

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS**

PATRICIA ROBERTA DE ALMEIDA CASTRO MACHADO

**CRENÇAS E COMPETÊNCIAS DOCENTES EM EAD EM UM
CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA ESPANHOLA**

Goiânia

2011

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado		
E-mail:	patriciaracm@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Faculdade de Letras da UFG		
Agência de fomento:			Sigla:
País:		UF:	CNPJ:
Título:	Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola		
Palavras-chave:	Crenças; competências; educação a distância; formação de professores.		
Título em outra língua:	Creencias y competencias docentes en EAD en un contexto de formación de profesores de lengua española		
Palavras-chave em outra língua:	Creencias; competencias; educación a distancia; formación de profesores		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa:	12/07/2011		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Prof.ª. Dr.ª. Lucielena Mendonça de Lima		
E-mail:	llima@letras.ufg.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

PATRICIA ROBERTA DE ALMEIDA CASTRO MACHADO

**CRENÇAS E COMPETÊNCIAS DOCENTES EM EAD EM UM
CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima.

Goiânia
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M113c Machado, Patrícia Roberta de Almeida Castro.
Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola / Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado. - 2011.
170 f. : figs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2011.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. Crenças. 2. Competências. 3. Educação à distância. 4. Formação de professores – língua espanhola. I. Título

CDU: 371.13:811.134.2

Tese defendida em 12 de julho de 2011 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:



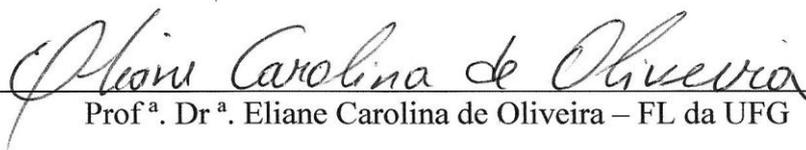
Prof.^a. Dr.^a. Lucielena Mendonça de Lima – FL da UFG
(Orientadora)



Prof.^a. Dr.^a. Ana Maria Ferreira Barcelos – UFV



Prof.^a. Dr.^a. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues – FACOMB da UFG



Prof.^a. Dr.^a. Eliane Carolina de Oliveira – FL da UFG



Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – FL da UFG

Dedico este trabalho a todos aqueles professores que lutam pela democratização da educação e pela melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, seja no contexto educacional presencial ou a distância.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus que me capacitou com as competências e condições necessárias para poder realizar esta pesquisa e saber ter discernimento e criticidade entre as crenças apresentadas pelos professores participantes e as minhas próprias crenças.

À minha mãe pelo amor, pelo apoio, pela dedicação e pela ajuda nas minhas idas e vindas de um estado a outro.

Ao meu pai pelo amor, pelo apoio e pelo orgulho que demonstra sentir de mim.

Ao meu esposo, Alexandre, com quem compartilho mais de uma década de convivência e não apenas por me incentivar, mas por me ajudar a seguir frente, superando todos os obstáculos, sendo o meu sustentáculo. Também, lhe agradeço pela ajuda na preparação e administração da plataforma e do endereço eletrônico, para a geração dos dados e pelo auxílio prestado na elaboração de algumas figuras aqui utilizadas.

À minha irmã Paula, por acreditar em mim. E ao meu irmão Stéfano, por também me buscar e levar à rodoviária, possibilitando as minhas idas e vindas para cursar as disciplinas do doutorado.

À minha tia e madrinha, Rosa, pela presença, apoio e pelas caronas até a rodoviária.

Aos meus sobrinhos, Isabella e Henrique, pelo amor que nos une.

A todos os professores que tive, tanto na graduação em Letras da UFG quanto no Mestrado em Linguística da UFG e no Doutorado em Linguística da UFG, por contribuírem com a minha formação profissional. E, em especial à Lucielena, professora, orientadora e colega, que me acompanhou desde o começo da minha formação profissional e me orientou na realização de mais este trabalho, entre tantos outros, sendo ela quem me incentivou a fazer a prova de seleção para o doutorado.

Aos professores Henrique, Olívia, Teresa e Maira, por aceitarem participar desta pesquisa e contribuírem com o desenvolvimento dos estudos sobre a modalidade de Educação

a Distância e os processos de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, expondo suas opiniões e crenças.

Às professoras Dr^a Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues e Dr^a Eliane Carolina de Oliveira pelas importantes e valiosas sugestões dadas no Exame de Qualificação, que contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às professoras Dr^a Eliane Carolina de Oliveira, Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos, Dr^a Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues e ao professor Dr^o Francisco José Quaresma de Figueiredo, por aceitarem compor a banca examinadora desta tese.

Aos meus colegas de trabalho, Antón, Cleidimar, Lucielena, Margarida, Elena e Sara, que foram compreensíveis com este momento de escrita desta minha tese, ocorrido simultaneamente ao meu período de estágio probatório na Faculdade de Letras da UFG.

À Elena que, enquanto coordenadora da área de língua espanhola da FL da UFG, fez o possível para flexibilizar meu horário de trabalho, de modo que eu pudesse ter maior tempo para a realização do doutorado, sem deixar de cumprir com minhas obrigações e responsabilidades laborais.

À Cleidimar, por me emprestar sua tese antes mesmo da sua defesa e por ouvir, com paciência, alguns dos meus anseios durante a escrita da minha própria tese.

À Margarida com quem pude compartilhar momentos de pesquisa sobre o uso de TICs e o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, resultando em uma apresentação bastante harmônica de trabalho científico em evento da área.

À Universidade do norte do país, contexto desta pesquisa, que me possibilitou e facilitou a realização desta investigação, abrindo suas portas e disponibilizando o uso do estúdio, bem como o apoio da sua equipe, para a realização dos encontros com os professores participantes da pesquisa.

“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem...”

(Guimarães Rosa)

Resumo

Temos como objetivo pesquisar as crenças e as competências relacionadas à Educação a Distância (EAD) e evidenciadas por docentes formadores de professores de língua espanhola de uma universidade do norte do país. Optamos por realizar uma pesquisa-ação, porque nosso objeto de estudo se refere a nossa própria prática enquanto professores/formadores de professores de língua espanhola em EAD, visto que a pesquisadora fazia parte da equipe de professores de língua espanhola da universidade que contextualiza este estudo. Justifica-se, ainda, pelo próprio interesse da equipe de língua espanhola em buscar melhorias aos processos de formação de professores e o ensino e a aprendizagem da língua espanhola no contexto da EAD. Conseqüentemente, nossa postura de observador-participante, durante a realização desta investigação, é ativa, interventiva e interativa. A fundamentação teórica, por sua vez, corresponde ao estudo de autores que refletem sobre crenças relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras (BARCELOS, 1999; ARAÚJO, 2006; ALVAREZ, 2007), sobre o desenvolvimento de competências docentes (PERRENOUD, 2002; CANALE, 2005) e sobre as tecnologias nos processos educacionais a distância (CRYSTAL, 2001; LEFFA, 2009; BEHAR, 2009). Com base nos dados gerados (durante o ano de 2009 e com o uso de instrumentos como sessões reflexivas, diários eletrônicos, entrevistas individuais, questionários reflexivos e narrativas autobiográficas), observamos que os quatro professores participantes apresentaram diversas crenças sobre os procedimentos docentes na EAD. Essas crenças foram construídas e reconstruídas a cada instante dos seus próprios processos de formação contínua e atuação profissional. Contudo, também, ressaltaram o seu precário conhecimento sobre o funcionamento da EAD e sobre a atuação do professor neste contexto, o que lhes proporcionou a tentativa de efetuar uma transposição da Educação Presencial (EP) à EAD, visto que relataram possuir um escasso desenvolvimento tanto de uma competência tecnológica quanto da competência didático-pedagógica necessárias à docência em EAD. Sendo assim, é possível perceber a necessidade

do desenvolvimento de diferentes competências, entre os professores participantes, que pudessem auxiliá-los no contexto educacional a distância, já que eles demonstraram certo despreparo para atuar com maior eficácia na EAD. Portanto, defendemos a tese de que as crenças sobre a EAD e o despreparo docente limitam suas ações, especificamente dos professores participantes deste estudo, e os desestabilizam emocionalmente ao se depararem com problemas decorrentes da sua atuação profissional no contexto da EAD. E, com o intuito de amparar esta defesa, neste trabalho explicitamos as crenças construídas pelos professores participantes, primeiramente, em relação aos processos educacionais, em seguida sobre o contraste entre a EP e a EAD, e por fim, evidenciamos as crenças correspondentes à EAD de modo particular. Cabe ressaltar que não temos como objetivo estabelecer uma comparação entre a EP e a EAD, mas os próprios participantes da pesquisa, em distintos momentos, realizam este tipo de contraste ao revelarem algumas de suas crenças sobre a EAD, demonstrando, assim, sua insegurança ao atuar como professor neste contexto educacional. Posteriormente, analisamos as competências didático-pedagógicas dos professores, de modo mais geral. Depois, de modo mais específico, consideramos as competências dos professores de língua estrangeira inseridos na EAD. Os resultados obtidos nos revelam a necessidade de os professores refletirem criticamente sobre suas próprias formações e sobre a influência que suas crenças exercem em suas ações profissionais, para que, assim, possam obter maior discernimento ao fazer suas escolhas e realizar suas atividades laborais, buscando desenvolver as competências que lhes pareçam necessárias para o exercício da docência em EAD.

Palavras chave: crenças, competências, educação a distância.

Resumen

Tenemos como objetivo investigar las creencias y las competencias relacionadas a la Educación a Distancia (EAD) y evidenciadas por docentes formadores de profesores de lengua española de una universidad del norte del país. Optamos por realizar una investigación-acción, porque nuestro objeto de estudio se refiere a nuestra propia práctica como profesores/formadores de profesores de lengua española en EAD, ya que la investigadora formaba parte del equipo de profesores de lengua española de la universidad que contextualiza este estudio. Se justifica, todavía, por el propio interés del equipo de lengua española en buscar mejorías a los procesos de formación de profesores y la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en el contexto de la EAD. Consecuentemente, nuestra postura de observador-participante, durante la realización de esta investigación, es activa, interventora e interactiva. La fundamentación teórica, a su vez, corresponde al estudio de autores que reflexionan sobre creencias relacionadas a la enseñanza e al aprendizaje de lenguas extranjeras (BARCELOS, 1999; ARAÚJO, 2006; ALVAREZ, 2007), sobre el desarrollo de competencias docentes (PERRENOUD, 2002; CANALE, 2005) y sobre las tecnologías en los procesos educativos a distancia (CRYSTAL, 2001; LEFFA, 2009; BEHAR, 2009). De acuerdo con los datos generados (durante el año de 2009 y con el uso de instrumentos como sesiones reflexivas, diarios electrónicos, entrevistas individuales, cuestionarios reflexivos y narrativas autobiográficas), observamos que los cuatro profesores participantes presentaron diversas creencias sobre los procedimientos docentes en la EAD. Estas creencias fueron construidas y reconstruidas a cada instante de sus propios procesos de formación continua y actuación profesional. Sin embargo, también, resaltaron su precario conocimiento sobre el funcionamiento de la EAD y sobre la actuación del profesor en este contexto, lo que les proporcionó el intento de efectuar una transposición de la Educación Presencial (EP) a la EAD, visto que relataron poseer un escaso desarrollo tanto de una competencia tecnológica como de la competencia didáctico-pedagógica necesarias a la

docencia en EAD. Siendo así, es posible percibir la necesidad del desarrollo de diferentes competencias, entre los profesores participantes, que pudieran auxiliarlos en el contexto educacional a distancia, ya que demostraron cierta falta de preparo para actuar con mayor eficacia en la EAD. Por lo tanto, defendemos la tesis de que las creencias sobre la EAD y la falta de preparo docente limitan las acciones, específicamente de los profesores participantes de este estudio, y los desestabilizan emocionalmente al estar frente a problemas provenientes de su actuación profesional en el contexto de la EAD. Y, con el intuito de amparar esta defensa, en este trabajo explicitamos las creencias construidas por los profesores participantes, primeramente, con relación a los procesos educacionales, enseguida sobre el contraste entre la EP y la EAD, y por fin, evidenciamos las creencias correspondientes a la EAD de modo particular. Cabe resaltar que no tenemos como objetivo establecer una comparación entre la EP y la EAD, pero los propios participantes de la investigación, en distintos momentos, realizan este tipo de contraste al revelar algunas de sus creencias sobre la EAD, demostrando, así, su inseguridad al actuar como profesor en este contexto educacional. Posteriormente, analizamos las competencias didáctico-pedagógicas de los profesores, de modo más general. Después, de modo más específico, consideramos las competencias de los profesores de lengua extranjera inseridos en la EAD. Los resultados obtenidos nos revelan la necesidad de los profesores reflexionar críticamente sobre sus propias formaciones y sobre la influencia que sus creencias ejercen en sus acciones profesionales, para que, así, puedan obtener mayor discernimiento al hacer sus elecciones y realizar sus actividades laborales, buscando desarrollar las competencias que les parezcan necesarias para el ejercicio de la docencia en EAD.

Palabras clave: creencias, competencias, educación a distancia.

Lista de abreviaturas e siglas

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

EAD: Educação a Distância

EP: Educação Presencial

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

NTICs: Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

MOODLE: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment²

MEC: Ministério da Educação e Cultura

SEED: Secretaria de Educação a Distância

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UAB: Universidade Aberta do Brasil

DE: Diário Eletrônico

QR: Questionário Reflexivo

SR: Sessão Reflexiva

EI: Entrevista Individual

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIVIC: Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

SEE: Sistema Estadual de Ensino

EMBRATEL: Empresa Brasileira de Telecomunicações

INTELSAT: International Telecommunications Satellite Consortium³

TAC: Termo de Ajuste de Conduta

TS: Termo de Saneamento

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

² Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos.

³ Consórcio Internacional de Telecomunicações por Satélite.

Lista de quadros

Quadro 1.1: Papéis assumidos pelos professores participantes	45
Quadro 1.2: Justificativa e data de aplicação dos instrumentos usados para gerar os dados	47
Quadro 1.3: Categorização dos dados	51
Quadro 2.1: Crenças sobre a educação presencial e a EAD	67
Quadro 2.2: Crenças sobre a EAD	72
Quadro 2.3: Crenças sobre a atuação dos professores em EAD	79
Quadro 2.4: Crenças sobre aprendizagem em EAD	90
Quadro 3.1: Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua de professores	94

Lista de figuras

Figura 1.1: Ciclos de estudo	42
Figura 1.2: Ambiente virtual – narrativas autobiográficas	48
Figura 1.3: Ambiente virtual – diário eletrônico	50
Figura 2.1: Representação da estrutura das crenças como crenças centrais e periféricas.	55
Figura 2.2: Relação entre teoria e prática	76
Figura 3.1: Áreas de conhecimento e habilidade da competência comunicativa	116
Figura 3.2: Cinco gerações de educação a distância	123
Figura 3.3: Competências dos professores de língua espanhola em EAD	141

Sumário

<u>Considerações iniciais</u>	20
Justificativa	22
Objetivos	24
Perguntas de pesquisa	24
Metodologia	25
Contexto da pesquisa	26
Organização deste trabalho	28
<u>CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DESTA PESQUISA</u>	29
1.1 Pesquisa qualitativa: pesquisa-ação e observação participante	29
1.2 Contexto da pesquisa e seus participantes	32
1.2.1 A instituição	33
1.2.2 Os professores participantes	36
1.2.2.1 Papéis assumidos pelos professores na instituição	38
1.2.2.1.1 Material impresso	39
1.2.2.1.2 Teleaulas	40
1.2.2.1.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	42
1.2.2.1.4 Atividades de pesquisa	43
1.2.2.1.5 Atividades de extensão	45
1.3 Procedimentos para a geração de dados e seu período de realização	46
1.3.1 Instrumentos utilizados	46
1.4 Triangulação e categorização dos dados	50

<u>CAPÍTULO 2: CRENÇAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS A DISTÂNCIA</u>	52
2.1 Sistemas de crenças	54
2.2 Crenças sobre os processos educacionais	56
2.2.1 Crenças sobre a EP e a EAD	58
2.2.2 Crenças sobre a EAD	67
2.2.3 Crenças sobre a atuação dos professores em EAD	73
2.2.4 Crenças sobre a aprendizagem em EAD	79
<u>CAPÍTULO 3: COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS A DISTÂNCIA</u>	91
3.1 Competências didático-pedagógicas dos professores	92
3.1.1 Despreparo didático-pedagógico em EAD	104
3.1.2 Processos avaliativos em EAD	106
3.2 Competências dos professores de língua estrangeira em EAD	115
3.2.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	126
3.2.2 Teleaulas	131
3.2.3 Material impresso	134
<u>Considerações finais</u>	142
Retomando as perguntas de pesquisa	143
Contribuição deste estudo para os processos de ensino e aprendizagem	146
Limitações deste estudo	147
Sugestões para pesquisas futuras	147
Considerações finais sobre o estudo	148
<u>Referências</u>	150
<u>Apêndices</u>	162
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido	163
Apêndice B: Ficha de identificação	164
Apêndice C: Questionário reflexivo	165
Apêndice D: Entrevista individual	166

<u>Anexos</u>	167
Anexo A: Plataforma <i>Moodle</i>	168
Anexo B: Matriz Curricular 2007	169
Anexo C: Matriz Curricular 2008	170

Considerações iniciais

Um dos aspectos considerados com relação à pesquisa é a importância de que ela seja conduzida de maneira colaborativa (Moita Lopes, 1996; Sagor 1992, Crookes, 1993 e 1997; entre outros), podendo envolver um grupo de professores que atuam em uma mesma instituição ou em instituições diferentes e que querem investigar preocupações/problemas, com características semelhantes, decorrentes da prática.

(VIANA, 2007)

As ações dos professores, ao exercerem sua profissão em seu contexto de trabalho, requerem o desenvolvimento constante de diferentes competências (PERRENOUD, 2000) que possam auxiliá-los em suas atividades laborais. Contudo, entre os ideais e a realidade, a formação contínua do professor, seja de língua estrangeira ou de qualquer outra disciplina, tende a contribuir com a geração de crenças (BARCELOS, 1999) não apenas sobre sua atuação profissional, mas também sobre todos os outros fatores que envolvem suas ações.

Deste modo, podemos afirmar que as crenças são semelhantes a uma forma de representação que poderia ser caracterizada

como uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre o seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas (MAGALHÃES, 2004, p. 66 – grifo da autora).

Isto quer dizer que as crenças costumam exercer influência, inclusive, nas atitudes dos professores e em suas escolhas profissionais, delineando suas condutas em conformidade com os seus pensamentos sobre as situações que vivenciam. Neste sentido, as crenças tendem a ser avaliadas, construídas, reconstruídas, revistas e reformuladas, à medida que vivenciamos novas situações e passamos por novas experiências. Consideramos, ainda, que para haver

mudança de crenças (PESSOA; SEBBA, 2006), tanto a sua explicitação quanto um estudo analítico-crítico sobre as crenças evidenciadas em relação ao contexto educacional sejam necessários, porque, deste modo, podemos compreender melhor nossas formas de pensamento e nossas atitudes em decorrência do que acreditamos, dando continuidade aos nossos processos de formação docente. Além disto, de acordo com Garbuio (2006, p. 90), “[m]uitas vezes o professor não consegue articular suas crenças, pois além de elas estarem em construção e reconstrução o tempo todo, à medida que os professores se deparam com novas situações de ensino e novas informações, novas crenças são formadas”. Portanto, com este trabalho, oportunizamos aos professores participantes momentos para que pudessem expressar suas crenças em relação ao seu contexto de trabalho e, dessa forma, poder tentar articulá-las, a fim de, ao evidenciá-las, repensar sua própria atuação.

Em relação às competências, podemos afirmar que elas “utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos, isto é, a competência é a expressão da relação entre pensamento e ação, por exemplo, no momento em que um sujeito se confronta com situações reais da vida, imagina como interagir com elas e recorre a saberes previamente adquiridos ou construídos na própria ação” (SILVA, 2008, p. 87-88). Em outras palavras, as competências integram tanto saberes e conhecimentos quanto as próprias ações e o fazer profissional, tendo as crenças como um dos elementos que influenciam seu desenvolvimento, posto que uma competência integra tanto as formas de pensamento sobre determinadas situações quanto as ações realizadas nessas circunstâncias.

Nesta pesquisa, os professores participantes se depararam com um contexto de ensino e aprendizagem da língua espanhola e da formação de professores deste idioma distinto das suas experiências anteriores. Este contexto se referia às suas ações na Educação a Distância (EAD), pois no momento da coleta dos dados suas experiências na EAD se resumiam em apenas uma média de um a dois anos, em contraste com uma experiência muito mais longa na Educação Presencial (EP). Esta nova situação laboral provocava-lhes anseios que influenciavam seus respectivos sistemas de crenças sobre a própria EAD e os processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, porque, inclusive outras competências lhes eram exigidas para sua atuação profissional, em um contexto ainda desconhecido por eles.

A EAD por si só já requer o desenvolvimento de distintas competências para que os professores possam atuar, nesta forma educacional, com maior presteza, uma vez que os recursos tecnológicos são fundamentais para a mediação e a interação entre os professores, os estudantes e os conhecimentos, lembrando que somos nós, seres humanos, que utilizamos as

máquinas para estabelecer relações interpessoais e, no caso da EAD, proporcionar diferentes meios para o desenvolvimento acadêmico das pessoas. Sobre isto, segundo Palloff e Pratt (2002, p. 71),

a educação a distância é mais do que um software que permite a uma instituição oferecer um curso on-line. Em qualquer situação, acadêmica, organizacional ou corporativa, é importante lembrar que são as *pessoas* que utilizam as máquinas, as quais fazem o curso prosseguir. O elemento humano, portanto, tem o seu papel na sala de aula eletrônica (grifo do autor).

Um dos problemas é que essas relações interpessoais, por meio das tecnologias, revelam uma nova forma de comunicação e interação que acabam, muitas vezes, gerando insegurança e angústia entre as pessoas que ainda não se familiarizaram com esse tipo de novidade. Em contrapartida, é importante ressaltar que as crenças entre os professores e seus aprendizes, sobre este tipo de relação que pode ser estabelecido por meio das tecnologias, existem antes mesmo da instituição de determinado relacionamento. As relações interpessoais, por sua vez, tendem a reforçar essas crenças iniciais ou, ao contrário, motivam transformações e mudanças de crenças.

Por fim, em conformidade com o contexto apresentado até este instante, a seguir expomos as razões que justificam este estudo.

Justificativa

A EAD apresenta aos professores novos desafios, funções e possibilidades de trabalho. Maia e Mattar (2007, p. 90), inclusive, afirmam que

uma das características em geral associadas a EaD é o fato do professor ter deixado de ser uma entidade individual para ser uma entidade coletiva. O professor de cursos a distância pode ser considerado uma equipe, que incluíse o autor, um técnico, um artista gráfico, o tutor, o monitor etc. Muito mais que um professor, é uma *instituição* que ensina a distância, tanto que muitas definições de EaD insistem na idéia de que o ensino é planejado e coordenado por uma instituição (grifo dos autores).

O trabalho em equipe, apesar de não poder ser considerado específico da EAD, é uma característica forte dessa forma de ensino, posto que os planejamentos das aulas e das ações a serem realizadas são feitos por mais de um professor e, também, por equipes formadas por profissionais de outras áreas, como as equipes do estúdio de produção e gravação, dos materiais impressos, da informática etc. Em outras palavras, o trabalho do professor em EAD geralmente se caracteriza pelo aspecto multidisciplinar, pela interdisciplinaridade e pela

transdisciplinaridade, visto que os professores, constantemente, tinham que realizar seu planejamento estabelecendo diálogos com outras equipes de professores e, também, com a equipe de vídeo e da informática. Inclusive, um dos fatores que motivaram a realização desta investigação refere-se ao fato de que a equipe de professores da língua espanhola, participante desta pesquisa, era composta por cinco profissionais da área, estando entre eles a própria pesquisadora.

No entanto, para assumir as atividades docentes em EAD, os professores devem desenvolver, como já comentamos, diferentes competências profissionais, para que estejam de fato preparados para o contexto da EAD e possam desconstruir suas crenças iniciais que tendem a realização de uma transposição da Educação Presencial (EP) para a EAD, desconsiderando características mais específicas do contexto a distância, como a própria relação entre tempo e espaço (TOSCHI, 2008). Neste sentido, para que o professor possa qualificar seu exercício profissional em EAD, é necessário o desenvolvimento de diferentes competências, como a de “utilizar novas tecnologias” (PERRENOUD, 2000, p. 21), que requer habilidades tanto relacionadas à utilização de distintos programas computacionais quanto o próprio estabelecimento de uma comunicação a distância, entre este professor e os seus alunos. Portanto, defendemos a tese de que as crenças sobre a EAD, mantidas pelos professores participantes desta pesquisa, e a falta de preparação docente, com o escasso desenvolvimento de uma competência tecnológica e didático-pedagógica para o trabalho na EAD, limitam as ações dos professores e os desequilibram emocionalmente em relação aos problemas advindos da sua situação de trabalho. Por isso, nessa pesquisa, partimos do pressuposto de que seria importante e necessário oportunizar aos professores participantes momentos de reflexão sobre suas atividades em EAD, com o intuito de que pudessem expressar suas crenças nesse contexto e reconhecê-las, a fim de repensarem suas próprias atuações, na busca de melhorias no ensino e na aprendizagem da língua espanhola, em EAD.

Desse modo, conseqüentemente, ao explicitar estas crenças, pretendemos colaborar com o desenvolvimento e a melhoria dos processos educacionais a distância, relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola, em âmbito universitário; e contribuindo, também, com a formação contínua dos professores participantes.

Tendo como base esta justificativa, elaboramos alguns objetivos que nortearam os procedimentos selecionados para a investigação, com a finalidade de dar seguimento a este estudo e delinear o caminho que percorremos.

Objetivos

Para a realização desta pesquisa, traçamos os seguintes objetivos que correspondiam aos interesses dos próprios participantes deste estudo, sendo um mais geral e três mais específicos:

Objetivo geral

- Analisar as crenças e as competências do professor de língua espanhola no contexto da Educação a Distância e a influência que elas podem exercer durante a sua prática profissional.

Objetivos específicos

- Entender a relação entre crenças e desenvolvimento de competências docentes, especificamente, no contexto da Educação a Distância de uma universidade do norte do país.
- Refletir sobre algumas crenças relacionadas à Educação a Distância e às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, na formação docente.
- Contribuir com os processos de formação contínua dos professores participantes desta pesquisa.

Esses objetivos nos levaram à elaboração de três perguntas de pesquisa, a partir das quais todo o trabalho foi estruturado.

Perguntas de pesquisa

No desenvolvimento desta pesquisa, tentamos responder às seguintes perguntas:

1. De que forma as crenças influenciaram as ações dos professores de língua espanhola no sistema de EAD dessa universidade do norte do país?
2. Ao refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola em EAD, que crenças relacionadas a este contexto foram apresentadas pelos professores participantes da pesquisa?
3. Quais competências dos professores de língua espanhola podem ser consideradas específicas aos processos de ensino e aprendizagem no contexto da EAD? Por quê?

E, para responder a essas questões, optamos por um tipo de metodologia específica e instrumentos de coleta e geração dos dados que consideramos pertinentes e adequados ao trabalho investigativo realizado, como podemos observar na seguinte seção.

Metodologia

Optamos por apresentar uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Para isso, adotamos uma postura de observadora participante, já que propomos o estabelecimento de uma interação com os professores participantes da pesquisa, sendo a própria pesquisadora uma das profissionais que fazia parte da equipe de trabalho desses professores, durante o período de geração dos dados. Nosso objetivo com essa interação foi possibilitar a construção conjunta dos conhecimentos advindos de sessões reflexivas e estudos realizados sobre as temáticas em questão. Por isso, nosso procedimento foi o de primeiro realizar uma sessão reflexiva caracterizada como um encontro em que os professores participantes, juntamente com a pesquisadora, pudessem diagnosticar os problemas decorrentes da sua situação de trabalho (POLANYI, 1969; SERRANO, 1998), a fim de que pudessemos buscar melhorias e qualidade no ensino e na aprendizagem da língua espanhola, no contexto da EAD, considerando a realidade e o modelo de EAD apresentados nesta pesquisa. Depois, realizamos outro encontro (segunda sessão reflexiva), com o propósito de refletir sobre possíveis ações que poderiam ser realizadas para minimizar as dificuldades dos professores e melhorar a qualidade dos processos educacionais nos quais estavam envolvidos (GOYETTE, 1988).

