relacionar a experiência de sala de aula dos professores-alunos suscitando reflexões sobre o ensino e o ensino específico do espanhol e de sua expressão oral.

Apesar dessas estratégias, podemos notar no gráfico que mostra a permanência de alunos por módulo e nas entrevistas das tutoras Maria e Marcia que a maior evasão dos alunos por módulo foi constatada no módulo 2, o de língua espanhola. Esse aspecto é tratado nesse trabalho com mais detalhamento na análise do curso e na análise das entrevistas dos tutores.

Seguindo a entrevista, a Professora Dra. Ana, como coordenadora e autora de módulo, descreve suas preocupações na elaboração dos conteúdos do CELSPELE:

Professora Dra. Ana: *A primeira preocupação era que tipo de professor era aquele. Quanto tempo ele já trabalhava? Qual era o nível de língua do professor? E aqueles aspectos que dentro das licenciaturas os professores não conseguem levar até o final. Essa preparação mais pedagógica, que nós todos sabemos que nas licenciaturas não chega a ser aquilo que o próprio estudante, formando ou professor aluno...os professores pré-serviço não conseguem alcançar pela quantidade de semestres ...de disciplinas, então esta*

*preparação pedagógica específica, eles não conseguem. **E por outro lado também, pensar se anteriormente ele já tinha alguma pesquisa feita, realizada.** Em algumas universidades têm alunos formandos que fazem iniciação científica, mas têm outros que não, não necessariamente todos aqueles que estão ali eles têm mestrado ou outra pós-graduação. Então como era um curso de especialização lato sensu especificamente para professores de espanhol, estas especificidades eram muito interessante, isso porque aquele que está trabalhando, esse público, ele sabe, vai ter uma preparação mais adequada para essa especificidade, então a partir daí se criou uma preparação mais adequada para essa especificidade, se criaram os módulos, nos primeiros, nos primeiros, a questão de como era o ensino a distância para eles aprenderam, porque tem muitas pessoas que nunca ou muito precariamente trabalharam com as novas tecnologias, ou, por exemplo, professores que talvez, moraram no interior e talvez não tenham acesso. **Por outro lado, os conteúdos têm pesquisa, na teoria de pesquisa, o conteúdo da metodologia específica do ensino da língua espanhola, então essas eram as preocupações maiores.***

Colocamos em negrito os pontos que nos parecem indicar as preocupações que nortearam a escolha dos conteúdos. Na descrição vemos que essas preocupações partem da descrição do público alvo, como o tipo de professor, o tempo de trabalho e seguem tentando completar a defasagem, que como pesquisadores sabemos que existe no conteúdo da graduação. Essa preocupação perpassa o tema da especificidade do ensino de espanhol, de conteúdos sobre pesquisa em sala de aula e sobre a preparação para o aprendizado a distância.

Comparando as respostas da Professora Dra. Ana com as do Professor Dr.º Ricardo encontramos vários pontos em comum.

Professor Dr.º Ricardo:.... *Foram várias as preocupações na elaboração do projeto pedagógico, a especial foi atender uma necessidade do grupo alvo em relação à **formação com professores de língua espanhola como língua estrangeira.** Acho que esse foi o objetivo, o principio norteados da elaboração do conceito do curso. Junto a isso, logicamente algumas outras preocupações que foram transformadas em critérios, princípios, que derivavam mais de forma mais concreta **do perfil da realidade da necessidade pontual desse grupo de professores da rede pública do Estado de São Paulo conjugado com uma***

realidade de um curso a distância, principalmente a distância, desse conjunto de fatores logicamente surgiram preocupações e empecilhos norteadores secundários.

Nesse relato o Professor Dr.º Ricardo, coordenador do curso e um dos autores do módulo sobre cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira indica que sua principal preocupação foi atender as necessidades dos professores da rede pública do Estado de São Paulo.

Como vemos no primeiro trecho apresentado na entrevista da Professora Dra. Ana, a elaboração do CELSPELE pressupôs que o público alvo se tratasse de professores de espanhol em exercício. Então essa coordenação partiu de seu conhecimento prévio baseado em realizações anteriores na formação inicial e continuada de professores de línguas ofertada nos cursos de graduação do departamento e em convênios realizados em parceria com a Fundação Educacional do Governo do Distrito Federal, como indicado no depoimento da Professora Dra. Ana:

Professora Dra. Ana: *Eu me baseei muito no meu trabalho dentro da ação de meus estudantes que vem para fazer mestrado. ...através ou na base daquelas dificuldades, daqueles momentos trágicos desses alunos, que sempre relatam no começo das aulas, e no final, eles trazem essas perguntas, essas inquietações, **então por isso me baseei na minha experiência anterior, nas perguntas e inquietações dos professores em formação....***

Interpretamos até esse ponto das entrevistas que a coordenação utilizou seus conhecimentos anteriores sobre o perfil de professores de espanhol em exercício que já conheciam e procurou oferecer aos participantes do curso conhecimentos que geralmente não são ofertados nos cursos de graduação combinando-os com uma reflexão sobre sua prática que os orientasse quanto às especificidades do ensino de língua espanhola. Também buscaram introduzir aspectos da pesquisa em sala de aula e do aprendizado à distância.

Sobre o cálculo de horas do curso, apresentamos um trecho da entrevista com o Professor Dr.º Antônio:

Professor Dr.º Antônio: *Os módulos eram de 80 a 120h e aí a gente organizava isso, porque é difícil você computar horas, tipo o presencial que já está mais definido, são as horas*

presenciais. Aqui são cargas horarias de estudo, durante semana que equivaleria em semanas, que equivaleria a carga horaria ...se você define 10 horas de estudo, então um módulo de 40h levaria quatro semanas. Então é um pouco esse calculo, é porque você pega a referencia da carga horário presencial.....No fundo é uma carga horária média, uns lêem mais rápido, outros mais devagar, na média depende do perfil da turma. No fundo o que eu vejo é carga de estudo.... atribuir em uma semana qual a carga horária mínima que você espera que o aluno tenha para ter o aprendizado desejado.

O Professor Dr.º Antônio indica que o calculo para o ensino a distância é pensado a partir do referencial do ensino presencial e da carga de estudo mínima que se deseja que o aluno tenha para desenvolver seu aprendizado. Como indicamos no capítulo de descrição o CELSPELE teve uma carga total de 480 (quatrocentos e oitenta) horas, sendo 420 (quatrocentos e vinte) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos dos módulos e 60 (sessenta) horas dedicada à elaboração da monografia final. O Professor Dr.º Antônio relata a influência da experiência do Centro de Educação à Distância da UP na elaboração e realização da proposta do CELSPELE, como segue:

Professor Dr.º Antônio: *a proposta do curso era muito o que a UP já trabalhava...no CAE, centro de educação a distância (..) era uma metodologia, um modelo que nós já usávamos. Só que ai houve a complementação da parte do objeto de estudo, a formação do ensino de línguas desses professores. Do ponto de vista do conteúdo, e mesmo dentro do moodle uma organização talvez um pouco diferenciada. Mas o modelo em si a gente já usava, e foi esse modelo que a gente levou para a secretaria (SEE/ SP).*

Em seu depoimento podemos verificar que o conhecimento sobre a implantação do projeto e o modelo usado foi o modelo validado pelo centro de educação a distância da UP. Ele também relata a importância da organização do curso em módulos:

Professor Dr.º Antônio: *No que se refere ao conteúdo, eu acho que essa organização modular, e não disciplinar nê, mas sim modular, eu acho ela interessante porque congrega temas, nê? Que permitem você organizar conhecimentos de uma forma mais ampla. Eu vejo que essa estrutura modular na organização do conteúdo foi importante. Do ponto de*

vista da integração do aluno a EAD e entre os módulos do curso, nós criamos um módulo de introdução à educação a distância, um módulo inicial, que também eu vejo importante....

Em seu depoimento o Professor Dr.º Antônio indica a relevância da estrutura modular que possibilita o trânsito entre temas. Comentamos que a escolha da plataforma abre possibilidades e limitações de estrutura e ferramentas. Uma das características da plataforma *moodle* é oferecer uma estrutura para a apresentação dos temas em módulo. Outros tipos de plataformas oferecem outras possibilidades de organização e ferramentas. Em nossa opinião no ensino de língua(s) é fundamental buscarmos ambientes que propiciem ferramentas de interação síncrona entre participantes que possibilitem a transmissão da voz e da imagem.

No mesmo trecho do relato o ator ressalta um ponto importante do curso, a preocupação com a integração desse professor-aluno ao curso a distância e indica que essa integração foi feita pelo módulo de introdução a EAD.

Passamos a apresentar o trecho de entrevista do Professor Dr.º Antônio que detalha quais foram as preocupações no processo de elaboração dos textos dos módulos.

Professor Dr.º Antônio: *Eu vejo na produção dos módulos, no sentido de dar uma, assim uma redação e uma organização no texto, uma forma muito mais próxima menos acadêmica, menos formal, e muito mais dialogada com quem vai ler, eu acho que essa é a preocupação da educação a distância no sentido de que você não está lá com o professor o tempo todo, você não tem essa figura do professor que dá aula que explica que isso e que aquilo....*

Pesquisadora: *A EAD instaura um novo gênero, não instaura?*

Dr.º Antônio: *É um um...*

Pesquisadora: *Porque têm os hiperlinks, tem mil recursos., a brevidade, tem essa característica, não tem?*

Dr.º Antônio: *Agora, isso tem por conta da tecnologia. Tem por conta da tecnologia, porque a EAD já existe há muitos anos, desde o século XIX, ou muito antes. O que para mim modificou, inclusive o conceito de distância foi essa tecnologia digital que permitiu você se comunicar de outra maneira e permitiu ter acesso ao conhecimento de outra maneira. Então produzir um texto hoje prá EAD significa de você ter além dessa capacidade de comunicação e de diálogo que o texto deve ter, em função de que você não tem o professor explicando,*

então ele tem que ter um poder de explicação muito maior, né? Você supondo que o aluno vai ler ou vai ter acesso ele tem que entender. Claro, né, vai ter o apoio. Mas não tem aquilo que vai ser aquela aula que o professor vai dar?

Pesquisadora: *Ele tem que ser mais explícito?*

Dr. Antônio: *Isso! É mais dialogado, porque não é uma linguagem acadêmica, essa linguagem que a gente usa nas pesquisas e tudo mais, não é essa linguagem. É uma linguagem mais próxima do indivíduo dentro do perfil dele. Então, isso foi um desafio, eu acho, dentro desse negócio do aprendizado dos atores professores autores. Acho que valeu. Agora o que você fala é que o texto hoje, ele é multimídia.*

Esperamos ter indicado nesse trecho a preocupação da coordenação em adaptar o curso ao contexto à distância. Também nos parece que esse trecho indica o surgimento de uma competência que se relaciona à capacidade de preparo de materiais para o ensino a distância.

O trecho indica que na opinião desse coordenador a linguagem dos textos para cursos a distância deve ser de *forma dialogada* e com uma fala facilitada, pois segundo o relato, no EAD não há a presença física do professor mediando o contato do aprendiz com o objeto. Ousamos nesse ponto perguntar-nos até que ponto essa necessidade levantada pelo ator é uma crença dele ou podemos encontrar bases teóricas para fundamentar uma necessidade real de escrita facilitada para a formação de professores a distância?

Deixaremos a questão da redação dos textos e passaremos a discorrer sobre os depoimentos que abrem as possibilidades do uso das tecnologias em futuros cursos. Nesse ponto queremos indicar que o curso fez uso das ferramentas do *moodle* que utilizavam a linguagem escrita e vemos inclusive que a preocupação com a redação dos textos foi grande por esse motivo. Porém os próprios coordenadores observaram que hoje poderíamos pensar na implantação do curso a partir do uso de outras ferramentas e recursos, como mostramos nos trechos a seguir.

Dr. Antônio: *...Não, olha bem, eu acho que aí houve um avanço, mas hoje você tem a possibilidade de construir um módulo nessa linguagem multimídia. Então você não precisa apresentar aquele texto corrido, né? Em muitas páginas, pode ter todo esse conteúdo. Mas você intermedia, né? Ou com links, ou até com imagens, né? Ou até vídeos que você*

introduz. Ou seja, esses hiperlinks hoje, ampliam, você não está preso ao texto, o texto te remete.

Pesquisadora: *Você tem outros recursos.*

Dr.º Antônio: *...Exatamente, e você **tem formatos**, né? Você pode ter formatos com imagens, em que você bota o conteúdo. Então hoje você o que você chama do desenho instrucional dos conteúdos de uma forma mais avançada, porque a tecnologia permite. **Nós aqui não chegamos a esse ponto.** Ou seja, tem o **conteúdo válido**, conteúdo muito bom, que foi legitimado e foi elogiado pelos alunos, ou seja, se sente que tem conteúdo. Porque o perigo também é você criar uma **capa muito tecnológica e um conteúdo muito superficial**. Eu acho que essa é a grande base, porque se você não tem essa base não adianta.*

Esse coordenador indica que hoje poderíamos pensar em um curso com outros usos de tecnologias, porém ressalta que no uso de tecnologia sem **conteúdo válido** há o perigo de se criar uma **capa muito tecnológica e um conteúdo muito superficial**.

Gostaríamos de validar o argumento do Dr.º Antônio, pois o conteúdo foi aprovado por todos os grupos de atores participantes do curso, inclusive em entrevistas com professores-alunos desistentes do curso.

No caso do CELSPELE a coordenação precisou enfrentar um grande desafio, implantar um projeto dentro das ferramentas disponíveis. Parece-nos que na descrição dessas ações podemos indicar traços de desenvolvimento de competência profissional de professores formadores de professores de língua em ambiente virtual. Segue o trecho em que o Professor Dr.º Ricardo discorre sobre as inquietações que lhe provocaram a realização do curso:

Professor Dr. Ricardo: *...como tornar isso? Como sistematizar isso de uma forma que seja benéfica para o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira? Como otimizar o uso das ferramentas síncronas e assíncronas? Como usar as ferramentas de comunicação síncrona, áudio visual, ou seja, a webconference, por exemplo, de forma que a interação verbal que foi um dos aspectos menos privilegiados possa ser mais contemplado. Então, são uma serie de perguntas, uma serie de inquietações interessantes para uma reflexão a partir de agora. Seria fantástico se a gente puder fazer disso uma nova experiência e aproveitar nossa participação nesse curso.*

Nesse relato o Professor Dr.º Ricardo descreve os desafios enfrentados na elaboração de projetos de formação de professores,... *Como sistematizar isso de uma forma que seja benéfica para o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira? Como otimizar o uso das ferramentas síncronas e assíncronas? Como usar as ferramentas de comunicação síncrona, áudio visual, ou seja, a webconference, por exemplo, de forma que a interação verbal....*levantando inclusive considerações sobre as possíveis limitações do contexto tecnológico. Ele expõe esses questionamentos como inquietações e indica sua necessidade de refletir sobre ela. Esse ator fecha o texto expressando desejo de continuidade.

A Dra. Ana também expressa suas inquietações no trecho que segue:

Professora Dra. Ana: *...era ter mais encontros presenciais com eles. Mas como era difícil, pois, eram muitas cidades do interior de São Paulo, então era difícil tudo isso teria que montar um esquema de tal maneira que fosse uma videoconferência que todos os professores estivessem em um local e todos esses professores fossem transmitidos a todas as cidades.*

Durante a entrevista, a Professora Dra. Ana explica que os professores participantes colocaram nas avaliações que sentiram falta de mais encontros presenciais, e como vemos no trecho acima, ela expressou o desejo de poder tê-lo realizado. Nesse ponto, apresentamos outra inquietação para reflexão: como promover encontros ‘presenciais’ entre participantes de 81 municípios diferentes, respeitando-se as agendas desses participantes e respectivas limitações de recursos como banda larga ou equipamento que reproduza som e imagem? Em nossa opinião, seria relevante que essa modalidade de formação de professores encontrasse uma solução para esse desafio.

Voltando a debruçar-nos sobre a questão da elaboração do curso, apresentamos um trecho onde a Professora Dra. Ana, coordenadora e autora de módulo, explica os critérios de elaboração das tarefas finais. Quando perguntamos sobre suas preocupações em relação à elaboração das tarefas finais, ela coloca o seguinte:

Professora Dra. Ana: *... como faço uma avaliação? Como é que eu faço planejamento? Para que me serve o planejamento? E não só o planejamento da aula, mas o planejamento do curso. Como eu preparo um curso? De que maneira eu posso intervir?*

Porque o professor não está acostumado a gravar, a se olhar, nesse momento ele vai ver todo o conteúdo que estava ali. Quais as estratégias são para trabalhar a expressão oral? Porque ele utilizou isso ou aquilo? Queríamos que fosse uma coisa que não fosse só para falar. Que fosse para se observar e refletir. Porque as tarefas que a gente colocava eram exatamente para refletir, porque senão ele pode aprender decorando as coisas, nós não queremos isso. Nós queremos que ele se observe dentro do contexto dele. Porque eu não conheço o contexto dele, então ele está se observando, não observar o outro para criticar o outro. Ele vai se auto-observar em uma prática, por exemplo se nenhum deles nunca fez um planejamento, se foi o coordenador, então ele tem a oportunidade de dizer assim, olha ficou bom, ou não ficou bom...Por isso foi um dos temas da monografia que eles escolheram, planejamento, avaliação...

Nesse trecho interpretamos que o paradigma motivador da elaboração do curso e do módulo dessa autora foi o da aprendizagem significativa e reflexiva. Veremos isso se repetir mais na frente, ao nos debruçarmos sobre a entrevista do autor de módulo Professor Dr.º Pedro. Ele descreve sua ação na elaboração de sua tarefa final e nos dá indícios para interpretá-la sobre paradigmas da formação reflexiva de professores.

Em relação aos processos de acompanhamento do curso e avaliação final dos alunos citaremos alguns trechos das entrevistas do Professor Dr.º Antônio e da Professor Dra. Paula e do Professor Dr.º Ricardo

Quando pergunto ao Professor Dr.º Antônio se não seria mais interessante colocar agendas semanais para controlar a participação semanal na plataforma ele responde:

Professor Dr. Antônio: *...Fica muito difícil comprovar se o aluno estuda ou não, né? É eu acho que não tem muito sentido mesmo esse tipo de controle. Onde você vai poder ver se o individuo está é no resultado. Não é tanto no controle do processo, mas é no resultado que vai ser dado pela participação dos fóruns. Já que você não tem a sala de aula, o encontro presencial, então ele tem que estar ativo ao longo da semana, e a outra é nas atividades. A atividade para mim é que vai dar um parâmetro de se ele está avançando ou não naquilo que está se pretendendo, né?*

Durante nossa conversa o Professor Dr.º Antônio indica que o aluno de AED precisa de espaço e liberdade para poder flexibilizar seu tempo e desenvolver sua autonomia. Neste ponto gostaríamos de adicionar o depoimento dado pela Professora Dra. Paula que foi autora do módulo de introdução a EAD e mesmo não tendo participado do projeto até o fim se dispôs a relatar sua perspectiva. Nessa entrevista ela fala sobre os parâmetros para a realização de uma educação a distância de qualidade:

Professor Dra. Paula:...*É importante que o acompanhamento em todos os módulos seja igual. Se um módulo não vai bem compromete o curso todo...É importante que a equipe se reúna semanalmente e não somente quando tem problema...É importante acompanhar tudo o que está acontecendo no curso, em uma visão do processo....em meus projetos tenho uma reunião semanal com todos os tutores...É importante ter clareza do que se quer com aquela atividade avaliativa....Saber estimular para que o aluno produza....O que é muito importante na educação a distância é se fazer presente. A minha concepção de educação a distância é que ela é uma forma de educação na presencialidade...O desafio é saber como chegar perto das estratégias do aluno...*

Ressaltamos que, na opinião da Professora Dra. Paula, a supervisão e coordenação devem se reunir com a equipe de tutoria semanalmente. Nas entrevistas com os tutores, eles também indicam essa necessidade de se reunir mais com os coordenadores.

Corroboramos que o conceito de educação à distância é o de uma educação com uma presencialidade diferente e que nesse contexto, o desafio é encontrar estratégias que nos aproximem dos alunos. A Professora Dra. Paula explicita o seguinte fato:

Professor Dra. Paula:...*O curso foi extremamente relevante e foi um curso que sim, deve estar na mão do Instituto de Letras.*

Ou seja, em sua opinião o curso foi importante e foi entregue pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ao parceiro mais indicados para sua realização.

O ponto de discordância entre a Professora Dra. Paula e a coordenação do curso se deu em relação à elaboração da monografia em grupo, ela relata em sua entrevista:

Professora Dra. Paula: *Não concordei em como seria feita a monografia. A monografia deveria ser feita por um grupo de cinco adultos. Eu acho que isso ia comprometer. Precisava ser um projeto individual. ...O aluno aprende muito quando ele faz sua própria reflexão sobre seu referencial teórico...*

As opiniões do Professor Dr.º Ricardo e do Professor Dr.º Antônio são divergentes da opinião da Professora Dra. Paula. Na opinião desses coordenadores o curso inovou, pois possibilitou que um grupo de cinco professores pudesse refletir sobre o mesmo tema e produzir um livro com cinco pesquisas diferentes referentes ao mesmo tema, eles também salientam em seus relatos a importância de proporcionar aos professores-alunos situações que promovam a interatividade, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Para os tutores a ideia da realização da monografia em grupo foi interessante, porém eles relatam que em um mesmo grupo encontram-se pessoas que trabalham muito e outras que trabalhavam menos. Veremos mais adiante a opinião dos tutores sobre a realização da monografia em grupo.

Em sua entrevista o Professor Prof. Dr. Ricardo ressalta a importância da oportunidade que o curso criou para a interação entre professores de escolas e localidades diferentes, como segue em seu relato:

Professor Dr. Ricardo: *O grau de interação de grupos de professores pertencentes a diferentes locais de São Paulo acho que foi muito enriquecedora essa experiência porque eles conseguiram conjugar realidades diferentes mas ao mesmo tempo uma preocupação comum estabelecer o tema de pesquisa, essa troca de experiências foi um dos pontos positivos, mas enriquecedores para o processo como um todo e pare eles mesmos. Essas interações partiam dos tópicos do curso e entravam em questões do dia a dia das escolas, questões administrativas ou de cunho acadêmico administrativo então essa troca foi enormemente enriquecedora e nos constam que muitos deles não quebraram até hoje a interação. Eles continuam trocando ideias, trocando experiências, a rede permaneceu, eu acho que esse foi um dos aspectos más benéficos do curso...*

Como podemos ver em seu depoimento o coordenador e autor de módulo ressalta a importância da integração entre professores de diferentes localidades que foi promovida pelo curso.

Voltando à questão da monografia, enquanto entrevistávamos o Professor Dr. Antônio citamos o fato de em nosso trabalho como tutora da extensão identificar a cópia, *cola*, de arquivos da Internet. Então o Professor Dr. Antônio colocou o seguinte:

Professor Dr. Antônio: *Você tem esse problema hoje, que não é um problema só a distância é um problema generalizado de trabalhos finais, mesmo de monografias, que é você copiar e colar da Internet, mas você também já tem mecanismos de poder ver de onde veio essa copia e cola, só que isso aí acaba desvirtuando o objetivo pedagógico do processo, né? Não tem nada a ver, só que é um dado, uma realidade e a gente tem que se resguardar. Mas isso que você falou, o fórum permite um acompanhamento de processo. Também, nada garante, mas se você tem uma coisa mais longa, ao longo do curso, ao longo dos módulos você percebe se o individuo tem um discurso se não tem ou se ele tá envolvido.*

Infelizmente, durante as entrevistas tanto os tutores quanto os orientadores de monografia citaram o problema da cola, o professor autor do módulo de pesquisa inclusive advertiu sobre o grave problema ético que isso representa.

O importante é esclarecer que a avaliação final foi a apresentação das pesquisas a bancas presenciais. Em geral esse foi o momento em que os professores orientadores tiveram o primeiro contato cara a cara com os professores participantes do curso e puderam verificar presencialmente o resultado de seu trabalho. Voltaremos a discorrer sobre a visão das bancas pela perspectiva dos professores orientadores e tutores mais a diante.

Nesse ponto passaremos a analisar as respostas da coordenação em relação à pergunta: *Você percebeu o desenvolvimento de alguma(s) competência(s) durante a elaboração e o decorrer do curso?*

Gostaríamos de introduzir essa questão com uma citação Byram (2002), ela faz parte do artigo no qual o autor trata de uma pesquisa sobre o ‘*Year Abroad*’, ‘um ano de residência no exterior’ e o desenvolvimento da competência intercultural dos participantes da pesquisa.

Na realidade eles não têm consciência da natureza exata de suas competências, e só começam a desenvolver a consciência quando são solicitados a refletir e analisar enquanto são entrevistados. [...] (BYRAM, 2002, p. 341)¹⁸

Byram (2002) relata que durante as entrevistas os participantes descreviam ações nas quais estavam implícitos aspectos da competência linguística e intercultural, porém somente pareciam ter consciência da presença da competência quando eram questionados sobre ela.

Identificamos a mesma atitude descrita por Byram (2002) em nossos entrevistados. Os atores do curso descreveram interações sociais, nas quais estavam implícitas as competências e nos pareceu que somente traziam a questão das competências à consciência quando questionados diretamente sobre elas.

A seguir apresentaremos o relato da coordenação sobre o desenvolvimento de competências.

Começaremos com a Professora Dra. Ana, quando lhe pergunto se ela notou traços de desenvolvimento de competências nos participantes:

Professora Dra. Ana: *...dos alunos foi a **competência linguístico-comunicativa**, não é a que nós queríamos, nós queríamos um pouquinho mais, mas pelo menos foi uma das competências. Eu não posso dizer, por exemplo, a competência aplicada, para isso eu precisaria entrar em sua sala de aula...*

A coordenadora relata que embora o desenvolvimento da competência na língua alvo não tenha sido a desejada, ela foi uma das competências que teve maior espaço para ter sido desenvolvida além da competência teórica que pode ter se desenvolvido, através de uma leitura mais aprofundada dos textos. A competência linguístico-comunicativa foi a que teve mais espaço durante todo o curso, inclusive indicamos que a redação da monografia final foi feita em língua espanhola, também a competência teórica poderiam ser bem desenvolvida, no entanto para observar a aplicada teríamos que observar o professor em sala de aula.

¹⁸ Do original: *In fact their awareness of the precise nature of their competencies is limited and only begins to develop as a consequence of being asked to become reflective and analytical during their interview.*

A seguir a coordenadora segue discorrendo sobre o desenvolvimento das competências:

Professora Dra. Ana: *A partir dessa oportunidade foi um espaço para um começo, é claro que como é um primeiro curso a gente sempre fica com as expectativas sobre a avaliação final, Nós falamos para os alunos que na avaliação final sobre o curso falassem abertamente, por que nos queremos melhorar esse curso. Caso ministremos o curso em uma outra cidade, em parceria com outra secretaria teremos a oportunidade de ver os pontos fracos. Então eu acho que foi muito produtivo mais além dessa poderia citar a **competência teórica e a profissional**. A partir do momento que ele fala eu melhorei minha prática ele assume o desenvolvimento de uma competência profissional.*

Na perspectiva da Professora Dra. Ana essa foi a primeira experiência e como tal deve ser avaliada. Para ela as competências desenvolvidas nesse curso foram a linguístico-comunicativa, a teórica e a profissional. Em entrevista ela também destacou o desenvolvimento da competência teórica dos tutores e de uma possível competência para *dar aula em ambiente virtual* dos professores-autores de módulo.

Os relatos dos Professores Prof. Dr. Antônio e Prof. Dr. Ricardo e da Professora Dra. Paula se relacionam mais ao desenvolvimento de uma dimensão específica para o ensino e aprendizagem em ambiente virtual.

A Professora Dra. Paula ressalta que:

Professora Dra. Paula: *É preciso ter uma visão de como ser professor numa proposta a distância. ...Um excelente professor presencial, necessariamente não é um excelente professor em EAD.*

A partir de uma experiência de trabalho com EAD que se iniciou em 1994 a Professora Dra. Paula nos indica que há uma diferença entre o perfil do professor para os contextos presencial e a distância.

Quando pergunto quais as competências desenvolvidas num contexto de ambiente virtual o Professor Prof. Dr. Antônio coloca que:

Professor Dr. Antônio: *Como professor, o que talvez seja diferente é que quando você introduz a tecnologia e o ambiente virtual ele gera novas necessidades, as necessidades de novas competências para o próprio uso do ambiente, que é diferente de você vir a uma sala de aula e ter aquela competência de dar aula, ou de fazer acontecer neste ambiente. No ambiente virtual você vai requerer outros tipos de competência, ou seja, mesmo na comunicação do tutor com o aluno, não? Que não é uma comunicação presencial, é uma comunicação virtual. ...é ...então não é só a competência ou a habilidade para desenvolver, para ensinar ou aprender uma língua estrangeira, é a de uso da tecnologia que está relacionado com isso, com o aprendizado e com o ensino. O que eu vejo na verdade é que esse processo de ensino/aprendizado de maneira geral, hoje tem uma coisa nova que é acontece a partir desse ambiente virtual, do uso da tecnologia...é que permite situações diferentes. Então isso está gerando mudanças, então eu vejo que esses cursos a distância ..é.. no fundo hoje, não é só um curso a distância é um curso mediado pela tecnologia, que eventualmente a noção de distância fica mais enfraquecida, porque você pode num chat, e aí você tem outros recursos eventualmente*

O Professor Dr. Antônio nos indicou em seu relato que o novo ambiente gera novas necessidades tanto na comunicação entre os participantes quanto no uso da tecnologia. Assim o ensino e a aprendizagem se desenvolvem a partir de outro contexto, diferente do presencial. Esse novo contexto exige outras habilidades.

O Professor Dr. Ricardo completa descrevendo uma mudança no contexto educacional:

Professor Dr. Ricardo: *...antes você tinha a figura do adaptador, o professor que tem a experiência, o olhar como tem que ser escrito um texto, como tem que ser projetado um material, uma tarefa, um conjunto de elementos pedagógicos, para torná-los mais adequados à realidade virtual. Eu acho que isso é uma competência realmente. Uma competência que pouco a pouco, pelo que estou acompanhando está se deslocando de um grupo fechado de profissionais e está se socializando, está se generalizando. Um conhecimento que era de um ator e agora tem que ser de domínio obrigatório.*

Segundo esse depoimento está havendo uma mudança, um deslocamento de uma competência que era exigida de um grupo específico de professores com experiência para desenvolver materiais para ambiente virtual e que agora passa a fazer parte de um domínio de conhecimento obrigatório.

Em resumo, a partir de nossa interpretação das entrevistas com a coordenação do curso entendemos que a elaboração dos objetivos do curso foram motivados pela preocupação em preparar os professores para uma atuação reflexiva em sala de aula. Os desafios enfrentados pelo curso se relacionaram principalmente com a questão da seleção dos professores-alunos e às limitações das ferramentas para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na língua alvo.