A opção pela metodologia e procedimentos investigativos relativos à pesquisa-ação justifica-se pela tentativa de que fosse propiciada aos participantes uma maior conscientização/problematização, análise e crítica da própria prática a partir da reflexão propiciada na interlocução com os seus pares e na própria participação nas discussões do grupo, uma vez que a (re)visão das nossas ações permite sua própria transformação e ressignificação e que o conhecimento de algo pode ser considerado, simultaneamente, um autoconhecimento (STENHOUSE, 1981; ELLIOTT, 1993). Em outras palavras, com a pesquisa-ação possibilitamos a sequência da formação profissional dos participantes enquanto professores de língua espanhola, em um curso de formação de outros professores desse idioma, na modalidade de EAD.

Os instrumentos de geração de dados utilizados foram: entrevistas, narrativas autobiográficas e questionários, com perguntas abertas e fechadas, para poder traçar o perfil dos participantes da pesquisa e considerar suas opiniões referentes aos seus próprios processos de formação docente e suas atividades em EAD. Também, foi proposta a prática de

sessões reflexivas críticas, gravadas em áudio e vídeo, que pudessem oportunizar um momento de discussão em grupo sobre a formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e as competências desenvolvidas por cada participante durante o exercício da docência em EAD, bem como a elaboração de diários nos quais os participantes deveriam escrever suas impressões, opiniões, ideias, angústias e anseios relacionados às suas práticas enquanto professores da língua espanhola neste contexto educacional, que descrevemos a seguir.

Contexto da pesquisa

Decidimos pela realização de um trabalho em conjunto para que os envolvidos pudessem refletir criticamente, e de modo colaborativo, sobre os problemas que lhes eram apresentados durante o exercício da sua profissão e, assim, poder traçar caminhos alternativos, na tentativa de ultrapassar esses obstáculos e alcançar melhorias possíveis nos processos educacionais a distância, relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola.

O contexto desta investigação corresponde ao local de trabalho dos participantes da pesquisa, ou seja, uma universidade do norte do país que trabalha com o sistema de EAD. Os participantes foram, além da pesquisadora, um professor especialista, dois professores mestrands e um professor doutorando, que ministravam aulas de língua espanhola e literatura em expressão espanhola. Em conformidade com o desejo destes profissionais, em relação ao alcance de melhorias educacionais da língua espanhola em EAD, optamos pela realização desta pesquisa-ação, na esperança de que ela pudesse auxiliar na reflexão, consciência, criticidade e comprometimento de toda a equipe em empreender ações que visassem a transformações consideradas necessárias a esse contexto e aos propósitos apresentados.

Segundo Moran (2007, p. 132), “[é] gigantesco o crescimento dos cursos por satélite, com teleaulas ao vivo e tutoria presencial mais apoio da internet”. Inclusive, nesta universidade, contexto da nossa pesquisa, o modelo de EAD se caracterizava pela integração de vários recursos midiáticos, comunicacionais e interativos, como: a televisão com transmissão via satélite, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os materiais impressos. No entanto, consideramos importante ressaltar que esse modelo foi se construindo, e segue em constante processo de construção, conforme os próprios avanços tecnológicos. Ainda conforme Moran (2007, p. 133),

[o] sucesso da teleaula se deve à facilidade da passagem para a EAD, ao contato com o professor, à relação olho no olho, pois uma parte das atividades é realizada

localmente, em grupo, com um mediador, tutor ou professor assistente. Os alunos não precisam de tanta autonomia para gerenciar o tempo. Parece um curso presencial, com menos aulas, e é mais barato.

Entretanto, este comentário feito por Moran (2007) indica uma crença sobre a transposição da Educação Presencial (EP) à EAD, isto é, que o contexto educacional a distância seja uma simples transferência das atividades e ações didático-pedagógicas, vivenciadas em contextos presenciais. Isto, porém, não pode ser completamente concebido visto que a própria lógica temporal da EAD se difere, essencialmente, da noção de tempo na EP. A temporalidade dos processos de aprendizagem na EP, muitas vezes, é determinada pela própria duração de uma aula ou de um curso. Entretanto, na EAD, essa noção de tempo não pode ser determinada e limitada a alguns encontros, pois “[a]s velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender” (KENSKI, 2003, p. 30). Desse modo, o conteúdo trabalhado em prazos determinados na EP, por exemplo, possivelmente na EAD requiera maior tempo cronológico para seu estudo.

Devido a essa tentativa de transposição da EP à EAD, muitos estudantes da instituição que contextualiza esta pesquisa não apresentavam desenvolver autonomia em seus estudos e se mostravam dependentes tanto das mencionadas teleaulas quanto dos materiais impressos, ignorando, por exemplo, o AVA e os procedimentos de pesquisa autônoma, considerados necessários à EAD. Conseqüentemente, entendemos por autonomia que os estudantes deveriam desenvolver

capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado. A capacidade de um aluno para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, a capacidade para encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e a capacidade para decidir sozinho quando o progresso foi satisfatório (...) (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 245 – grifos do autor).

No entanto, a autonomia discente em EAD é um conceito relativo, porque os modelos de EAD e, por conseguinte, os desenhos de cursos neste contexto educacional permitem graus diferenciados de desenvolvimento e exercício da autonomia por parte dos seus alunos. Além disto, a postura do professor também contribui significativamente no auxílio dos seus aprendizes em atividades que lhes exijam procedimentos mais autônomos. Portanto, uma das causas que costumam gerar insatisfações e resistências à EAD refere-se, pelo menos, a estes três fatores, destacados por Moore e Kearsley (2008, p. 191):

1. falha na elaboração do curso e incompetência do professor (a causa da maioria dos problemas!);
2. expectativas erradas por parte dos alunos;
3. tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente.

Em outras palavras, os professores participantes desta pesquisa se lamentavam pela falta de autonomia discente, mas, ao mesmo tempo, relatavam sua inexperiência no contexto da EAD e em relação ao uso tecnológico educacional. Por isto, mais uma vez se reforça a necessidade do desenvolvimento de competências profissionais do professor em EAD, a fim de que ele possa estar mais bem preparado para atuar neste contexto.

Na próxima seção, apresentamos a estruturação que optamos para dar corpo e forma a esta pesquisa.

Organização deste trabalho

Visando a um maior detalhamento e compreensão da pesquisa realizada, decidimos por organizar este trabalho em três capítulos, sendo o primeiro o momento em que apresentamos a metodologia desta pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos de geração dos dados, bem como a forma selecionada para categorizá-los. O segundo capítulo, intitulado “Crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola no contexto educacional a distância” e o terceiro capítulo, cujo título é “Competências profissionais do professor de língua espanhola em contextos educacionais a distância” são considerados capítulos temáticos, pois foram elaborados a partir dos dois temas norteadores desta pesquisa, ou seja, com base nos estudos teóricos sobre os sistemas de crenças de professores de línguas e sobre o desenvolvimento de competências docentes. Sendo assim, o que fizemos nestes capítulos foi estabelecer um diálogo entre as teorias que fundamentam esta pesquisa e os seus professores participantes, por meio dos dados gerados e analisados. Em outras palavras, apresentamos dois capítulos que trazem os dados da pesquisa inter-relacionados com as teorias que nos auxiliaram neste processo investigativo. Além disto, também apresentamos estas considerações iniciais para que o leitor possa ir se familiarizando com a nossa pesquisa. E as considerações finais que retomam as perguntas investigativas aqui expostas, para concluir esta tese que, na verdade, dá início a outras possibilidades de pesquisa.

No capítulo seguinte, portanto, contextualizamos essa pesquisa conforme o tipo de metodologia utilizado, o local em que a investigação foi realizada e o contexto sociopolítico e seus participantes.

CAPÍTULO 1

Metodologia desta pesquisa

O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa.

(TELLES, 2002, p. 98)

Neste capítulo, apresentamos o tipo de metodologia que foi utilizada para a realização desta pesquisa, esclarecendo a forma de observação e a postura adotada pela pesquisadora, durante o período de geração e análise dos dados. Também, discorreremos sobre o contexto onde esta investigação foi realizada, para que possamos compreender melhor as opiniões dos professores participantes e suas respectivas ações em seu exercício profissional. Para isto, este capítulo está dividido em três seções que relatam, ainda, o perfil dos participantes e suas diferentes atividades na instituição focalizada, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados para gerar, triangular, categorizar e interpretar os dados.

Começamos, portanto, apresentando o tipo de pesquisa realizada para o desenvolvimento deste estudo.

1.1 Pesquisa qualitativa: pesquisa-ação e observação participante

A pesquisa qualitativa educacional, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), tem por objetivo desvelar o que está oculto

no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e

a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (grifo do autor).

O estudo que aqui apresentamos é de cunho fundamentalmente qualitativo, pois concebe a verdade como algo co-construído pelos participantes da pesquisa e tem por finalidade a descrição e a explicação dos fenômenos educacionais, a partir do ponto de vista desses mesmos indivíduos (TELLES, 2002), tendo como propósito desvelar o que se encontra por traz das suas respectivas rotinas e práticas laborais. Por conseguinte, a opção por esse tipo de pesquisa ocorreu devido ao fato de que os fenômenos observados se referiam a comportamentos e atitudes de determinados profissionais dentro do seu contexto de trabalho, enfatizando as opiniões e crenças por eles expressas.

O interesse que apresentamos, nesta pesquisa, corresponde à compreensão do processo que acontece em um ambiente específico e ao modo como os envolvidos nesse mesmo processo o percebem e o interpretam. Além disso, consideramos que a pesquisadora também fez parte do contexto pesquisado, como uma das integrantes da equipe de trabalho, sendo, assim, não apenas uma relatora passiva, mas, ao contrário, uma agente ativa na construção de novos sentidos e significados atribuídos a este contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Consequentemente, dentre os diferentes tipos de abordagem qualitativa, compreendemos ser melhor proceder com esta investigação seguindo a metodologia de uma pesquisa-ação, visto que pretendíamos que os professores participantes pudessem dar prosseguimento a suas próprias formações contínuas (ZEICHNER, 1998), por meio das atividades realizadas com esta pesquisa, durante o período de geração dos dados que possibilitou momentos de reflexão sobre suas atividades em EAD. Desse modo, nossa intenção era a de que os professores participantes se tornassem “profissionais conscientes, reflexivos e comprometidos em mudar-se a si mesmos, suas práticas educativas e as situações contextuais onde elas têm lugar” (SERRANO, 1998, p. 192), em busca do estabelecimento de uma reflexão crítica (CONTRERAS, 2002) sobre suas próprias ações, a fim de aprender mais sobre elas. Assim sendo, enfatizamos a importância da pesquisa-ação nos processos de formação dos professores, visto que esses profissionais passam a ser considerados como sujeitos que têm a possibilidade de construir diferentes conhecimentos sobre suas atividades em seu contexto de trabalho (PIMENTA, 2005, p. 523). Conforme afirma Telles (2002, p. 104), a pesquisa-ação costuma ser

utilizada por um grupo de docentes ou um pesquisador trabalhando junto a esse grupo para tentar compreender, de forma sistemática e de ação planejada (Thiollent, 1982), a prática do cotidiano escolar, o efeito de uma determinada intervenção

pedagógica, ou ainda buscar possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (de professores ou alunos, por exemplo) a uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola. Os participantes da pesquisa têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações do estudo.

Nesse sentido, para a realização desta pesquisa, formamos um grupo de pesquisa, institucionalizado e com registro no CNPq, que tinha como um dos seus objetivos a reflexão sobre nosso próprio cotidiano de trabalho como professores de língua espanhola e formadores de docentes deste idioma, tendo como contexto de atuação a EAD. Desse modo, a participação ativa de cada membro da equipe de língua espanhola era constantemente solicitada, para que os nossos estudos pudessem avançar, lembrando que “as situações de ensino-aprendizagem são sempre únicas” (PENTEADO, 2010, p. 31). Em outras palavras, com a pesquisa-ação buscamos formar um grupo de professores que possuíam interesses comuns relacionados ao alcance de melhorias da formação de professores e do ensino e da aprendizagem da língua espanhola em EAD, que deveriam ser problematizados para ampliar a conscientização desses profissionais e auxiliá-los a empreender processos de transformação das suas práticas, que considerassem necessários (SMYTH, 1991). Portanto,

os professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. Nesse sentido, ela se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, a partir da reflexão propiciada na interlocução com os pesquisadores observadores e na participação nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores (PIMENTA, 2005, p. 527 – grifo da autora).

Em outros termos, acreditamos que este procedimento metodológico contribuiu, de fato, com a formação contínua dos professores participantes desta pesquisa, uma vez que eles foram levados a repensar, de modo colaborativo (FIGUEIREDO, 2003), suas ações no contexto da EAD, na busca de melhorias durante o desenvolvimento das suas atividades, o que condiz com esta descrição de pesquisa-ação, feita por Greenwood e Levin (2006, p. 102):

1. A pesquisa-ação é uma investigação na qual há uma co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. Os significados construídos no processo de investigação conduzem à ação social, ou ainda essas reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados.
2. A pesquisa-ação trata a diversidade de experiência e de capacidades dentro do grupo local como uma oportunidade para o enriquecimento do processo de pesquisa/ação.
3. A pesquisa-ação produz resultados válidos de pesquisa.
4. A pesquisa-ação concentra-se no contexto; seu objetivo é resolver problemas da vida real em seu contexto.

Para finalizar, Pimenta (2005, p. 535) afirma que os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, em seu caráter crítico, levam em consideração os participantes da investigação e suas opiniões, sendo que os seus próprios interesses é que vão direcionando e traçando os caminhos investigativos, enfatizando o caráter formativo da pesquisa-ação que, conforme a autora,

considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso a metodologia não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isto que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de *mitos e preconceitos* que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (grifos nossos).

Desta forma, esta escolha metodológica nos possibilitou visualizar as crenças (mitos e preconceitos) sobre a EAD, por meio dos dados gerados entre os professores participantes e a pesquisadora, com o intuito de tomar consciência das nossas ações e buscar alternativas para qualificar nosso trabalho neste contexto educacional.

Na sequência, discorreremos sobre o contexto específico onde ocorreu esta pesquisa e traçamos o perfil dos participantes, relatando suas ações e atribuições laborais.

1.2 Contexto da pesquisa e seus participantes

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade do norte do país que trabalha com cursos presenciais e a distância, sendo que o curso de Letras (habilitação em línguas portuguesa e espanhola e suas respectivas literaturas), foco contextual desta investigação, somente era ofertado em sistema de educação a distância⁴.

O curso de Letras desta universidade tem por objetivo formar professores tanto de língua portuguesa quanto de língua espanhola e das suas respectivas literaturas. Para isso, são formadas diferentes equipes de trabalho que se integram, na tentativa de realizar uma prática interdisciplinar. Também, é estabelecida uma conexão entre distintas mídias, como a televisiva, o material impresso e o computador conectado à rede, com a finalidade de fazer a mediação dos processos de ensino e aprendizagem demandados por este curso. Para cada disciplina ofertada, era formada uma equipe de professores composta, geralmente, por três

⁴ Ver sua matriz curricular para as turmas de 2007 e de 2008, nos Anexos B e C.

profissionais, ou seja, dois professores que iriam ao vídeo para ministrar as teleaulas e um tutor a distância. Com o intuito de que seu trabalho pudesse ter maior fluidez, essa equipe deveria estar sempre integrada entre si e com outras equipes de trabalho, como as do estúdio, as do material impresso e as dos técnicos em informática entre outras.

Também, ressaltamos que, durante todo o processo de implantação e desenvolvimento do projeto de EAD, nesta universidade do norte do país, todos os professores envolvidos participavam periodicamente de diferentes cursos de aperfeiçoamento, em contexto presencial, que tratavam sobre variados temas, como, por exemplo, a linguagem audiovisual em produção de vídeos pedagógicos, a aprendizagem interativa, a avaliação *on-line*, a elaboração de provas em larga escala, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e a produção de material didático-pedagógico.

Para melhor explicitar nosso contexto de investigação, nas seções seguintes, relatamos uma breve história da instituição educacional onde realizamos esta pesquisa. E, também, fazemos a apresentação dos professores participantes, descrevendo seus papéis na universidade.

1.2.1 A instituição

Nessa universidade, o projeto de EAD começou, primeiramente, apenas atendendo à demanda do estado onde ela tem sede, ofertando o curso de Normal Superior, em 2001, na modalidade telepresencial, ou seja, as aulas eram ministradas por meio televisivo e os alunos tinham que se encaminhar às denominadas telessalas para assistir e participar dessas mesmas aulas. Este curso obteve do Sistema Estadual de Ensino (SEE) a autorização para funcionamento, como Curso Experimental, aprovada em 19 de setembro de 2000, e foi realizado em 125 telessalas distribuídas por todo o Estado sede da universidade, onde se concentraram 7.841 alunos, o que dava um total de 262 turmas nos períodos matutino, vespertino e noturno do curso Normal Superior. Posteriormente, em 2004, a universidade recebeu autorização e reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC) que a credenciou para funcionar com essa modalidade em território nacional (Portaria – MEC Nº2. 145/04). A partir desse momento, a universidade começou a oferecer outros cursos de graduação na modalidade a distância para todas as regiões brasileiras, geralmente em parceria com empresas, organismos públicos e associações profissionais, segundo suas necessidades específicas.

O curso de Letras a distância, por sua vez, começa a funcionar em 2007, tendo como ato legal de autorização a Resolução Nº 009/2006 do Conselho Curador da Universidade e ato legal de reconhecimento a Portaria Nº 44, de 18 de agosto de 2009, expedida pela instituição de ensino foco deste estudo. Este curso possuía telessalas distribuídas por todos os estados brasileiros, que recebem o sinal das teleaulas, inicialmente, por meio de dois canais de satélite (Embratel e Intelsat). Mas, logo em seguida, a universidade firma um contrato com uma empresa privada e passa a transmitir o sinal via satélite por meio do canal que esta empresa detém.

Voltando um pouco neste percurso histórico, em 2003, o MEC, juntamente com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), elabora os denominados “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”⁵ que foram posteriormente revisados e atualizados, sendo divulgados em 2007. Então, começam as visitas do MEC às instituições de ensino superior que oferecem cursos a distância, para realizar uma verificação *in loco* da realidade apresentada por cada uma dessas instâncias.

Na visita feita a esta universidade do norte do país, em 2008, o MEC detectou vários problemas relacionados, principalmente, à sua gestão e aos procedimentos administrativos. Isto devido ao fato de que, entre esta universidade e a empresa privada que detém o sinal via satélite para a transmissão das aulas, houve uma inversão contratual, em que a empresa era quem contratava a universidade e não o contrário. Assim, a universidade perdeu o controle dos polos presenciais, dos recursos financeiros e, conseqüentemente, da real situação acadêmica dos seus alunos. Houve, também, um crescimento acelerado, acarretando um alto número de alunos por curso. No curso de Letras, por exemplo, havia aproximadamente seis mil alunos cursando o mesmo semestre, em diferentes localidades do país. Entretanto, as ações pedagógicas e o trabalho dos professores a distância eram motivo de elogios tanto pelos alunos quanto pelo próprio MEC. Mas, ainda assim, era possível observar muitas falhas em relação, por exemplo, à relação entre os professores/tutores e os seus estudantes, visto que estes profissionais acabavam se submetendo à docência, sem ao menos saber o quantitativo exato de alunos que possuía em cada turma. Isto ocorria porque quem detinha essa informação era a empresa privada com a qual a universidade firmou contrato e, nem sempre, essas informações eram repassadas com exatidão à própria instituição educacional e, muito menos, aos professores que, por sua vez, sentiam e sabiam da necessidade de conhecer melhor a

⁵ Disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> (Acesso em 07 jun. 2011).

realidade com a qual estavam trabalhando. Por isso, cobravam tais informações das suas coordenações, mas não eram atendidos.

Assim sendo, algumas das principais recomendações e exigências do MEC, para que essa universidade pudesse continuar ofertando cursos de graduação, no contexto educacional a distância, foram as de que

- acontecesse uma revisão contratual, em que a universidade passasse de contratada a contratante;
- houvesse, no máximo, um total de 150 alunos por professor, já que a realidade apresentada ao MEC indicava um número muito maior nessa relação entre estudantes e professores, dado esse que não foi repassado aos docentes da instituição;
- a universidade fosse responsável pela gestão dos polos de apoio presencial, cuidando da sua infraestrutura (telessalas, biblioteca básica e laboratórios) e da contratação e orientação dos coordenadores e dos tutores de polos;
- o sistema de avaliação incluísse provas discursivas, além das provas de múltipla escolha que já eram realizadas;
- a universidade voltasse a ter gestão e controle acadêmico em relação aos documentos e contratos feitos com os seus alunos, bem como o que se refere às suas notas e frequências, o que já havia acontecido antes do contrato firmado com a empresa privada;
- a transmissão para atividades fora do horário das teleaulas fosse facilitada, por meio da própria disponibilização *on-line* dos vídeos de cada aula ministrada, por exemplo;
- as ações pedagógicas não fossem terceirizadas, mas que a universidade assumisse suas responsabilidades na gestão dos seus cursos a distância.

Enfim, cabia à universidade retomar seu papel de gestora dos cursos a distância por ela oferecidos, tendo maior controle e consciência dos processos pedagógicos, administrativos, tecnológicos e financeiros (RODRIGUES, 2007). Isto porque, da forma como a universidade estava funcionando, alguns referenciais de qualidade para a educação superior a distância foram feridos. Um exemplo corresponde à terceirização de ações pedagógicas, posto que, de acordo com os referenciais (MEC, 2007, p. 18), os professores e os tutores, presenciais e a distância, deveriam estar vinculados “à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância”. Entretanto, os docentes e tutores vinculados à universidade eram apenas os que estavam no contexto a distância, sendo que os tutores

presenciais (presentes nos polos de apoio presencial) possuíam vínculo com a empresa privada com a qual a instituição educacional mantinha um acordo contratual.

Toda essa revolução acaba provocando insegurança, instabilidade, receio e medo entre os professores, porque, querendo ou não, eles se angustiavam com a possibilidade de fechamento da universidade e da conseqüente perda dos seus empregos, já que a instituição foi obrigada a não realizar nenhum vestibular até que sua situação fosse regulamentada. Em decorrência desta situação, o impasse gerado passou a depender de ações políticas dos próprios representantes do estado.

Todavia, em meio a esse caos, o curso de Letras/EAD recebeu, por meio do próprio MEC que a cada instante estava presente acompanhando as dificuldades da universidade em se regulamentar, uma proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB), para que fosse elaborado um novo projeto, em conformidade com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007) e este curso voltasse a oferecer vagas em parceria com a UAB, o que deve acontecer a partir do segundo semestre de 2011.

A seguir, apresentamos os professores participantes desta pesquisa.

1.2.2 Os professores participantes

Esta pesquisa contou com a participação de cinco professores, que compunham a equipe de língua espanhola dessa instituição, sendo que entre eles incluímos a própria pesquisadora. No período de realização⁶ desta investigação, estes profissionais apresentavam o perfil que traçamos na sequência, com a utilização de pseudônimos sugeridos pelos próprios participantes da pesquisa, para poder preservar suas identidades:

- Henrique – graduado em Letras (português/espanhol), mestre em estudos literários e doutorando, também, em estudos literários. Já lecionou aulas de língua espanhola em cursos livres de idiomas, no Ensino Médio e Fundamental e em diferentes universidades, na modalidade presencial. Também, ministrou aulas de literatura hispanoamericana e espanhola em diferentes universidades. Em 2008, começou a trabalhar na instituição de ensino superior foco da pesquisa. E foi, também, neste ano que teve seus primeiros contatos com o sistema de educação a distância. Ministrou disciplinas de língua espanhola, de literatura em língua espanhola e de metodologia de

⁶ Esta pesquisa teve início em 2008 com a formação do grupo de pesquisa citado na subseção 1.2.2.1., tendo seu prosseguimento com a utilização de instrumentos para a geração de dados no ano posterior.

ensino da língua espanhola e suas literaturas, sendo tanto professor do grupo de alunos quanto seu tutor a distância.

- Olívia – graduada em Letras (português e literatura), especialista em língua e literatura espanholas e mestranda em Tecnologias Digitais e Sociedade do Conhecimento, sendo que logo após a coleta de dados desta pesquisa defendeu sua dissertação sobre a aprendizagem de língua espanhola em ambientes virtuais e obteve o título de mestre. Já lecionou em cursos livres de idiomas, no Ensino Médio, em cursinho pré-vestibular e em universidade, na modalidade presencial. Em 2005, começou a trabalhar na instituição de ensino superior foco da pesquisa. E foi, também, nesse ano que teve seus primeiros contatos com a EAD. No curso de Letras/EAD da universidade que contextualiza esta pesquisa, lecionou disciplinas de língua espanhola, sendo tanto professora do grupo de alunos quanto sua tutora a distância. Também assumiu a coordenação do curso de Letras/EAD, em 2009.
- Teresa – graduada em Letras (português/inglês), especialista em Educação, Comunicação e Novas Tecnologias, curso feito em EAD quando já estava trabalhando na instituição, e mestranda em estudos linguísticos. Aprendeu a língua espanhola autonomamente, estudando por conta própria e fazendo cursos na Espanha. Já lecionou em cursos livres de idiomas, no Ensino Médio e em universidade, na modalidade presencial. Em 2006, começou a trabalhar na instituição de ensino superior foco da pesquisa. E foi, também, neste ano que teve seus primeiros contatos com o sistema de educação a distância. Lecionou disciplinas de língua espanhola e de literatura em língua espanhola, sendo tanto professora do grupo de alunos quanto sua tutora a distância.
- Maira – graduada em Pedagogia e especialista em linguística aplicada para o ensino de língua estrangeira. Já lecionou em cursos livres de idiomas e é, também, intérprete de LIBRAS. Em 2008, começou a trabalhar na instituição de ensino superior foco da pesquisa. E foi, também, neste ano que teve seus primeiros contatos com o sistema de educação a distância, atuando como professora e como intérprete de LIBRAS das aulas em língua espanhola e, posteriormente, assumindo também a docência e a tutoria a distância de disciplinas de língua espanhola.
- Pesquisadora – graduada em Letras (português/espanhol), mestre em estudos linguísticos e doutoranda, também, em estudos linguísticos. Já lecionou em cursos

livres de idiomas, no ensino fundamental, médio e superior, na modalidade presencial. Em 2007, começou a trabalhar na instituição de ensino superior foco da pesquisa. E foi, também, nesse ano que teve seus primeiros contatos com o sistema de educação a distância. Neste contexto, ministrou disciplinas de língua espanhola, de metodologia de ensino da língua espanhola e suas literaturas e de estágio supervisionado, sendo tanto professora quanto tutora a distância.

Enfim, todos os professores possuíam formação em língua espanhola, vinham de experiências majoritariamente decorrentes da Educação Presencial (EP) e informaram não ter tido nenhuma experiência docente anterior na modalidade de EAD, ou seja, não apresentavam uma preparação mais específica para atuar nesse contexto educacional. Ainda assim, tiveram que assumir diferentes papéis, como os que relatamos nas próximas subseções.

1.2.2.1 Papéis assumidos pelos professores na instituição

Como em toda instituição de ensino superior, nessa universidade os professores, também, participavam de diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, a cada semestre letivo, esses profissionais trabalhavam simultaneamente com o próprio semestre que se vivia e com semestres futuros, posto que o planejamento do semestre seguinte, por exemplo, deveria ser sempre realizado com bastante antecedência, porque os materiais impressos tinham que ser redigidos, avaliados, revisados, formatados, diagramados, impressos e enviados aos polos que recebiam os alunos, antes de as aulas começarem. O planejamento das teleaulas também deveria ser feito com antecipação, já que cada equipe de professores poderia solicitar ao estúdio a produção de vídeos educativos que demandam bastante trabalho e tempo. Além disso, outro elemento que exigia planejamento antecipado era o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma vez que os professores de cada disciplina ofertada tinham que pesquisar, preparar e elaborar diferentes materiais para alimentar esse espaço que, durante o andamento do semestre, ia sendo replanejado segundo as necessidades observadas pelos professores e, inclusive, apontadas pelos alunos.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007, p. 20), os professores devem ser capazes de

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;

- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Sobre o item a, contudo, os professores participantes não puderam participar desse momento, pois o projeto do curso já havia sido feito antes do seu ingresso na universidade. Apesar disso, posteriormente, foi solicitado à pesquisadora que fizesse uma revisão do texto deste documento que, na verdade, não implicava em alterações muito significativas da redação original.

Na sequência, portanto, discorreremos sobre os papéis que os professores de língua espanhola, participantes deste estudo, desempenhavam no decorrer da investigação, começando com um relatório das suas atividades na elaboração de materiais impressos.

1.2.2.1.1 Material impresso

Os professores de língua espanhola também atuavam como professores-autores, isto é, faziam a produção e a co-produção dos materiais impressos que seriam recebidos pelos alunos a cada semestre letivo. Uma das principais características deste material se refere ao tipo de linguagem utilizada, já que se prioriza o uso de marcas de dialogismo. Em outras palavras, a linguagem usada para escrever estes materiais busca reproduzir um diálogo direto com os alunos. Para isto, é comum que se utilize um tom mais informal e que, por exemplo, se façam questões, convites, sugestões e solicitações diretas aos alunos.

Cada material impresso era composto por distintas seções que correspondiam às disciplinas ministradas no semestre. E para cada disciplina eram elaborados sete capítulos que obedeciam à seguinte estruturação: título, objetivos, pré-requisitos, introdução, desenvolvimento, conclusão, atividades, comentário das atividades, referências e indicação do que se veria no próximo capítulo. Além disto, também havia, em formato de quadros, algumas seções destacadas do corpo do texto para chamar a atenção do aluno a algum elemento específico, fornecer alguma informação adicional sobre o tema tratado ou mesmo para indicar alguma leitura ou para sugerir alguma reflexão.

Para produzir estes materiais, os professores-autores participavam, periodicamente, de cursos de planejamento e elaboração de material impresso, oferecido pela própria equipe deste setor. No entanto, um dos grandes problemas encontrados ao realizar essa atividade

corresponde aos denominados direitos autorais que, em relação à educação a distância, podemos afirmar que são inúmeros e bastante complexos. Inclusive, segundo Maia e Mattar (2007, p. 115),

um dos mitos em relação a direitos autorais em EaD é que, em educação, podemos usar o que quisermos; tudo está liberado. Isso não é verdade. Nem todos os usos educacionais são justos e, portanto, podem também ser penalizados vários procedimentos que são considerados comuns em instituições de ensino. Todos devem ter acompanhado o histórico das salas de Xerox nas faculdades e universidades. Não é permitido, pela lei, xerocar livros.

E, ao elaborar o material de língua espanhola especificamente, os professores sentiam muita dificuldade, pois queriam adicionar várias tipologias textuais, além de elementos icônicos. Mas, eram limitados pela lei de direitos autorais. Então, para evitar problemas legais, alguns textos, bem como as imagens, deviam ser produzidos (escritos, desenhados ou fotografados) pela própria equipe que estava trabalhando o material em questão.

O maior problema é que a legislação que trata dos direitos autorais, Lei nº 9.610 (de 19 de fevereiro de 1998), é complexa. Contudo, retomando novamente as palavras de Maia e Mattar (2007, p. 117),

apesar da complexidade, as instituições, os profissionais de EAD e os alunos não podem simplesmente lavar as mãos, pois têm não apenas uma obrigação legal e ética de acompanhar a legislação, como educadores ou educandos, mas também uma preocupação financeira, uma vez que podem se tornar réus em processos que em geral envolvem valores monetários altíssimos.

Portanto, ao elaborar materiais impressos de língua espanhola, os professores-autores deveriam, constantemente, aumentar a atenção dada em relação a todos esses aspectos.

Em seguida, apresentamos as atividades docentes relacionadas às teleaulas.

1.2.2.1.2 Teleaulas

Uma teleaula envolve, pelo menos, três momentos importantes: o anterior, o presente e o posterior. E, em cada um desses momentos, diferentes equipes se unem para que possa ser desempenhado um bom trabalho.

No primeiro momento, o que corresponde ao período anterior à teleaula, tem-se a preocupação com a preparação dessa teleaula que envolve a elaboração de *slides*, em programa específico para editar esse tipo de arquivo, a produção de vídeos educacionais, a abertura dos fóruns de discussão no AVA e a preparação da equipe de interpretação em

LIBRAS, entre outros. Os *slides* são montados obedecendo a alguns critérios de formatação para que, em meio televisivo, eles possam ser visualizados sem cortes laterais e com um tamanho de letra que fique legível tanto para o aluno que se senta na frente quanto para o aluno que prefere as últimas carteiras da telessala. Já os vídeos educacionais precisam, primeiro, de um roteiro e da seleção de pessoas que possam fazer os personagens elencados na produção. Depois, a equipe de vídeo agenda dias e horários para que a produção seja feita, observando que, em média, um vídeo de aproximadamente sete minutos dura uma tarde ou uma manhã toda para ser gravado. Em seguida, a gravação vai para a edição e, assim que está tudo editado, os professores são chamados para a avaliação final. Quanto aos fóruns de discussão, estes são pensados e programados para serem disponibilizados aos alunos, pelo menos, dois dias antes da teleaula, para que todos já possam começar os seus estudos do tema proposto a cada semana. Além disso, antes da teleaula, a equipe de intérpretes de LIBRAS tem que receber os *slides* que serão utilizados, para poder estudá-los e se preparar para o momento da teleaula.

No segundo momento, o presente, a preocupação é com as câmeras filmadoras, a ilha de corte, a interação com o colega e com os alunos, o quadro eletrônico, a passagem dos *slides* e a chamada de vídeos, entre outros. O professor, além de se preocupar com o tema que está sendo trabalhado em cada teleaula, também tem que se preocupar com a forma como essa temática está sendo transmitida aos seus alunos. E, mesmo programando, planejando e combinando tudo antes com o(s) outro(s) professor(es), com a equipe de filmagem e com a equipe da ilha de corte, algumas coisas vão sendo alteradas durante a teleaula, já que elas são ao vivo e podem ir chegando, por exemplo, algumas dúvidas dos alunos, por meio do fórum de discussão, que são apresentadas e discutidas no mesmo instante. Outro fator passível de acontecimento é que, de repente, algum vídeo pode falhar. Nesse caso, o professor deveria agir tranquilamente, por ser uma transmissão ao vivo, e imediatamente fazer o replanejamento da sua aula, já que naquele instante não poderia contar com esse recurso.

E, no terceiro momento, o posterior, os professores costumam fazer uma reflexão sobre a teleaula, discutindo com o seu colega os pontos positivos e negativos ocorridos durante os sessenta minutos de aula transcorridos. Também, ressalta-se a preocupação, docente e discente, de que se estabeleça a integração da teleaula com o material impresso e com os materiais disponibilizados pelo AVA, no processo contínuo de construção da aprendizagem. No entanto, mesmo assim, alguns dos estudantes do curso de Letras/EAD, desta universidade que contextualiza nossa pesquisa, não acessavam o AVA, limitando seu curso às teleaulas e ao material impresso.

Sobre o AVA, a seguir detalhamos as atividades dos professores nesse ambiente educacional.

1.2.2.1.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Nessa universidade, o AVA foi desenvolvido por sua própria equipe de técnicos em informática, ou seja, os professores utilizavam um ambiente próprio e personalizado para a instituição de ensino em que trabalhavam. O trabalho docente, nesse ambiente virtual, consistia em estruturar e alimentar o AVA, ou seja, os professores montavam a estrutura do AVA que se assemelhava a uma árvore como a que visualizamos ao abrir o ambiente do *Windows Explorer*, por exemplo. Esta estrutura para as disciplinas de língua espanhola, geralmente, obedecia à seguinte sequência por ciclo de estudos: título da aula, *slides* da teleaula, atividades, gabarito das atividades, indicação e acesso direto a diferentes sítios eletrônicos, vídeos da *web* ou produzidos pelos próprios professores ou pela equipe do estúdio e áudios gravados pelos professores. Outro elemento que, também, foi acrescentado corresponde a uma seção chamada *Rincón de Lectura*, onde os alunos tinham a oportunidade de fazer mais leituras em língua espanhola e exercitar sua expressão escrita nesse idioma, por meio de uma atividade solicitada pelos professores e que eles deveriam responder utilizando o fórum de discussão dessa seção. Após a postagem do seu comentário no fórum, professores e alunos poderiam, em colaboração uns com os outros, rever o desenvolvimento da escrita de cada aluno que realizasse a atividade e, assim, criar mais condições para o aprendizado.

A equipe de língua espanhola, para cada ciclo de estudos, mantinha no AVA dois fóruns de discussão: o do *Rincón de Lectura*, já comentado anteriormente, e o de discussões sobre a temática a ser trabalhada e estudada em cada ocasião. Os ciclos de estudo se referem a uma semana temática, em que determinados conteúdos são trabalhados, por meio do material impresso, da teleaula e do AVA, como mostra a figura seguinte.

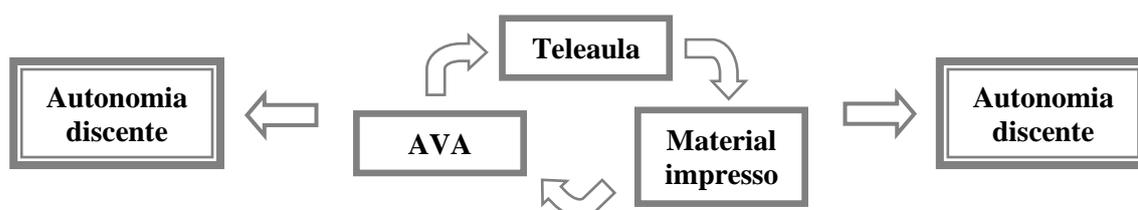


Figura 1.1: Ciclos de estudo (elaboração própria).

Como nos referimos a um processo circular, isto quer dizer que, para o aluno, não há um começo exato que ele deva seguir em seus estudos, isto é, se ele quer começar suas atividades estudando o material impresso primeiro e depois entrando no AVA para em seguida participar da teleaula, essa é uma das suas possibilidades. Mas, ele pode percorrer outros caminhos.

Contudo, para que isto, de fato, funcione, é extremamente necessário que os alunos revejam suas posturas e seus papéis, porque sua autonomia e responsabilidade neste contexto educacional são fundamentais. Inclusive, de acordo com Kenski (2007, p. 88), “é preciso que os alunos ganhem autonomia em relação a suas próprias aprendizagens, que consigam administrar seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhes interessam, que participem das atividades, independentemente do horário ou local em que estejam”. Em outras palavras, é preciso que os alunos saibam se mover e compreendam o funcionamento desse contexto educacional que lhes é apresentado e pelo qual optaram para a realização dos seus estudos. Nesse sentido, a autonomia discente deve ser desenvolvida e construída a cada momento de aprendizagem, pois “autonomia é aprendizado” (DIAS; LEITE, 2010, p. 72) e seu desenvolvimento “em um contexto de aprendizagem a distância implica o envolvimento, a interação e a participação do aluno em situações pedagógicas específicas, nem sempre mediadas pelo professor” (CASTRO, 2009, p. 12).

Outra questão que cabe ressaltar corresponde ao AVA que é, geralmente, considerado o ambiente de trabalho da tutoria a distância. Porém, a organização da equipe de língua espanhola e da própria instituição educacional não estabelecia muita diferença entre as funções do tutor e as do professor, ou seja, tanto o professor quanto o tutor exerciam as mesmas funções, com exceção das teleaulas em que só se permitia a presença do professor em frente às câmeras.

Além disso, os professores que faziam parte da equipe de língua espanhola também participavam de outras atividades de pesquisa e extensão que auxiliavam, inclusive, em seus respectivos processos de formação contínua. Na sequência, relatamos algumas destas atividades, primeiramente, correspondentes à pesquisa.

1.2.2.1.4 Atividades de pesquisa

A equipe de língua espanhola estava constantemente engajada em procedimentos de pesquisa, mesmo porque, como já foi mencionado, Henrique e a Pesquisadora eram doutorandos e Olívia e Teresa eram mestrandas. Henrique e a Pesquisadora ainda

participavam do Comitê Científico da instituição para a seleção de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC). E todos os participantes desta investigação eram, também, integrantes do grupo de pesquisa “Formação de professores de língua estrangeira”, que foi formado por eles mesmos e que tinha como foco de pesquisa não apenas o contexto a distância, mas também o presencial, porque considerava que os envolvidos nesta pesquisa, formavam professores também para o contexto presencial. O intuito inicial não era estabelecer uma comparação entre a EP e a EAD, ainda que isso tenha sido inevitável, tendo como base os comentários dos professores participantes, mas o que pretendíamos era aprender mais sobre o ensino e o aprendizado da língua espanhola, bem como sobre a formação de professores desse idioma, tanto na EP quanto na EAD. Sendo assim, os objetivos desse grupo de pesquisa eram:

- analisar e compreender os processos de formação de professores de Língua Estrangeira (LE), tanto em sistemas presenciais de ensino quanto em sistemas de educação à distância;
- observar as formas de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de LE, em sistemas presenciais e a distância, analisando os procedimentos usados para que o ensino e a aprendizagem de uma LE possam ocorrer de modo mais eficaz;
- analisar as ferramentas de aprendizagem utilizadas para a promoção da EaD, como seus ambientes virtuais de aprendizagem e fóruns de discussão, e os recursos pedagógicos usados no ensino presencial, como a utilização de materiais didáticos e autênticos entre outros;
- refletir sobre o uso das novas tecnologias (computadores conectados à Internet, televisão e outros) na formação de professores de LE e em sua prática profissional, analisando, entre outros aspectos, as competências que são e devem ser desenvolvidas durante os processos de formação universitária e contínua de professores de LE;
- identificar o sistema de crenças de professores de LE sobre o seu processo de formação docente e sobre a sua atuação profissional.

Além disto, todos participavam de diferentes eventos científicos da área, apresentando trabalhos e publicando artigos e resumos tanto isoladamente quanto em co-participação com os seus colegas.

1.2.2.1.5 Atividades de extensão

Também merece destaque o envolvimento dos professores com os projetos de extensão, realizados por meio da Coordenação do Curso de Letras/EAD. Aqui, evidenciamos e resumimos três dessas atividades em que os professores da equipe de língua espanhola estavam engajados.

- “Clique Saber” (2008) – programa televisivo que apresentava aulas de matemática, física, língua portuguesa e língua espanhola, transmitidas para todo o estado, onde a universidade tem a sua sede.
- “Letras na Escola” (2009 – 2010) – contou com 12 alunos bolsistas do curso de Letras/EAD, para a realização de seis oficinas de língua portuguesa e seis oficinas de língua espanhola entre alunos (faixa etária de 7 a 14 anos) de sete escolas rurais. Todo o trabalho foi realizado presencialmente e resultou na publicação de um livro, composto por artigos escritos pelos alunos bolsistas e por seus professores orientadores.
- “Centro de Idiomas” (2009) – criação, desenvolvimento e implantação do centro de idiomas, inicialmente, oferecendo cursos de língua inglesa e de língua espanhola e, atualmente, também, com o curso de LIBRAS.

Além dessas atividades de extensão, os professores de língua espanhola também participaram de outros projetos, como a organização de eventos científicos, por exemplo, e, constantemente, apresentavam novas ideias para o desenvolvimento da extensão e a projeção do seu trabalho envolvendo a sociedade.

Para finalizar, o quadro seguinte resume os papéis assumidos pelos professores participantes, durante o período de realização desta pesquisa.

Professor	Papéis
Henrique	<ul style="list-style-type: none"> • Professor e tutor a distância de língua espanhola, de literatura em língua espanhola e de metodologia de ensino da língua espanhola e suas literaturas. • Participante da pesquisa “Formação de professores de língua estrangeira”. • Participante dos projetos de extensão “Clique Saber”, “Letras na Escola”, “Centro de Idiomas” (docência em contexto presencial). • Membro do Comitê Científico da universidade para seleção de bolsistas PIBIC e PIVIC.
Olívia	<ul style="list-style-type: none"> • Professora e tutora a distância de língua espanhola. • Participante do grupo de pesquisa “Formação de professores de língua estrangeira”. • Participante do projeto de extensão “Letras na Escola”. • Coordenadora do curso de Letras/EAD.

Teresa	<ul style="list-style-type: none"> • Professora e tutora a distância de língua espanhola e de literatura em língua espanhola. • Participante do grupo de pesquisa “Formação de professores de língua estrangeira”. • Participante do projeto de extensão “Centro de Idiomas”.
Maira	<ul style="list-style-type: none"> • Professora e tutora a distância de língua espanhola. • Participante do grupo de pesquisa “Formação de professores de língua estrangeira”. • Participante dos projetos de extensão “Letras na Escola” e “Centro de Idiomas”. • Intérprete de LIBRAS para as teleaulas em língua espanhola.
Pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> • Professora e tutora a distância de língua espanhola, de metodologia de ensino da língua espanhola e suas literaturas e de estágio supervisionado. • Participante e líder da pesquisa “Formação de professores de língua estrangeira”. • Participante dos projetos de extensão “Clique Saber”, “Letras na Escola”, “Centro de Idiomas” (coordenação e docência em contexto presencial). • Membro do Comitê Científico da universidade para seleção de bolsistas PIBIC e PIVIC.

Quadro 1.1: Papéis assumidos pelos professores participantes (elaboração própria).

Tendo como parâmetro a realidade apresentada, foram selecionados alguns procedimentos e instrumentos específicos para a geração dos dados, que expomos na próxima seção.

1.3 Procedimentos para a geração de dados e seu período de realização

O período da geração de dados começou com a formação do grupo de pesquisa, CNPq, “Formação de professores de língua estrangeira”, em fevereiro de 2008 e perdurou até dezembro de 2009. Nessa época, a área de língua espanhola era composta por cinco professores, incluindo a pesquisadora.

A seguir, apresentamos os tipos de instrumentos que foram utilizados para a geração de dados.

1.3.1 Instrumentos utilizados

Para a geração de dados, foram selecionados e utilizados seis instrumentos apresentados e justificados no quadro a seguir. Também, indicamos o período de aplicação de cada um destes instrumentos, elaborados de acordo com o contexto de realização desta pesquisa-ação, visto que por abordar questões referentes a contextos virtuais de ensino e aprendizagem da língua espanhola, nos pareceu mais coerente que os dados fossem, também, gerados em meio digital. Por isto, criamos e utilizamos o endereço eletrônico

<www.eadnet.com.br>, que utilizava como base a plataforma *Moodle*⁷ (*software* livre de código aberto e gratuito, utilizado como um sistema para o gerenciamento de processos de aprendizagem *on-line*). Assim, os dados de instrumentos como as narrativas autobiográficas, o questionário reflexivo e os diários eletrônicos foram sendo recebidos e agrupados tendo esta direção eletrônica como mediadora.

Instrumento	Justificativa	Aplicação
Ficha de Identificação	Traçar o perfil dos professores participantes (experiências profissionais e acadêmicas).	Abril de 2009
Narrativas autobiográficas	Oportunizar aos participantes a elaboração de um relato pessoal sobre suas experiências acadêmicas e profissionais que pudesse nos auxiliar ao traçar seus respectivos perfis.	Maior de 2009
Questionário Reflexivo	Possibilitar aos participantes um momento individual de reflexão sobre questões referentes à EAD e ao ensino da língua espanhola.	Julho de 2009
Sessões Reflexivas	Proporcionar momentos de reflexão, em grupo, na tentativa de se estabelecer colaboração e cooperação entre todos, na busca de identificação de problemas e, conseqüentemente, de ações que visem melhorias.	Maior e julho de 2009
Entrevistas individuais	Estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e o participante da pesquisa, de modo individualizado.	Outubro e novembro de 2009
Diários Eletrônicos	Disponibilizar uma espécie de “divã” para que os professores participantes possam expor suas angústias, alegrias, necessidades e ansiedades durante a pesquisa.	De maio a dezembro de 2009

Quadro 1.2: Justificativa e data de aplicação dos instrumentos usados para gerar os dados (elaboração própria).

Na sequência, abordamos, de modo mais aprofundado, cada um dos instrumentos utilizados, especificando a forma como foram trabalhados e explorados nesta pesquisa-ação.

a) Ficha de identificação

Este instrumento (Apêndice B) foi utilizado com o objetivo de traçar o perfil dos professores participantes. Por isso, continha questões mais fechadas (MOREIRA, 2002) sobre os dados pessoais e profissionais de cada um. Este recurso foi usado ao início da pesquisa, logo após os professores assinarem o termo de consentimento (Apêndice A), em que se disponibilizavam para a realização e andamento deste estudo.

Entretanto, convém esclarecer que o estudo em questão foi de interesse de todos, uma vez que o objetivo correspondia à maior compreensão do seu próprio contexto de atuação e a melhorias educacionais relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem da língua

⁷ Acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”.

espanhola, em um curso universitário de formação de professores deste idioma, na modalidade de EAD.

b) Narrativas autobiográficas

Como nos indica a figura do ambiente virtual utilizado para a coleta de dados, por meio das narrativas e com suas próprias palavras, os professores poderiam relatar suas respectivas histórias de vida profissional e acadêmica.

Segundo Telles (2020, p. 106) essas histórias “funcionam como contextos de produção de significados”. E esses significados dados pelos professores aos seus processos de formação profissional nos ajudaram a compor o perfil deles, tendo como base a sua perspectiva histórica e sua concepção da própria formação.

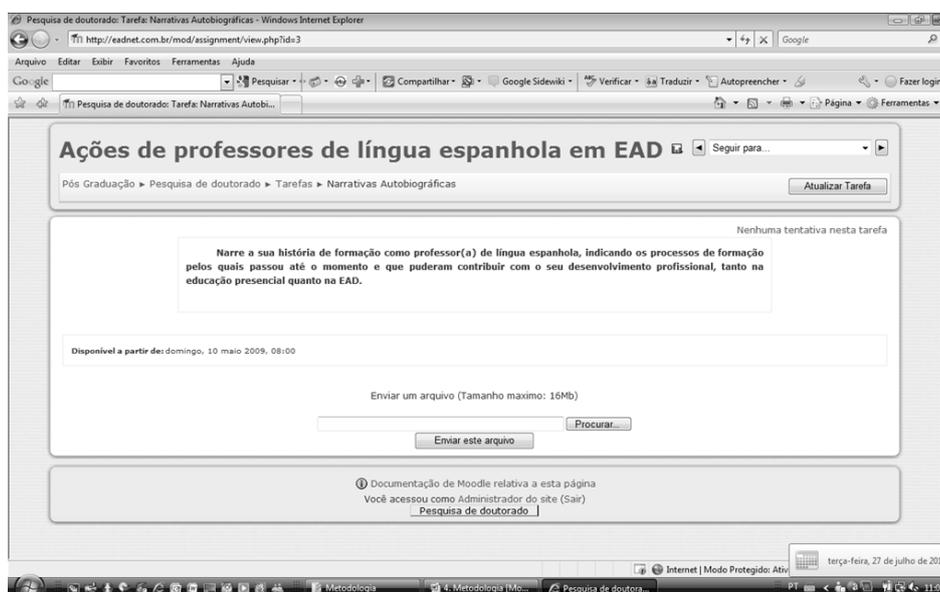


Figura 1.2: Ambiente virtual – narrativas autobiográficas.

c) Questionário reflexivo

Foi elaborado, com questões abertas, para que os professores pudessem repensar alguns elementos característicos do seu exercício profissional. Essa reflexão deveria ser realizada por escrito e de modo individual, conforme as temáticas abordadas nas questões, nele presentes (Apêndice C).

d) Sessões reflexivas

Já que compreendemos os procedimentos reflexivos como uma ação coletiva, pois o professor não é um agente solitário da educação, reunimos a equipe de língua espanhola e

gravamos, em áudio e vídeo, duas sessões reflexivas que se guiaram com base nas questões que nos afligiam em relação às nossas atividades em EAD.

Na primeira sessão, os professores buscaram levantar os problemas e dificuldades que lhes afligiam em relação aos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola em EAD. E, na segunda sessão, foram repensadas as suas ações e discutidas algumas possibilidades para que houvesse melhorias educacionais nesse contexto.

Nosso intuito era o de que, com a crítica e a reflexão, os professores pudessem ter condições de caracterizar as suas práticas, conscientizando-se das origens e dos efeitos provocados por valores sociais considerados dominantes e trilhando um caminho de transformação da prática docente (GIROUX, 1997). Assim, poderia ser possível que, ao questionar-se a si mesmos e ao questionar suas ações, os professores passassem a se conhecer melhor enquanto profissionais da EAD e buscassem a transformação das ações que considerassem necessárias.

e) Entrevistas individuais

Para estabelecer mais um momento de diálogo entre a pesquisadora e os professores participantes, foram pré-elaboradas algumas questões que abordavam os temas de interesse da pesquisadora naquele momento da geração dos dados. A relação de perguntas que guiou este procedimento foram as que se encontram no Apêndice D, deste trabalho.

Cada uma dessas entrevistas foi realizada de modo individual, com a presença apenas da pesquisadora, do professor participante e de um profissional da equipe do estúdio que fez a gravação, em áudio, posto que o estúdio da universidade foi utilizado para esse propósito.

f) Diários eletrônicos

Conforme afirma Liberali (2003, p. 32), “o diário seria, assim, um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente”. Em outras palavras, os diários nos auxiliam no exercício de processos reflexivos críticos (CONTRERAS, 2002).

Essa proposta, inicialmente, tinha como objetivo que os professores frequentemente (se possível diariamente) registrassem suas impressões, angústias, dúvidas e alegrias, relacionadas ao seu trabalho com a língua espanhola em contexto de EAD. Mas, devido às diversas atividades e compromissos relatados por cada um, essa frequência diária de registros não ocorreu. Eles escreviam em seus diários, deixando suas impressões, sempre que tinham a

oportunidade de fazê-lo, ou seja, em uma frequência de aproximadamente uma vez a cada duas semanas.

Outro fator que consideramos importante mencionar é que os únicos que tinham acesso ao diário eletrônico eram o próprio professor participante e a pesquisadora, ou seja, seus colegas não sabiam o que o outro estava deixando registrado.

A seguinte imagem demonstra o espaço que criamos, no *Moodle*, para que o diário eletrônico pudesse funcionar. Cada participante da pesquisa tinha a sua senha de acesso pessoal para entrar no ambiente e deixar registradas, com segurança, as suas opiniões, angústias e impressões.

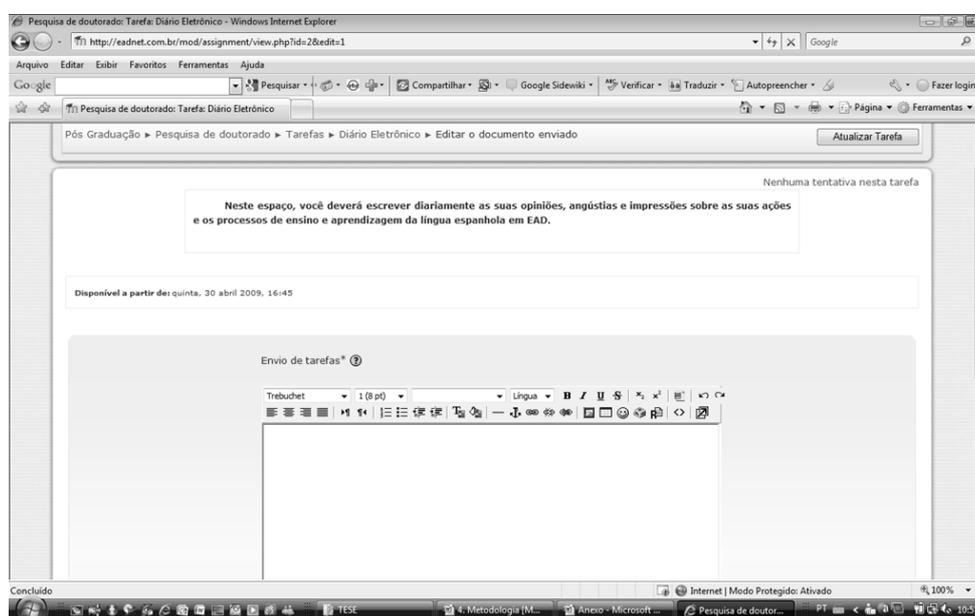


Figura 1.3: Ambiente virtual – diário eletrônico.

Na próxima seção, apresentamos a forma como categorizamos os dados coletados, para que fosse feita uma triangulação no momento da análise dos mesmos.

1.4 Triangulação e categorização dos dados

O procedimento de análise dos dados coletados por estes diferentes instrumentos buscou realizar uma triangulação, para que houvesse maior consistência e compreensão do contexto e das ações investigadas, já que a triangulação pode ser definida como “o uso de dois ou mais métodos de coleta dos dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano” (COHEN; MANION, 1990, p. 331).

Também, sabemos que a “importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo

razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada” (ANDRÉ, 2005, p. 51). Portanto, os dados foram categorizados da forma como nos mostra o quadro seguinte.

Sistema de crenças	Competências profissionais
• Sobre a atuação dos professores em EAD.	• Do professor.
• Sobre os processos de aprendizagem em EAD.	• Do professor de língua estrangeira.
• Sobre a educação presencial e a EAD.	• Do professor de EAD.