As preocupações na elaboração do curso, dos módulos e das tarefas finais se basearam no conhecimento que a coordenação possuía sobre a realidade do professor em sala de aula, sua formação e o futuro perfil desejado.

Um dos coordenadores destacou a relevância do contexto do curso e a questão da elaboração da monografia em grupo como situações que proporcionaram interatividade entre professores-alunos pertencentes a localidades diferentes.

Todos os entrevistados indicaram novas possibilidades para a realização de outros cursos, entre elas a vontade de se promover mais encontros síncronos entre os participantes e o aprimoramento da expressão oral da competência comunicativa na língua alvo dos professores-alunos.

Segundo o depoimento desses atores, as possíveis competências desenvolvidas pelos participantes são a comunicativa em língua espanhola, ainda que menor escala do que o desejado, e a competência teórica dos professores tutores e professores-alunos, a competência profissional dos professores-alunos. Todos os entrevistados reconheceram que o ambiente virtual cria novas necessidades que exigem habilidades específicas, talvez nesse ponto possamos começar a refletir sobre uma dimensão da competência profissional do professor formador de professores de línguas para elaborar cursos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Seguiremos a análise das entrevistas passando para outro grupo de atores, os professores-autores de módulo.

3.3.2 Os Professores-Autores de Módulo

O grupo de atores responsável pela elaboração dos módulos do CELSPELE foi composto por Professores Doutores com experiência na formação inicial e continuada de professores e com produção acadêmica própria dentro dos temas desenvolvidos por seus módulos. Conseguimos entrevistar 5 dos 6 componentes desse grupo que pertencem ao corpo docente da instituição de ensino superior responsável pelo projeto pedagógico.

Para tentar resguardar a identidade desses atores chamaremos de Professora Dra. Paula a autora do módulo 1, o módulo 2 de língua espanhola foi elaborado por um parceiro externo, o módulo 3 foi de autoria do Prof. Dr. Pedro, o módulo 4 foi de autoria da Professora Dra. Ana, o módulo 5 foi de autoria de dois professores os quais somente pudemos entrevistar o Prof. Dr. Ricardo e finalmente o módulo 6 foi de autoria do Prof. Dr. Marcos. A Professora Dra. Paula, Ana e o Prof. Dr. Ricardo se tratam dos mesmos atores já citados, responsáveis pela coordenação do curso. Com exceção da saída da Professora Dra. Paula a equipe se manteve a mesma até o final do projeto.

Ao organizarmos os tópicos para análise das entrevistas preferimos não desmembrar muito os relatos, dessa forma. A maioria dos depoimentos da Professora Dra. Ana, do Prof. Dr. Ricardo e da Professora Dra. Paula que foram tanto coordenadores como autores de módulo estão na análise de entrevista da coordenação. Nessa parte das análises das entrevistas focaremos a atenção nos relatos do Prof. Dr. Pedro e do Prof. Dr. Marcos que foram exclusivamente autores de módulos e acrescentaremos alguns relatos da Professora Dra. Paula sobre a elaboração do módulo de introdução a EAD .

Nestas entrevistas usamos a mesma abordagem descrita nas anteriores. Como esse grupo de atores se envolveu objetivamente com a escolha e organização do conteúdo, e na elaboração dos textos dos módulos, das perguntas dos fóruns e tarefas finais o roteiro redigido para esse grupo foi:

Roteiro para entrevista dos professores-autores de módulo.

Quando você elaborou o módulo quais foram as suas maiores preocupações?

Que critérios você adotou para:

- o estabelecimento dos objetivos do módulo;*
- a seleção do conteúdo;*

- a elaboração das perguntas do Fórum;
- o sistema de avaliação do módulo.

Que outros aspectos você gostaria de esclarecer sobre seu módulo e sobre o curso em geral?

Você percebeu o desenvolvimento de alguma(s) competência(s) durante a elaboração e o decorrer do curso?

Procuramos deixar os atores falarem livremente e usamos o roteiro como um lembrete dos pontos em que gostaríamos de aprofundar informações. A seguir apresentaremos as entrevistas de acordo com a ordem dos módulos do curso.

Quando perguntamos à professora-autora do módulo 1, quais suas preocupações ao elaborar seu módulo ela respondeu:

Professora Dra. Paula: *Minhas preocupações ao elaborar esse módulo foram preparar o aluno, ensinar objetivamente como se organizar para aprender à distância, quer seja para estudar, para organizar o tempo, para priorizar o curso, que não poderia ser uma coisa para se usar aos pedaços com sobras do tempo, enfim, ajudar e orientar a aprender a aprender, esse era o objetivo.*

O módulo 1 já foi o módulo introdutório elaborado com a intenção de preparar o professor-aluno que iria iniciar o curso a estudar na modalidade EAD.

O módulo 2 foi elaborado por outra instituição, externa à UP. Assim passaremos a resposta do autor do módulo 3.

Quando perguntamos que preocupações teve ao elaborar o módulo 3 sobre os fundamentos teóricos do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira o Prof. Dr. Pedro respondeu:

Professor Dr. Pedro: *Eu elaborei o primeiro módulo, já de formação acadêmica. ..O módulo de introdução a EAD foi um módulo que já tinha sido usado pela faculdade de educação, o modulo de língua não foi feito na UP,... foi um módulo de outra natureza. Tinha a expectativa de que esse módulo pudesse ser uma **abertura acadêmica mostrando como***

funciona um processo de formação e o que a gente põe nele em termos de prática, ou em termos de reflexão, quais são os elementos que compõem, então a minha expectativa que fosse um módulo inicial, de fazer pano de fundo, mostrar que professor também pesquisa, pode eventualmente olhar sua própria prática e aquilo é objeto de pesquisa ou de produção de conhecimento....

O Professor Dr. Pedro descreve a responsabilidade de seu módulo como a **abertura acadêmica ... o pano de fundo**, essa informação e a leitura do módulo 3 nos levam a interpretar que a motivação e objetivo do autor foi oferecer informações para que o professor-aluno pudesse conhecer o panorama de suas possibilidades de formação profissional, qual a relação dos conteúdos específicos do ensino de línguas com a sua prática e de mostrar a sala de aula como objeto de pesquisa e produção de conhecimento. Esse ator completa:

Professor Dr. Pedro:*...fazer com que o professor, porque ai nos estamos falando de um professor especialista. O professor especialista, ele não é um mestre, ele não vai se formar como pesquisador. Esse grau de especialista não é um grau de pesquisador, não é nem um inicio da carreira de pesquisador. Mas o professor ai já tem que ter um principio de reconhecimento do que é pesquisa, por exemplo, se ele tiver que ler um artigo de pesquisa ele já sabe alguma coisa e tal. Eu tentei dar esse tom de preparação para ler pesquisa, não preparação para fazer pesquisa. E não acredito que todo professor tem que ser professor pesquisador, ao contrário da maioria dos meus colegas que escrevem sempre isso, acho que um professor não é nem precisa ser pesquisador para ser bom professor. Agora, está aberto a todos os professores ser pesquisador. Qualquer um pode querer ser, mas ai é outra carreira. Outro percurso. **Para esses alunos eu pretendi dar uma ideia de como funciona o processo e uma ideia de como a reflexão pode ser um caminho para a formação de professores na própria prática...***

No trecho o Professor Dr. Pedro indica a visão compartilhada em outras entrevistas de professores-autores sobre o recorte que remete à formação de especialista. Nesse depoimento ele nos indica que um professor especialista deve ter a capacidade de reconhecer o que é pesquisa, saber lê-la para fazer proveito de suas informações. Em sua opinião não é preciso ser pesquisador para ser bom professor, mas a pesquisa está aberta a todos os

professores que queiram ser pesquisadores. Assim interpretamos que a intenção do autor ao elaborar o módulo foi criar uma espécie de introdução acadêmica ao curso de pós-graduação, a nível de leitura e de produção de conhecimento sobre a própria prática em sala de aula.

O autor do módulo 6 sobre pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Professor Dr. Marcos, nos relata o ponto de partida para elaboração do seu módulo:

Professor Dr. Marcos: *...No caso eram professores de espanhol da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, eu tinha o material validado aqui, tanto nos cursos de graduação quanto de pós. Tive que adaptar um pouco e acrescentar mais outro material e foi este material que foi disponibilizado para o uso desta formação.*

Interpretamos que o Professor Dr. Marcos mostra ter partido de um material validado em experiências anteriores com formação de professores de línguas na UP para produzir seu módulo. E ele completa:

Professor Dr. Marcos: *Veja eu estava escrevendo o módulo para uma clientela que eu não conhecia, então eu procurei escrevê-lo de uma maneira bem aberta. Não cheguei a usar uma linguagem bem simplificada, pois, eu estava tratando com professores, **eu fiz um trabalho considerando que eram professores, que tinha que ter uma linguagem acadêmica, mas que não fosse hermética** é eu queria que eles ao ler se apropriassem dos conceitos, tanto que ao fim de cada unidade nós colocamos uma série de pequenas tarefas, abrindo a perspectiva do aluno saber mais. Coloquei a seção ‘Para saber mais’ indicando cada tópico.*

O Professor Dr. Marcos informa que escolheu adotar uma linguagem acadêmica. Ressaltamos que seu módulo foi o de pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, ele indica ter usado uma linguagem acadêmica, e completa que ser acadêmica não é o mesmo que ser hermética. Ao lermos o texto desse autor e compararmos com os dos demais autores, vemos que ele utilizou uma linguagem acadêmica, facilitada e dialogada. O autor ressalta em seu depoimento a preocupação de inserir durante o texto a seção ‘Para saber mais’ indicando leituras que pudessem dar continuidade aos temas abordados.

Em relação à elaboração do texto do módulo o Professor Dr. Pedro relata:

Professor Dr. Pedro:... *...a minha expectativa foi bem preenchida, eu fiz mais ou menos o que eu queria só que depois de escrever todinho o módulo, eles me pediram para dividir em cinco partes. E eu não conseguia então eu escrevi um novo texto em cinco parte separadas e coloquei duas ou três tarefas para reflexão, um pequenino roteiro reflexivo em cada uma dessas cinco partes, e foi assim.*

Tomaremos esse trecho da entrevista do Professor Dr. Pedro como exemplo da experiência na elaboração dos textos. Observamos que embora todos os professores-autores demonstrassem ter uma competência teórica capaz de escolherem e organizarem conhecimentos produzidos por si e por outros pesquisadores para a elaboração dos módulos, os mesmos relatam ter empreendido esforços e reflexão para adaptar sua forma de escrever ao tipo de texto que foi a norma do curso. Esse tipo de textos deveria subdividir os conteúdos em partes, usar uma fala dialógica e facilitada.

Seguindo a entrevista com o Professor Dr. Pedro, ele, refletindo em voz alta sobre a experiência fez uma autocrítica a seu trabalho. Nessa autocritica ele assume o papel de formador de professores e não somente de autor de módulo, além de indicar um aspecto que lhe pareceria relevante trabalhar durante o curso:

Professor Dr. Pedro: .. *Meu curso ele...bom, eu não tinha essa responsabilidade total minha, mas eu acho que eu não pude preencher uma parte importante do curso que é acompanhar o professor já na reflexão, se meu módulo é um módulo de reflexão eu teria que ...para dar certo um curso de formação que aspire a uma formação reflexiva seria possível que ele tivesse algum acompanhamento da reflexão, eu não fiz isso.*

Nesse ponto informamos o autor que seu módulo foi ministrado simultaneamente para 257 professores-alunos, e que nos parecia impossível, como autor, orientar dentro de uma abordagem reflexiva esse número de professores-alunos simultaneamente. Então ele completa a ideia que havia introduzido no trecho anterior explicando a estratégia usada para inserir uma ação que estivesse de acordo com a formação de professores em uma abordagem reflexiva.

Professor Dr. Pedro: *Então eu bolei para a tarefa final algo que fizesse uma simulação desse resultado final. Então eu pedi que os alunos imaginassem uma aula deles, que os professores imaginassem e descrevessem uma aula, e daí fizessem a análise de abordagem. E aí dissessem que repercussão isso tinha, ao ser professor daquele jeito. Ele se descrevia, ele se analisava e depois tentava dizer o que precisaria ser feito, o que ainda faltava, se tinha algum desejo. É uma simulação, eu já escrevi sobre esse método no livro ...eu escrevi sobre essa simulação da prática, você compacta uma tarefa final, dá prá fazer na prática, a gente tem dificuldades, às vezes os cursos que nos damos para formação de professores no exterior, você tem só uma semana com os professores, não dá tempo de você acompanhar cada professor então você faz uma descrição o mais fiel possível da suas aulas, então eles analisam a sua aula típica e eventualmente dizem em que abordagem é e para onde eles querem ir e o que está faltando, eu acho que isso cumpre um pouco o papel da reflexão. Acho que essa foi a proposta da tarefa final.*

Esse trecho de relato nos pareceu explicitar as bases de elaboração do módulo desse autor, bem como dos demais professores-autores do curso.

Interpretamos que o autor descreveu uma ação estratégica que ele usa em cursos presenciais quando ocorrem limitações de tempo que impossibilitam o acompanhamento da reflexão da prática dos professores em formação. Para ele as limitações que enfrentava no curso virtual eram similares às do presencial, então empreendeu esforços para transformar a prática utilizada, para proporcionar uma atividade de formação com bases reflexivas, do ensino presencial para o ensino à distância.

Seguindo a descrição, ele relata *Então eu bolei para a tarefa final algo que fizesse uma simulação desse resultado final.* A proposta da tarefa final foi que o professor-aluno produzisse um relato que abarcasse três tópicos, primeiro o professor deveria fazer a descrição detalhada de como produz uma aula tipicamente dele, em seguida ele deveria deduzir a que abordagem sua forma de ensinar se relacionava, na terceira parte ele deveria relatar que tipo de professor desejava ser. Antes dessa tarefa final o professor-aluno já havia participado de fóruns que discutiam as diferenças entre as abordagens.

Interpretamos que por conhecer as teorias de formação de professores e saber utilizá-las na prática o professor-autor conhecia exatamente o que queria realizar, no caso a

formação reflexiva de professores de línguas. Assim ele elaborou essa atividade a partir de sua experiência na formação de professores de línguas em contexto presencial.

Observamos que esse professor-autor possui a competência profissional, teórica e aplicada desenvolvida na prática da formação de professores de línguas em contexto presencial, assim sendo, ele se serve delas para realizar sua prática no contexto virtual.

Isso nos leva a pensar até que ponto essas competências desenvolvidas na modalidade presencial, mesmo que amplamente desenvolvidas, são capazes de corresponder às demandas dos ambientes virtuais. Haveria uma diferença nas atitudes necessárias para o contexto virtual? Haveria uma base de conhecimento específica que o auxiliasse a realizar a formação de professores nesse contexto? Até que ponto essa competência de formador de professores de línguas construída em contexto presencial não seria uma competência implícita para o contexto virtual?

Seria possível ou praticável em projetos de grande porte estabelecer canais de comunicação ou ferramentas, como o diário reflexivo, que possibilitassem uma visibilidade qualitativa aos professores-autores sobre a relação travada entre os professores-alunos e os módulos? Essa informação seria norteadora de melhoria do trabalho dos professores-autores?

Perguntamos diretamente à coordenação e aos autores de módulos se existia um canal entre eles e os professores-participantes. As respostas foram que esse tipo de comunicação passava obrigatoriamente pelo tutor.

A professora Dra. Ana nos contou na entrevista que encontrou casualmente alguns alunos num congresso. Eles falaram sobre a experiência que estavam tendo com o módulo que, por coincidência, era o dela e com o curso.

Destacamos os trechos da entrevista do Professor Dr. Marcos e do Professor Dr. Pedro que relatam os canais de comunicação entre autores de módulo e professores-alunos.

Professor Dr. Marcos: *No início, quando a gente disponibilizou o material na íntegra. Recebemos 1 ou 2 e-mails elogiando, que realmente a gente estava fazendo um trabalho de ponta, fazendo um módulo daquele. ...*

Professor Dr. Pedro: *A gente ia tendo os retornos, iam sendo repassados para nos ao longo do tempo. Ia primeiro para o tutor, e ele repassava. Invariavelmente elogiando, olha puxa isso foi bom, esclareceu que professor também pode fazer pesquisa..*

Não houve um canal direto entre o professor-autor e o professor-participante. Acreditamos que esse tipo de canal possa proporcionar um retorno sem filtros sobre o trabalho do professor-autor e uma estratégia para diminuir a *distância* do curso.

Quando perguntamos ao Professor Dr. Marcos sobre sua percepção da interação entre seu módulo e os professores-alunos ele coloca:

Professor Dr. Marcos *Mas o que eu vi no transcorrer, no trabalho foi que **muitas pessoas tinham sobrecarga de trabalho e não tinham tempo de ler este material. Muita gente eu acho que efetivamente não leu, tanto que nos trabalhamos uma perspectiva qualitativa e o que eu vi é que as pessoas estavam muito ligadas ainda na perspectiva quantitativa de fazer gráficos, de fazer gráfico de barra, gráfico de pizza, uma coisa totalmente que a gente não tem trabalhado aqui na área de ciências humanas, de educação, de ensino aprendizagem de línguas....***

Como o autor do módulo foi orientador de monografias e participou das bancas de defesa, ele observou que muitos trabalhos apresentados não demonstravam ter articulado os conhecimentos do curso porque partiam de uma perspectiva quantitativa e o módulo de metodologia indicava aos professores-alunos a relevância da abordagem qualitativa de pesquisa para o ensino de línguas. Assim sendo, o professor interpretou esse retorno obtido nas bancas como a falta de aquisição dos conceitos ofertados por seu módulo.

Visitamos os professores-alunos na plataforma e verificamos que o depoimento dado pelo professor-autor é correto. Ainda se fala muito sobre a formação de professores, porém questionamos as condições reais que esses professores têm para realizar essa formação.

Perguntamos ao Professor Dr. Marcos se ele vê diferença nas competências usadas na educação presencial e na a distância, ele responde:

Professor Dr. Marcos:*...há diferenças entre a educação convencional e a com as novas tecnologias, mas uma coisa é comum, é imprescindível para as duas **ler, a leitura. Quem faz o curso presencial terá que ler e quem faz o curso on-line também terá que ler. O material pode ter uma linguagem mais envolvente, estabelecendo uma base de linguagem oral para que o aluno se sinta envolvido pelo texto, a gente tem recursos para fazer isso. Quem leu se***

beneficiou, mas quando eu estava nas bancas eu vi que tinha gente que não tinha lido absolutamente nada. Teve casos de pessoas que colocaram coisas do google, gente que não falou absolutamente nada dos autores que a gente citou no módulo. Então isso mostra que as pessoas não leram.

Interpretamos que o autor de módulo identificou uma necessidade convergente entre as duas modalidades. Tanto a educação presencial quanto a modalidade a distância exigem que o ator que se coloca na posição de aprendiz leia os textos propostos. Nos depoimentos dos demais atores do curso voltaremos a abordar a relação dos professores-alunos com o curso. Passaremos neste ponto a indicar trechos que relatam o possível desenvolvimento de competências.

Perguntamos ao Professor Dr.º Pedro se ele poderia indicar as competências que tiveram possibilidade de serem desenvolvidas no curso e ele responde:

Professor Dr. Pedro: *Muita competência teórica, muita tentativa de tocar a competência implícita e fazê-la se mover na direção de uma competência diferenciada, modificada, aplicada principalmente com teoria. Tentando mostrar coisas que o aluno já sabe mais esperando que ele avance, que ele se modifique. Competência reflexiva, também eu tentei organizar a reflexão, esses pequeninos roteiros reflexivos, uma tentativa de você sistematizar, é esse o conceito de reflexão, que nos usamos hoje, não é o pensar a esmo, mesmo que seja pensar educado, mas assim a esmo. É o pensar com hora marcada, um pouco com roteiro, com ideias que têm que vir, critérios para você pensar, então isso foi feito nos roteiros reflexivos.*

Corroboramos a visão desse autor que seu módulo criou possibilidades de desenvolvimento da *competência teórica, que houve muita tentativa de tocar a competência implícita e fazê-la se mover na direção de uma competência diferenciada, modificada, aplicada principalmente com teoria.*

Ele indica que colocou no texto um pequeno roteiro reflexivo como estratégia para possibilitar a reflexão. Um pouco mais adiante ele completa esclarecendo como os tutores poderiam proceder em favor desse processo de desenvolvimento da competência reflexiva.

Professor Dr. Pedro: *..ele precisaria que os tutores tivessem a mesma percepção, uma percepção parecida, uma experiência parecida com a minha para poder elaborar mais os comentários, as sacadas que o aluno fosse tendo. Porque, ai tem muito também de você na hora de descobrir coisas, ali muitas vezes o texto é condensado, o texto é que nem poesia, ele é super condensado, se você abrir ele se alarga por várias aulas. Né?*

O autor desse módulo dá indícios de como vê a atuação do tutor para o desenvolvimento da competência reflexiva do professor-aluno. Em nossa interpretação do trecho, o autor indica que para que o tutor acompanhe o professor-aluno em sua reflexão ele deve identificar as *sacadas do aluno* e a partir delas desenvolver, desdobrar o conteúdo condensado no texto.

Perguntamos ao Professor Dr.º Marcos que competências tiveram possibilidade de serem desenvolvidas no curso e ele responde:

Professor Dr. Marcos: *O curso tocava muito na competência profissional. ..Olha, eu acho que tinha muita gente que estava um tanto quanto acomodada na profissão..... acredito que algumas pessoas foram tocadas com relação a competência profissional. Que a partir dali tiveram a perspectiva de um outro panorama...*

O professor que esteve nas bancas percebeu que o curso teve um efeito retroativo positivo no professor-aluno, pois, movimentou profissionalmente esse professor mostrando-lhes um panorama de desenvolvimento profissional mais amplo.

Resumindo, a partir das entrevistas com esse grupo de atores verificamos que o módulo 1 teve como objetivo ser uma introdução ao uso da EAD e que ele foi utilizado anteriormente pelo centro de ensino à distância da UP. O módulo 2 foi elaborado por outra instituição, externa a UP e foi um módulo de natureza diferente da dos módulos elaborados pela UP.

Averiguamos que a motivação e objetivo do autor do módulo 3 foi criar um módulo de abertura acadêmica do curso, oferecer ao professor-aluno informações sobre suas possibilidades de formação profissional, apresentar conteúdos específicos do ensino de línguas, sua relação com a prática e fomentar a reflexão sobre a prática. O autor também

procurou mostrar para o professor-aluno que sua sala de aula é objeto de pesquisa e de produção de conhecimento.

O autor do módulo 6 sobre pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira nos relatou que partiu do conteúdo validado na pós-graduação e graduação para elaborar seu módulo. Ele salientou que buscou usar uma linguagem acadêmica permeável em seu texto, acrescentando a nota *Para saber mais* indicando leituras que dessem continuidade ao tema tratado.

Os autores relataram sua vivência no processo de elaboração dos textos. Eles descrevem o percurso de escrita e reflexão necessário para a adaptação de sua escrita acadêmica ao formato indicado para o curso. Esse formato se caracteriza pela apresentação de textos que subdividem os conteúdos em partes, e usam um estilo dialógico que explicita ao máximo os conceitos.

O Professor Dr. Pedro deixa a impressão de uma possível necessidade diferenciada para elaboração de textos escritos para a EAD, ele pensa que isso poderia ser uma espécie de *didatização para ambientes virtuais*. Também faz uma autocrítica a seu módulo indicando que durante o percurso deveria ter conseguido fazer o acompanhamento da reflexão dos professores-alunos. Também lhe parece que essa ação poderia ter sido realizada pelos tutores.

Confirmamos que a intenção dos atores foi elaborar seus módulos a partir do paradigma da formação de professores reflexivos. Pudemos constatar isso principalmente nas descrições da elaboração dos textos e tarefas finais

Observamos que os professores-autores transpuseram sua prática do ambiente presencial para o contexto virtual. O que nos leva a refletir até que ponto as competências desenvolvidas na modalidade presencial correspondem às demandas dos ambientes virtuais.

A partir da descrição das possibilidades de comunicação entre os atores identificamos a falta de canais de comunicação diretos entre autores de módulos e professores-alunos.

O Professor Dr. Marcos observou que alguns participantes do curso demonstraram nas bancas não terem lido algumas das referências bibliográficas usadas pelo curso. Nesse ponto corroboramos que tanto na educação presencial quanto na modalidade à distância os atores devem ler os textos para terem mais respaldo teórico e elaborarem seus conhecimentos. No entanto agregamos que o importante para o desenvolvimento da competência teórica desses alunos seriam que eles utilizassem as referências do curso ou

buscassem outras fontes. Observamos em nossa análise das interações que esse fato aconteceu, pois os participantes trazem para a discussão autores que não foram abordados pelos módulos.

Na percepção desses atores as possíveis competências desenvolvidas no percurso do CELSPELE foram a teórica, uma grande possibilidade de tocar a implícita e levá-la a ser aplicada, também a competência reflexiva e a profissional.

Percebemos nos depoimentos dos autores de módulo, uma dimensão da competência teórica que é diferente para professores de línguas em formação e formadores de professores. Pois, enquanto a competência teórica do professor de línguas mobiliza saberes e conhecimentos teóricos adquiridos na aprendizagem de pressupostos teóricos em contexto formal ou informal e conecta estes conhecimentos com a competência aplicada. Parece-nos que a competência teórica do formador de professores deve abarcar a capacidade conhecer profundamente as teorias de ensino aprendizagem/aquisição de línguas a ponto de ser capaz de discernir quais dessas teorias pode auxiliar o professor de línguas que ele está formando naquele momento. Ou seja, ele deve ter um conhecimento profundo delas e do seu resultado na prática para assim poder selecioná-las de forma a ajudar o professor que está em exercício a enfrentar problemas práticos causados por déficits de sua formação.

A seguir passaremos a analisar a entrevista do tutor-supervisor.

3.3.3 O Tutor-Supervisor

Uma das funções dos atores do CELSPELE foi de Tutor-Supervisor. Foi o ator que se envolveu com a maioria das dimensões do curso. Ele geriu o trabalho dos professores-tutores e intermediou interações entre grupos de atores. Como ele foi uma figura centralizadora da comunicação o identificaremos nessa pesquisa como Hermes que na mitologia grega foi o mensageiro que intermediava a comunicação entre os homens e os deuses.

Hermes conduziu nossa conversa e em seu relato esclarece sua função, aborda o impacto que a seleção teve sobre o curso, fala da sua perspectiva sobre as motivações dos professores-alunos, da qualidade das participações nos fóruns, faz uma avaliação do rendimento dos professores-alunos nas tarefas finais, comenta sobre a equipe de trabalho e sobre o percurso do curso.

Quando perguntamos sua função no CELSPELE ele relata:

Hermes: *Eu fui o supervisor pedagógico. ... quando fui contactado, a coordenação geral me informou que eu estaria em contato direto com os tutores. A coordenação estava em contato direto comigo, eu com os tutores e os tutores com os alunos formando uma cadeia.... na prática minha função era estar atento ao que se passava no curso diariamente...no decorrer das disciplinas **nós** estávamos verificando como iam acontecem as coisas.*

Assim, esse ator intermediava a comunicação entre os tutores e a coordenação, e entre os tutores e os autores de módulo. Hermes também comunicava os problemas e se envolvia em sua resolução. Ele segue seu relato esclarecendo sua percepção sobre o engajamento dos atores no curso e as relações entre os mesmos:

Hermes: *Todos estavam muito engajados no projeto, todo mundo trabalhou muito para que ele funcionasse. Todos fomos juntos até o final, meus colegas trabalharam para que o curso funcionasse.*

Durante seu relato ele exemplifica esse fato descrevendo varias situações nas quais provava a iniciativa dos atores trabalhando em favor da realização do curso como trabalhar além do período estipulado pelo contrato. E segue descrevendo a composição e percurso do CELSPELE:

Hermes: *... nós tivemos 8 módulos, porque se você contar comigo nós tivemos o módulo do professor Pedro, o fazer do professor de línguas em sala de aula, depois tivemos o módulo AVE, eles passaram uns 4 ou 5 meses, foi muito mais que os outros módulos com os outros professores, o módulo da professora Ana, que era a elaboração de materiais e como esses professores organizavam esses materiais em sala de aula.*

Nesse trecho, nos parece que Hermes se confundiu, pois o primeiro módulo foi o módulo de introdução a EAD, precedido pelo Módulo C1, elaborado pela Instituição Parceira. Ele continua a descrever o curso dando detalhes sobre o módulo C1.

Hermes: *O C1 foi um módulo oferecido pela Instituição Parceira, nós não tivemos participação na elaboração do módulo C1. Por isso que eu acredito ter sido algo geral, não era nada especificamente para o nosso curso. Era um curso avançado de espanhol, se exigia do aluno uma certa proficiência na língua espanhola, tanto é que se exigia uma certa proficiência que **alguns alunos acharam que estava muito puxado**, acreditavam que não estavam aptos para aquele módulo e nós lembrávamos sempre que o nosso objetivo principal não era dar aula de língua estrangeira, espanhol como língua estrangeira, o nosso objetivo era a formação do professor que já tinha a proficiência, nós não tínhamos nenhuma intenção de dar aulas de verbos e essas coisas, nossa intenção era a formação do professor. Era trabalhar como esse professor atuaria em sala de aula e naturalmente ele precisava ter um mínimo, ou pelo menos recordar, o nosso interesse era recordar o que o professor supostamente já sabia, porque se exigiu que esse professor na seleção tivesse 240h, não me lembro ao certo, era uma quantidade mínima de horas do estudo do espanhol, para que ele tivesse condições de acompanhar os módulos em espanhol.*

Hermes cita 8 módulos porque na realidade havia módulos menores dentro de módulos, como é o caso do módulo 5 onde vemos uma primeira parte sobre a relação língua/cultura e uma segunda parte sobre ensino de línguas e literatura. A partir da descrição do percurso do curso percebemos uma informação nova. Tínhamos conhecimento de que o módulo C1 foi oferecido pela Instituição Parceira e que esse módulo se trata de um material que não havia sido especificamente elaborado para o curso. A informação nova que temos nesse trecho é que em algum ponto certos alunos expressaram não se sentirem aptos a fazerem o módulo, pois não possuíam o nível de proficiência em língua espanhola suficiente para realizá-lo. Então perguntamos a Hermes:

Pesquisadora: *Quando você percebeu que os alunos do curso não tinham o requisito do nível de desenvolvimento de língua espanhola?*

Hermes: *No módulo do professor Pedro nós percebemos porque as tarefas eram pedidas em espanhol.*

O módulo do professor Pedro foi posterior ao C1, acreditamos que ele haja confundido a informação. Hermes segue seu relato descrevendo as plataformas e o curso:

Hermes: *Nós tínhamos a plataforma AVA e a plataforma AVE. No AVE nos começamos a perceber...nós tínhamos uma plataforma AVE que era dirigida pela Instituição Parceira, que era uma aula de língua para o nível avançado, o C1. E nós tínhamos a nossa plataforma AVA, ou seja, nosso curso não dava aula de língua(s), nosso era de curso de pós-graduação, nosso objetivo não era esse. Então, ele (o aluno) deveria ter as aulas de língua na Instituição Parceira, recordar, refrescar a memória, depois disso a cada semana eles tinham uma tarefa. Acabando a semana eles viam uma parte do material da Instituição Parceira no AVE, no final da semana tinham que fazer uma tarefa na nossa plataforma AVA, que era do nosso curso específico. Na nossa plataforma eles não iam conjugar verbos, passar frases do passado para o futuro ou esse tipo de coisa...Eles deveriam responder as questões que nós colocávamos utilizando a língua espanhola. Quando eles supostamente deveriam ter recordado no AVE.*

Nesse trecho ele indica que no começo do uso da plataforma AVE percebeu-se a falta do requisito da seleção. Ele reafirma que o curso não tinha como objetivo dar aulas de língua e descreve como se daria o percurso do professor-aluno dentro das plataformas, indicando que a função do AVE era recordar o uso do espanhol. Então Hermes indica uma possível estratégia usada para flexibilizar o curso à realidade:

Hermes: *O módulo do professor Augusto foi o último, nós fizemos questão de dá-lo em português.*

Tentamos discutir a possibilidade de trabalhar a língua espanhola e ele nos explica:

Hermes: *Nós tínhamos um prazo limitado para o projeto.*

Então perguntamos se ele havia percebido o desenvolvimento de competência teórica a partir do contato dos professores-alunos com os módulos. E ele responde:

Hermes: *Eles começaram com o módulo do professor Pedro, que é um módulo altamente, digamos, é teórico mas também traz um nível de abstração muito grande. Para um professor que está acostumado a ministrar aula no ensino regular, e que a maioria deles não era do centro de línguas, que eram cidadezinhas do interior do estado de São Paulo, então não tinha esse esquema de centro de línguas que nós temos em Brasília que exige uma formação do professor e uma continuação especializada. Ou seja, o professor tem que falar a língua em sala de aula...eu sei que em São Paulo você tem o CEU. Então você imagina esse professor que está acostumado a dar aulas básicas e que tivesse que rever-se. Eu acho que esse primeiro módulo pode ter causado de alguma forma algum impacto, eu acredito que sim. E logo em seguida vem o módulo da professora Ana que era um módulo mais prático, de colocar a criatividade em prática, de produzir material de pensar e repensar uma aula em curso, eu achei que quebrou a questão da abstração, depois vinha o módulo do professor Ricardo que veio com a questão da cultura, apesar de que havia uma teoria e uma ilustração dessa teoria com questões muito práticas. Ele ilustrava com questões muito reais....exemplos muito práticos. ..tudo isso voltado para um professor de espanhol, acho que o grande problema foi a seleção...*

Pelos exemplos que Hermes deu sobre o que lhe parece real e abstrato interpretamos que ele classifica como reais os exemplos que se relacionam com o dia a dia do público alvo, dessa forma com o módulo do Professor Dr. Pedro os exemplos se relacionam a fatos vividos no ensino aprendizagem de línguas, Hermes os classificou como abstratos para os professores que não dão aula de línguas. Após descrever a representação que tem dos professores-alunos ele nos dá pistas de que o módulo do Professor Dr.º Pedro teve um impacto nos professores-alunos. E indica que na sua percepção os professores-alunos tiveram mais facilidade em se relacionar com os módulos da Professora Dra. Ana e do Professor Dr.º Ricardo.

Quando pergunto se ele achava que havia uma relação entre idade e o desenvolvimento da competência teórica ele nega que haja essa relação, e acrescenta.

Hermes: *...alguns estavam sem contato com a teoria há muito tempo*

Indica como possível ponto de partida uma relação entre tempo afastado da formação continuada específica e nível de dificuldade de desenvolvimento da competência teórica.

Perguntamos se ele via profundidade nas discussões dos fóruns e ele responde:

Hermes: *De forma geral algumas repetiam o discurso das outras...na nossa pontuação final do curso tinha a questão da obrigatoriedade dos fóruns e por ser por essa obrigatoriedade de participação que alguns repetiam o discurso dos outros, mas havia muitas pessoas com discurso profundo, com opinião profunda.*

Ele observa que alguns professores-alunos participavam dos fóruns motivados pela obrigatoriedade. Perguntamo-nos qual será o impacto desse tipo de participação no desenvolvimento dos fóruns.

Hermes discorre sobre o dia da defesa das monografias. Pela primeira vez ele encontrou-se cara-a-cara com os professores-alunos. Descreveu que ele a equipe formada por 7 professores Doutores trabalharam arduamente durante três dias. Eu pergunto se ele havia recebido solicitações para que os tutores estivessem nas bancas e ele confirma.

Hermes: *...nos fomos um grupo de 8 pessoas durante os três dias em São Paulo... ..quando estive com esses professores alunos por três dias eu percebi que eles sentiram a falta dos tutores.. ...foi um pedido dos alunos que os professores estivessem nas bancas...*

Comentei que os tutores haviam me relatado o interesse dos professores-alunos em conhecê-los e observa.

Hermes: *.....é verdade, tanto que quando eles me viram pela primeira vez...e havia uma foto minha no meu perfil, e eu me lembro que vários diziam ahhh então você é o Hermes, eu tinha uma ideia diferente de você, achava que você era mais alto...*

Perguntamos-lhe qual a reclamação mais recorrente por parte dos professores-alunos e ele responde:

Hermes: *Uma das reclamações que foi recorrente, de que houvesse encontros presenciais...*

Observamos que ao entrevistarmos os professores-alunos em São Paulo um deles nos informou de que a SEESP havia prometido encontros semanais presenciais. Talvez essa reclamação surja da diferença entre a expectativa do professor-aluno e a realização do curso.

Hermes continua apontando alguns fatos ocorridos na elaboração do projeto, mostrando que houve a preocupação inicial da coordenação em produzir um material com vídeos.

Hermes: *Nos tentamos fazer uma coisa mais viva, gravar o professor, colocá-lo em vídeo conferência mais a própria SEESP não tinha como fazer isso para nós.*

Conversamos sobre a elaboração de materiais. Ele relatou que durante seu trabalho para o projeto desenvolveu algumas habilidades no uso de tecnologia e contou sobre a elaboração da tarefa final do módulo 5. Então, comentamos que nos informaram que essa tarefa foi complexa. Ele fala sobre sua percepção das tarefas finais.

Hermes:*...eu achei inclusive que o nível de complexidade era grande na tarefa final da professora Ana, porque pedia que eles elaborassem um planejamento de curso, e dentro do curso as atividades. O que acontece é que no da professora era algo mais prático, mais parecido com a prática deles, mas o do professor Ricardo era algo que pedia uma competência que talvez estivesse pouco desenvolvida, que seria essa da língua, porque eles teriam que ver o trecho do filme, teriam que destacar dali momentos culturais...assim como eu também acredito que tenha sido para eles a tarefa do professor Pedro que era totalmente teórica e de certa forma abstrata...eu acredito que foi um curso exigente.*

Concordamos com a opinião de Hermes que o curso exigiu esforços dos professores-participantes. Varias tarefas finais precisaram de reflexão eram divididas por partes.

Hermes faz sua avaliação do curso:

Hermes:*...acho que o projeto cumpriu seu objetivo, tanto é que nós podemos comprovar isso com os depoimentos, houve algumas reclamações, houve falhas, a reclamação do presencial*

tem que ser revisto, pelo menos um pouco mais. Acredito que poderíamos criar esse ambiente mais afetivo com vídeos, acho que a questão da autoria da orientação tem que ser revista. Houve problemas sim, houve muito problema técnico, a plataforma travou, acredito que apesar de tudo cumprimos com o objetivo, acho que algumas questões devem ser revistas, repensadas e inclusive para tentar solucionar esse projeto piloto, e como experiência pessoal e profissional muito boa.

Observamos que ele assume as falhas do projeto como se fossem suas. Ficamos impressionados porque esse autor descreve o curso como se ele lhe pertencesse. Nesse trecho ele indica falhas, ressaltando que o projeto se tratou de um piloto, em sua opinião elas devem ser solucionadas, também observa pontos que poderiam ser revistos como a questão da autoria na orientação das monografias.

Quando perguntamos sobre o desenvolvimento de competências ele indica:

Hermes:*...competência profissional de todos os participantes, acredito que sim. Alguns monitores não haviam trabalhado na pós-graduação e nem virtualmente...sete de nós tínhamos mestrado, todos tínhamos uma identificação do curso por nossa formação dentro do programa.*

Em sua opinião a competência que mais se desenvolveu nos atores desse curso foi a profissional. Observamos que ele indica que inclusive a competência profissional dos tutores e relaciona isso à oportunidade de exercitar-se profissionalmente pela primeira vez em ambiente virtual. Concordamos com Hermes que o lugar de uma possível competência virtual estaria dentro do construto da competência profissional.

Esse ator finaliza a entrevista expressando o significado dessa experiência para ele:

Hermes:*...para mim foi de fundamental importância, porque eu fiquei ativo o tempo todo, eu não parei um minuto sequer no curso desde que começamos até agora na fase de avaliação do curso, fazer relatórios, até setembro do ano passado...por poder ter trabalhado virtualmente, que eu ainda não tinha tido essa oportunidade...foi positivo por poder organizar e reorganizar o conceito de trabalhar as línguas estrangeiras... principalmente ter desenvolvido o material com os professores-autores...de um lado eu auxiliava os tutores...ao*

mesmo tempo antes de começar cada módulo nos sentávamos e eu estava presente na elaboração das atividades ...

Em seu depoimento Hermes vê a experiência como positiva e enriquecedora, ele mostra muita satisfação e descreve situações de desenvolvimento da competência profissional.

Ao entrevistarmos esse ator verificamos que ele foi o grande mediador entre a equipe de trabalho. Ele descreve a relação entre as duas plataformas AVA e AVE e as instituições. Indica que foi notada a dificuldade de alguns professores-alunos com a língua espanhola entre o módulo C1 e o módulo 2. Isso indica que a falta de requisito de ter proficiência em língua espanhola criou um impacto no curso. Esse autor mostra-se muito engajado e classifica a relação de seu grupo de trabalho como de responsabilidade e envolvimento. Relata que alguns professores alunos participavam dos fóruns e do curso por questões de obrigatoriedade. Para ele alguns aspectos do curso poderiam ser melhorados como a presença dos tutores na defesa, o reconhecimento da autoria dos tutores na orientação da monografia. Na opinião de Hermes a competência mais desenvolvida pelos professores-alunos durante o curso foi a profissional.

3.3.4 Os Professores-Tutores e Tutor de monografia

A equipe de professores-tutores do CELSPELE foi composta por 8 professores, 7 com título de mestrado em linguística aplicada e 1 com título de especialista. Desses atores 5 eram brasileiros e 3 estrangeiros. Eles assumiram a função de professores-tutores na primeira fase do curso e de tutores de monografia na segunda fase. Entrevistamos 7 atores desse grupo. Para proteger suas identidades trocamos seus nomes, gênero e traduzimos as entrevistas feitas em espanhol para o português. Nesse trabalho, eles serão chamados pelos seguintes nomes, Professor-Tutor José, Professora-Tutora Maria, Professora-Tutora Carla, Professora-Tutora Carolina, Professora-Tutora Lurdes, Professora-Tutora Marta e Professora-Tutora Marcia.

Como a função desse grupo foi, na primeira fase do curso mediar a relação entre os professores e o conteúdo, e entre os professores do grupo, e na segunda fase auxiliar o trabalho dos orientadores e professores-alunos na elaboração da monografia, buscaremos

nessa subseção resumir e explicitar as informações que eles nos deram sobre seu trabalho e o desenvolvimento de competências.

Gostaríamos de ressaltar que entrevistar esse grupo de atores foi uma experiência especialmente rica, sobretudo porque durante as entrevistas eles expuseram seus medos e dificuldade e a partir de seus relatos pudemos entender melhor o transcorrer do curso.

Da mesma forma que ocorreu com os demais atores, elaboramos o roteiro que apresentamos para realizar as entrevistas desse grupo:

Roteiro de entrevista para auxiliar na análise e investigação das possibilidades de desenvolvimento de competências de professores em cursos à distância.

- *Gostaria que você falasse sobre suas preocupações em relação à sua função de tutor(a) do curso de especialização lato sensu para professores de espanhol língua estrangeira.*
- *Fale sobre suas preocupações ou percepções especificamente em relação:*
 - *aos objetivos do curso;*
 - *à seleção de materiais;*
 - *às perguntas do fórum e suas interações;*
 - *às atividades propostas e ao sistema de avaliação dos módulos.*
- *Qual a sua percepção geral do curso.*
- *Você percebeu o desenvolvimento de alguma(s) competência(s) em você ou nos professores-alunos durante o transcorrer do curso?*

A seguir pretendemos destacar alguns fragmentos da entrevista que nos auxiliaram a entender o transcorrer do curso e o desenvolvimento de competências.

Quando questionados sobre suas maiores preocupações alguns dos tutores indicaram os seguintes pontos: a falta de clareza sobre sua função no curso; a falha inicial da seleção da SEE SP que deveria ter inscrito professores-alunos com o requisito do nível intermediário de língua espanhola; a falta de motivação demonstrada pela maioria dos professores-alunos; e inicialmente o problema que os professores-alunos tiveram em possuir uma banda larga que possibilitasse o acesso a AVE. Outra preocupação recorrente entre os professores-tutores foi sua própria escassez de experiência com educação à distância. Buscamos exemplificar e detalhar as preocupações desses atores nos fragmentos de entrevista que apresentamos abaixo.

Perguntamos a Professora-Tutora Marta quais foram suas preocupações como tutora do curso e ela relatou o seguinte:

Professora-Tutora Marta: *No principio minha preocupação foi não haver feito nada a distância, nem sequer como aluna, isso me preocupava, porque eu sou muito do presencial. Então, era como se eu não confiasse muito no método, mais precisava do dinheiro e da experiência. Eu sou mais das coisas presenciais, então tive muito medo de como estar com essas pessoas, como trata-las. É claro que por escrito é mais difícil, as broncas são mais duras, não há o sentido de humor ou ironia. Para os alunos era muito difícil entender porque estava em outra língua. Então essas foram minhas maiores preocupações no começo, eu passava horas enviando e-mails perguntando como os alunos estavam, em que tema estavam, o que estavam fazendo.*

Como vemos no depoimento dessa tutora sua maior preocupação foi seu desconhecimento sobre o ensino no contexto à distância e até mesmo a falta de confiança nele. Da mesma forma que a Professora-Tutora Marta outros tutores demonstraram que não sabiam ao certo o que deveriam fazer e uma inicial falta de confiança na EAD. Nesse ponto é interessante adiantar o final da entrevista com a Professora-Tutora Lurdes que indica desconfiança inicial na educação à distância, porém após ter vivido a experiência do curso muda de opinião, como apresentamos no fragmento de entrevista abaixo:

Professora-Tutora Lurdes: *Meu principal ganho com o curso foi que eu desmistifiquei muita coisa. Antes eu achava que quem dava aula a distância e quem era aluno não tinha tanto aproveitamento quanto na educação presencial e hoje eu sei que pode ser tão proveitoso quanto.*

A Professora-Tutora Lurdes relata que a experiência vivida no curso mudou sua visão sobre as possibilidades da educação à distância, ou seja, antes de participar do curso ela acreditava que a EAD produzia um contexto menos proveitoso para professores e alunos que a educação presencial, porém a experiência vivida provou que a EAD é tão proveitosa quanto a educação presencial. Em maior ou menor grau todos os tutores relataram uma mudança de postura em relação à educação à distância, além de revelarem o surgimento de inquietações sobre esse contexto. Como todos afirmaram desejar continuar trabalhando em contexto virtual interpretamos que houve um desenvolvimento de competência profissional, pois o que inicialmente era uma preocupação e até um medo desenvolveu-se para o grau de conhecimento e inquietação profissional.