Quadro 1.3: Categorização dos dados (elaboração própria).

Por conseguinte, neste estudo, foram analisadas as crenças subjacentes às opiniões desses profissionais em relação à atuação docente e aos processos de aprendizagem em contexto educacional a distância. Além disso, analisamos as competências apresentadas pelos professores participantes, observando suas caracterizações como referentes ao professor de modo geral e ao professor de língua estrangeira no contexto educacional a distância.

As crenças evidenciadas pelos professores participantes emergiam da própria situação de trabalho em que se encontravam e, portanto, foram analisadas conforme esse contexto e a realidade em que eles se encontravam durante os procedimentos de geração dos dados. Enquanto as competências docentes puderam ser ratificadas, repensadas e reanalisadas, de acordo com o relato dos professores sobre suas atividades em EAD e sobre suas necessidades para exercer as funções pelas quais eram responsáveis.

Como já podemos visualizar melhor o contexto de realização deste estudo e de que forma foi desenvolvido, nos próximos capítulos passamos à análise dos dados gerados, estabelecendo um diálogo com as teorias que dão fundamentação a esta pesquisa e em conformidade com a categorização aqui apresentada.

CAPÍTULO 2

Crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola em contextos educacionais a distância

Nossos sistemas de crenças permeiam nossas formas de pensar e de processar novas informações, portanto elas têm um papel preponderante na elaboração de nossas percepções e comportamentos, também como na forma como estabelecemos a relação de cognição.

(ALVAREZ, 2007, p. 197)

Neste capítulo, discutimos sobre as crenças apresentadas pelos professores participantes, durante o período de geração dos dados. Conseqüentemente, primeiro buscamos compreender o que são os sistemas de crenças para, posteriormente, refletir sobre as crenças dos professores em relação aos processos educacionais, sobre a Educação Presencial (EP) e a EAD, sobre a EAD de modo mais específico, sobre a atuação dos professores em EAD e, por fim, sobre a aprendizagem em EAD.

Nossa história de vida e todos os acontecimentos pelos quais passamos contribuem para a formação do nosso sistema de crenças em relação aos diversos assuntos aos quais, em algum momento, estejamos envolvidos. Inclusive, conforme a participante Teresa, tudo isso de algum modo nos constrói e arquiteta os nossos pensamentos, afetando as nossas ações e o nosso jeito de ser. Vejamos⁸:

Excerto 1: [s]omos como nos construíram. A mim me fizeram autoritária. A escola também é autoritária, não tem nada de democrática. A academia muito menos. É a lei do "manda quem pode, obedece quem tem juízo." Existe muita hipocrisia nesse meio, o que há de concreto é uma hierarquia muito marcada. Como fui educada num regime autoritário, essa hierarquia tem muita influência sobre mim. Fico muito insegura com relação ao que o professor pensa, diz. É ele a autoridade. Quando tenho que fazer um trabalho isso atrapalha muito, é uma preocupação exagerada em fazer tudo de acordo com o que o professor quer. Também levo isso para minha prática. Alguns

⁸ As falas dos participantes foram mantidas em seu estilo informal original, para poder perceber a relação estabelecida entre os membros da equipe de língua espanhola da universidade contexto desta investigação.

alunos (poucos) já me disseram "por que tem que ser tudo como a senhora quer?" É muito difícil mudar o jeito de ser. Acho que é por isso que gosto de estudar sozinha, ser autodidata. Sinto mais liberdade para criar, sem ter a preocupação de fazer algo para alguém ler, corrigir (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 25/08/2009).

Entretanto, não acreditamos na passividade expressa pela afirmação de que somos como nos construíram. A formação pessoal e profissional de uma pessoa não ocorre de modo tão pacífico, já que ela também depende das próprias atitudes de cada um e da forma como se vê e se concebe o mundo que nos rodeia. Teresa, também, afirma que o título de escola ou educação democrática é falso, porque o que existe na verdade é uma forte hierarquia. Na universidade, contexto desta investigação, essa hierarquia era, de fato, bem marcada e professores e alunos estavam na base da pirâmide hierárquica ali estabelecida. Os professores, constantemente, recebiam orientações das atividades que deveriam desenvolver seguindo os critérios instituídos por suas coordenações, direções, pró-reitorias e reitoria. Muitas vezes, esses rumos traçados por instâncias superiores eram, realmente, decretos que deveriam ser cumpridos, como era o caso da formatação das avaliações que os alunos faziam e a distribuição das notas⁹. O que não quer dizer que os professores não se opunham a este fato, mas que se sentiam limitados e impedidos de atuar da forma como lhes parecia ser mais adequada. Tudo isso afetava as crenças dos professores sobre a EAD e, conseqüentemente, suas formas de pensar e agir no contexto educacional em que se encontravam. Em outras palavras, podemos afirmar que as crenças destes profissionais influenciavam as suas ações, no seu contexto de trabalho (PAJARES, 1992).

De acordo com Barcelos (2001), os estudos sobre crenças podem ser agrupados em três tipos de abordagens principais: a normativa, a metacognitiva e a contextual.

A abordagem normativa se utiliza de questionários fechados para identificar as crenças que são conceituadas como pensamentos pré-concebidos que exercem influência nos procedimentos educacionais. Não há uma análise contextual sobre as crenças e tampouco sobre sua relação com as ações, seja de estudantes ou de professores.

Por outro lado, a abordagem metacognitiva conceitua as crenças como conhecimento metacognitivo, ou seja, como as 'teorias em ação' dos aprendizes. Por isto, se estuda a

⁹ As avaliações de todas as disciplinas dos cursos oferecidos pela universidade, em EAD, eram realizadas e distribuídas em três etapas, com o valor de dez pontos; e compostas, cada uma, por dez questões de múltipla escolha. Posteriormente, estava sendo estudado um novo formato de avaliação que deveria incluir, em uma das etapas, questões discursivas. Para o curso de Letras, especificamente, essa avaliação discursiva deveria seguir um padrão único entre todas as disciplinas do semestre cursado e ser realizada em duas etapas. Ela seria composta de questões interdisciplinares, sendo aplicada como forma de avaliar todas as disciplinas de cada etapa. Portanto, a nota das disciplinas que compõem a mesma etapa seria, conseqüentemente, a mesma.

influência do conhecimento cognitivo que, segundo Wenden (1987, apud BARCELOS, 2001, p. 79) é “estável, declarável, embora às vezes incorreto”.

E, finalmente, a abordagem contextual que investiga as crenças por meio de observações de aulas e análise do contexto, com a finalidade de compreender as crenças, seja de alunos ou de professores, em contextos educacionais específicos. Nesse sentido, as crenças são concebidas como dependentes do contexto e a relação entre crenças e ação é, de fato, considerada.

O estudo sobre crenças que aqui apresentamos, portanto, se insere no terceiro tipo de abordagem, ou seja, a contextual porque investigamos a influência das crenças nas ações de professores da língua espanhola, especificamente no contexto da EAD.

Na sequência, discutimos o conceito de crenças e posteriormente refletimos sobre as crenças expressas pelos participantes desta pesquisa, em relação ao seu contexto de trabalho em EAD.

2.1 Sistemas de crenças

Como é possível perceber, tendo como base os dados gerados neste trabalho, as crenças dos professores participantes influenciam suas próprias atitudes e suas formações contínuas, para o desenvolvimento de diferentes competências que os auxiliem no contexto da EAD. Porém, antes de dar sequência, convém esclarecer o que entendemos por crenças e como conceituamos esse termo.

De acordo com Barcelos (2006, p. 18), as crenças podem ser definidas

como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Estas formas de pensamento, por sua vez, influenciam as nossas decisões, em âmbito pessoal e profissional, mas não são totalmente imutáveis, ou seja, as nossas crenças costumam ir se modificando a partir do momento em que vamos vivenciando novas experiências e estabelecemos distintos contatos interpessoais. Além disto, essas mudanças correspondem a períodos em que nos sentimos incertos e com diferentes dúvidas sobre o que acreditávamos e sobre a nossa nova forma de pensar, em relação, por exemplo, aos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (PESSOA; SEBBA, 2006). Nesse sentido, o procedimento de mudança pode ser configurado como “um momento de caos, pois abala

nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente)” (BARCELOS, 2007, p. 115). Em outras palavras, reafirmamos nossa tese de que as crenças que os professores participantes desta pesquisa mantinham sobre a EAD, aliadas ao despreparo profissional neste contexto educacional, limitavam as ações docentes na busca da resolução de problemas decorrentes da sua situação de trabalho, ou seja, consideramos importante que os participantes da investigação refletissem criticamente sobre suas crenças relacionadas à EAD, a fim de ampliar sua conscientização a respeito do seu próprio ambiente de trabalho e das suas ações, em busca de qualidade. Nesse sentido, é possível que algumas das crenças que os professores possuíam, antes da realização desta pesquisa, tivessem empreendido seu processo de mudança, durante nossos estudos.

No entanto, para que haja de fato essa mudança de crenças, se o consideramos necessário durante nossa atuação profissional (ARAÚJO, 2006), ressaltamos a importância de que reflexionemos de modo crítico e explicitemos as nossas crenças iniciais, a fim de reconhecê-las e poder analisá-las com maior discernimento. Torna-se necessário, também, reconhecer a natureza das nossas próprias crenças. Por isso, tendo como referência Rokeach (1968), Barcelos (2007, p. 118) apresenta a seguinte figura que ilustra e caracteriza as crenças como periféricas e centrais:

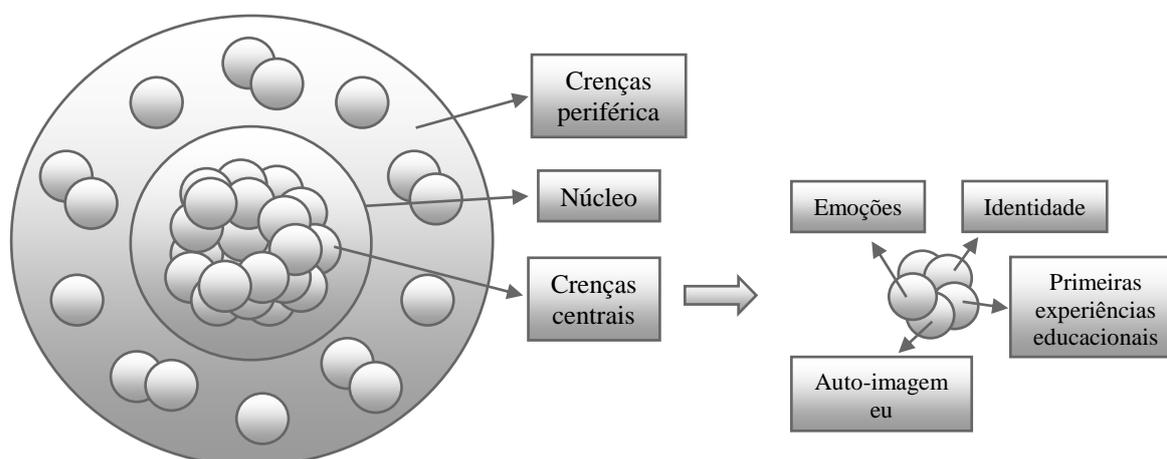


Figura 2.1: Representação da estrutura das crenças como crenças centrais e periféricas (Adaptado de BARCELOS, 2007).

Com base nessa ilustração, podemos observar que as crenças formam sistemas que se entremeiam e se inter-relacionam, sendo as denominadas crenças periféricas menos resistentes a mudanças, quando comparadas às crenças centrais. Estas últimas, conforme Barcelos (2007, p. 117), “possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse

motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”). É, justamente, por envolver elementos emocionais e identitários que as crenças centrais são mais resistentes aos processos de mudança. Nossas emoções, contudo, podem ser alteradas, dependendo das situações que vivenciamos e da forma como lidamos com os sentimentos provocados nesses momentos. Isso, por sua vez, pode desencadear um movimento de transformação dos nossos pensamentos sobre determinados assuntos que culmine na mudança, inclusive, das crenças centrais.

Em síntese, as crenças são, portanto, generalizações de pensamentos sobre determinados assuntos, como os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, que podem sofrer alterações devido às distintas experiências que vamos vivenciando durante nossas vidas, seja em âmbito pessoal ou profissional. Entretanto, ainda que sejam consideradas generalizações, as crenças não são totalmente negativas, porque, na verdade, constituem e expressam tanto a identidade quanto as emoções particulares e coletivas de cada indivíduo.

Na sequência, detalhamos as crenças apresentadas pelos professores participantes desta pesquisa, primeiramente, destacando o contexto educacional de modo mais geral.

2.2 Crenças sobre os processos educacionais

Desde os primeiros contatos que vamos estabelecendo com os procedimentos educacionais, vamos simultaneamente construindo e reconstruindo nossas crenças sobre o que seja o ensino e a aprendizagem de determinados conhecimentos. Para Alvarez (2007, p. 198), essas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua

são elementos constituintes da cultura de aprender ou de ensinar que se refere ao conhecimento implícito ou explícito do indivíduo (professor ou aluno), determinado por seus pressupostos, ideias, mitos e crenças sobre como aprender ou ensinar uma língua. Tal conhecimento é compatível com a idade, nível sócio-econômico, e baseado em experiências anteriores, leituras prévias e contatos com outras pessoas influentes.

Entre as crenças correspondentes aos processos educacionais, podemos destacar que, constantemente, a profissão docente é relacionada a uma missão, ou a um dom, que algumas pessoas possuem para ajudar a outros indivíduos, em seu desenvolvimento cognitivo, humano

e social. É nesse sentido que Maira demonstra certo otimismo e orgulho pelo profissional da educação, em um dos seus comentários, evidenciando esta crença:

- o professor possui o dom e a missão de educar.

Mas, enquanto professores, não somos missionários ou herdamos de nascença um dom para executar essa missão, ao contrário, somos profissionais que, como outros profissionais, arduamente nos formamos e nos preparamos para o exercício das nossas atividades. Vejamos o comentário de Maira a este respeito:

Excerto 2: as angústias são muitas, pois lidamos com pessoas únicas e peculiares, ou seja, lidamos com pessoas-universo totalmente diferentes umas das outras, mas ainda acredito que o trabalho feito com responsabilidade, humildade e muito estudo consegue ultrapassar barreiras e fronteiras que só um educador consegue. Esta profissão é uma das mais sofridas, mas uma das mais nobres, que orienta e nos orienta ao aperfeiçoamento da humanidade (Diário Eletrônico da Maira – dia: 29/05/2009).

Consideramos importante que Maira tenha uma visão tão positiva dos processos educacionais. Entretanto, esse otimismo parece mais refletir uma forma que a professora se utiliza com o intuito de procurar alívio, razão e justificativa, para continuar percorrendo o conturbado caminho do educador, seja na modalidade presencial ou a distância, pois ao sermos muito positivos e idealistas podemos não perceber os riscos e os problemas educacionais dos contextos em que estejamos trabalhando, atrasando, assim, a busca de resoluções e melhorias dos processos de ensino e aprendizagem. Inclusive, de acordo com Simmons e Simmons (1999, p. 74),

[i]ndivíduos muito positivos podem vir a desconsiderar ou negar a existência de riscos, problemas específicos associados a determinada situação, ou mesmo falhas. Podem não perceber as limitações dos outros, ou suas motivações inadequadas, e acabar se decepcionando com eles. Podem também esforçar-se demais para crer que as coisas vão bem, mesmo quando não é o caso – o que pode retardar a verdadeira solução dos problemas. Sua visão da realidade é distorcida para o lado positivo.

Portanto, acreditamos que essa postura da Maira tende a limitar e dificultar a transformação das suas crenças sobre a educação e sobre seu contexto de trabalho, visto que podemos perceber uma em seu comentário uma visão idealista da profissão docente.

Tendo como referência o seguinte comentário de Henrique, reafirmamos a necessidade da formação contínua dos professores participantes que pode ocorrer até mesmo durante sua atuação profissional:

Excerto 3: [h]oje a expectativa é grande, pois sempre no período da manhã me preparo para a aula que ministrarei pela noite, tenho que estudar um pouco mais, o tema requer já que existe muito material sobre o tema (Diário Eletrônico do Henrique – dia: 12/05/2009).

Neste comentário, Henrique evidencia que, quanto mais estiver preparado para a aula que deverá ministrar, mais segurança poderá sentir durante sua atuação. Essa postura do participante, como já indicamos, dá ênfase à necessidade da formação contínua e nos indica a autonomia docente em relação à continuidade dos seus estudos e ao aprimoramento profissional, posto que é necessário sermos conscientes do inacabamento do ser humano e, como consequência, da inconclusão do profissional que nos tornamos (FREIRE, 1996).

A seguir, discutimos sobre as crenças apresentadas pelos professores participantes em relação ao contraste entre as duas modalidades educacionais existentes no sistema brasileiro, ou seja, entre a EP e a EAD.

2.2.1 Crenças sobre a EP e a EAD

Como os professores participantes vinham de experiências advindas da educação presencial, seja como alunos ou como professores, as comparações entre as duas modalidades educacionais eram inevitáveis, na constituição das crenças dos sujeitos da nossa pesquisa.

Estabelecendo diferenças entre os dois tipos de modalidades educacionais (a presencial e a EAD), Oeiras (1998, p. 31), ressalta como elemento diferenciador apenas “a separação física entre o professor e o aluno”, porque na EAD “[o] contato entre esses dois personagens é mediado através de algum recurso pelo qual o professor, mesmo ausente, se faz presente através de um canal de comunicação”. Consequentemente, não podemos pensar o espaço educacional virtual proporcionado pela EAD como excludente ou substitutivo dos espaços educacionais presenciais aos quais, normalmente, estamos mais acostumados (KENSKI, 2003). Na verdade, o virtual pode ampliar as possibilidades do presencial e a EAD deve ser vista como mais uma opção de estudos para os nossos aprendizes.

Na universidade, contexto desta pesquisa, o canal de comunicação era formatado por três mídias: a impressa (Caderno de Conteúdos e Atividades), a digital (AVA) e a televisiva (teleaulas). No entanto, analisando os dados coletados, podemos perceber que os professores apontam outras diferenças entre a EP e a EAD além da separação física. Isto, por sua vez, acaba evidenciando algumas de suas crenças relacionadas tanto ao funcionamento quanto à caracterização dessas duas modalidades educacionais.

Devido à intervenção do MEC, a universidade pesquisada estava cogitando a possibilidade de ampliar a oferta de cursos presenciais e reduzir, ou até mesmo concluir, seu projeto de EAD. Em vista dessa probabilidade, lamentando-se, Teresa faz o seguinte comentário:

Excerto 4: [d]ecididamente eu não gostaria de voltar a dar aula na modalidade presencial. O embate com os alunos é muito cansativo. A frustração de pensar uma aula, prepará-la, preocupar-se em levar algo novo ou interessante e sentir a indiferença, quando não a aversão da maioria dos alunos, sempre me angustiou (pelo menos na EAD a gente não vê). Acho que isso se deve muito ao fato de eu ser autoritária, achar que todos devem prestar atenção àquilo que digo, querer que todos se importem com aquilo que eu acho que é importante. O pior são as avaliações: elaborar, aplicar, nem tanto, mas corrigir... entregá-las aos alunos, ouvir a choradeira ... Que cansaço! Mas se a EAD não der mais certo, vou ser dona de casa? Como é difícil mudar. Mas a gente precisa ter coragem de enfrentar as mudanças (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 27/10/2009).

Teresa nos apresenta uma crença de que no presencial há constantes embates com os alunos, seja durante as aulas ou nos processos avaliativos, e que isso é suavizado na EAD. Em outras palavras, esta é a crença que Teresa nos apresenta:

- na EAD há menos embates diretos com os estudantes.

A diferença, no entanto, não corresponde à minimização do embate em uma das modalidades educacionais, pois ele existe com a mesma intensidade em ambas, mas à forma como ele acontece. Na educação presencial, o aluno está na sua frente e é possível observar e interpretar tanto a sua fisionomia quanto o seu comportamento corporal. Enquanto na EAD, o que observamos e interpretamos são as mensagens escritas deixadas por eles, nos fóruns de discussão. Ou, em alguns casos, o tom da voz quando eles optam por nos fazer uma ligação telefônica.

Para Maira, a interação ocorre com pouca frequência por parte do aluno da EAD em comparação com o aluno presencial, ou seja, percebemos no seguinte excerto a evidência desta crença:

- o aluno presencial participa e interage mais ativamente, com os seus professores e colegas, dos momentos de ensino e aprendizagem do que o aluno virtual.

Vejamos e analisemos o comentário da Maira, deixado em seu diário eletrônico:

Excerto 5: [u]ma das dúvidas que sempre tenho, no contexto em que estamos trabalhando (EAD) é como as teleaulas chegam aos alunos, ou como está sendo a leitura deles

sem a ajuda presencial dos professores orientadores. Me preocupo muito com a aprendizagem propriamente dita, tanto dos educadores assim como a dos alunos, pois nossa aprendizagem, no ensino presencial, está diretamente objetivada ao contato e vivência que temos com os alunos. Já na EAD essa vivência fica mediada pelo computador, a internet. Desta maneira não é só a aprendizagem dos alunos que se apresenta como “limitada”, vamos dizer assim, a do professor também. É como se só uma gama de alunos entre sempre no ambiente virtual e coloque suas dúvidas, ou seja, temos uma parcela mínima de interatividade com os alunos, outra peculiaridade é que geralmente, são os mesmos alunos que acessam o AVA. Desta maneira temos vários agravantes que me deixam preocupada, tal como a interação presencial entre aluno e educador, a mediação que deixa fria a relação e a parcela de alunos que interagem conosco, deixando muitas vezes limitadas nossas pesquisas e estudo, estudo este que se faz tanto para retomar os conteúdos e aperfeiçoar nossos conhecimentos assim como os estudos paralelos que fazemos guiados pelas dúvidas e interação com os alunos (Diário Eletrônico da Maira – dia: 29/05/2009).

Da mesma forma que alguns participam das interações *on-line* e outros não, também, nas aulas presenciais podemos encontrar alguns poucos que interagem mais em detrimento de outros que parecem estar presentes apenas fisicamente. Além disso, não podemos afirmar, com precisão, que as relações mediadas pela tecnologia sejam mais frias que as estabelecidas presencialmente. Como exemplo, podemos citar o fato de que existem pessoas que se conhecem primeiro virtualmente e, inclusive, começam a namorar e, em alguns casos, chegam ao casamento. Segundo Bianchetti e Ferreira (2005, p. 162), a interatividade na EAD depende “[m]ais de uma mudança de postura do professor e do aluno do que da inserção das novas tecnologias. As TIC não irão resolver por si só os problemas da educação, uma vez que a interatividade não está nas tecnologias, ela está presente nas relações sociais que poderão ser mediadas pelas tecnologias”. Em outros termos, podemos afirmar que a participação discente nas interações virtuais depende, muitas vezes, das relações que são estabelecidas entre os envolvidos nos processos educacionais, ou seja, como já afirmamos antes, é importante que se forme comunidades virtuais de aprendizagem para que haja trocas de informações e o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2001).

Dessa forma, podemos afirmar que o envolvimento com a aprendizagem colaborativa e a prática reflexiva que diferencia a comunidade virtual de aprendizagem de outras comunidades, com finalidades diferentes (PALLOF; PRATT, 2004), posto que para Schlemmer (2005, p. 31), “[a]s comunidades virtuais são redes eletrônicas de comunicação interativa autodefinida, organizadas em torno de um interesse ou finalidade compartilhados. Esse novo sistema de comunicação pode abarcar e integrar diferentes formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações”. Portanto, ao incluir essas redes eletrônicas de comunicação nos procedimentos educacionais, o importante é que motivemos tanto a autonomia discente quanto as atitudes de colaboração e envolvimento entre todos os

implicados neste contexto, principalmente, alunos e professores. Sendo assim, especificamente, os alunos e os professores precisam sentir segurança no ambiente virtual e entre os seus colegas, para participar e deixar seu registro escrito com as suas contribuições. Porém, em nosso contexto de pesquisa, podemos inferir que esta segurança não foi de fato sentida entre os aprendizes e tampouco entre seus professores, no estabelecimento e constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem, porque a própria cultura dos procedimentos da EAD e das interações virtuais não estava esclarecida entre eles, ou seja, eles se mantinham com as expectativas do que conheciam em ambientes presenciais de aprendizagem.

No entanto, ao sentirem segurança no contexto educacional a distância, provavelmente o processo interativo e comunicativo possa fluir com maior naturalidade e sem tantas interferências, como nos declara Henrique no seguinte comentário:

Excerto 6: eu acho que um problema eu acredito que seria você saber como é que os alunos estão percebendo o material que você deixa, como é que eles estão recebendo as suas orientações, esse *feedback* que você espera do aluno, que você tem no ensino presencial, para que ele chega assim um pouco deficiente no ensino a distância. A gente não tem muita certeza se o caminho está legal, se os alunos estão entendendo, se as explicações são claras. Eu acho que falta essa comunicação mais clara, esse canal de comunicação parece que sofre algumas interferências (Entrevista – Henrique).

No presencial, o *feedback* citado por Henrique pode ser realizado, entre outros, por meio de expressões faciais que declaram o entendimento ou não por parte do aluno sobre o conteúdo explicitado pelo professor. Já, na EAD, esse retorno acontece quando o estudante registra seu comentário nos fóruns de discussão, por exemplo. E, se ele opta por não escrever nada, o professor não tem a sua retroalimentação. Por outro lado, é importante, também, que o próprio professor faça a retroalimentação para os seus aprendizes (WILLIAMS; BURDEN, 1999), pois da mesma forma como ele pode se sentir inseguro sem o retorno discente, os alunos igualmente podem se sentir perdidos sem obter as respostas que precisam dos seus professores. Nesse sentido, segundo Paiva (2003, p. 219), o *feedback* pode ser definido, em interações *on-line*, “como reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la”. Em outras palavras, com o *feedback* tendemos a minimizar o desconforto que professores e aprendizes demonstram sentir, por exemplo em nossa pesquisa, em contextos virtuais de aprendizagem.

Além disso, os materiais disponibilizados pelos professores no AVA podiam oportunizar o acesso direto a outros *links*, como nos informa Olívia:

Excerto 7: eu creio que um dos pontos positivos é a possibilidade de gerenciar, claro que no presencial isso também existe, mas é a possibilidade de gerenciar vários materiais pra o aluno. Através dos *hiperlinks*, por exemplo, propiciar ao aluno o acesso rápido a materiais autênticos. E isso aí é importante, por exemplo, se você está trabalhando alguma coisa relacionada com gastronomia de uma determinada região, vamos pensar assim, e através ali de textos que são colocados naquele momento no AVA, de hiperlinks e um vai chamando o outro, você pode colocar o aluno rapidamente em contato com textos e com receitas autênticas de diversos países. Isso aí é algo que a EAD, ela tendo essa estrutura da Internet bem feita, bem concatenada, ela possibilita (Entrevista – Olívia).

Como Olívia expressa, o gerenciamento de vários materiais para os alunos ocorre nas duas modalidades educacionais. Inclusive, os *hiperlinks* ou hipertextos¹⁰ podem ser trabalhados nos dois contextos. Basta, por exemplo, unir a EP com a utilização de recursos das novas tecnologias da informação e comunicação. Na EP, a própria sugestão temática de trabalho feita por Olívia pode ser realizada, seja solicitando aos alunos uma pesquisa sobre a gastronomia ou, em uma aula, levando-os ao laboratório de informática da instituição de ensino, caso ela esteja equipada com este recurso. Em outras palavras, as tecnologias são “mais um dos elementos que podem contribuir para melhoria de algumas atividades nas nossas salas de aula” (CYSNEIROS, 1999, p. 14).

Outro fator, considerado por Olívia, é que os professores da equipe de língua espanhola têm mais tempo de experiência docente na EP, o que influencia diretamente nas suas práticas em EAD. Portanto, Olívia sugere que os próprios materiais utilizados na EAD sejam repensados e reelaborados, especificamente, para esse contexto e suas peculiaridades, sem que haja uma simples recopilação do trabalho realizado no presencial. Em outros termos, extraímos desta postura da Olívia mais uma crença:

- a experiência docente no ensino presencial exerce influência negativa na atuação do professor em EAD.

É o que podemos depreender dos seguintes comentários dessa professora, realizados tanto na entrevista individual quanto no questionário reflexivo:

¹⁰ Álvarez, citado por Vieira (2001, p. 435), define o hipertexto como “um documento eletrônico composto de nós ou unidades textuais interconectadas que formam uma rede de estrutura não-linear. As palavras destacadas ou sublinhadas nestes blocos textuais desempenham a função de botões que conectam outras fontes. Navegando entre esses nós, o leitor vai criando suas próprias opções e trajetórias de leitura, rompendo o domínio tradicional de um esquema rígido de leitura imposto pelo autor”.