Apresentaremos o relato da Professora-Tutora Carolina, que diferente da tutora anterior já conhecia a EAD, mas indica que também não identificou sua função no curso.

Professora-Tutora Carolina: *Antes de iniciarmos o curso, foi realizada uma tarde de treinamento para nos familiarizarmos como o ambiente virtual. Nenhuma novidade para mim, mas já tive a impressão de que o curso ainda estava em processo de implantação e que nem todos os recursos estavam prontos para a utilização. Desde o início não ficou exatamente claro a função do tutor, pois sabíamos que seríamos mediadores, incentivadores e motivadores, enfim a pessoa que faria o contato entre os professores e os alunos. Outra grande dificuldade foi a maneira como os alunos-professores foram selecionados. Apenas alguns eram da área de língua estrangeira e a grande maioria apenas tinha um conhecimento básico (gramatical) da língua espanhola. Assim que o curso começou, percebi que muitos tinham dificuldade de acesso, falta de disciplina nos acessos, desmotivação e não dominavam o uso do ambiente virtual*

Como vemos no relato dessa professora-tutora o ambiente virtual não era uma novidade para ela, porém ela indica que suas primeiras preocupações surgiram ao perceber

que o curso estava em fase de implantação e que alguns recursos ainda não se encontravam disponíveis.

Outro ponto para o qual chamamos a atenção é a informação dada por ela a seguir sobre a clareza na definição de sua função. Ela indica que a função de tutor seria de mediador, incentivador e motivador, no entanto os relatos dos tutores demonstram que eles não foram formados para desempenhar essa função. Eles desconheciam como utilizar estratégias em ambiente virtual que substituíssem as usadas na educação presencial. Nos relatos e nas interações na plataforma vemos que cada tutor resolveu essa questão a seu modo, construindo conhecimento a partir de sua prática.

Parece-nos que a maldição do ensino presencial, ‘faço assim porque é assim que se faz’, ou seja, parte-se do pressuposto de que não existem teorias que norteiam a formação e prática de professores, se estende para o ensino em ambiente virtual. Coloca-se o professor do presencial na função de tutor virtual e ele espontaneamente deve saber desempenhar seu papel. A prática produto dessa realização se forma exclusivamente a partir da competência implícita.

O relato da Professora-Tutora Carolina também demonstra a mesma preocupação que seus colegas com o nível de língua espanhola que era requisito para o curso e não foi cumprido pela SEE SP, além da dificuldade de acesso dos professores-alunos às plataformas, sua falta de perfil e motivação para o trabalho em ambiente virtual.

Sobre o acesso as duas plataformas usadas no curso o Professor-Tutor José completa:

Professor-Tutor José: *A primeira parte me causou um estranhamento por conta do uso da plataforma AVE, e aí é também uma questão pessoal minha, ela não condiz com o ensino de espanhol para brasileiros (...) eu duvido muito que tenha havido aquisição de língua espanhola na plataforma AVE.*

Segundo o depoimento desse professor-tutor o uso da plataforma AVE não lhe pareceu condizer com as necessidades de brasileiros aprendizes de espanhol, tampouco, haver gerado aquisição de língua. O mesmo tutor completa seu relato descrevendo.

Professor-Tutor José: *Na verdade nós trabalhamos com duas plataformas, o que era um problema. Num curso a distância utilizar uma plataforma e fazer o aluno ficar dentro dessa plataforma não é fácil. Imagine ter que fazer com que ele entre em duas plataformas e participe dessas duas plataformas. No meu caso com o AVE que era a 'aula virtual de espanhol' do IP, eu achei a experiência muito ruim no campo metodológico, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de alunos que já tinham um nível mais avançado em língua. Tinham, entre aspas, porque muitos não tinham....*

Em seu relato o tutor indica que o fato de terem sido usadas duas plataformas no módulo 2 gerou uma perda no curso. Ele reafirma sua reprovação em relação ao sistema de ensino de língua espanhola desenvolvido pelo IP e indica que esse sistema prejudicou o desenvolvimento dos alunos que já tinham um nível mais avançado de língua espanhola. Em relação ao nível de espanhol, esse tutor observou que alguns alunos tinham um nível avançado e outros não. Verificamos que esse foi um ponto pouco claro do curso.

Em nossa análise das interações, observamos que embora os professores-alunos declarassem não ter licenciatura em língua espanhola eles demonstravam o requisito exigido pelo curso, porém como os professores-tutores esperavam que os professores-alunos estivessem atuando como professores de língua espanhola ocorreu um desencontro que teve como resultado um ponto de desinformação. Esse ponto de desinformação foi utilizado pelos professores-alunos para fazer pressão na tentativa que deles não fosse exigida uma produção com o nível de proficiência em língua espanhola requisitada pelo curso.

Após termos tentado esclarecer a questão do nível de língua espanhola, voltamos ao relato do Professor-Tutor José que descreveu seu trabalho como tutor.

Professor-Tutor José: *Num segundo momento, passamos para o curso de especialização. E o que aconteceu foi que a plataforma AVA funciona direitinho, ela não é pesada como era a AVE (...) Na segunda parte o AVA já era mais fácil de trabalhar, porém a gente tinha que trabalhar metodologia científica, tinha que trabalhar orientação, tinha que trabalhar uma série de outros pontos mais ligados à especialização Lato Sensu do que ao ensino de espanhol. O desenvolvimento dos temas da monografia, a divisão de temas, o trabalho em equipe, a criação em conjunto de textos, no caso na ferramenta wiki e em alguns momentos isso foi meio truncado. Porque em alguns momentos os alunos não acessavam ou se*

acessavam, você perdia muito tempo dando a mesma explicação. (...) Nós fomos tutores de monografia. Inclusive para mim até hoje não está claro esta taxonomia. Tutor de monografia, o que é isso?(...) Eu sou um co-orientador eu não sou um co-orientador? O que eu sou? Eu acessava a plataforma todos os dias, eu falava com o aluno todos os dias, eu respondia as questões todos os dias, eu corrigia os trabalhos, eu dava sugestões de como resolver os problemas, embora enviasse pedido aos orientadores para dar a resposta que não vinha...a partir do momento que dizem: ‘você vai orientar os alunos a partir da orientação do professor que é o doutor’, mas se você não têm as orientações do doutor e você orienta os alunos você é o quê?

Destacamos no relato que após o módulo 2 os atores do curso trabalhavam dentro da plataforma AVA que funcionou adequadamente, ou seja, os professores-alunos conseguiam acessá-la sem problemas. Segundo o relato desse tutor, nessa fase os tutores deveriam gerir o desenvolvimento de todos os conteúdos do curso e auxiliar o direcionamento dos grupos para a fase da elaboração da monografia. Acreditamos que uma reflexão mais pormenorizada do trabalho desenvolvido por esses tutores nas diversas funções que tiveram seria sumamente relevante para o desenvolvimento de suas competências profissionais em ambiente virtual.

No relato do Professor-Tutor José ele ressalta a diferença entre o combinado, que foi que eles auxiliariam a elaboração da monografia, e o realizado, os tutores elaboraram a monografia com os professore-alunos. A partir dessa diferença ele reclama o reconhecimento de seu trabalho, como apresentamos no fragmento abaixo:

Pesquisadora: *Mas, na defesa aparece o nome de quem?*

Professor-Tutor José: *Na defesa não aparece nem o nome do tutor. É isso uma das minhas insatisfações.*

Corroboramos que como o planejamento não previu que o papel dos tutores fosse orientar as monografias, porém durante a realização do curso eles tiveram que cumprir essa função, a questão do reconhecimento do papel dos tutores na elaboração das monografias deveria ser rediscutido e reavaliado. Outras duas tutoras fazem colocações indicando a maneira como ocorreram as orientações e o impacto sentido pelos tutores com a falta da oportunidade de finalização desse trabalho.

O relato da Professora-Tutora Maria indica que a realização da monografia em grupo, em ambiente virtual lhe pareceu uma ter sido uma realização relevante e completa:

Professora-Tutora Maria: *...a realização da monografia foi a realização de um dos produtos finais do curso que eu gostaria de poder ter visto participando da apresentação desse trabalho na banca (...) acho que para mim não poder ter visto essa apresentação foi a grande falha do curso. (...) Foi uma falha inclusive porque ver a apresentação das monografias seria um elemento que me ajudaria a avaliar toda a minha experiência. (...) Neste sentido gerou-me uma frustração não poder ver o trabalho acabado. No final você tem que lidar com isso, com ter o filho e não poder vê-lo, para mim isso foi um trauma, porque eu nunca tive contato com essas pessoas e para mim isso é importantíssimo, saber sobre o Outro, ver o Outro (...) eu renunciei a este processo que eu estava acostumada e creio que minha resposta a essa frustração final foi renunciar as pessoas que estavam envolvidas no processo. Então, para mim o encerramento desse processo foi um pouco traumático.*

Escolhemos o relato porque ele nos pareceu aprofundar-se na descrição do sentimento vivido pelos tutores em relação a sua impossibilidade de participação nas bancas, e, por conseguinte de conhecer seus interlocutores, apreciar e avaliar sua parte no trabalho realizado. Adiantamos que essa tutora avaliou sua experiência no curso como positiva, além de ter colocado a experiência como um marco em relação a sua experiência com EAD. Porém, como vemos no fragmento exposto, houve uma frustração que fez com que ela se defendesse desinteressando-se pela finalização do processo. Todos os tutores demonstraram insatisfação por não terem participado da apresentação das monografias à banca.

Outra tutora relata ter lidado com a finalização do processo de uma forma diferente, como mostramos no fragmento a seguir.

Professora-Tutora Lurdes: *No começo eu fiz um erro, como tinha medo de não conseguir entrar no e-mail institucional eu dei meu endereço pessoal para eles. Então de alguns deles eu fiquei meio que uma amiga virtual e até hoje eles me escrevem cobrando o certificado (risos) e perguntando como estou etc.*

No relato a tutora indica que mesmo após o curso manteve contato com os professores-alunos de seu grupo. Ela também coloca outro aspecto relevante, a entrega de certificado, que segundo ela até aquele momento os professores ainda não haviam recebido.

Em relato os professores-tutores indicaram que a elaboração da monografia em grupo exigiu que eles gerissem uma série de problemas como as reclamações de professores-alunos que não queriam elaborar a monografia em grupo, o fato de que na maioria dos grupos apenas uma pessoa trabalhava de forma constante, os demais simplesmente recebiam o mérito etc. Como vemos nos fragmentos abaixo.

Professora-tutora Carolina: *Outra coisa complicada foi a monografia coletiva. Tivemos muitos (mas, muitos mesmo!) problemas porque cada um tem um horário particular e muitos trabalhavam os três turnos. Isso dificultou a ‘construção’ do texto coletivo e alguns alunos se sentiram prejudicados porque trabalhavam muito e depois os outros ‘levavam’ o material praticamente pronto.*

Ao analisarmos as interações nos fóruns pudemos verificar o que tutora nos coloca em seu relato, muitos professores-alunos se sentiram prejudicados por terem que elaborar esse trabalho em grupo. Nas entrevistas vários tutores colocaram que a elaboração do texto em grupo na ferramenta *wiki* multiplicou seu trabalho. Apresentamos um relato que indica esse fato.

Professora-Tutora Lurdes: *(...) na fase das monografias a gente se sentia muito sozinho. Eu acho que todos os tutores se sentiram assim, porque a gente ficou no papel, mas ou menos de orientador e a gente não era isso, mas acabou sendo, acabou ficando assim. Eram muitos grupos e os orientadores não tinham como atender a todos, e o aluno tinha o contato direto com a gente, então a gente tinha que dar as respostas. Alguns textos eu já não conseguia mais ler, pois cheguei a lê-los 17 vezes. Um fazia uma coisa, então o outro acrescentava uma linha e eu tinha que ler para saber onde estava.*

Segundo o relato da Professora-Tutora Lurdes os tutores se sentiram sem apoio durante a fase da elaboração da monografia, ela justifica que o volume de trabalho e a acessibilidade aos tutores pode ter contribuído para que os tutores tivessem que orientar os

professores-alunos na elaboração de sua monografia. Gostaríamos de ressaltar uma informação dada neste depoimento, segundo a tutora o uso da ferramenta *wiki* para a elaboração da monografia em grupo aumentou o trabalho dos tutores. Parece-nos uma contradição, pois o uso de tecnologia deveria facilitar o trabalho e não dificultá-lo. Atribuímos esse resultado a falta experiência dos professores-tutores e professores-alunos sobre o uso da ferramenta *wiki*.

Ao questionarmos os professores-tutores sobre a relação dos participantes com o conteúdo do curso eles nos apresentam uma resposta similar a da Professora-Tutora Maria, que apresentamos abaixo:

Professora-Tutora Maria: (...) *muitos desses professores haviam terminado a graduação e nunca mais haviam estudado. Esse curso foi uma retomada para muitos de questões que simplesmente não lhes interessavam, eles achavam um absurdo ter que estudar tanta coisa. E isso tudo (o conteúdo do curso) é muito importante, sobre tudo as questões teóricas. A maioria dos professores estava muito defasada em questões teóricas. Então o conteúdo do curso lhes mostrou de forma mais concreta que essa prática diária da sala de aula não é uma prática que existe por si mesma, mas está fundamentada, está baseada em teoria que por sua vez está constantemente mudando. Aqueles que se graduaram recentemente tinham mais facilidade com o conteúdo do que os que haviam se graduado há muito tempo. A prática de muitos estava engessada, ou seja, eles pensavam ‘ todos os dias faço a mesma coisa e pronto, e me pagam por isso’. O estudo, o diálogo com o Outro, que muitas vezes eles sequer tinham visto, causou uma erupção nessa situação. Essa erupção foi muitas vezes traumática, houve gente que desistiu do curso por não acompanhá-lo...*

O relato da professora-tutora Maria é o mesmo de outros tutores sobre a relação dos professores-alunos com o conteúdo. Segundo esse relato, em muitos casos o curso de especialização foi um acontecimento que trouxe esses professores de volta ao estudo de questões teóricas, porém como muitos deles se encontravam em um fazer naturalizado de suas práticas eles não compreenderam porque deveriam estudar tanta teoria. O mesmo relato coloca que o contato com o curso, o diálogo com os pares provocou, o que a tutora chama de uma erupção no processo de desenvolvimento desses professores, que inclusive pode ter sido traumática.

Interpretamos que houve uma movimentação que possivelmente tenha proporcionado um desenvolvimento de competência teórica e profissional dos professores-alunos.

Em relação as perguntas e interações nos fóruns dedicados á discussão dos temas os tutores fazem as seguintes colocações:

Professora-Tutora Carolina: *Algumas perguntas eram vagas e repetitivas e isso fazia com que a participação fosse pequena e sem muita relevância. Muitos alunos esperavam a primeira participação para postar apenas elogios, concordâncias e afirmações pouco relevantes.*

Corroboramos o relatado pela Professora-Tutora Carolina que descreve as perguntas dos fóruns como muito repetitivas e as interações como uma repetição ou elogio a outra participação. Nesse ponto indicamos que seria interessante que os professores-alunos pudessem abrir tópicos de discussão sobre o tema e não serem forçados a postar uma mensagem em um tópico genérico aberto com uma mensagem escrita pelo autor do módulo que não está presente no fórum.