Excerto 8: eu creio que pra melhorar, buscar melhorias nesse processo de ensino e aprendizagem nós, como professores de língua, e também trabalhando nesse âmbito da modalidade de EAD, uma das principais coisas que nós podemos fazer, não é bem coisa, mas esqueci a palavra, é entender esse nosso, de uma certa forma, novo universo, porque não tem jeito, você tem uma experiência no ensino presencial, eu creio que pela nossa equipe no máximo 10 anos, até que nós não somos tão velhos. Então, você pensar 10, 5, 8 anos de sala de aula... e não tem jeito, muitas vezes você termina inconscientemente e, às vezes, até conscientemente mesmo direcionando o seu trabalho de uma forma como se fosse no presencial. E isso, muitas vezes, precisa ser repensado. Por quê? Porque muitas das atividades, por exemplo, que funcionam no presencial, se você simplesmente as repassa para o ambiente virtual, por exemplo, elas não vão funcionar. Então, essas atividades principalmente atividades aqui você pensando em desenvolver todas as habilidades. Elas precisam ser pensadas e planejadas pra trabalhar dentro da EAD que tem especificidades (Entrevista – Olívia).

Excerto 9: [o] curso precisa ter um desenho no qual o aluno tenha acesso a diferentes materiais e que estes materiais sejam planejados para o curso a distância, não uma repetição ou recopilação de materiais já existentes. (...) Creio que um dos caminhos é o planejamento do curso voltado para as especificidades do curso a distância. O que está ocorrendo é simplesmente uma reprodução dos cursos presenciais e dos materiais utilizados nos mesmos. Para isso, é necessário um novo desenho instrucional que venha contribuir efetivamente para a aprendizagem do aluno, que proporcione que todos aprendam com todos (Questionário reflexivo – Olívia).

Direcionando o trabalho como se estivesse no presencial, o professor ao mesmo tempo tende a apresentar as mesmas expectativas que teria nessa modalidade. Mas, como o relacionamento estabelecido entre os alunos da EAD e seus professores acontece mediado pelas tecnologias, a forma como lidamos com esses recursos também costuma influenciar, positiva e negativamente, nessa relação, dependendo do grau de familiaridade que alunos e professores possuem desses recursos. Por isso, nem sempre a maneira como se trabalha no presencial pode ser simplesmente reproduzida na EAD. O que não quer dizer que as experiências da EP sejam prejudiciais, no momento em que o professor esteja trabalhando na modalidade a distância. As noções de tempo e espaço são diferentes quando se compara uma aula presencial, com dia, horário e local marcados, a uma aula virtual assíncrona que pode acontecer em diferentes lugares, dependendo de onde se encontra o computador com acesso à internet (TOSCHI, 2005).

No entanto, ainda assim, Teresa afirma não ver muita diferença entre as duas modalidades educacionais, posto que sua maior distinção se refira justamente ao contexto (virtual e presencial) e aos meios de trabalho, porque os problemas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, muitas vezes, são semelhantes. Observemos:

Excerto 10: eu acho que são... eu não consigo... eu não consigo ver diferença entre presencial e EAD. Talvez a questão da oralidade fique mais prejudicada na EAD, pelo menos

dentro do nosso sistema em que você não tem a oportunidade de ouvir os alunos. É nesse sentido (Entrevista – Teresa).

Deste comentário de Teresa, podemos depreender a crença de que

- na EAD o ensino e a aprendizagem da expressão oral são mais difíceis de se desenvolver do que na EP.

Isso se justifica pelo fato de que a prática oral da língua espanhola, neste contexto, era limitada devido à falta de recursos tecnológicos oferecidos no AVA necessários para realizá-la e, além disso, pelo alto número de alunos em relação ao reduzido número de professores. Na sequência, dando um exemplo sobre a similitude entre as duas modalidades Teresa faz o seguinte relato:

Excerto 11: então, você insiste em sala de aula, por exemplo: “Pessoal, tem a música para você ouvir, a letra para você acompanhar, tem o vídeo em que as pessoas falam, você tem a oportunidade de ouvir, de repetir, de fazer um exercício de compreensão auditiva...” Quer dizer, as possibilidades estão aí. O problema é quem as utiliza, como as utiliza... Isso..., talvez..., não sei... Isso, penso que no presencial é basicamente a mesma coisa (Entrevista – Teresa).

A analogia feita por Teresa corresponde ao fato de que, tanto na EP quanto na EAD, o professor tem o hábito de oferecer aos seus alunos diferentes materiais para seu estudo, indicando-lhes caminhos a percorrer para o desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem. Contudo, nem sempre os alunos atendem às solicitações feitas por seus professores, o que é fato recorrente não apenas em uma única modalidade educacional. O importante é que podemos pensar em procedimentos didático-pedagógicos que podem ser aplicáveis tanto ao presencial quanto a distância. O diferencial, na verdade, se pautaria nos recursos tecnológicos utilizados e nas formas de comunicação e interação estabelecidas para que as atividades (presenciais ou virtuais) sejam realizadas.

Todavia, Maira ainda idealiza a EP em detrimento da EAD:

Excerto 12: um aluno ele não frequenta religiosamente como seria no presencial. No presencial a gente tem o aluno que é o termômetro, está lá perguntando, discutindo, analisando, fazendo inferências, fazendo sugestões, criticando... E lá no... aqui no a distância também, só que um número muito pequeno de alunos. Então, assim, suponhamos que de, vamos falar assim, que de 500 alunos numa aula, num quarto período, por exemplo, entram 20, 30 só. Então a gente não sabe, não tem esse termômetro, não tem esse *feedback* do aluno falando, assim, “não, professora, não entendi tal parte, tem como você explicar?” (Entrevista – Maira).

A percepção da frequência no presencial incide na própria presença física do aluno em sala de aula. Já, na EAD, ela é percebida apenas quando o aluno deixa seus registros escritos nos fóruns de discussão. A crença presente neste comentário de Maira é a seguinte:

- o aluno presencial é mais frequente e participativo do que o aluno virtual.

Porém, isso não implica em que haja uma “frequência religiosa” no presencial e na EAD uma grande ausência. Mesmo porque também há ausências no presencial. Inclusive, o aluno questionador, participativo e crítico pode ser um termômetro para saber como está o desenvolvimento do grupo, tanto no presencial quanto na EAD. Esse tipo de aluno não é característico apenas de um tipo de modalidade educacional, bem como o aluno passivo, que igualmente pode ser encontrado em ambas as modalidades. Quanto ao número de alunos que participam, também, em turmas presenciais não são todos os que compartilham seus conhecimentos com os colegas de curso, durante a sequência de uma aula.

Conforme Teresa, a gênese do problema não está no tipo de modalidade educacional escolhida para a realização de um curso universitário. Vejamos:

Excerto 13: [a] curto prazo não consigo ser otimista com relação ao ensino superior, seja em EAD ou presencial. O começo do problema é a educação básica e é nela que se deve investir verdadeiramente para que se sintam melhoras no ensino superior. Esse é um investimento que leva tempo. Enquanto isso, penso que deveríamos trabalhar todas as habilidades linguísticas para atender melhor os alunos, principalmente aqueles que têm interesse em exercer bem a profissão de professor de espanhol. Acho que o processo de melhora passa pela obrigatoriedade de participação no AVA, provas discursivas bem elaboradas e bem corrigidas e cursos de extensão que ajudem o futuro professor na sua prática, por exemplo (Questionário reflexivo – Teresa).

Mais uma vez, Teresa não estabelece grandes diferenças entre a EAD e a EP, até mesmo as sugestões de melhoria feitas podem ser possivelmente adequadas às duas modalidades, com exceção da participação obrigatória no AVA. Assim sendo, consideramos importante ressaltar o caráter individual e contextual das crenças (BARCELOS, 2001), pois as formas de pensamentos apresentadas por Teresa e seus colegas de trabalho, ao comparar a EP e a EAD, ao mesmo tempo em que lhes são próprias e peculiares, também, emergem dos seus próprios contextos de atuação enquanto professores de língua espanhola em EAD, advindos de práticas predominantemente presenciais e inseridos no contexto a distância sem um maior preparo anterior. Também, em relação às atividades dos professores na EAD comparadas ao presencial, o seguinte diálogo apresenta o trabalho em equipe como um diferencial da modalidade de EAD, ou seja, temos a expressão desta crença:

- na modalidade de educação presencial, não há trabalho em equipe, enquanto, na EAD, a formação de equipes é requisito fundamental.

Nesta conversa, os professores discutem sobre a imposição da universidade, para que os materiais produzidos, as teleaulas e as avaliações tenham como fundamento o trabalho interdisciplinar. Vejamos:

Excerto 14: Teresa: Mas daí quem vem diz que a gente não trabalha interdisciplinar...
 Olívia: Não, como é que foi na discussão? “Caixinhas”. Ai, eu não... Ah... Então, se são “caixinhas, no presencial são “caixões”.
 Teresa: É.
 Olívia: O que é pior ainda, porque se você for pensar... Eu me revoltei... Porque se você for pensar, gente..., que é porque nós estamos separados. O nosso curso a partir do momento da construção daquela árvore, da forma como nós trabalhamos... Porque em cursos presenciais nas faculdades, os professores nem se veem...
 Teresa: Não.
 Maira: Exatamente.
 Olívia: É cada um ali dentro da sua pesquisa, daquele “não, isso é meu”, “isso é meu”...
 Maira: É verdade. Fica cada um com...
 Olívia: É...
 Teresa: É muito mais fechado. É muito mais fechado.
 Olívia: Então, você fecha a porta da sua sala. Ali é o seu mundo. Você faz o que acha que deve ser feito...
 Teresa: E a gente não. Todo mundo pode ir lá e meter o pitaco, né?
 Olívia: Exatamente. Essa forma que nós trabalhamos... Isso não existe na universidade presencial. Porque só se encontram, onde? Em reuniões ou no corredor, entendeu? Mas, essa coisa do convívio diário que nós temos...
 Maira: ...para fazer planejamento...
 Teresa: Não existe o controle..., né? Qual é o coordenador que vai assistir, se muito ele vai assistir uma primeira aula do professor, lá no presencial, não vai? As nossas estão aí, a todo momento para serem vistas, para serem criticadas, para serem apontadas. Está tudo aí.
 Olívia: Não é só para coordenador. Todo mundo assiste (Sessão reflexiva – segundo encontro).

Os professores criticam a ausência do trabalho em equipe na EP, fato esse que é bastante relativo e questionável, porque depende das próprias relações estabelecidas entre os professores para que haja trabalhos conjuntos. Também no presencial há professores que, mesmo não compartilhando uma mesma disciplina para um mesmo grupo de alunos, optam por um trabalho colaborativo com os seus colegas que ministram a mesma disciplina ou outras afins, compartilhando planejamentos e materiais. Em outras palavras, não é porque as disciplinas na EAD são trabalhadas em equipe e que no presencial, muitas vezes, a cada matéria corresponde um professor, que o exercício da docência seja compartilhado em uma modalidade e isolado na outra.

Em resumo, no quadro seguinte explicitamos as crenças apresentadas pelos professores participantes, ao compararem as modalidades de educação presencial e a distância. Vejamos:

Crenças sobre a educação presencial e a EAD
• Na EAD há menos embates diretos com os estudantes.
• O aluno presencial participa e interage mais ativamente, com os seus professores e colegas, dos momentos de ensino e aprendizagem do que o aluno virtual.
• A experiência docente no ensino presencial exerce influência negativa na atuação do professor em EAD.
• Na EAD o ensino e a aprendizagem da expressão oral são mais difíceis de se desenvolver do que na EP.
• O aluno presencial é mais frequente e participativo do que o aluno virtual.
• Na modalidade de educação presencial, não há trabalho em equipe, enquanto, na EAD, a formação de equipes é requisito fundamental.

Quadro 2.1: Crenças sobre a educação presencial e a EAD (elaboração própria).

Contudo, também, foi possível observar a existência de outras crenças relacionadas mais especificamente ao contexto educacional a distância, sem que haja uma comparação imediata à EP, como discutimos a seguir.

2.2.2 Crenças sobre a EAD

Ao relacionar o estudo sobre crenças ao ensino e à aprendizagem de um idioma estrangeiro, inserido no contexto da EAD, primeiramente, ressaltamos a pesquisa de Aparici (2002) sobre alguns mitos¹¹ relacionados à EAD e às novas tecnologias. Para esse autor, a informática, os sistemas tecnológicos digitais e as novas formas de comunicação *on-line* influenciam e provocam “mudanças na mentalidade de muita gente, que repleta pelos resultados que anunciam as grandes empresas, termina fazendo considerações de ordem quase mágico em relação à tecnologia e às suas potencialidades. A indústria do *marketing* fez muito neste sentido, criando ou reforçando alguns mitos muito arraigados na sociedade” (APARICI,

¹¹ Apesar do uso do termo “mitos” no estudo supracitado, optamos por permanecer com a utilização do termo “crenças” (BARCELOS, 1999), já que nos estudos da Linguística Aplicada este é um dos termos mais recorrentes, além de outros como “teorias pessoais” (PESSOA; SEBBA, 2006), “competência implícita” (ALMEIDA FILHO, 1999) e “teorias implícitas” (BLATYTA, 1999).

2002, p. 10). Esse encantamento que as tecnologias tendem a exercer sobre algumas pessoas é, também, fator da criação de certas crenças. De acordo com essas considerações, Aparici (2002) cita estas onze crenças (ou mitos) atribuídas ao contexto tecnológico educacional e à modalidade de EAD:

1. As novas tecnologias produzem bem-estar universal em todo o planeta.
2. A educação a distancia é um modelo democrático de ensino que permite que todos possam acessá-lo. E agora com as novas tecnologias o acesso será ainda mais fácil.
3. Com as novas tecnologias podemos mudar o sistema de educação a distância.
4. As novas tecnologias da informação favorecem a comunicação entre todos.
5. A globalização unifica diferentes grupos socioculturais.
6. A sociedade da informação é um motor de desenvolvimento socioeconômico fundamental.
7. As tecnologias de comunicação possibilitam a democracia e a interatividade.
8. Há liberdade de expressão diante do conceito de pensamento coletivo e opinião pública.
9. As tecnologias de informação e comunicação possuem um mercado livre.
10. Todos podem participar na rede.
11. Há igualdade de oportunidades para todos.

Entretanto, apesar de apresentarem verdades parciais, essas crenças são passíveis de desconstrução, porque afirmam algo generalizado e, portanto, não aplicável a contextos mais específicos. A primeira crença, por exemplo, pode ser considerada uma inverdade ao considerarmos o mal-estar que as tecnologias podem provocar em pessoas não tão habituadas ao seu uso. Sobre a democracia e a igualdade de oportunidades propiciadas pelo modelo de EAD e pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação (segunda, sétima e décima primeira crenças), a não-alfabetização tecnológica ou digital (COLL; ILLERA, 2010) e o não-acesso à rede, também, tendem a ser limitadores que rompem com o princípio democrático e igualitário veiculado pela EAD e pelas tecnologias.

Seguindo este raciocínio, quando se fala em EAD, é possível encontrar afirmações de que essa modalidade abranja um maior número de pessoas, devido às tecnologias e seus avanços que proporcionam maior facilidade de contato interpessoal. Isto é o que Henrique demonstra pensar, no seguinte excerto:

Excerto 15: [a]lém de alcançar um número maior de pessoas, ela (a EAD) também tem como aliada a tecnologia, dessa forma a proposta vai ao encontro da realidade enfrentada pelo ensino de língua espanhola (Questionário reflexivo – Henrique).

Deste modo, este pensamento expresso por Henrique nos expõe a seguinte crença:

- a EAD abrange um maior número de pessoas.

Todavia, o alcance de mais pessoas não depende apenas da modalidade educacional ser presencial ou a distância. Os cursos presenciais, normalmente, limitam sua oferta para pessoas que vivem ou passam a viver na região onde a academia está localizada fisicamente, enquanto os cursos a distância podem ser oferecidos, tanto para os que estão próximos quanto para os que estão em outras regiões. É isso o que nos leva a pensar que a EAD, de fato, alcança um maior número de pessoas. Mas, justamente por se utilizar de recursos tecnológicos, como a internet, esse alcance passa a ser limitado, porque os alunos que ingressam num curso a distância devem ter um mínimo de conhecimento de como funciona, por exemplo, o AVA que irão utilizar.

No entanto, algumas regiões interioranas, onde a universidade não costuma construir um campus, podem ser gratificadas com a presença de polos de apoio presencial. Assim, seus habitantes poderão ter a possibilidade de fazer um curso universitário que, de outro modo, poderia lhes parecer algo inalcançável. Inclusive, para Henrique, o acesso da população à universidade pode trazer vários benefícios ao nosso país:

Excerto 16: [u]ma população com uma formação superior favorece o seu país a conseguir financiamentos em outros países e ainda colabora para o aumento do IDH¹² (Questionário reflexivo – Henrique).

Contudo, essa formação superior não deve ser pautada apenas em números que colaborem com a entrada de recursos financeiros. A educação dos nossos alunos deve apresentar, primeiramente, qualidade e como consequência o aspecto quantitativo.

Um dos benefícios da EAD refere-se ao fato de que é possível montar polos de apoio presencial em diferentes localidades, incluindo as regiões mais desprovidas de recursos financeiros. É o que podemos observar, tendo como base este comentário de Olívia:

Excerto 17: [o]s estudos em EAD comprovam a eficiência dessa modalidade junto às comunidades, pois pessoas que antes não podiam fazer um curso superior, podem a partir desta modalidade adquirir conhecimentos que viabilizarão a entrada no

¹² Índice de Desenvolvimento Humano.

mercado de trabalho. Consequentemente, a renda das pessoas cresce a partir do aprimoramento e de uma maior qualificação (Questionário reflexivo – Olívia).

Conforme afirma Olívia, deve-se considerar a importância socioeconômica da EAD e a acessibilidade à educação superior que esse tipo de modalidade pode oferecer, ou seja, este comentário de Olívia nos revela uma de suas crenças:

- a EAD conduz as pessoas e comunidades por ela atingidas a processos de emancipação.

Porém, não basta haver polos nestas comunidades. É preciso que os alunos saibam interagir com os seus professores no contexto a distância, por meio das tecnologias disponibilizadas pela universidade onde ingressaram. Assim sendo, poderemos ter profissionais bem formados para atuar, com eficácia, no mercado de trabalho, e a melhoria da renda salarial, bem como a emancipação, acabam sendo uma consequência de todo este processo.

Teresa, também, reafirma a importância do desenvolvimento social e econômico das comunidades aonde chega a EAD, no intuito de democratizar a educação superior. Ressalta, inclusive, o crescimento da auto-estima de pessoas que, com a EAD, passam a ver a possibilidade de ingresso em uma universidade não apenas como um sonho, mas como uma realidade. Vejamos:

Excerto 18: [a] graduação propicia aumento de salário, o que, principalmente nas pequenas e distantes comunidades, influencia diretamente na economia local. Também melhora a auto-estima das pessoas. É bom dizer “sou formado”, “fiz faculdade”, ou mesmo “meu filho é formado”, “minha mãe faz faculdade”. É bom lembrar que, para muitos neste país, a EAD é a única possibilidade de cursar a graduação (Questionário reflexivo – Teresa).

O comentário da Teresa nos indica mais uma crença:

- a EAD é a única possibilidade de cursar uma universidade, em regiões mais distantes dos centros urbanos.

O que se justifica pelo fato, já comentado, de que os polos de apoio presencial costumam alcançar mais localidades que os campi universitários. Por isso, pessoas com dificuldades para se locomover da sua cidade ou povoado até onde está situada a academia, muitas vezes, desistem da ideia de ter um curso universitário e percebem isso como algo bastante distante das suas realidades. As novas tecnologias da informação e comunicação são

utilizadas para o estabelecimento de uma ponte entre esses indivíduos e o acesso à universidade.

Entretanto, tomando como exemplo a universidade que contextualiza esta pesquisa, nem sempre a condição dos polos era a mais adequada para receber estes aprendizes, porque em alguns desses locais não havia condições mínimas de funcionamento para a realização de um curso universitário, ou seja, as telessalas eram equipadas com um computador com acesso à internet (em alguns locais com a internet discada e em outros o acesso era feito com banda larga), carteiras estudantis e uma televisão. Nem sempre havia bibliotecas com as referências básicas de cada disciplina do curso e laboratórios de informática para possibilitar e facilitar o acesso ao AVA. Além disso, os polos de apoio presencial eram terceirizados, fato esse criticado pelo MEC que, por sua vez, exigiu maior responsabilidade da universidade ao instituir seus polos.

Além disso, segundo Maira, o crescimento socioeconômico de uma comunidade ocorre paralelamente ao desenvolvimento e aumento da acessibilidade aos processos educacionais:

Excerto 19: [p]or onde a educação se dá o crescimento, também, paulatinamente se dá. Se na comunidade onde se dá a EAD, o conhecimento se desenvolve realmente, isto significa que também há possibilidades de o processo socioeconômico acontecer, haja vista que é a educação a alavanca do desenvolvimento tanto social, econômico, profissional, cultural, espiritual etc (Questionário reflexivo – Maira).

Mas, será que de fato há crescimento socioeconômico nas comunidades que recebem cursos universitários/EAD? Para responder a esse questionamento, seria necessário um estudo mais aprofundado nas comunidades onde havia algum polo do curso de Letras/EAD, para que fosse verificada, a curto e a longo prazo, a influência desta modalidade educacional no desenvolvimento social e econômico desses locais. Este, porém, não era o objeto de estudo da nossa pesquisa.

Em suma, e seguindo o raciocínio dos professores participantes, a educação mediada pelos recursos tecnológicos deve primar pela formação da cidadania, "propiciando ao cidadão os requisitos básicos para viver numa sociedade em transformação, com novos impactos tecnológicos, com novos instrumentos nas produções e relações sociais" (GRINSPUN, 2001, p. 64). Nesse contexto, os papéis e, por conseguinte, as ações dos professores vão se modificando, à medida que os próprios avanços tecnológicos vão ocorrendo (COLL; MONEREO, 2010). Inclusive, conforme afirma Kenski (2007, p. 21),

[a] evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas.

Essas mudanças de comportamento, por sua vez, possuem sua gênese nas próprias alterações de paradigmas, ou seja, nas transformações das formas de pensar e ver o mundo. Em outras palavras, são mudanças de crenças que culminam em mudanças de atitudes (BLATYTA, 1999). Além disto, as tecnologias nem sempre reúnem as pessoas, mas também podem ser utilizadas como forma de exclusão (ARRUDA, 2004), pois o acesso e o não acesso à internet, por exemplo, determinam quem participa ou não das comunidades virtuais de aprendizagem que podem e deveriam ser criadas, durante o curso da sua formação profissional, em EAD. Na universidade pesquisada, como foi explicitado anteriormente, os polos de apoio presencial deveriam apresentar telessalas equipadas com televisão e computadores, bem como um acervo bibliográfico e uma sala de informática com a disponibilização de acesso à internet. Contudo, infelizmente, alguns alunos relatavam casos em que os computadores não funcionavam ou que dependiam de um sinal discado¹³ para acessar a internet e, conseqüentemente, o AVA da instituição. Mas, também, havia polos muito bem equipados, inclusive, com telões para as teleaulas e acesso rápido ao AVA.

Enfim, para sintetizar as crenças até então evidenciadas, o quadro seguinte ilustra os pensamentos dos professores participantes sobre a modalidade de EAD:

Crenças sobre a EAD
• A EAD abrange um maior número de pessoas.
• A EAD conduz as pessoas e comunidades por ela atingidas a processos de emancipação.
• A EAD é a única possibilidade de cursar uma universidade, em regiões mais distantes dos centros urbanos.

Quadro 2.2: Crenças sobre a EAD (elaboração própria).

Entretanto, outras crenças em relação à EAD podem ser percebidas nos comentários dos professores. A seguir, discutimos sobre estas crenças correspondentes a dois aspectos: a atuação dos professores em EAD e os processos de aprendizagem em EAD.

¹³ Em lugar de uma banda larga que proporcionaria agilidade ao trabalho discente e facilitaria o seu acesso.

2.2.3 Crenças sobre a atuação dos professores em EAD

Como os professores, no período da coleta de dados, estavam em média apenas de um a três anos trabalhando na modalidade de EAD e toda a sua experiência anterior se pautava em cursos presenciais, várias crenças iam sendo construídas durante o seu exercício profissional neste novo contexto de atuação. Inclusive, ressaltamos as palavras de Lourenço (2006, p. 81) ao afirmar que “[o] contexto sócio-cultural no qual alunos e professores estão inseridos é outro fator relevante a ser observado na formação de crenças, já que a vivência do indivíduo, o seu meio, influenciam diretamente em sua visão e compreensão de mundo”. Neste sentido, o contexto de trabalho pautado na EAD e o novo paradigma educacional que os professores estavam vivenciando lhes provocavam distintas emoções que, por sua vez, influenciavam a formação dos seus respectivos sistemas de crenças sobre seu próprio trabalho, com a língua espanhola, nesta modalidade de educação.

Uma dessas crenças se refere ao controle que se pensa ter em relação aos processos educacionais. Sobre isto, Maira faz a seguinte afirmação:

Excerto 20: [p]enso que por uma parte estamos fazendo nossas responsabilidades de maneira séria e coerente, mas, por outra não temos “controle” pelo menos retorno de como se dá essa dialética tão buscada no ato educativo (Diário Eletrônico da Maira – dia: 29/06/2009).

No entanto, os processos de aprendizagem pelos quais nossos alunos passam não são passíveis de controle por parte do professor. Sendo assim, não é a modalidade educacional utilizada que define um maior ou menor grau de controle, posto que ele simplesmente não existe, justamente pela própria dialogia concernente ao ato educativo. Portanto, a crença de Maira pode ser assim sintetizada:

- em EAD, não é possível ter o controle da aprendizagem discente.

Desta forma, o papel que o professor deve assumir, tanto na EAD quanto na modalidade presencial, não se refere ao de um controlador dos processos de aprendizagem discente, mas sim ao de um mediador pedagógico (MASETTO, 2000) que, no caso específico da EAD, se utiliza das tecnologias para estabelecer não apenas o contato com os alunos, mas também vínculos necessários para a formação de comunidades virtuais de aprendizagem (PASSARELLI, 2009). De acordo com Masetto (2000, p. 144 – grifo do autor), podemos entender por mediação pedagógica “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a

disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos”. E na EAD, a construção desta ponte ocorre, necessariamente, por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação.

Além disso, a percepção da presença dos alunos em EAD é algo bastante complexo, porque pode ocorrer casos em que o estudante participa das atividades do AVA, mas resolve não deixar nenhum comentário registrado nos fóruns de discussão, por exemplo. Sendo assim, os professores tendem a concluir que a participação dos alunos é pequena ou quase nula, como afirma Maira:

Excerto 21: [o]ntem estava respondendo o AVA e senti que estava corrigindo as atividades e colocando as recomendações para ninguém, pois nossos alunos entendem por a, b, c motivos que só precisam entrar para colocar suas dúvidas e pronto, não compreendem que é um lugar onde podem colocar suas dúvidas, ânsias e dialogar conosco, para que a aprendizagem se dê verdadeiramente. Alguns alunos entram no AVA e depois não voltam para ver se respondemos ou não as questões pendentes, isso é realmente angustiante, pois sei que seria muito proveitoso que interagíssemos neste ambiente, mesmo que seja assíncrono, mas é um lugar onde se pode colocar o desejado e depois voltar e ver se encontrou a resposta ou explicação necessária, se não volta a colocar o desejado esperando nova resposta. Ou seja, os alunos entram só para fazer número ou entram para registrar suas dúvidas e não sabem que é um ambiente de assiduidade. Parece que eles não têm frequência, no sentido de voltar sempre em busca de novas respostas. Acredito que precisamos (digo no plural porque neste semestre estamos na mesma equipe)¹⁴ inculcar neles a necessidade de voltar sempre ao mesmo lugar com o intuito de que encontrem respostas e dialoguem assincronicamente com os professores (Diário Eletrônico da Maira – dia: 07/06/2009).