Em relação ás atividades propostas e ao sistema de avaliação, os professores tutores fazem colocações similares a que apresentamos abaixo:

Professora-tutora Carolina: *As atividades de maneira geral foram boas e de certa maneira beneficiavam o aluno. O sistema de avaliação foi confuso e por diversas vezes sofreu alteração. Percebia que cada tutor tinha uma maneira de avaliar.*

A professora-tutora Carolina e outros tutores avaliaram as atividades como relevantes à formação dos alunos. Essa tutora indica que o sistema de avaliação dependia dos critérios de cada tutor.

O relato de uma das tutoras indica o que poderia ser a opinião de alguns professores-alunos sobre a relação deles e as a tarefas finais.

Professora-tutora Lurdes: *(..) Caótica. Eu me lembro de uma que dizia que tinha uma colega que tinha feito especialização e a UP estava cobrando demais, tanto os trabalhos*

finais dos módulos quanto a monografia, ela não queria um mestrado ou um doutorado, ela só queria uma especialização, ela considerava que o nível estava um pouco acima. Mas não estava não, em minha opinião, o conteúdo foi bem planejado.

Segundo o relato houve reclamações sobre o nível cobrado pelo curso, no entanto vemos que a tutora concorda com nível de exigência do curso.

Os relatos também indicam que o nível de participação dos professores-alunos se pareceu ao que ocorre normalmente numa aula presencial, como veremos no relato da professora-tutora.

Professora-Tutora Maria: *A participação dos alunos se parece muito com o que presenciamos em sala de aula. Alguns alunos engolem o que você diz sem maiores questionamentos (...) o que ocorria nos fóruns, eu tinha que intervir justamente nisso, pois uma pessoa dizia algo e todos concordavam, eu tinha que intervir justamente neste ponto. Porque o que ocorria nos fóruns é que o enunciado era colocado, um aluno participava e os outros diziam ‘ohhh ele tem razão’, ou ‘estou completamente de acordo com você’. E eu pensava, ‘ei, meu amigo, não é possível que você esteja totalmente de acordo, pois aqui não estamos tratando de verdades absolutas’. Então eu intervinha lembrando-os que as participações nos fóruns deveriam agregar valor a discussão.*

Observamos que em seu relato a tutora indica a situação que verificamos nos fóruns analisados, um participante elabora sua postagem e a maioria dos outros integrantes do mesmo grupo concorda com ele. Todos os tutores relataram terem observado a mesmo comportamento em seus grupos. No entanto vemos que essa tutora tenta interferir na rotina criada no fórum. Acrescentamos que se ao contrario do que aconteceu os professores-alunos tivessem que abrir tópicos de fóruns com perguntas ou problematizando os textos apresentados nos módulos, provavelmente haveria se exigido mais deles do que simples participação, e isso também exigiria que o professor-tutor acompanhasse os fóruns com suas intervenções.

Em relação à percepção geral os tutores entrevistados demonstram que de forma geral o curso foi uma experiência positiva, como vemos no fragmento que apresentamos a seguir.

Professora-tutora Carolina: *O curso de maneira geral foi bom, inovador e uma grande experiência para os tutores e alunos. Tivemos alguns problemas, mas creio que todos aprenderam muito.*

Observamos que a avaliação geral feita pelos tutores sobre sua experiência no curso é positiva e que eles demonstraram desejo de reavaliar seu trabalho e poder continua-lo.

Ao perguntarmos aos professores-tutores se eles haviam percebido o desenvolvimento de competências uma tutora indica não ter percebido o desenvolvimento de nenhuma de forma relevante, a maioria dos professores tutores afirma que sim e indica as competências teórica e profissional, uma das tutoras não concorda com a pergunta e faz a seguinte colocação:

Professora-Tutora Maria: *O que é isso de competência? Quanto custa? Quanto mede? Quem estima a competência? Atenção, pois quem legitima a competência é sempre um Outro que tem seus parâmetros para isso. Então esse conceito, para mim, foi-me útil em outro momento, no entanto hoje não é mais.*

No relato a tutora demonstra não concordar em avaliar o desenvolvimento dos participantes do curso a partir do conceito do desenvolvimento de competências. Ela inclusive questiona o fato desse construto ser feito a partir de critérios preestabelecidos por um Outro. Nesse momento reelaboramos a pergunta e questionamos se ela percebeu o desenvolvimento de alguma dimensão dos professores envolvido no processo, então ela responde:

Professora-Tutora Maria: *Eu posso falar de mim e de minha experiência. Para mim, participar da realização desse curso foi uma experiência muito rica, aprendi muito, porque à medida que você tem problemas e precisa solucioná-los com ferramentas novas você se desenvolve. Eu não sei se solvei bem ou mal, mas pelo menos não fiquei paralisada, isso eu acho que é bom. Outro indicador é que os alunos terminaram a monografia, uns com mais troços outros com menos, mas é um produto final que eu teria adorado estar ali os vendo apresentar.*

Como notamos no relato dessa tutora ela prefere avaliar a si mesma e em sua opinião a experiência foi positiva porque ela teve que solucionar problemas com ferramentas novas e conseguiu fazê-lo. Para ela ter reagido às necessidades e terem sido finalizadas as monografias foi um indicador de desenvolvimento gerado pelo curso.

Alguns tutores colocaram que perceberam o desenvolvimento de competência teórica e não de competência comunicativa em língua espanhola

A Professora Tutora Lurdes relatou:

Professora-Tutora Lurdes: (...) *não da maioria, mas de alguns que inclusive quiseram continuar estudando. Alguns queriam fazer mestrado na área, uns 10%.*

Em seu relato essa tutora mostra que teve a impressão de que uns 10% dos alunos podem ter aproveitado o curso e a quererem dar continuidade a seus estudos.

O Professor-Tutor José fez seguinte a colocação:

Professor-Tutor José: *Sim, sim, sim, (...) eu sentia que havia muito mais um desenvolvimento de uma competência teórica quando vinham perguntas do tipo, eu não entendi a diferença entre a competência aplicada e profissional. Então eu pensava, ‘opa, se ele não entende pelo menos ele sabe que há duas competências e está tentando diferenciá-las’.*

No relato do tutor observamos que, ele mostra sua forma de acompanhar o desenvolvimento da competência teórica. Ele observa as perguntas dos alunos que lhe dão pisa sobre o desenvolvimento da competência teórica.

Todos os tutores demonstraram desejo em dar continuidade a experiência, como indica o relato que apresentamos a seguir:

Professora-Tutora Maria: *Eu acho que essa operação deve se repetir. Na minha opinião o que acontece se ela não se repete é que nós ficamos somente com os erros e o preço que todos pagamos pela realização desse curso foi alto. Abortar esse curso sem dar-lhe uma segunda chance me parece um grande erro.*

Em seu relato a tutora indica que gostaria que a experiência se repetisse. Para ela parar nesse ponto significaria ficar somente com os erros sem que haja uma continuidade e possível evolução do processo. A tutora indica que a falta de continuidade seria um grande erro.

Em resumo, a partir das entrevistas com os tutores pudemos verificar que suas principais preocupações iniciais se relacionavam a sua falta de experiência anterior com a EAD e a problemas que ocorreram durante a implementação do curso. Alguns desses professores-tutores fizeram uso de sua competência implícita para solucionar os desafios enfrentados. Os 7 tutores entrevistados demonstraram desejo em refletir sobre o processo e seus resultados e voltarem a realizar o trabalho de tutoria em uma nova experiência. Indicamos que verificamos a presença da competência implícita dos tutores que se depararam com desafios e os solucionaram.

Como verificamos no relato da Professora Tutora Lurdes essa experiência com o curso modificou sua relação com o EAD, ela construiu conhecimento que desmistificou as possibilidades desse contexto e motivou o desejo de continuidade.

Após reanalisarmos as entrevistas concluímos que esses professores-tutores buscavam justificar suas ações nas plataformas a partir das condições que lhes foram impostas. Eles também apresentaram muitas inquietações sobre a validade ou não do trabalho que realizaram. Parece-nos importante que essa experiência vivida possa ser usada por esses atores em um processo reflexivo que possibilite que eles vejam o resultado de suas ações na plataforma e possam construir conhecimento sobre suas práticas em ambiente virtual.

O REFLEXO DA LUZ – REFLEXÕES FINAIS

Nessa seção, apresentamos algumas reflexões realizadas durante o percurso da pesquisa, bem como os resultados obtidos.

Na elaboração de nossa fundamentação teórica escolhemos autores cujas pesquisas se destacam na área de formação de professores. Eles mostram a importância dos avanços na educação, principalmente com a chegada das novas tecnologias, das TIC's e da modalidade de ensino a distância. Nesse sentido incentivam os professores, especificamente os de línguas, a procurarem uma formação continuada que possa preencher as lacunas da formação inicial e os faça refletir sobre as suas práticas em sala de aula. Os cursos de pós-graduação se tornaram espaços para o aperfeiçoamento e reconstrução da práxis, para a discussão dos problemas atuais da área e para o desenvolvimento de pesquisas que refletem o dia a dia do professor de LE. Partindo dessa visão de formação continuada, ressaltamos que os resultados aqui apresentados são apenas uma amostra do que acontece nos contextos de ensino a distância na formação do profissional de línguas no processo de desenvolvimento das suas competências. Sob esse contexto voltaremos às perguntas de pesquisa apresentadas no primeiro capítulo desse trabalho.

Retomada da primeira pergunta.

1. Quais competências foram desenvolvidas nas interações dos participantes durante a realização do curso?

A competência implícita foi a mais proeminente durante toda a análise do curso. Sua presença é dominante principalmente nas postagens escritas pelos professores-alunos nos três primeiros módulos. A presença da competência implícita também é saliente nos relatos dos professores-tutores sobre suas práticas em Ambiente Virtual e nos relatos dos professores autores de módulos sobre sua experiência no curso.

Durante as entrevistas os professores-tutores e autores de módulos relataram a sua percepção com relação às competências dos participantes e acreditam que a que mais se desenvolveu foi a competência teórica. Ao compararmos as tarefas finais e as postagens nos fóruns verificamos que efetivamente essa foi uma das competências que se destaca como

resultado das leituras e discussão dos módulos. Ao analisar as postagens realizadas pelos professores-alunos nos fóruns do módulo 3 ao 5, constatamos que a medida que os professores entravam em contato com conhecimentos acadêmico-teóricos sobre o ensino-aprendizagem-aquisição de línguas, os textos postados começaram a substituir a descrição de seu contexto e práticas por uma explicitação da teoria que se relacionava a pergunta do fórum ou por uma tentativa, por vezes exitosa, de relacionar a teoria em questão com sua prática docente.

Tanto os coordenadores do curso, como os professores autores dos módulos, os professores-tutores e nós também corroboramos que possivelmente essa competência teórica desenvolvida poderá modificar a implícita na direção de uma aplicada. Para confirmar essa hipótese seria imprescindível a continuidade dessa pesquisa, a partir da observação da prática desses professores em sala de aula.

Continuando nossa explanação sobre o desenvolvimento da competência teórica, os professores-tutores relataram em entrevista que pelo fato de terem revisitado as teorias e realizado uma releitura dos textos estudados durante o mestrado, eles notaram que ao articular essas teorias na hora de esclarecer as dúvidas dos professores-alunos e ao corrigir as atividades perceberam o desenvolvimento de sua competência teórica.

Assim, concluímos a partir da análise das entrevistas e documentos do curso que a competência teórica foi a mais desenvolvida e observamos diferenças nas dimensões dessa em cada grupo de atores do curso.

A partir da observação dessas dimensões percebemos que a competência teórica do professor autor de módulo que atua na formação continuada deve fornecer os recursos, instrumentos e teoria necessários para auxiliar diretamente o professor de línguas na resolução de problemas. Isto é, a competência teórica do professor formador que assume o papel de autor de módulo, na educação continuada à distância abrange a capacidade de selecionar teorias que se relacionem com a prática do docente em formação e que possam respaldar o enfrentamento de problemas causados por deficiências de formação inicial. Diferente da competência teórica do professor-tutor que deve auxiliar no desenvolvimento da competência teórica do professor-aluno e da competência teórica do professor-aluno que permite que ele possa explicitar com base a sua prática.

Passando à análise do desenvolvimento da competência profissional, verificamos que em geral todos os tutores entrevistados demonstraram satisfação com a experiência,

porém nenhum deles indicou o desenvolvimento da competência profissional. Esse grupo foi o que demonstrou mais inquietações sobre as práticas em educação à distância. Em nossa opinião, esses atores deveriam ter a possibilidade de refletir sobre o trabalho realizado para avaliar em que medida houve um desenvolvimento de sua competência profissional. Diferente desse grupo de atores, o tutor-supervisor, que teve a oportunidade de avaliar melhor seu trabalho pela posição que ocupava no curso, indicou o desenvolvimento de sua competência profissional.

Em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua espanhola, mais especificamente na modalidade escrita, observamos que todos os grupos de atores do curso estiveram em maior ou menor medida em contato com a língua espanhola e, portanto, houve um contexto propício para o desenvolvimento dessa competência.

Os professores-alunos tiveram que participar de 4 módulos postando todas as mensagens dos fóruns, tarefas e escrevendo uma monografia em língua espanhola. Ao lermos essas produções observamos o desenvolvimento da interlíngua e também constatamos que, durante o curso, vários participantes aumentaram o tamanho de suas postagens e paulatinamente pareceram expressar-se mais claramente em língua espanhola.

Também verificamos que os professores-tutores precisaram refletir sobre o uso da linguagem escrita na procura de estratégias que pudessem aperfeiçoar o seu trabalho na plataforma. Também notamos o desenvolvimento da habilidade escrita dos professores-tutores.

Os professores-autores de módulos tiveram um processo de elaboração de material para o curso em EAD. Seria interessante que eles pudessem comparar o resultado obtido por cada módulo para terem um melhor proveito dessa experiência. Esse grupo de autores revelou nas entrevistas o possível desenvolvimento da competência comunicativa, mais especificamente relacionada à modalidade escrita e a questão da adaptação ao gênero EAD.

Em relação à reflexão sobre o trabalho realizado, durante as entrevistas tanto os professores autores de módulo quanto os professores-tutores apontaram a necessidade de análise, reflexão e retomada do trabalho realizado para detectar as falhas e aperfeiçoar a proposta. Nesse ponto verificamos o início de um processo reflexivo que segundo Donald Schön (1987) seria representado pelo conhecimento-na-ação, pela reflexão-na-ação e pela reflexão-sobre-a-ação. O conhecimento-na-ação poderia se realizar durante uma próxima experiência e proporcionaria o saber-fazer. A reflexão-na-ação, realizou-se durante o curso.

Verificamos a reflexão-sobre-a-ação durante as entrevistas, porém parece-nos que uma reflexão mais sistematizada possibilitaria que os professores envolvidos descobrissem de que forma o seu conhecimento-na-ação construído pode ter contribuído para que tenham alcançado os resultados observados. Dessa forma, seria relevante utilizar a experiência realizada por esse grupo de professores formadores para dar continuidade a sua posição reflexiva.

Concluimos nesta pesquisa que as competências desenvolvidas pelos participantes durante seu transcurso no CELSPELE foram: a competência teórica, a profissional, a comunicativa em língua espanhola, mais especificamente na modalidade escrita e, no caso dos autores de módulo, a discursiva para o gênero EAD, a reflexiva e possivelmente movimentou-se a competência implícita em favor de uma aplicada.

Retomada da segunda pergunta.

2. Como devem ser vistos e usados os recursos disponíveis da mídia computacional para a formação não presencial de professores de língua(s) e para o desenvolvimento de suas competências?

Gostaríamos de iniciar a resposta a essa questão com uma citação de Almeida (2002)

Devido à diversidade da realidade brasileira e à dificuldade ou até impossibilidade de acesso às TIC's por parcela considerável da população, a educação à distância no Brasil continuará convivendo com as diferentes abordagens. Enquanto se procuram mecanismos para democratizar a educação em todos os níveis, o grande contingente de pessoas alijados do acesso às TIC's continuará participando de cursos à distância por meio de tecnologias convencionais. Porém, esses cursos podem tornar-se mais interativos e assumir uma abordagem mais próxima do estar junto virtual a partir do envolvimento dos formadores em um programa de sua própria formação continuada por meio das TIC's que os leve a refletir sobre as contribuições dessas tecnologias à prática pedagógica.

(ALMEIDA, 2002, P. 79)

Corroboramos o exposto no fragmento e verificamos que ele cristaliza o ocorrido no curso analisado. A autora explica que parte da população brasileira não possui recursos, como o acesso à banda larga de qualidade, que possibilitem o uso efetivo das TIC's, com recursos como *webcam* que possibilitam *web* conferências etc. Dessa forma, embora a expansão da EAD busque a democratização da educação em todos os níveis e principalmente objetive alcançar o contingente de pessoas economicamente desfavorecidas, hoje ela ainda expõe seus atores à indefinição de abordagem adotada e faz uso da tecnologia convencional.

Verificamos que esse fato ocorreu no curso analisado que fez uso da tecnologia convencional e apresentou duas abordagens, a estruturalista na AVE e uma tentativa de abordagem reflexiva na AVA.

Concluimos que houve uma tentativa de abordagem reflexiva e não uma realização da mesma, motivados pelos seguintes aspectos observados na AVA. O primeiro aspecto que indicaria uma abordagem reflexiva seria a utilização dos fóruns que caracteriza um espaço de discussão e possível reflexão. A plataforma adotou os fóruns de discussão como recurso para trabalhar os temas, e não os exercícios de memorização e fixação estruturalista que geralmente encontramos em plataformas como a AVE. No entanto, esses fóruns não fomentaram a discussão, pois eram realizados da seguinte maneira: a abertura de tópicos sobre os temas era feita exclusivamente com as perguntas elaboradas pelos autores de módulo e postadas pelos tutores. Essa mecânica impossibilitava que os professores-tutores usassem o conhecimento que tinham de seus grupos para abrir fóruns que fomentassem a discussão, e também impedia que os próprios professores-alunos abrissem tópicos para debater seus questionamentos.

Em geral as perguntas dos fóruns elaborados pelos autores de módulo direcionavam o fórum para uma repetição dos conceitos do texto, em poucas ocasiões elas promoveram uma problematização do tema ou mesmo tiveram a intervenção de alguns dos tutores. Em vários momentos de seus relatos os tutores indicaram que os professores-alunos postavam participações nos fóruns porque eram motivados pela nota. Verificamos duas provas que ratificam essa percepção dos professores-tutores, a primeira é o número de postagens nos tópicos de discussão que quase sempre é o mesmo dos participantes da etapa, então cada participante posta uma mensagem no fórum, o que não caracteriza uma discussão do tema. O

segundo, é o conteúdo das postagens que não trazem uma discussão, na grande maioria das vezes é uma postagem pessoal sobre o tema abordado na abertura do tópico do fórum.

Concordamos com Almeida (2002) que no fragmento indica a possibilidade de que esses cursos, que não utilizam realmente as TIC's, se tornem mais interativos e se aproximem do estar junto virtual. Esse objetivo pode ser promovido a partir de uma formação reflexiva dos atores que assumem o papel de formadores em ambiente virtual e principalmente a tomada de consciência sobre as contribuições pedagógicas da tecnologia em sua prática docente nesse novo ambiente.

A partir da nossa análise concluímos que para haver pleno desenvolvimento de competências, os professores atores envolvidos na realização de cursos EAD - TIC's devem, da mesma forma que na educação presencial, ter a possibilidade de formação contínua e reflexiva para esse contexto.

Os resultados obtidos indicam um deslocamento da competência profissional que antes era exigida de um grupo específico de professores com experiência para desenvolver materiais para ambiente virtual e que agora passa a fazer parte de um domínio de conhecimento obrigatório e habilidades mínimas necessárias para que os atores, principalmente os professores formadores, participem de cursos em EAD - TIC's. Essa necessidade de base de conhecimento e habilidade de uso das tecnologias é perceptível em todos os grupos de autores envolvidos no curso, pois para os alunos ela abre possibilidades de atuação em seu processo de formação e para os formadores, ela possibilita o uso efetivo de estratégias de ensino e práticas pedagógicas pertinentes à EAD-TIC's.

Ressaltamos que uma característica diferencial da EAD TIC's é que os registros do processo são mantidos após sua finalização e podem ser re-analisados e utilizados na formação dos próprios professores envolvidos nos projetos. Acreditamos que essa ação cria uma possibilidade de desenvolvimento profissional para esses professores formadores em contexto EAD TIC's. Sabemos das dificuldades enfrentadas para realização dessa possibilidade, mas para que a pedra brilhe é preciso que haja luz sobre ela.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2006.

ALMEIDA FILHO, J.C.; CALDAS, L. R. BAGHIN, D. C. M. A Formação Auto-Sustentada do Professor de LE”. APLIESP Newsletter, n. 2, junho, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes editores, 1993.

_____. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol.4, no. 1 (pp. 7 a 18), Brasília: Ed. da UnB, 2004.

_____. Análise e formação de Professores de Língua(s) por Competências. Universidade de Brasília, 2006 a. Digitado.

_____. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. . In: Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa, Ed. Especial, vol. 9, pp 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006 b.

_____. Análise de Competências na Formação de Professores de Língua(s). Universidade de Brasília, 2007. Digitado.

_____. Comparando o Sistema de Competências do Professor e do Aluno de Línguas. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA. <www.sala.org.br> acessado em 15.01.2009.

_____. O fazer atual da linguística aplicada no caso de línguas estrangeiras no Brasil foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTE. (orgs.). Linguística Aplicada suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Auto-Análise de Abordagem e de Competências na Formação Continuada Intensiva de Professores de Línguas. In Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas: Pontes, 2010, p 207-224.

ALMEIDA, M. E. B. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In Moraes, M. C. (org.). Educação à distância: fundamentos e práticas. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2002.

_____. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v.29, n.2, 178p., jul./dez., 2003.

_____. Educação a distância: diretrizes políticas, práticas e concepções. In: Fazenda, I. C. A. e Severino, A. J. Fórum Paulista de Pós-graduação em Educação. Série Cidade Educativa. Vol. 3. Campinas, SP, Papirus. 2003.

_____. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. In Revista BOLEMA – Boletim de Educação Matemática, UNESP, Rio Claro, 2008.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço* (tese de doutorado) - Campinas, SP - Unicamp.1999.

ALVES, João Roberto M. Educação à distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. Artigo do Programa Novas Tecnologias na Educação, 1998. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm> Acesso em 10 março. 2010.

ALVES-MAZZOTI, A.& GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

ARAÚJO, B. e VERHINE, R. E. Relato da experiência avaliativa do NAVE/UFBA: avaliação de cursos superiores ministrados a distância no ambiente UNIREDE. In: Araújo, B. e FREITAS, K (org.). Educação a distância no contexto brasileiro. Algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 133-148.

BASSO, E. A. As Competências na Contemporaneidade e a formação do professor de LE. In SILVA, K. L. & ORTIZ ALVAREZ, M. L. Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 127- 156.

_____. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: Ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K.L (org.). Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas: Pontes, 2010, p. 235-256.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre Educação a Distância no Brasil. In: Educação e Sociedade, abril, 2002, vol. 23, n.78 Site: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf> acesso em 25 set. 2010.

BYRAM M. 2002. Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, p. 339-352, 2002.

BORGAN, R. C. & BIKLEN S. K. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acesso em 02/11/2010

BRASIL. Decreto 5.622, de 19.12.2005 Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sítio: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acesso em 02-05-2011

BRASIL. Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a EAD; Sítio: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf> Acesso em 02-05-2011

BRASIL. Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o estudo de língua estrangeira moderna (LEM) que passa a fazer parte do núcleo comum;

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola); Sítio:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm Acesso em 02-05-2011

BRONCKART, J.; DOLZ, J.. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações da linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée e Cols. O enigma da competência em educação. Artmed Editora, 2004. p. 29-46.

BROWN, D. H. Principles of Language Learning and Teaching, Longman, Inc- fourth ed, 2000.

CAMARGO, Rosa Maria. Atividade formadora do professor de matemática de um projeto em parceria numa escola pública. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, s. l., n. 1, p. 1-4, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard. (Org.). Language and communication. Singapore: Longman, 1990. p. 2-27. second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1980, p. 1-47.

CANDAU, V. M. F. O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. Brasília, INEP, 1987.

CARMO, H. Ensino superior a distância. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CARVALHO, A. M. P. Formação continuada de professores: Uma releitura das áreas de conteúdo. In: CARVALHO, A. M. P.(coord.) Formação continuada de professores: Uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo, Thomson, 2003.

CASTELLS, M., 2005. A Sociedade em Rede, in Cardoso, G. (et. al.) *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras, pp19-29.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: The MIT Press, 1965. Conselho Nacional de Educação, MEC. Câmara de Educação Básica. (2002). Diretrizes Nacionais para a Educação a Distância no âmbito da Educação Básica. Relatores: Gouveia, S F. & Bizzo, N. M. V. CNE/MEC,

CLARKE, A. C. Um Dia na Vida do Século XXI, Editora Nova Fronteira, 1989 - Rio de Janeiro.

CONSOLO, D.A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In *CONSOLO, D.A. A & Silva, V. L. T.*(orgs.) Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto, SP: editora HN, 2007.

CONSOLO, D.A. A. Sobre Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas: (In) Formar o professor para atuar na contemporaneidade. In *Silva K. A.*(org.) Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Editora Pontes, Vol.1, p. 133-148, 2010.

CUNHA, M. C. O ensino-aprendizagem de linhas: um campo à procura de uma disciplina. Rev. Moara, nº 19, p. 9-37, jan/jun. 2003.

DEWEY, J. Democracia e educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: Kaplan, R. B. (Ed.). The Oxford handbook of applied linguistics. New York: Oxford University Press, 2002.

FÉLIX, A. Um estudo de crenças que compõem a prática do professor em sala de aula. Horizontes em Linguística Aplicada, vol.3, n.1, p. 63-80, 2004.

FIGUEIREDO, N. M. A. Método e metodologia na pesquisa científica. 2º ed. São Caetano do Sul, São Paulo Yendis Editora, 2007.

FILANTROPO, A. PICONEZ, B. Designe Instrucional Contextualizado. Abril/2004 Disponível 5/ 06/2011 em <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/049-TC-B2.pdf>

FODOR, J. A. The modularity of the mind: an essay on faculty psychology. The MIT Press, Cambridge Massachusetts, 1983.

FREEMAN, D. & J. C. RICHARDS Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Enseñanza y aprendizaje digitales (EAD) Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distância (BENED). 2003, abril Site: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/> Acesso em 02/05/2011

GASKELL, M. G., COX. H. FOLEY K., GRIEVE H. & O'BRIEN, R. Constraints on definite article alternation in speech production: to "thee" or not to "thee"? Memory & Cognition, 31, 715-727, 2003. Site: <http://www-users.york.ac.uk/~mgg5/> Acesso em 02/05/2011

GATTI B.A. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior, Campinas, Papirus, 2001.

GUINDAI, J. F.; SÁ-SILVA J.R & ALMEIDA Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I, jul., 2009.

GOMEZ-NAGAMINE, A.; BRAGA, S. R. P. Uma breve análise da Competência Comunicativa (CC) de aprendizes de língua Espanhola em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Revista Desempenho, v. 10, p. 53-73, 2009.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON P. *Ethnography: Principles in Practice*, 2nd edition. London: Routledge, 1995.

HELDER, R. R. *Como fazer análise documental*. Porto, Universidade de Algarve, 2006

HYMES, D.H. *On Communicative Competence*. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected READings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293, 1972.

Krashen, S. D. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, 1982.

KUENZER, A. Z. *O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?* In: CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, Campinas, Papirus, 2001.

LA VILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LELIS, Isabel A.O.M. *A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas*. Cadernos CEDES, São Paulo, n° 17, p.27-36, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MELLO, G. N. *A pesquisa educacional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n°. 46, 1983.

MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

MERRIAM, S. B. *The new update on adult learning theory*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 89, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOORE, M. *Teoria da Distância Transacional*. Publicado em Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevedo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. Rio de Janeiro, setembro de 2002. Visitado em 05/07/2011. Disponível em www.abed.org.br/publique/cgilua.exe/sys/star.htm

MORAES, M. C. Tecendo a Rede, Mas com que paradigma? . In: MORAES, Maria Cândida (Org.). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002

MOURA FILHO, A. C. L. Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação em Letras espanhol. In: *ORTIZ ALVAREZ, M. L. e SILVA, K.L* (org.). Linguística Aplicada: *Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 191- 232.

PAIVA, V.L.M.O. Reflexões sobre ética na pesquisa Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005

PAIVA V. L. M. O. & SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo, Contexto, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PERRENOUD, Philippe. Dez Novas Competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. (org.). Didática e formação de professores. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19-76.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.) Educação continuada reflexões, alternativas. Campinas, Papyrus, 2000.

PROJETO GLOSSA

Sítio: www.glossario.sala.org.br Acessado em 30-11-2010

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: Denzin, N. K. & Lincon, Y. S. (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994. PP 83-97.

RAMOS, M. G. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, R. LIMA, Valdez M. do R. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 25-49

ROTH D. M. & MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. In: SILVA, K. A. & ALVAREZ, M. L. O (Orgs.). Perspectivas de investigação em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes, 2008.

RUBIN, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

SÁ-SILVA J.R & ALMEIDA, D.; GUINDAI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I, jul., 2009.

SANTOS, E. Educação *online* para além as EAD: um fenômeno da cibercultura. In: Silva, M. Pesce, L. e Zuin, A (Orgs.). Educação *online* :cenário, formação e questões didático pedagógicas. Wak Editora, 2010, p. 29 - 48.

SCHÖN, Donald. The reflective practitioner. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÜKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D., GUILHEM, D & SCHÜKLENK, U (Eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005. pp31-44

SIGNORINI, I. CBLA 1995: uma amostragem da pesquisa o Brasil. In: SIGNORINI, I & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, M.G. A Composição e Funcionamento da Equipe de Produção. de In: LITTO, Frederic. M.; FORMIGA, Marcos. M. M. (orgs.) Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SILVA, A. da; MARGONARI, D. M. O que revelam os relatórios de Estágio Supervisionado sobre a formação de professores de Língua Inglesa. *Contexturas*, v. 7, p. 39-53, 2003/2004.

SOUTO FRANCO, M. & ALMEIDA FILHO J. C. P O conceito de Competência Comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, v. 10, p. 4-11, 2009

HAMMERSLEY & ATLINSON *Ethnography: Principles in Practice* (2nd edition), Martyn Hammersley and Paul Atkinson, Routledge, 1995

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. & LINCON, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitativa research*. London: Sage, 1994. pp. 236-247.

TANURI, L. M. A historiografia da educação brasileira: Uma contribuição para o seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação Ijuí: UNIJUÍ, 1999. p. 149-168.

TARDIF, M. Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VALENTE, J. A.(2002). A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e da Comunicação: repensando conceitos. Em: JOLY, M. C. Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIANNA, C. A. D., A formação continuada de professores a distância: novas possibilidades. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. (org) Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências/reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

_____, A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria Universidade e Escola Pública. In: *ORTIZ ALVAREZ, M. L. e SILVA, K.L (org.)*. *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 191- 232.