Não se pode afirmar com precisão que o aluno não retorna ao AVA para ler a resposta dada ao seu questionamento ou que ele não tenha assiduidade e frequência neste ambiente, pois o fato de ele decidir não escrever nada em relação à resposta recebida não indica, necessariamente, que ele não a tenha visto. Mas, essa pseudo-ausência tende a angustiar o professor, deixando-o com a sensação de que seu trabalho não chega ao seu destino e, portanto, não cumpre com os seus objetivos. Para poder sanar este problema, os professores poderiam ter acesso aos relatórios do AVA que demonstravam quais alunos acessaram o ambiente, o que e quando fizeram. Mas, este documento somente era emitido aos professores após solicitação feita à equipe de informática, o que retardava o processo e obtenção da informação requerida pelos docentes. No próprio AVA, o único que poderia ser visualizado pelo professor era o número de acessos em cada atividade.

¹⁴ Maira, neste momento, fazia parte da mesma equipe de língua espanhola que a pesquisadora.

Ainda assim, é importante ressaltar que, conforme Maia e Mattar (2007, p. 17), “[a]lunos mais autônomos precisam menos da participação do professor no processo de aprendizagem e, muitas vezes, não fazem questão do diálogo. Mas, em geral, mesmo os alunos adultos não estão totalmente preparados para a aprendizagem independente”. A partir disso, acreditamos ser possível inferir que Maira, na verdade e como enfatizamos anteriormente, busca (e quer) ter o controle dos processos de aprendizagem discente, demonstrando acreditar que o professor possui um papel, não de mediador, mas de controlador dos processos de ensino e aprendizagem. A aprendizagem, contudo, não pode ser caracterizada como controlável e sim como algo que tentamos encaminhar e acompanhar.

Normalmente acredita-se que a EAD seja uma modalidade educacional recente, que apenas está despontando contemporaneamente, tendo como base o advento tecnológico. Vejamos o que pensa Henrique a esse respeito:

Excerto 22: eu acho que o primeiro passo seria estudar, experimentar mais, porque como é uma coisa muito nova o caminho é esse eu acredito: é estudar, é ler, é procurar ler o que tem hoje, o que está funcionando para poder aplicar. Conhecer muito mais sobre as ferramentas que, atualmente, a gente tem aí à disposição para fazer acontecer esse tipo de ensino (Entrevista – Henrique).

Contudo, a EAD não está começando agora com o advento tecnológico. De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 21), “retornando vários séculos na história da humanidade, pode-se dizer que a educação a distância tem a idade da escrita”. Desde que a humanidade começou a se utilizar do sistema escrito para a comunicação houve a possibilidade de que as interações entre diferentes pessoas pudessem acontecer, sem a necessidade da presença física de algum destes indivíduos. Isto quer dizer que, desde o período da escrita cuneiforme, por exemplo, com os desenhos feitos nas paredes das cavernas, foi possível ensinar e aprender sem as determinações e as limitações físicas e temporais. A diferença é que, com o percurso histórico, tivemos o crescente desenvolvimento tecnológico que foi, por sua vez, influenciando as formas de interação entre as pessoas e, por conseguinte, possibilitando a formação de diferentes modelos de EAD (BEHAR, 2009). Mas, não podemos simplesmente atribuir o começo da EAD ao surgimento da escrita, pois não podemos afirmar com precisão que houve processos de ensino e aprendizagem a distância a partir do momento em que os seres humanos passaram a se comunicar também pelo sistema escrito. Além disso, mesmo não sendo tão recente, a EAD no Brasil está alcançando maior destaque nos últimos anos, devido tanto aos avanços tecnológicos quanto aos investimentos governamentais para o desenvolvimento de cursos a distância.

Ainda refletindo sobre o comentário anterior do Henrique, mesmo sendo importante e necessário o estudo sobre o que desconhecemos, tampouco acreditamos que a finalidade da leitura e da busca do conhecimento sobre a modalidade de EAD deva ser, simplesmente, a de poder aplicar o que se aprendeu. A relação entre teoria e prática não deve ser linear, mas ao contrário, ela deve pautar-se na dialogia, porque uma complementa a outra. De acordo com Coêlho (2004, p. 222), “a prática, ao criar o real, o novo, exige que a teoria o pense, pois como novo ele é o ainda não pensado e precisa ser interrogado e compreendido. A teoria, por sua vez, ao pensar o real, ao compreendê-lo e ao recriá-lo, exige que a prática não se contente com o já feito, mas o supere, produzindo o novo”. A teoria e a prática, enfim, precisam e dependem uma da outra para poder edificar as bases dos seus próprios fundamentos. A figura a seguir ilustra esta inter-relação entre teoria e prática, demonstrando o movimento circular entre estas duas categorias:

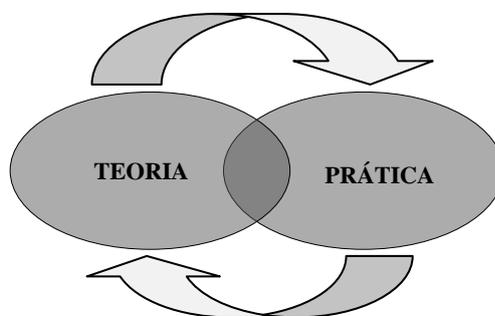


Figura 2.2: Relação entre teoria e prática (elaboração própria).

Além disso, na modalidade de EAD oferecida pela instituição de ensino onde geramos os dados, é imprescindível que os professores saibam trabalhar com diferentes recursos tecnológicos, como o computador e a internet. Em outras palavras, se os professores não sabem lidar com essas tecnologias seu trabalho é prejudicado e sua atuação tende a ser mais a de organizador de conteúdos do que a de educador. Lembrando Illera (2010, p. 136) quem nos alega serem os conteúdos, “por um lado, a palavra do professor, mas também os materiais que contêm informação e que são postos à disposição dos estudantes, seja como referência, como guia ou como complemento de outra informação; por outro lado, são usados como sinônimo daquilo que é preciso aprender”. Sobre isto, vejamos a seguinte afirmação da Maira:

Excerto 23: eu não entendo muito ainda sobre a tecnologia, né? Então a gente fica pesquisando, analisando para ver se a gente consegue organizar determinados elementos para enriquecer mais ainda esse material que a gente tenta passar para o aluno. Isso é uma dificuldade que eu sinto. Isso aí é um problema meu, assim, próprio, eu vou falar assim de educador (Entrevista – Maira).

Para que sejamos educadores, é preciso assumir uma postura mais engajada em relação aos processos de aprendizagem dos nossos alunos, ou seja, não basta enriquecer materiais e disponibilizá-los em um AVA. Para Moran, (2000, p. 12),

[e]ducamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou ideia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos – na família, na escola, no trabalho, no lazer etc. Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro; ciência, arte e técnica; razão e emoção.

Educar é preocupar-se com a aprendizagem global não apenas dos nossos aprendizes, mas também com o nosso próprio aprender contínuo de professores em permanente processo de formação. Além disto, ao educar é preciso, também, saber interagir com os estudantes, de modo a mediar e auxiliá-los em suas respectivas aprendizagens. Sendo assim, a interação entre os próprios alunos e entre os professores e seus alunos torna-se necessária para que se estabeleçam discussões, com a finalidade de, colaborativamente, (re)construírem novos conhecimentos. A esse respeito, observemos o seguinte comentário da Olívia:

Excerto 24: eu creio que uma das coisas principais como professores, que nós temos no nosso curso na modalidade de EAD é a questão da interação. Então, o professor ele precisa estar disponível para que o aluno ele tenha as suas dúvidas sanadas, porque o momento que ele tem com o professor é mediado pelo fórum e, também, ali o professor tem através do uso daquela ferramenta a possibilidade de construir um diálogo com o aluno, não simplesmente, vamos dizer assim, fechando as respostas, ou seja, o aluno faz uma pergunta, o professor responde e ali termina a discussão. O professor tem ali um papel de, vamos dizer, de mediador. Então, ele precisa, através dos questionamentos, fomentar a integração do aluno, a socialização e, principalmente, a aprendizagem (Entrevista – Olívia).

Daqui, podemos extrair a seguinte crença:

- as interações entre professores e alunos ocorrem apenas via fóruns de discussão *on-line*.

Na verdade, o momento que os alunos têm com os seus professores não está reduzido apenas nas interações *on-line*, por meio de fóruns de discussão. Esses intercâmbios poderiam e deveriam ocorrer, também, durante as teleaulas quando os alunos tinham a possibilidade de enviar questões a ser discutidas, simultaneamente, ao curso da aula. Além disto, os materiais impressos, igualmente, poderiam ser considerados como uma forma de interação entre os alunos e seus professores, pois eles eram escritos pelos próprios docentes, numa linguagem que buscava o estabelecimento de um diálogo com os estudantes. Mais especificamente ao

que se refere às interações realizadas via fóruns de discussão, por meio do AVA, os professores possuíam e tentavam exercer o papel de mediadores que propunham determinados temas a serem debatidos e mediavam as discussões entre seus estudantes, em busca da realização de uma aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2000) que, infelizmente, nem sempre ocorria.

Entretanto, para que haja um ensino reflexivo, crítico (GHEDIN, 2005) e de qualidade, objetivo almejado pelos professores participantes, algumas ações devem ser realizadas, como cita Henrique, no seguinte excerto:

Excerto 25: [o] aprimoramento da infraestrutura e a criação de novas estratégias e mecanismos, que auxiliam no processo ensino-aprendizagem, desencadearão maior interação entre os alunos e professores promovendo um ensino de qualidade e reflexivo, na medida em que o aluno consiga avaliar a sua participação nesse contexto (Questionário reflexivo – Henrique).

Entretanto, Henrique é bastante categórico ao afirmar que a melhoria da infraestrutura e o planejamento de estratégias sejam os elementos que conduzirão à ampliação da interação entre professores e seus alunos e, conseqüentemente, à promoção de um ensino qualitativo e reflexivo, em que o aluno assuma seu papel ativo. Em outras palavras, Henrique acaba evidenciando esta crença:

- o ensino qualitativo e reflexivo, em EAD, bem como a maior interação entre alunos e professores, são o resultado de uma boa infraestrutura tecnológica e de um bom planejamento de estratégias.

Entretanto, não são apenas esses elementos que definirão a qualidade, a interação e a reflexão nos processos de ensino e aprendizagem, seja de uma língua estrangeira ou de qualquer outra disciplina. Para alcançar esses três quesitos, devemos estar atentos à forma como acontecem as relações humanas neste contexto educacional e, portanto, quais são as posturas adotadas por cada participante deste processo.

E, ainda ponderando sobre a temática da interação em EAD, Teresa faz o seguinte depoimento:

Excerto 26: [p]reciso pensar que, ainda que minimamente, consigo interagir com meus alunos. Creio que o fato de eles lerem e ouvirem outra língua pode de alguma forma ampliar seu horizonte cultural, mostrar que existe um mundo grande lá fora, diferentes culturas, tirá-los um pouquinho do provincianismo em que vivem. Espero que a abordagem de variados temas nas teleaulas possa levá-los a pensar mais e conseqüentemente influa na vida deles, na sua futura prática (Questionário reflexivo – Teresa).

Como as interações são realizadas com maior ênfase por meio dos fóruns de discussão, os professores muitas vezes sentiam que não estavam alcançando seus objetivos, pois nem sempre os alunos deixavam comentários e suscitavam discussões sobre os temas propostos, em cada ciclo de estudos. Contudo, ressaltamos que a presença e a ausência do aluno em EAD é questionável, porque não é apenas o fato de escrever algo no fórum que indica a participação efetiva do estudante. Há indivíduos que podem preferir não deixar sua opinião registrada em meio virtual, mas ainda assim participam das atividades e interagem por meio das leituras feitas no AVA, nos fóruns de discussão, no material impresso e na própria leitura das teleaulas. Porém, essa pseudo-ausência discente tende a provocar sentimentos de insegurança e incerteza, entre os professores, em relação ao alcance do seu trabalho e ao desenvolvimento da aprendizagem da língua espanhola por parte dos seus alunos, demonstrando a falta de preparo docente para lidar com a EAD e as relações acadêmicas restritas a meios virtuais de comunicação.

Concluindo esta seção, resumimos as crenças explicitadas pelos professores participantes, sobre sua própria atuação em EAD, no quadro a seguir:

Crenças sobre a atuação dos professores em EAD
<ul style="list-style-type: none"> • Em EAD, não é possível ter o controle da aprendizagem discente.
<ul style="list-style-type: none"> • As interações entre professores e alunos ocorrem apenas via fóruns de discussão <i>on-line</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • O ensino qualitativo e reflexivo, em EAD, bem como a maior interação entre alunos e professores, são o resultado de uma boa infraestrutura tecnológica e de um bom planejamento de estratégias.

Quadro 2.3: Crenças sobre a atuação dos professores em EAD (elaboração própria).

Além dessas crenças evidenciadas em relação à própria atuação dos professores em EAD, os participantes desta pesquisa demonstraram, também, a formação de outras crenças sobre a aprendizagem dos estudantes, especificamente, neste contexto educacional.

2.2.4 Crenças sobre a aprendizagem em EAD

Existem diferentes crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (BARCELOS, 2007; ALVAREZ, 2007). Algumas delas, inclusive, se referem especificamente às possibilidades de se aprender eficazmente um idioma, ou mesmo à

sua facilidade/dificuldade de aprendizagem, em determinados contextos educacionais (formais ou informais). De acordo com Cruvinel (2011, p. 129), em sua pesquisa com alunos de um curso de pós-graduação a distância, as crenças relatadas sobre o contexto educacional a distância para o ensino e o aprendizado de línguas estrangeiras, foram as seguintes:

- Ensino a distância demanda tempo;
- Ensino a distância demanda disciplina;
- Ensino a distância é mais fácil;
- Os alunos têm mais chance de se sobressair no contexto de ensino presencial;
- Para que um curso a distância funcione, é necessário organização por parte do professor;
- Ensino a distância proporciona uma aprendizagem vicária;
- Os mais novos têm mais habilidades para usarem o computador;
- A tendência do aluno a distância é desistir;
- A interação é facultada pela utilização das novas tecnologias;
- O ensino a distância viabiliza o acesso à formação.

Como as crenças são generalizações contextuais, nem sempre elas são condizentes às distintas situações de ensino e aprendizado às quais nos encontramos. Ao preparar um curso e ministrar suas aulas, normalmente os professores criam diversas expectativas sobre o aprendizado dos seus alunos. Por isso, é comum que se busque por uma boa organização do ambiente, virtual ou presencial, a fim de que se possa proporcionar aos estudantes um local adequado ao progresso dos seus estudos. Nesse sentido e conforme afirmam Williams e Burden (1999, p. 209),

[a]s salas de aula de idioma em concreto devem ser lugares onde se estimule os alunos a utilizar o novo idioma para se comunicar, para experimentar novas formas de expressão de significados, para negociar, para cometer erros sem temor e para aprender a aprender partindo dos sucessos e fracassos. No plano emocional, o contexto apropriado para a aprendizagem de idiomas deveria ser o que melhore a confiança necessária para a comunicação, a segurança e a auto-estima.

Mesmo que a sala de aula esteja configurada em um ambiente virtual, os elementos relacionados aos aspectos emocionais, como a confiança, a segurança e a auto-estima, são essenciais para a progressão dos nossos aprendizes, no intento de aprender e adquirir uma língua estrangeira, porque os processos de ensino e aprendizagem, seja em meio virtual ou em contextos presenciais, envolvem seres humanos e todos as suas complexidades e contradições.

Como o trabalho realizado pelos professores envolvia o contato com diferentes realidades apresentadas por seus alunos¹⁵, Maira expõe uma das dificuldades que sente ao buscar exercer uma atividade educacional que seja significativa aos seus alunos:

Excerto 27: [e]m educação se fala muito de possibilitar aos alunos ações que sejam do seu contexto histórico, para que este lhe seja significativo e se concretize sua aprendizagem. E nós, como podemos realizar atos significativos para nossos alunos se nosso alcance de difusão é “gigantesco”? Isto é o que me preocupa. Como podemos realizar e organizar aulas significativas, interessantes, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem mútua, se temos inúmeras realidades tanto econômicas quanto sociais, culturais, etc.? Entendo também que existem formas e temas que podem ser chamados de neutros, mas ainda sinto a necessidade de ter um “contato mais próximo com o aluno” um contato mais constante para que se possa ter uma visão panorâmica de como está este aluno e o que realmente precisa para que possamos passar para um degrau a mais na evolução da aprendizagem (Diário Eletrônico da Maira – dia: 29/06/2009).

Toda essa diversidade discente é o que gera a dificuldade relatada por Maira ao selecionar e elaborar materiais que pudessem, de fato, ser significativos aos seus alunos, tendo como base suas próprias realidades. Por isso, ao buscar uma possível solução, mesmo não se demonstrando satisfeita e transparecendo sentir a necessidade de um contato mais próximo com seus alunos, para poder conhecê-los melhor e assim tentar realizar este trabalho mais significativo, Maira afirma compreender a existência de temas neutros que poderiam ser trabalhados entre os alunos, com o intuito de minimizar essa dificuldade. No entanto, que temas neutros seriam estes? Será que podemos afirmar que existe um tema neutro? Acreditamos que qualquer tema escolhido para impulsionar a aprendizagem de um idioma estrangeiro não seja imparcial ou, simplesmente, indiferente aos alunos, principalmente, em um contexto multicultural como o que nos apresenta Maira, porque cada indivíduo possui uma visão e, conseqüentemente, uma opinião sobre as temáticas que lhe são propostas. Assim sendo, desse comentário da Maira, podemos observar a expressão da seguinte crença:

- em contextos multiculturais, quando as distintas realidades discentes são desconhecidas, o trabalho com a língua estrangeira deve primar pela abordagem de temas neutros.

O que contradiz a afirmação de Pennycook (1994, p. 301) de que “[n]enhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica”, porque o tema decidido para ser abordado em uma aula de idioma, também, não pode ser considerado neutro

¹⁵ Nas turmas de EAD, havia estudantes de todas as regiões brasileiras desde as menos centralizadas até as mais desenvolvidas.

ou apolítico. Sua escolha e seleção, por si só, já refletem uma conduta política. Além disso, a necessidade relatada por Maira de ter um contato mais próximo e constante com os alunos pode expressar a sua própria insegurança e receio em lidar com as relações humanas por meio de recursos tecnológicos, com a presença virtual, e não frente a frente, com a presença física.

Entretanto, é justamente essa ausência física um dos elementos que podem contribuir com o desenvolvimento da autonomia discente e a auto-organização temporal para os estudos, pois os alunos, quase que obrigatoriamente, devem passar a tomar maior responsabilidade por seus processos de aprendizagem, sendo os professores apenas seus orientadores neste caminho. E ainda, de acordo com Moran (1995, p. 3-4),

[a] tecnologia de redes eletrônicas modifica profundamente o conceito de tempo e espaço. Posso morar em um lugar isolado e estar sempre ligado aos grandes centros de pesquisa, às grandes bibliotecas, aos colegas de profissão, a inúmeros serviços. Posso fazer boa parte do trabalho sem sair de casa. (...). São possibilidades reais inimagináveis há pouquíssimos anos e que estabelecem novos elos, situações, serviços, que, dependerão da aceitação de cada um, para efetivamente funcionar.

Nesse sentido, o tempo de estudo é coordenado pelo próprio aluno e não pelo horário formado para cursar cada disciplina, participar das suas aulas e interagir com os professores. Na EAD, as interações podem ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar. Esse fato tende a auxiliar na formação de mais uma crença:

- a autonomia discente resolve todos os problemas decorrentes dos processos de aprendizagem, em EAD.

Vejamos o que nos comenta Henrique a esse respeito:

Excerto 28: eu acho que o positivo é a possibilidade desse tempo para ele estudar e ele se organizar em cima das atividades que ele tem. Acho que isso é um aspecto muito positivo. Outro aspecto é o desenvolvimento dessa independência, essa autonomia dentro do processo de ensino-aprendizagem. E até mesmo a competência, essas estratégias de aprendizagem, ele acaba tendo que aprimorar isso, que correr atrás disso, que melhorar isso. Agora, o negativo eu acredito que é a problemática de, de repente, o aluno não conseguir fazer uma prática mais efetiva oral e, de repente, o aluno não conseguir esse retorno mais efetivamente... Esses são alguns dos aspectos que eu considero negativos. E até mesmo em alguns momentos as perguntas não são respondidas imediatamente. Eu acho que não só porque o aluno não quer, mas também porque... Aliás, não é só porque o professor não quer, mas é porque o professor, às vezes, não tem condições e tempo para fazer isso (Entrevista – Henrique).

Henrique se refere ao exercício da prática oral na língua estrangeira e à temporalidade existente nas interações assíncronas como aspectos negativos aos processos de ensino e

aprendizagem da língua espanhola, em EAD. Na universidade, contexto desta investigação, os recursos tecnológicos disponibilizados, como o próprio AVA, não proporcionavam interações orais entre os alunos e seus professores. As interações realizadas eram, basicamente, na forma escrita. Assim sendo, os alunos deveriam autonomamente realizar práticas orais entre seus colegas, por exemplo, como era sugerido pelos seus professores. E as dúvidas sobre pronúncia poderiam ser apresentadas aos docentes que as explicariam, tanto pelo AVA quanto nas teleaulas. Em outras palavras, é o próprio aluno quem passa a gerenciar sua aprendizagem e quem deve fazer as escolhas para que este seu processo possa obter um bom desenvolvimento.

Outra questão evidenciada pelos professores refere-se à reduzida quantidade de participação discente, durante o percurso de cada ciclo de estudo. Estes profissionais, nos dados coletados, evidenciavam acreditar que a participação e interação dos alunos poderiam resolver as dificuldades do ensino e da aprendizagem da língua espanhola, na modalidade EAD. É o que podemos observar nesta fala da Olívia:

Excerto 29: com relação aos pontos negativos, eu creio que a questão da participação dos alunos, que nós temos uma quantidade muito grande de alunos, mas na participação, na interação, às vezes, deixa muito a desejar. E aí isso se deve a vários fatores, porque se você for pensar em um curso em âmbito nacional... Então existem alunos em todos os lugares e você começa a pensar: será que esses lugares, eles têm a estrutura que proporcione que o aluno realmente participe. Ele realmente sabe o que ele precisa fazer para sua aprendizagem? Muitas vezes, a gente vê que não. Então, essa questão da participação do aluno, eu creio que pode ser um ponto negativo, do ponto de vista que, dentre a quantidade de alunos que temos, é uma participação, por vezes, pequena (Entrevista – Olívia).

Em outras palavras, outra crença é revelada:

- a falta de participação e interação discente ampliam as dificuldades de aprendizagem da língua espanhola em EAD.

Cabe aqui uma reflexão sobre o que seja a participação discente em ambientes virtuais e, mais especificamente, em interações *on-line*, via fóruns de discussão. Conforme Pallof e Pratt (2002, p. 28), “se os alunos não entram na sua sala de aula on-line – se não enviam uma colaboração para a discussão –, o professor não terá como saber que eles estiveram presentes”. A participação dos alunos deve não apenas ser a de observador, mas também, a de relator dos seus conhecimentos sobre os temas abordados em cada ciclo de estudo. Desse modo, a interação entre professores e alunos se daria de tal forma que seria possível a constituição de redes de aprendizagem, pois os alunos contribuiriam com suas reflexões. Mas, como afirmado pela Olívia, boa parte dos alunos do contexto aqui investigado assume posturas contrárias às esperadas por seus professores.

No AVA utilizado pelos professores, além de poder interagir nos fóruns de discussão, os alunos tinham a possibilidade de baixar arquivos, ver vídeos, escutar canções, ler textos, realizar atividades, entre outros. E as entradas feitas pelos estudantes para acessar o que era disponibilizado por seus professores, neste ambiente, podiam ser contabilizadas pelo próprio sistema. Contudo, o que nos relata Teresa no comentário a seguir é, justamente, a corroboração da falta de acesso dos alunos:

Excerto 30: mas, o que eu penso, assim, é que a maior parcela de responsabilidade na aprendizagem de uma língua é do aluno, é da pessoa que quer aprender. E aí, diante de tantas possibilidades que você tem, mesmo a que a gente oferece no AVA... Eu estava vendo, agora, um exemplo prático disso. Eu estava vendo, agora, da última aula que eu dei, eu coloquei no AVA uma canção, coloquei um vídeo, um texto escrito sobre o tema e, também, um site relacionado ao conteúdo gramatical. E eu tive a curiosidade de, ainda, hoje, de ver os acessos a esses materiais todos, os slides, também, são postados: zero, zero, zero, zero, zero, zero... ninguém acessa nada. Eu estou generalizando. Mas, quando eles acessam? Quando é época de prova. Posta lá um exercício de revisão para a prova para ver o número de acessos: trezentos e tantos acessos (Entrevista – Teresa).

Com base neste comentário, podemos extrair a formação da crença de que

- todos os problemas são solucionados ao se atribuir maior responsabilidade dos processos de aprendizagem ao próprio aluno.

Os professores ressentem a falta de comprometimento dos seus alunos com os seus próprios processos de aprendizagem e, conseqüentemente, com as suas formações profissionais. As expectativas docentes se contrapõem à realidade que lhes é apresentada, pois esperavam encontrar alunos mais autônomos e, portanto, mais compromissados com os seus estudos. Contudo, a autonomia não é característica intrínseca ao ser humano, mas ao contrário, ela deve ser desenvolvida e exercitada em diferentes contextos educacionais, isto é, os professores responsáveis por determinadas disciplinas devem oportunizar aos seus alunos momentos em que se exija um desenvolvimento mais autônomo, demonstrando-lhes o que esperam e o que acreditam ser esta autonomia. Por outro lado, como nos alerta Castro (2009, p. 33), devemos ter consciência de que

o aprender de forma mais autônoma, mais independente, não pressupõe o aprendiz sozinho, isolado, durante o processo. Ele pode contar com o apoio do professor, que o orienta na interação com o ambiente de aprendizagem, estimulando-o a assumir o controle sobre o planejamento e o efetivo uso das oportunidades de aprendizagem que, por sua vez, caracteriza um tipo de ensino centrado no aluno através da mediação pedagógica, que aqui se refere, de maneira geral, ao relacionamento professor-aluno, na busca da aprendizagem como processo de construção do conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho.

Porém, os professores participantes relatavam tentar estimular e orientar seus alunos nas diferentes atividades que deveriam desenvolver, mas o problema é que eles não sentiam a contrapartida destes aprendizes. Conseqüentemente, também nos seguintes comentários das participantes Teresa e Maira, podemos perceber suas inquietações em relação à falta de autonomia discente:

Excerto 31: [a]gora na EAD você supõe obviamente que um aluno de EAD tenha acesso a um computador, tenha acesso à web e aí os materiais, as possibilidades são (é meio exagerado dizer) mas quase que infinitos. Então, que tempo você dispõe pra isso? Com que regularidade você estuda? Aí, é aquela questão chavão pra gente que já trabalha na EAD há um tempo, né? A questão da autonomia. Isso é muito repetido. Mas é uma verdade. É fundamental (Entrevista – Teresa).

Excerto 32: [o] positivo é, por exemplo, a questão de eles não ficarem presos o tempo inteiro a uma aula, a uma sala de aula. Como eu já falei anteriormente, a educação a distância é mais auto-estudo por parte do aluno. Então, a pessoa que trabalha muito... Aí vai cansado, vai para a teleaula, só que não é todo dia. Só que aí ele tem que trabalhar muito sozinho, a questão do aprender sozinho, de ler, de pesquisar, de ser fiel àquilo que ele está fazendo (Entrevista – Maira).

Sem dúvida, há muitos materiais disponíveis na *web* para que os alunos possam, autonomamente, pesquisar. Mas, não podemos nos esquecer de que, para isso, é necessário desenvolver entre os estudantes uma postura crítica que os auxilie a selecionar seus materiais de estudo, porque na internet há tanto direções eletrônicas com conteúdos adequados quanto as que repassam informações equivocadas. Inclusive, segundo Moran (2000, p. 29), na internet “temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida”. Assim, ao selecionar criticamente estas informações é possível dar início a uma construção de novos conhecimentos. A crença evidenciada, nesses comentários, poderia ser assim resumida:

- devido à quantidade de informações veiculadas na internet, os estudantes podem realizar seu auto-estudo e progredir em sua formação profissional.

Mesmo contendo informações úteis e outras desnecessárias, sendo importante a realização de uma seleção mais criteriosa, a internet, segundo Norte (2005, p. 146),

é uma fornecedora de conteúdos, ricos em informações disponíveis na rede, passíveis de serem incorporados a qualquer programa de curso. Ela nos fornece sons (rádios, CDs); imagens estáticas (fotos, quadros, gráficos, mapas etc.); imagens em movimento (filmes, vídeos, TV etc.); a facilidade de contatar pessoas em qualquer lugar no mundo (correio eletrônico, canais de bate-papo, listas de discussões etc.); ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem e de ensino a distância (Course Info, *Web CT*, Learning Space, Capítulo net, TelEduc etc.); videoconferências, em

que especialistas de diferentes áreas geram conhecimentos para grupos ou milhares de pessoas simultaneamente.

O uso da internet como fonte de pesquisa apresenta aspectos positivos e negativos. Alguns dos elementos positivos se referem à diversidade de hipertextos que podem ser facilmente encontrados nos textos disponíveis na rede, pois eles nos remetem a outros textos, formando uma teia em que os aprendizes podem ir selecionando seus materiais de maior interesse. No entanto, essa mobilidade pode funcionar contraditoriamente, fazendo com que os estudantes se percam e, assim, se desviem dos seus objetivos iniciais, relacionados à pesquisa que originalmente estava realizando. É isso o que nos alerta Moran (2000, p. 29) ao afirmar que

[u]ma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.

Nesse sentido, ao motivar o uso da internet como fonte de pesquisa, o professor precisa ter consciência de que este é um processo dinâmico que requer um olhar mais crítico e clareza de objetivos, por parte tanto do próprio professor quanto dos seus alunos que irão realizar esta pesquisa *on-line*. Contudo, retrocedendo às reflexões sobre autonomia, nos questionamos sobre a autonomia do professor no contexto investigativo aqui apresentado, ou seja, na universidade onde realizamos esta pesquisa, os professores participantes possuíam autonomia ao exercer suas funções? Infelizmente sua autonomia era relativa, pois se deveria obedecer a um sistema hierárquico bastante rígido que determinava, entre outros, a própria formatação dos procedimentos avaliativos. Os professores apenas possuíam maior liberdade ao selecionar/elaborar materiais, preparar e organizar os conteúdos das teleaulas, do AVA e dos materiais impressos.

Quando questionados se acreditavam que a graduação em língua espanhola realizada através da EAD poderia, de fato, ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, os professores responderam afirmativamente a esta pergunta. É o que nos apresenta Olívia, neste excerto:

Excerto 33: [c]reio que a graduação em língua espanhola por meio da EaD pode ajudar, e muito, na formação dos estudantes. É importante pensar no déficit de Universidades que oferecem esta habilitação. Entretanto, é preciso que o aluno, entre outras coisas, trabalhe a sua autonomia e compreenda os desafios propostos por um curso

realizado a distância. O aluno precisa “aprender a aprender” (Questionário reflexivo – Olívia).

Esse déficit ao qual se refere Olívia é facilmente corroborado ao observarmos, especialmente, as regiões norte e nordeste brasileiras. Na capital do próprio estado nortista, onde os professores trabalhavam, havia apenas esta universidade que oferecia a habilitação em língua espanhola e, em uma cidade próxima à capital, havia outra instituição de ensino com a mesma habilitação. Deste modo, cumprir o que rege a lei¹⁶ 11.161/05 era uma tarefa difícil, pois ela vigorava no ano de 2010, quando apenas uma turma da universidade onde realizamos nossa pesquisa teria completado seus estudos na graduação. Contudo, para que realmente a graduação em língua espanhola, na modalidade da EAD possa ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, Maira reafirma a necessidade da adoção de uma postura autônoma discente:

Excerto 34: se ele fizer um trabalho sistematizado e com pesquisas bem feitas..., hoje na Internet a gente acha áudio, acha filmes, acha tudo na língua alvo. Então, assim, se o aluno consegue, eu acho que ele consegue se preparar bem para o mercado de trabalho, para a vida dele mesmo (Entrevista – Maira).

Inclusive, refletindo sobre este mesmo questionamento¹⁷, Teresa pondera sobre os diferentes tipos de alunos, os seus objetivos com o curso e suas condutas estudantis:

Excerto 35: [d]e algumas pessoas sim, talvez aquelas que já tenham conhecimentos em língua espanhola e buscam o diploma para enfrentarem com melhores chances o mercado de trabalho. Penso que essas pessoas também aproveitam melhor as teleaulas, o AVA, que afinal são enriquecedores. Mas para quem nunca teve contato com o espanhol e só se baseia na apostila e nas teleaulas (creio que a maioria, infelizmente), o resultado será uma formação e, conseqüentemente, uma atuação profissional precária. É uma falha séria do curso a falta de mecanismos para praticar a fala e a escrita, mas o que mais pesa é a falta de autonomia de nossos alunos, a crença de que “alguém tem que me ensinar espanhol” (Questionário reflexivo – Teresa).

Em outras palavras, Teresa, também, ressalta a importância da autonomia discente como procedimento fundamental para que os estudantes possam aproveitar seu curso de EAD e, assim, se formarem profissionais competentes.

¹⁶ Esta lei, no Ensino Médio, torna obrigatória a oferta da língua espanhola e, no Ensino Fundamental, sua oferta passa a ser facultativa.

¹⁷ Se os professores acreditavam que a graduação em língua espanhola realizada através da EAD poderia, de fato, ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Enfatizando, mais uma vez, a necessidade do desenvolvimento da autonomia discente na aprendizagem em EAD, Maira indica algumas porcentagens da divisão do trabalho entre professores e alunos para que se obtenha êxito nos processos de ensino e aprendizagem:

Excerto 36: [t]udo depende, como sabemos a EaD é 90% auto-estudo, sendo assim, depende bastante do aluno para que esta aprendizagem se dê verdadeiramente. Já observando do ponto de vista da Universidade, especificamente onde nós trabalhamos, os 10% restantes são bem desenvolvidos, organizados e estudados. Ou seja, da parte dos educadores as teleaulas, o material impresso, e o AVA são organizados, planejados e trabalhados com seriedade. Penso que se estas duas partes fossem bem trabalhadas e utilizadas com criticidade e responsabilidade, com certeza o desenvolvimento profissional e pessoal se dê de maneira bem satisfatória (Questionário reflexivo – Maira).

No entanto, não acreditamos que a divisão da responsabilidade nos procedimentos de EAD seja, de fato, tão díspare entre alunos e professores. Segundo Bettega (2005, p. 45) “a articulação entre teoria e prática só funciona se não houver divisão de tarefas e se todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas”. O que nos ratifica a afirmação de que os estudantes são tão responsáveis quanto seus professores pelo bom desenvolvimento do curso, porque ambos, na verdade, deveriam constituir uma comunidade de aprendizagem que, conjuntamente, buscaria o desenvolvimento profissional e pessoal satisfatórios, mencionados por Maira. Sendo assim, o que podemos extrair desse comentário é esta crença:

- a maior responsabilidade da EAD recai sobre os aprendizes, pois da sua atuação depende o êxito ou fracasso desta modalidade.

Mas, a importância da responsabilidade discente e do conseqüente êxito ou fracasso educacional não são característicos apenas de um tipo de contexto, presencial ou a distância. Além disto, a responsabilidade de um sucesso educacional não depende somente dos aprendizes, mas também de todos os outros elementos (humanos e materiais) que estejam envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Bettega (2005), ao se referir às comunidades virtuais de aprendizagem, ao ensino colaborativo e à transformação dos papéis assumidos pelos professores e seus aprendizes, afirma que estas são circunstâncias que ainda não fazem parte da cultura educacional que vivenciamos. Nas palavras de Bettega (2005, p. 28),

[a]s comunidades virtuais de aprendizagem, o ensino colaborativo, a conexão planetária, a mudança dos papéis de professores e de alunos nas relações de ensino-aprendizagem ainda são situações que escapam da realidade presente para a maioria

dos indivíduos e das possibilidades tecnológicas e culturais existentes no ambiente educacional.

E é por isso mesmo que consideramos importante que os professores, assumindo as suas responsabilidades nesta relação entre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola em EAD, incentivem os seus estudantes a formarem comunidades virtuais e, assim, promover uma aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2003).

Já, quando questionada sobre de que forma o seu trabalho como professor da língua espanhola e como formadora de outros professores deste mesmo idioma, na modalidade EAD, pode contribuir com a emancipação dos seus estudantes e com o desenvolvimento das comunidades onde eles vivem, Maira nos oferece a seguinte resposta:

Excerto 37: [é] interessante colocar que só pelo fato deles, os alunos, estarem em contato com outra língua já se dá a oportunidade de expansão e certa emancipação do ponto de vista humano/pessoal. Outro ponto interessante, também, é que se esse contato se faz de maneira sistematizada por parte do aluno, a emancipação e criticidade acontecem dialeticamente, isto é desenvolvimento, isto é o verdadeiro sentido da educação seja esta na modalidade a distância ou presencial. De qualquer maneira, se aconteceu a assimilação de conteúdos, se houve aprendizado, já se pode falar em emancipação social, já se pode falar em deixar de ser sujeito e iniciar o processo de “desassujeitação” (Questionário reflexivo – Maira).

Daqui, podemos observar a explicitação de mais uma crença sobre a aprendizagem da língua espanhola, em EAD:

- o simples contato com a língua estrangeira já promove processos de emancipação entre os estudantes.

Entretanto, os processos emancipatórios não ocorrem por um simples contato com um idioma estrangeiro. Uma pessoa pode, por exemplo, ouvir uma canção estrangeira e isto não lhe influenciar em nada em seu cotidiano ou em sua maneira de pensar e agir. É necessário, portanto, que haja uma conscientização relacionada ao que significa esta língua e ao impacto que ela pode provocar na vida de quem resolve aprendê-la. E o que seria um contato linguístico sistematizado? Tampouco, a criticidade acontece por uma simples sistematização de conteúdos linguísticos. É preciso que haja a adoção de uma postura crítica, analítica e reflexiva para que se desenvolva esta criticidade. E isto, acreditamos, ocorre mais devido à conscientização dos elementos que exercem influência direta ou indireta na aprendizagem de um idioma estrangeiro do que por meio de uma sistematização de conteúdos.

No quadro seguinte, sintetizamos as crenças expressas pelos professores participantes desta pesquisa, em relação aos processos de aprendizagem no contexto educacional a distância:

Crenças sobre a aprendizagem em EAD
• Em contextos multiculturais, quando as distintas realidades discentes são desconhecidas, o trabalho com a língua estrangeira deve primar pela abordagem de temas neutros.
• A autonomia discente resolve todos os problemas decorrentes dos processos de aprendizagem, em EAD.
• A falta de participação e interação discente ampliam as dificuldades de aprendizagem da língua espanhola em EAD.
• Todos os problemas são solucionados ao se atribuir maior responsabilidade dos processos de aprendizagem ao próprio aluno.
• Devido à quantidade de informações veiculadas na internet, os estudantes podem realizar seu auto-estudo e progredir em sua formação profissional.
• A maior responsabilidade da EAD recai sobre os aprendizes, pois da sua atuação depende o êxito ou fracasso desta modalidade.
• O simples contato com a língua estrangeira já promove processos de emancipação entre os estudantes.

Quadro 2.4: Crenças sobre a aprendizagem em EAD (elaboração própria).

As crenças aqui evidenciadas e comentadas foram apresentadas pelos professores participantes desta investigação, durante o período de geração dos dados. Nesta ocasião, suas formas de pensamento em relação ao próprio contexto de trabalho com a língua espanhola limitavam (mas não impediam) o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da docência em EAD.

No próximo capítulo, portanto, refletimos sobre as competências dos professores de língua estrangeira no contexto da EAD.

CAPÍTULO 3

Competências profissionais do professor de língua espanhola em contextos educacionais a distância

Nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens. Uma rotina eficaz tem justamente como virtude dispensar todo questionamento. O ser humano aspira ao encontro dessas rotinas, à ação sem desespero. Nesse caso, sua experiência só é fonte de auto-informação no sentido restrito de reforço daquilo que está funcionando bem.

(PERRENOUD, 2002, p. 51)

Neste capítulo, refletimos sobre as competências que o professor de língua espanhola deveria desenvolver para sua atuação em contextos educacionais a distância, tendo como referência o modelo de EAD da universidade que contextualiza esta pesquisa. Portanto, estabelecemos uma discussão sobre as competências didático-pedagógicas dos professores, ressaltando seu despreparo para a docência em EAD e em relação aos processos avaliativos nesse contexto. Para finalizar, também consideramos necessária a reflexão sobre as competências dos professores de língua estrangeira em EAD, referentes à utilização do AVA, às teleaulas e ao material impresso.

Durante os procedimentos realizados para o desenvolvimento desta pesquisa e para a aplicação dos instrumentos de geração dos dados, os professores participantes foram se envolvendo com as preocupações em desenvolver processos mais eficazes de ensino e aprendizagem da língua espanhola, no contexto educacional a distância, como nos indica o seguinte comentário de Teresa, deixado em seu diário eletrônico.

Excerto 38: Escrevi no diário na quinta-feira passada e só agora, abrindo a página, vi que minha participação não ficou registrada. Tinha escrito um comentário sobre a sessão reflexiva, que achei muita positiva. Parece que a equipe tem as mesmas preocupações. Isso de conversar, expor ideias, opiniões e experiências, é

importante. Espero que, no que depender de nós, as coisas melhorem na prática (DE da Teresa – dia: 31/05/2009)

Levados a refletir sobre sua própria atuação e sobre as consequências dos seus atos em relação ao desenvolvimento dos seus estudantes, os professores demonstraram a necessidade e o interesse em adquirir e desenvolver certas competências que pudessem auxiliá-los em seu exercício profissional. Por isso, nosso trabalho junto aos professores participantes desta pesquisa se pautou exatamente em uma dialética, em que eram observadas as ações dos professores de língua espanhola em EAD, ao mesmo tempo em que, também, eram propostos momentos de reflexão sobre estas ações e sobre o contexto em que eles atuavam.

Enfim, entre os ideais e a realidade, neste capítulo discutimos, a partir da manutenção de um diálogo com os professores participantes da pesquisa, quais as competências que eles deveriam apresentar em seu trabalho com a língua espanhola, em EAD. Na sequência, portanto, abordamos questões relacionadas às competências pedagógicas dos professores, de modo mais geral, para em seguida dar continuidade a esta discussão ressaltando as competências mais específicas do professor de língua espanhola e, posteriormente, as competências deste mesmo professor, atuando na modalidade de EAD e com a formação de outros professores do idioma supracitado.

3.1 Competências didático-pedagógicas dos professores

Antes de dar continuação, contudo, acreditamos ser necessária a explicitação do que entendemos por competências profissionais dos professores. Definindo o termo competência, Zabala e Arnau (2010, p. 37-38), especificamente sobre o desenvolvimento de competências em âmbito educacional, fazem estas afirmações:

- As competências são ações eficazes diante de situações e problemas de diferentes matizes, que obrigam a utilizar os recursos dos quais se dispõe.
- Para responder aos problemas que as situações apresentam, é necessário estar disposto a resolvê-los com uma intenção definida, ou seja, com atitudes determinadas.
- Uma vez mostrados a disposição e o sentido para a resolução dos problemas propostos, com atitudes determinadas, é necessário dominar os procedimentos, as habilidades e as destrezas que a ação que se deve realizar exige.
- Para que as habilidades cheguem a um bom fim, devem ser realizadas sobre os objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos e sistemas conceituais.
- Tudo isso deve ser realizado de forma inter-relacionada: a ação implica integração de atitudes, procedimentos e conhecimentos.

Em resumo, a competência implica saber, saber fazer e ser, uma vez que se refere à aptidão para enfrentar uma série de situações que requerem, entre outros elementos, saberes, informações, capacidades, outras competências, valores, ações, percepções, avaliações, reflexões e raciocínio (PERRENOUD; THURLER et al., 2002). De acordo com Perrenoud (2002, p. 180-181),

[o] exercício de uma competência é mais do que uma simples aplicação de saberes; ela contém uma parcela de raciocínio, antecipação, julgamento, criação, aproximação, síntese e risco. O exercício da competência põe em andamento nosso *habitus* e, sobretudo, nossos esquemas de percepção, de pensamento e de mobilização dos conhecimentos e das informações que memorizamos.

Por tanto, não há razão para contrapor os saberes e as competências do professor, já que se esse profissional não “for capaz de investir seus saberes com discernimento, de relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhe serão úteis para agir” (PERRENOUD, 2002, p. 180). Além disso, mobilizar esses saberes e exercitar as competências profissionais do professor implica colocar em movimento constante tanto os nossos esquemas de percepção, isto é, as nossas formas de pensar e conceber o mundo em que vivemos, quanto o nosso *habitus*, ou seja, o nosso

sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O desenvolvimento de competências, portanto, exerce influência e é influenciado pelo contexto social, cultural, histórico, político e econômico no qual estabelecemos nossas relações interpessoais. Inclusive, é importante observar que a denominada competência, em âmbito pedagógico, é móvel, pois sua necessidade de desenvolvimento varia segundo a época e os interesses sociais, além de depender da percepção, dos sentimentos, dos valores e das formas de pensamento sobre os processos educacionais, bem como do espaço e do momento histórico em que ocorre. Sendo assim, podemos concluir que a competência “não é dada, mas construída no decorrer da vida e no debruçar-se sobre a própria prática, no movimento dialético ação-reflexão-ação” (RIBAS, 2002, p. 74), exercendo as crenças um papel importante na seleção e no desenvolvimento de competências que os professores considerem

necessárias a suas próprias formações contínuas, visando melhorias para atuação no contexto de trabalho em que estejam inseridos.

Desse modo, procuramos compreender as competências apresentadas pelos professores participantes e, também, demonstrar-lhes a necessidade de seguir com as suas formações contínuas, exercitando e desenvolvendo novas competências para o trabalho com a língua espanhola em EAD, porque “as competências são formadas passo a passo, segundo um processo de construção contínuo. (...) [E]sse processo ocorre a partir de um diálogo interior, representado pelas relações intrapessoais, assim como pelas relações interpessoais (...), as quais implicam inserção e responsabilidade social” (ALLESSANDRINI, 2002, p. 166). Sendo assim, ao gerar os dados para este estudo, propomos tanto encontros em grupo, com as sessões reflexivas, quanto os encontros individuais, com as entrevistas, como descrevemos no Capítulo 1 desta tese. Mas, para que se desenvolvam as competências necessárias ao exercício profissional docente, é importante que seja observada e analisada a intervenção frente a cada “situação única e complexa em um determinado contexto” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 38), uma vez que ensinar pode significar, entre outras possibilidades, “agir na urgência, decidir na incerteza”¹⁸ (PERRENOUD, 2001). Dessa forma, o professor se demonstra como um profissional competente ao saber agir, mobilizando conhecimentos e atitudes necessários para que seja possível dar soluções plausíveis às situações-problema (MACEDO, 2002) que esteja vivenciando.

Nesse sentido, segundo Perrenoud (2000), no movimento da profissão docente podemos selecionar e classificar, pelo menos, dez grandes famílias de competências¹⁹ que deveriam ser constantemente desenvolvidas para que seja possível o exercício de uma prática educacional mais eficaz, como podemos observar no quadro seguinte, apresentado por esse mesmo autor²⁰.

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa.

¹⁸ Não há indicação da página, porque essa frase compõe o próprio título do livro de Perrenoud (2001) – ver as Referências bibliográficas.

¹⁹ Que possuem como fundamento os referenciais de competências, adotados em Genebra em 1996, para os processos de formação contínua, elaborados com a participação de Perrenoud.

²⁰ Cabe ressaltar que esses dez domínios de competências foram pensados conforme o contexto educacional da formação contínua de professores do ensino fundamental. Porém, é possível aplicá-los a outros contextos como o universitário, que corresponde ao âmbito educacional no qual esta pesquisa está inserida.

<p>2. Administrar a progressão das aprendizagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com teorias subjacentes a atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
<p>3. Conceber e saber evoluir os dispositivos de diferenciação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre alunos e formas de ensino mútuas.
<p>4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
<p>5. Trabalhar em equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
<p>6. Participar da administração da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
<p>7. Informar e envolver os pais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
<p>8. Utilizar novas tecnologias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se a distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
<p>9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação de conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver senso de responsabilidade, solidariedade e sentimento de justiça.
<p>10. Administrar sua própria formação contínua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar projeto e formação comum com colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Quadro 3.1: Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua de professores (Adaptado de PERRENOUD, 2000, p. 21).

Também, durante o exercício da sua profissão em EAD, os professores de língua espanhola deveriam desenvolver esses domínios de competências apresentados por Perrenoud (2000). Além de outros mais específicos ao professor universitário, como o fato de relacionar ensino, pesquisa e extensão. Isso porque, conforme os dados gerados, era necessário que os professores participantes soubessem “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, a fim de que pudessem realizar um planejamento em que fossem previstas, entre outras, as formas de interação entre os aprendizes e seus professores, bem como a autonomia discente e os procedimentos necessários para seu desenvolvimento. No seguinte comentário, Olívia inclui o planejamento como uma das suas atividades enquanto professora de língua espanhola em EAD, ressaltando ser este trabalho realizado em equipe:

Excerto 39: dentre as principais responsabilidades, como professora de língua espanhola, no caso, estão: a preparação das aulas, o planejamento, lembrando que esse planejamento ele é sempre feito em equipe, dependendo se a equipe está formada por dois professores ou por três professores (Entrevista – Olívia).

Nesse momento, Olívia lembra a importância do planejamento para que se possa realizar um trabalho apropriado. Como cada disciplina do curso era de responsabilidade não apenas de um único professor, mas de toda uma equipe, composta na maioria das vezes de até três professores, esse planejamento era sempre realizado em grupo e correspondia a todo o processo de preparação, atuação e replanejamento dos ciclos de estudo. Esses ciclos duravam em média uma semana e tinham o seu começo antes mesmo das teleaulas. Portanto, era dever dos alunos começar os seus estudos e a interação no AVA antes mesmo da transmissão da teleaula, o que de fato nem sempre ocorria e os alunos iam para as suas telessalas sem uma leitura prévia do que seria estudado e explicitado naquele momento.

Em relação à segunda competência “administrar a progressão das aprendizagens”, os dados gerados indicam sua importância porque uma das preocupações recorrentes dos professores participantes se referia aos processos avaliativos e à progressão dos seus aprendizes, pois no momento da geração dos dados, a instituição estava passando por um período de discussão e mudanças no seu sistema de avaliação.

A terceira competência “conceber e saber evoluir os dispositivos de diferenciação”, também é necessária visto que os professores de língua espanhola em EAD, dessa instituição, trabalham com uma vasta heterogeneidade sociocultural, ou seja, em suas atividades da

docência em EAD estão presentes elementos tanto das culturas dos seus alunos e das suas próprias culturas quanto da cultura estrangeira expressa pelo idioma que ensinam.

Já a quarta competência “envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho” corresponde a outra inquietação docente que diz respeito ao envolvimento, à interação e à participação dos aprendizes nos seus próprios processos de aprendizagem. No contexto aqui apresentado, os professores se ressentiam com o pouco acesso e a escassa participação e interação entre os seus estudantes, por exemplo, no ambiente virtual utilizado²¹.

A quinta competência, por sua vez, “trabalhar em equipe” é imprescindível, posto que cada disciplina, como afirmamos anteriormente, tinha como responsável uma equipe de professores que, conjuntamente, trabalhavam e interagiam com outras equipes, como a de informática, a do estúdio e do material impresso. Ao ser questionada sobre quais os pontos positivos e negativos do ensino e da aprendizagem de língua espanhola na modalidade de EAD, Olívia enfatiza essa organização do trabalho em equipes que compartilham seus conhecimentos em prol da aprendizagem discente. Vejamos o seguinte excerto que expressa o contentamento da Olívia com a execução do trabalho docente em equipes:

Excerto 40: outro ponto positivo que eu vejo em nosso curso é que nós trabalhamos em equipe. Então, é muito enriquecedor esse trabalho. Por quê? Porque tudo o que você faz, você precisa planejar junto. Então, junto com o outro professor, com outros professores, dependendo da quantidade de colegas no grupo. Eu creio que é muito enriquecedor esse planejamento e até na própria aula, porque possibilita que os professores dialoguem, que um tire dúvida com o outro. E isso é extremamente enriquecedor, porque muitas vezes no seu trabalho cotidiano como professor de línguas, vamos dizer assim, individual, em que você não trabalha em equipe, em sala de aula, muitas vezes você sente falta disso, de ter alguém com quem compartilhar aquilo (Entrevista – Olívia).

O trabalho em equipe pode e deve ser realizado tanto na EP quanto na EAD. Entretanto, a diferença que poderia ser observada é que, na EAD, uma disciplina é ministrada por mais de um professor; enquanto no presencial as disciplinas, salvo algumas exceções, são de responsabilidade de apenas um docente. Ainda assim, isso não garante o trabalho em equipe na EAD, porque os professores podem, por exemplo, optar por uma divisão de atividades relacionadas às suas disciplinas, em que cada um cumpre uma parte isoladamente. Compor uma equipe implica o pensar, o decidir, o realizar e o avaliar em conjunto.

²¹ Durante a discussão dos dados, percebemos essa aflição docente em relação à participação dos alunos.

Cabe ressaltar que, além da equipe de professores formada para cuidar do desenvolvimento de cada disciplina do curso, os professores também precisavam contar com o apoio e o trabalho de outras equipes multidisciplinares, como o pessoal responsável pelo material impresso, que fazia a revisão, diagramação e impressão dos cadernos de conteúdos e atividades, os profissionais da equipe de vídeo, que produziam vídeos educativos e faziam as transmissões ao vivo das teleaulas, e os técnicos de informática, responsáveis pela manutenção e funcionamento do AVA.

Entretanto, alguns problemas podiam ser evidenciados nas relações estabelecidas entre essas equipes e os professores. Para a produção de vídeos educativos, por exemplo, estes deveriam ser sempre selecionados e preparados antes das teleaulas, para que não houvesse problemas durante a sequência da lição. O procedimento consistia em uma solicitação com bastante antecedência²², por parte dos professores, para que se produzisse determinado vídeo.

Mas, mesmo com a antecipação do pedido de produção algumas dificuldades são apontadas por estes docentes, como nos indica o seguinte diálogo:

- Excerto 41: Pesquisadora: Mas apesar disso a gente pode lembrar até a questão da produção dos vídeos que é outro..., né? Problema complicado.
 Olívia: É algo muito angustiante. Principalmente em relação a tempo, ao tempo que se pede para fazer e o tempo que realmente se faz. É sempre em cima da hora.
 Teresa: Sempre é.
 Pesquisadora: Não. A gente faz tudo, tudo, tudo... cada ponto: material impresso, planejamento... tudo a gente faz com bastante antecedência, mas...
 Teresa: Não funciona... E não funciona, porque a gente tem que ver, porque está defasado ao extremo...
 Pesquisadora: ...ah é pouquíssima gente, assim, os profissionais lá são...
 Olívia: Eu não... eu já acho que eles dão conta demais...
 Pesquisadora: Dão conta demais.
 Olívia: ...para a quantidade de...
 Teresa: Está defasado demais. Eles não dão conta, tanto que..., né? Foram restringidos, assim, ao máximo as produções.
 Henrique: Sim, mas você fala defasado em número de pessoas.
 Olívia: ...de pessoas.
 Teresa: Sim.
 Henrique: Não. É que realmente, não conseguem...
 Teresa: Não, não, não dão conta. (Sessão reflexiva – primeiro encontro)

Como a equipe de vídeo realizava suas gravações, produções e edições para toda a universidade, o número de atividades que deveria cumprir era bastante elevado e o tempo

²² Normalmente, essa solicitação era feita durante o próprio período em que a equipe de professores se reunia para fazer o planejamento do semestre vindouro, ou seja, antes do começo desse semestre.

destinado para isto ficava reduzido, em função do quantitativo de solicitações para a produção de vídeos e para a responsabilização das transmissões, ao vivo, das teleaulas.

A sexta competência “participar da administração da escola” já era mais limitada às interferências dos professores apesar de que a própria pesquisadora colaborou com a revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Letras/EAD e da elaboração do Caderno de Estágio. Atualmente, contudo, a equipe do curso de Letras está empenhada na elaboração de um novo projeto em parceria com a UAB, que deve vigorar e funcionar a partir do segundo semestre de 2011. E a sétima competência “informar e envolver os pais” não diz respeito a esse contexto educacional, pois os estudantes eram maiores de idade e respondiam por eles mesmos.

Já, em relação à oitava competência “utilizar novas tecnologias”, o trabalho dos professores em EAD envolvia o contato direto e frequente com vários recursos tecnológicos, como o computador conectado à internet, a mídia televisiva e a mídia impressa. Isto lhes fazia sentir a necessidade de dar seguimento e administrar os seus processos de formação contínua, para que pudessem aprender mais sobre o funcionamento de diferentes recursos tecnológicos que poderiam ser úteis no ensino e na aprendizagem da língua espanhola em EAD.

Na sequência, a nona competência “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” cobra dos professores suas responsabilidades em relação aos problemas educacionais apresentados pela instituição onde trabalhavam, bem como os cuidados e a ética com os direitos autorais, ao elaborar materiais impressos e preparar as teleaulas e seus ambientes de aprendizagem *on-line*. Especificamente sobre as questões éticas, uma problemática que pode ser destacada corresponde às dificuldades vivenciadas na universidade que contextualiza este estudo, em relação à intervenção do MEC. Esse entrave, ao gerar insegurança entre os professores, também, influenciava na construção e reconstrução de crenças sobre a EAD que, por sua vez, limitavam o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas imprescindíveis ao preparo para a docência em EAD. Além disso, de acordo com os professores participantes, essas questões não poderiam ser ignoradas ao se debater sobre as nossas atividades nesta universidade. É o que nos indica este diálogo:

Excerto 42: Henrique: Porque eu acho que tudo, tudo aqui acaba interferindo na aula direta ou indiretamente...
Teresa: É... Com certeza... Sim...
Henrique: Eu não consigo desvincular os outros problemas também, o que você mencionou, isso tudo acaba...
Teresa: Não, então... Tudo o que a gente vivenciou nesse período, convenhamos, né? Esse início de ano...
Olívia: ...não foi fácil...

Teresa: Então, tudo isso reflete no trabalho da gente (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

Sem dúvida, toda essa instabilidade sentida pelos professores influenciava diretamente nas suas funções, porque eles foram afetados pelas incertezas do que aconteceria com a instituição em que trabalhavam e, como consequência, do que lhes poderia vir a acontecer. Isso está expresso, também, no seguinte trecho extraído da segunda sessão reflexiva realizada:

Excerto 43: Maira: E no final de repente não vai ter jeito, né? E vai assim..., ou privatizar totalmente ou vai colocar totalmente pública. Aí, o quê que vai acontecer com a gente?
 Olívia: Não gosto nem de pensar...
 Maira: Quê que vai...? É muito ruim isso. E a gente está dando tudo o que a gente pode.
 Olívia: É esse..., é essa angústia que, no caso, a gente está de certa forma, tentando segurar, porque esse ano até agora, até parece que já está no fim do ano, de tanta coisa que a gente já passou...
 Teresa: É. Parece mesmo, né?
 Pesquisadora, Olívia e Maira: Parece.
 Olívia: E está só em julho. Então, assim, são muitas angústias, muitas incertezas... Cada reunião que nós vamos, é...
 Pesquisadora: É uma fala.
 Maira: É uma coisa diferente, né?
 Olívia: É uma coisa diferente. Parece que..., parece não. Nem as pessoas também que estão aí sabem o que podem fazer. O problema é muito grave. E a gente vai levando, vai aguentando, vai aguentando... os alunos chamam do outro lado. A sociedade vendo de uma forma muito negativa a universidade... a imprensa em cima e que faz o papel dela, se é de uma forma..., né? Se estourou isso, tem que mostrar mesmo. Não adianta, né? Eu acho que tem que mostrar mesmo...
 Teresa: Tem que mostrar.
 Olívia: É... e o que acontece? A gente vai levando essa carga... vai levando essa carga... vai levando. Vem agora um semestre extremamente incerto.
 Maira: Não se sabe de nada.
 Olívia: Não sabe o que vai acontecer. Se... Se vai dar certo, se não vai, se vai estrangular no meio do caminho, o quê que vai acontecer. Mas, como profissionais, não vou nem falar como pessoa, porque pessoa coitada, né? Nem existe... Como é que a gente fica? Depois esse negócio vai acaba e... “não vocês não podem mais”? (Sessão reflexiva – segundo encontro).

Como a universidade era considerada pública e de caráter privado²³, um dos impasses era o de regularizá-la, definitivamente, ou como pública, com o oferecimento de cursos gratuitos para a comunidade do seu estado sede e cidades limítrofes, ou como privada, mantendo-se o pagamento de mensalidades por parte do aluno. A preocupação dos professores em relação a esse fato era a de que, mesmo estando passando por todos os problemas advindos a partir da intervenção do MEC, de repente a universidade passasse a ser considerada uma instituição integralmente pública e fosse instituído um concurso público em

²³ Pública porque pertencia ao estado e privada devido à cobrança de mensalidades para os cursos de EaD que funcionavam em parceria com uma empresa do setor privado.

que todos deveriam concorrer de igual para igual com outros candidatos, correndo o risco de não obter aprovação. Ou que, ao tornar-se de caráter exclusivamente privado, a instituição decidisse reduzir seus gastos com o corte no quadro de professores. Apesar disso, os professores da instituição e seus funcionários administrativos se juntaram para lutar por uma universidade pública, gratuita e de qualidade, que pudesse continuar oferecendo cursos nas duas modalidades: presencial e a distância. Entretanto, outro fator que angustiava os professores era o tratamento que a imprensa, nacional e local, dava ao caso, pois a imagem construída era a de que a universidade não era boa e, conseqüentemente, os seus profissionais também não o eram. Vejamos este comentário da Teresa, deixado em seu diário eletrônico, que exemplifica e expõe as incertezas dos participantes desta pesquisa, durante o período de coleta dos dados:

Excerto 44: [i]ncerteza total com relação ao futuro da instituição, do modelo EAD, e, conseqüentemente, do meu emprego. Às vezes me pego pensando: alguém vai salvar a pátria. Velha crença de brasileiro, que não pensa ser capaz de resolver problemas, sempre "alguém" terá que fazê-lo (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 04/05/2009).

Com a intervenção do MEC, a instituição pesquisada teve que suspender novos vestibulares até que ajustasse sua conduta e seu funcionamento, conforme as recomendações dadas pelo Ministério e firmadas em um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) e, posteriormente, em um Termo de Saneamento (TS), que cobravam da universidade um saneamento das suas condutas e um reajuste, segundo os Referenciais de Qualidade para cursos em EAD. Este fato conduziu a diversos problemas como a solicitação do MEC de que os alunos fossem transferidos a outras instituições de ensino superior e a postura contrária da instituição que queria concluir os seus cursos já em andamento. Nesse contexto, professores e alunos se viam perdidos sem saber o que iria lhes acontecer. Alunos de diferentes cursos chegaram a fazer protestos porque não queriam sair da instituição e os professores passaram a se reunir reforçando seu sindicato, até então não atuante e praticamente não existente. Toda essa situação provocava a geração de crenças entres os professores que iam construindo uma visão pessimista sobre a EAD, devido às circunstâncias apresentadas pela instituição em que trabalhavam.

Vejamos este outro comentário, também da Teresa, sobre o fato supracitado:

Excerto 45: [h]oje falei com uma tutora de uma turma de serviço social que comentou sobre o desânimo dos alunos. Estão perdidos, dizem que não querem sair da instituição. Ir pra onde? Todos ficam se perguntando: o que está acontecendo mesmo? A tutora

disse que fica com pena dos alunos dedicados, que procuram tirar proveito do curso. Eu também (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 10/05/2009).

Alguns polos de funcionamento da instituição eram localizados em regiões carentes em que os alunos não teriam outra forma de realizar um curso universitário se não fosse o modelo de EAD, pois a universidade presencial ficava muito distante e inacessível para eles. Além disso, nem sempre eram encontrados cursos que os habilitassem para exercer as mesmas profissões dos cursos oferecidos pela instituição aqui pesquisada. Portanto, a transferência recomendada pelo MEC não solucionava os problemas da instituição, ao contrário, ampliava o nível de complexidade desta situação-problema (MACEDO, 2002).

Por fim, a décima competência “administrar sua própria formação contínua” nos remete a uma breve auto-análise, feita pelos professores participantes ao responderem uma questão sobre como poderiam agir e o que poderiam fazer para buscar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola em EAD. Nessa ocasião, os professores reconheceram a necessidade da formação contínua e da constante busca de aperfeiçoamento profissional, como nos afirma Teresa, no seguinte comentário:

Excerto 46: melhorar, a gente sempre tem que melhorar. Eu talvez tivesse que me envolver mais com a própria questão tecnológica. Assim, ter mais iniciativa com relação às ferramentas tecnológicas mesmo... Eu não sei fazer um vídeo, eu não sei fazer um clipe que seja, não sei fazer, não dou conta de fazer. Se eu fizesse ou mesmo a questão dos exercícios de compreensão auditiva e tal... de você falar... eu acho que os alunos sentem uma proximidade maior... “é a professora que está aqui falando...” Eu acho que isso talvez funcionasse melhor. Então, eu acho que nesse sentido. Melhorar, a gente tem que melhorar sempre, tem que estar sempre estudando... Mas, no meu caso especificamente, eu acho que tinha que me relacionar melhor com a tecnologia, ter menos medo, ser mais atirada, aprender, me dispor, ter tempo também, para fazer isso tudo, porque a gente faz, digamos, o básico... e é tão apertado (Entrevista – Teresa).

Como os professores trabalham, constantemente, com diferentes recursos tecnológicos, destacando entre outros a utilização do computador, o receio e o amedrontamento que as novas tecnologias da informação e comunicação tendem a provocar devem ser superados, a fim de que os professores possam desenvolver as competências necessárias, para lidar com o contexto tecnológico educacional, em que estejam inseridos. Esta formação contínua pode, inclusive, ocorrer por meio de procedimentos de pesquisa educacional, participação em eventos científicos da área e realização de cursos específicos sobre as temáticas consideradas desconhecidas ou de pouco domínio pelos professores. Nesse sentido, podemos afirmar que o conhecimento é uma forma de combater esses sentimentos e

superar os obstáculos criados pela insegurança em relação ao uso tecnológico. Sobre isso, vejamos o seguinte comentário feito pela Maira:

Excerto 47: Eu acho que o que a gente precisa é..., eu principalmente, é estudar um pouco mais sobre as tecnologias para eu poder conseguir imaginar e criar os elementos que auxiliem a gente e o aluno para ele, também, poder se sentir mais estimulado para poder entrar, perguntar e questionar mais. Questionar no sentido, assim, de discutir mesmo, não só de querer só uma resposta pronta da gente, para ficar mais crítico e tudo mais... Então, acho que o básico é a gente se preparar mais. Como eu cheguei, tem um ano agora, então acho que mais para frente, acredito eu, que vai caindo mais a ficha (entre aspas), a gente vai fazendo mais coisas, principalmente na parte da pronúncia da parte dos alunos, porque a gente ensina na teleaula, “você fala assim, você faz assim, se escreve assim...”. Só que se ficar só com aquilo que está na teleaula, ele muitas vezes não consegue se apropriar do som, da forma de falar, da forma de flexionar o verbo... essas coisas... (Entrevista – Maira).

As relações estabelecidas entre professores e seus alunos, em EAD, ocorriam por meio do AVA. Por isso, para que os processos de ensino e aprendizagem se efetivassem, era necessário que todos os envolvidos nesse relacionamento fossem suficientemente competentes na utilização desse ambiente e na comunicação virtual. Inclusive, ao perceber que nem sempre poderiam contar com a disponibilidade de outras equipes de trabalho, como a de vídeo, para a preparação e a execução dos planejamentos, a fim de desenvolver os ciclos de estudos das disciplinas pelas quais eram responsáveis, os professores sentiam a necessidade de aprender, sozinhos, a realizar todas as etapas da produção e edição de vídeos. Por isso, se engajavam em cursos que pudessem auxiliá-los no desenvolvimento dessas competências, como relata Henrique, ao aprender a utilizar uma ferramenta para a edição de vídeos:

Excerto 48: [h]oje foi bacana, pois tivemos um curso sobre o uso de uma ferramenta para poder aplicá-la na aula, acho que poderá dar um rumo bacana à proposta do curso de letras e principalmente colaborar com os alunos (Diário Eletrônico do Henrique – dia: 26/08/2009).

No entanto, dentre as competências até então apresentadas, destacamos a preparação didático-pedagógica dos professores, para sua atuação em contextos educacionais a distância, como fundamental ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua espanhola e a formação de professores desse idioma, em EAD. Sendo assim, refletimos na próxima subseção sobre a necessidade e importância dessa preparação para que o professor possa, de fato, desenvolver diferentes competências que o auxiliem em suas atividades em EAD.

3.1.1 Despreparo didático-pedagógico em EAD

Antes de dar sequência, enfatizamos que os professores participantes desta pesquisa possuíam experiências, predominantemente, presenciais no ensino e na aprendizagem da língua espanhola e em processos de formação de professores. Por isso, suas crenças correspondentes à EAD evidenciavam o que consideravam ser importante ou não ao desenvolvimento dos estudantes, tendo como parâmetros a EP. Por conseguinte, uma problemática grave que é possível depreender se refere à colocação do professor para o trabalho com a EAD, sem uma preparação anterior de como funciona esse contexto educacional, o que, em princípio, tende a fazer com que esses profissionais tentem realizar uma transposição da EP para a EAD.

Por isso, ressaltamos a necessidade de que os professores em formação, contínua e universitária, sejam anteriormente preparados para a atuação em contextos educacionais a distância, passando a ter consciência dessa possibilidade de trabalho docente e dos elementos que a podem caracterizar, conforme os diferentes modelos de EAD existentes. Desse modo, poderemos ter maior discernimento de como proceder durante as diferentes circunstâncias nas quais podemos nos encontrar em distintas situações educacionais. É o que nos indica o seguinte comentário da Maira:

Excerto 49: [a]credito que ao falar de educação, em que ela seja sinônimo de seriedade, dedicação, persistência, estudo/aprendizagem, sempre haverá angústias, ansiedades, frustrações, pois estamos falando de pessoas, de processos que se desenvolvem em cada mente, em cada *sinapses* neural, sendo assim se entende que falar de educação é falar de um eterno RECOMEÇAR. (Diário Eletrônico da Maira – dia: 29/06/2009 – grifo do autor).

E recomeçar era exatamente o que os professores participantes desta pesquisa almejavam, visto que dar continuidade aos seus trabalhos da forma como estava não era possível e nem sequer era do agrado de todos. Os professores sentiam lacunas que deveriam ser preenchidas nos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola em EAD, como por exemplo, algumas dificuldades de exercitar as habilidades linguísticas de um falante (compreensão e expressão oral e escrita). Portanto, aspiravam diferentes mudanças para o alcance permanente de melhorias. Lembrando que, segundo Nóvoa (1995, p. 10), a profissão do professor “precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Em outras palavras, não há como separar as

nossas formas de pensar, das nossas crenças, da nossa maneira de ser, do nosso profissionalismo e, enfim, da pessoa que somos. Isto, porque “pensamento e sentimento estão entremeados de forma indissolúvel” (GOLEMAN, 2001, p. 66). E tudo isso influencia em nossas escolhas e no desenvolvimento das nossas competências enquanto professores de língua espanhola, em EAD.

De acordo com os dados gerados nesta pesquisa, algumas das aflições docentes correspondem à relação estabelecida entre professores e alunos neste contexto e às imagens que esses alunos iam construindo dos seus professores, no decorrer do curso

Um exemplo desse fato está expresso no seguinte diálogo, articulado durante a primeira sessão reflexiva:

Excerto 50: Olívia: É uma situação realmente difícil. E é aquilo, né? Tudo o que você faz, você tem que fazer bem. Pelo menos tentar fazer o melhor, né? Mas, aí, muitas vezes, vem o quê? Vem a sua cobrança. Então você começa o quê? A ter angústia. Eu não estou... Assim, aquele sentimento, eu poderia ter feito melhor. Poderia ter dado aula melhor.
 Teresa: É, às vezes, é...
 Olívia: Poderia ter escrito isso melhor.
 Henrique: Justamente.
 Olívia: Aí vem junto o quê? Você termina se frustrando. Então, começa..., é o caminho...
 Henrique: Porque, às vezes você acaba por não ver as críticas feitas pelos alunos como um aspecto positivo, você...
 Olívia: Não. Você já fica...
 Henrique: É como uma disputa porque... “ah, mas será que o cara não pensou que eu não estava com tempo, que eu tinha que fazer isso, que eu tinha que fazer aquilo...”
 Maira: Mas, assim, uma experiência muito legal é esse projeto que a gente está tendo “Letras na Escola”, aí as alunas falam “nossa quem vê agora essa realidade de vocês, a gente entende, porque a gente pensa que vocês não trabalham”... (Sessão reflexiva – primeiro encontro)

Esse excerto evidencia a situação de despreparo dos professores para a atuação em EAD. Conforme o relato feito, em alguns momentos, os alunos enviavam mensagens a esses profissionais, por meio do fórum de discussões, fazendo algumas críticas em relação, por exemplo, à avaliação, porque estava difícil ou por achar que uma questão deveria ser anulada devido à sua ambiguidade. Isso nem sempre era recebido pelos professores como algo positivo, principalmente porque quando se solicitava a participação de todos para a discussão do tema proposto, em cada ciclo de estudos, a presença virtual dos alunos não era tão perceptível, já que não expressavam suas opiniões deixando comentários nos fóruns de discussão. Mas, quando havia críticas, muitos se apresentavam para reforçá-las ou para fazer a defesa dos professores. Com a realização do projeto “Letras na Escola”, alguns alunos de polos da cidade, onde se localiza a sede da instituição, puderam conviver presencialmente

com alguns dos seus professores. Assim, a imagem que tinham construído desses profissionais pôde ser modificada, ao presenciarem a rotina de trabalho de cada um. Contudo, isso não foi suficiente para que eles alterassem suas posturas enquanto alunos da EAD, pois permaneceram com pequenas participações virtuais, registradas em comentários nos fóruns de discussão. Por tudo isso e em conformidade com o discutido nesta sub-seção, reafirmamos a importância do desenvolvimento de diferentes competências e de uma maior preparação dos professores para o exercício profissional em contextos educacionais a distância, dando sequência aos seus respectivos processos de formação contínua.

A seguir, refletimos sobre os processos avaliativos que, também, são outro tema que preocupa tanto professores da modalidade presencial quanto a distância, mobilizando diferentes competências profissionais para que essa atividade possa ser realizada.

3.1.2 Processos avaliativos em EAD

Conforme a segunda competência apresentada por Perrenoud (2000, p. 21), “administrar a progressão das aprendizagens”, os professores devem desenvolver a habilidade de “observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa”. Como consequência, devido à inquietação que o sistema avaliativo provoca, especificamente em EAD, os professores da universidade pesquisada participaram de um curso sobre avaliação em larga escala que propunha a elaboração de questões de múltipla escolha e discursivas, nos moldes das provas realizadas pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)²⁴. Esse curso foi coordenado e organizado pela própria instituição de ensino em que os participantes desta pesquisa trabalhavam, sendo ministrado por uma professora externa já atuante na elaboração de provas para o ENADE e para o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Sobre esse fato e em relação às avaliações feitas pelos professores aos seus alunos, após esse curso, ou seja, já obedecendo aos critérios estabelecidos durante o curso, Teresa faz o seguinte comentário:

²⁴ Devido ao grande quantitativo de alunos matriculados nos cursos oferecidos, na modalidade EAD, a universidade não poderia deixar de realizar provas de múltipla escolha em larga escala. Por isso, considerando que o MEC possui o ENADE como uma ferramenta para avaliar o andamento dos cursos de graduação brasileiros e, também, considerando que o nível de complexidade, interpretação e exigência das questões até então elaboradas pelos professores deveria ser ampliado, optou-se pela elaboração de avaliações com questões de múltipla escolha e discursivas, conforme os parâmetros e critérios utilizados pelo próprio ENADE. Durante o período da coleta de dados, este formato foi utilizado nas provas de múltipla escolha. Sendo que as avaliações discursivas ainda não haviam começado a ser realizadas.

Excerto 51: [f]iquei "incomodada" com a reação de muitos alunos ao novo modelo de avaliação proposto pela universidade. Acho que deve haver mudanças e que leva tempo para que os alunos, e também nós, professores, nos acostumemos. Mas quando analiso as provas do ENADE, tenho dificuldade em resolver muitas questões. Isso "incomoda". Consigo me colocar no lugar dos meus alunos, não quero que eles se saiam mal, mas é preciso mudar. Eles precisam deixar de ser meros repetidores de conteúdo (e eu também...) (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 11/08/2009 – grifo do autor).

Antes do curso sobre avaliação, as provas eram apenas compostas de questões de múltipla escolha que, muitas vezes, apresentavam um grau de dificuldade pequeno. Após o curso, as questões continuaram sendo de múltipla escolha, porém o grau de dificuldade foi ampliado, já que se exigia maior capacidade de análise, reflexão, concentração e interpretação por parte dos professores que as elaboravam e por parte dos alunos que as respondiam. E os estudantes não estavam acostumados com isso e, em outros casos, eles acreditavam que ser aluno em curso de EAD era coisa fácil, porque não tinham que ir todos os dias para a faculdade²⁵. Mas, as mudanças avaliativas propostas pela universidade, também, previam a elaboração de questões discursivas, conforme solicitação do próprio MEC.

Apesar de desejarem mudanças, tanto no sistema avaliativo quanto no próprio modelo de EAD da universidade, os professores participantes se angustiavam com as propostas de avaliação sugeridas pelo MEC e pela instituição onde trabalhavam. No entanto, sabiam da necessidade de modificação da estrutura pedagógica do projeto de EAD da universidade e ansiavam por transformações. No próximo comentário da Olívia, percebemos essa apreensão que as avaliações provocavam entre os participantes da pesquisa, em relação ao acréscimo de questões discursivas e, principalmente, ao modo sugerido para a atribuição de notas

Vejam os:

Excerto 52: [u]m desafio grande para todos os educadores, independente de ser ensino presencial ou a distância, é a avaliação dos alunos. Estamos passando por uma grande mudança neste momento, que é a construção de uma avaliação discursiva para os cursos EAD da Universidade. Nossa maior angústia é com relação à eficiência desta forma avaliativa, visto que a nota será a mesma para todas disciplinas. Será que uma avaliação assim realmente vai resolver nosso problema? Como os alunos receberão esta notícia? Até que ponto esta mudança no meio do processo vai melhorar a perspectiva do curso? Será apenas uma mudança de avaliação ou de atitude? Ainda estamos no planejamento, entretanto as dúvidas já nos angustiam... (Diário Eletrônico da Olívia – dia: 18/06/2009).

Os professores participantes não concordavam com o fato de que fosse imposto um sistema avaliativo, seja ele interdisciplinar ou não, que nivelasse todas as disciplinas cursadas,

²⁵ Esta, infelizmente, é uma crença bastante arraigada em EAD, lembrando que, no Capítulo 2, explicitamos outras crenças evidenciadas, não pelos aprendizes, mas pelos professores participantes desta pesquisa.

atribuindo-lhes uma mesma nota obtida por meio de uma única prova²⁶. Eles opinavam que as dificuldades de uma disciplina poderiam prejudicar outra disciplina, porque, dificilmente, um aluno possui a mesma aptidão para diferentes áreas, como a Literatura e a Linguística, por exemplo. Inclusive, é importante reconhecer que tanto o conhecimento quanto a aprendizagem correspondem a processos não-lineares. Entretanto, o debate sobre avaliação geralmente se baseia “em instrumentos formais mensuráveis que, muitas vezes, não dão conta da dinâmica e da complexidade dos fenômenos que estão sendo avaliados” (BASSANI; BEHAR, 2009, p. 94). A avaliação da aprendizagem dos estudantes, portanto, não deveria ocorrer apenas para registros de notas, visto que a construção e reconstrução dos conhecimentos são processos dinâmicos que não se limitam a momentos avaliativos. Por conseguinte, essa preocupação deveria se pautar na construção de um modelo qualitativo de avaliação, sem que seu aspecto quantitativo, para a atribuição de notas, seja ignorado.

Também, consideramos importante ressaltar que devemos conceber a avaliação, em âmbito educacional, como uma atividade política que proporciona aos indivíduos, participantes de determinados processos educativos, dados para analisar e refletir criticamente sobre a realidade em que estão inseridos e sobre as tomadas de decisão que devem ser feitas, com o objetivo de que se possa traçar o direcionamento didático-pedagógico considerado necessário aos cursos nos quais aplicamos nossas avaliações (DIAS; LEITE, 2010; NEDER, 2006). Além disso, segundo Dias e Leite (2010, p. 72-73),

[d]e acordo com a legislação que regulamenta os cursos na modalidade EAD no Brasil, a avaliação de aprendizagem deve incluir a realização de exames presenciais (art. 4º do Decreto 5.622, de 2005). Porém, a lei não impede o uso de outras formas de avaliação. No entanto, a realização de avaliações a distância torna-se um processo mais complexo, visto que não conta com o “*feedback* das interações face a face” (OTSUKA et al., 2003, p. 102) que podem fornecer indícios da compreensão e interesse dos alunos. No caso da EAD, através do computador é possível realizar testes *on-line* e/ou acompanhar as participações dos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem (grifo do autor).

Esse acompanhamento possibilita o *feedback* necessário para reconhecer, analisar e refletir sobre os indícios apresentados por nossos alunos que, por sua vez, indicam seus respectivos níveis de compreensão e motivação, relacionados aos temas trabalhados em cada momento do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, em que estão

²⁶ A proposta do novo sistema avaliativo incluía tanto uma prova discursiva interdisciplinar que agruparia, em uma primeira etapa, algumas das disciplinas cursadas em cada período do curso e, em uma segunda etapa, as outras disciplinas. Tampouco seria eliminada a prova de múltipla escolha que cada disciplina separadamente deveria aplicar, ou seja, a junção das disciplinas e a unificação das notas ocorreriam apenas na avaliação discursiva.

inseridos. Na universidade que contextualiza esta pesquisa, conforme rege a legislação, os exames eram feitos individual e presencialmente (ROMANOWSKI, 2008), ou seja, os alunos tinham que, em dia e horário marcados, ir aos seus polos de apoio presencial para realizar suas avaliações. Porém, a constituição da nota não previa uma avaliação mais apurada dos processos de aprendizagem pelos quais o estudante passou, resumindo-se na aplicação de uma prova de múltipla escolha e, com as discussões que estavam ocorrendo na universidade, havia a proposta de se incluir, também, uma avaliação discursiva. Elementos como a participação nos fóruns de discussão, por exemplo, até então não eram considerados para se chegar à nota de cada estudante.

O trecho que segue, extraído da segunda sessão reflexiva, demonstra o relato dos professores sobre algumas das dificuldades encontradas pela área de língua espanhola para realizar essa tarefa, com a inclusão da avaliação discursiva:

Excerto 53: Pesquisadora: Eu vou começar com um ponto pesado.
 Maira: Avaliação.
 Pesquisadora: Avaliação.
 Teresa: É... Ah que coincidência. Eu ia falar justamente da avaliação.
 Olívia: Por que será?
 Teresa: Quem, quem vai corrigir? As provas de espanhol?
 Pesquisadora: Exatamente.
 Teresa: Três mil, mais ou menos. Mas eu não entendi. Isso é para... isso é uma turma ou as duas turmas...
 Pesquisadora: Olha, a nossa equipe já é pequena...
 Olívia: Eu espero que sejam as duas turmas, porque..., porque se for uma...
 Pesquisadora: A nossa equipe é pequena, se ainda separar pela turma..., quem só trabalha nessa turma, corrige só dessa; e quem trabalha nessa, só essa...
 Maira: Aí, vai ficar mais pequena.
 Pesquisadora: Vai ficar menos ainda.
 Teresa: E as provas discursivas...
 Olívia: É. Vale salientar que para um quarto período estamos só eu e o Henrique e para o quinto só eu e você. É impossível. E a Maira...
 Teresa: E mais tudo o que a gente já tem que fazer.
 Pesquisadora: Com certeza.
 Olívia: É verdade. Mas, assim, o que deu pra entender pela reunião que tivemos segunda, não está definido como é que vão ser essas provas.
 Teresa: É. E nem quando.
 (Sessão reflexiva – segundo encontro)

Apesar de não possuir exatidão sobre o quantitativo de alunos, os professores sabiam que esse número era bastante elevado e corrigir provas discursivas individuais, escritas em língua espanhola, resultava em um trabalho quase impossível para apenas cinco professores.

Além disso, é importante que consideremos as formas de avaliação adotadas nos cursos de EAD, sejam eles de nível universitário ou não, porque o modo como se decide realizar uma avaliação tende a evidenciar a própria concepção de aprendizagem subjacente a

esses cursos. Sendo assim, “[a]valiar esse processo de construção, no entanto, não se trata apenas de cumprir uma exigência legal, mas, sobretudo, de contribuir eticamente para o processo de ensino-aprendizagem” (DIAS; LEITE, 2010, p. 77). Por isso, consideramos necessário que os processos avaliativos em EAD sigam uma proposta de avaliação formativa que tenha como foco o aprendizado e aquele que aprende, bem como que esteja atenta a dois elementos: “(1) o suporte ao Planejamento da avaliação de atividades de aprendizagem, que apoia o desencadeamento de comportamentos que deseja observar; e (2) suporte ao acompanhamento das participações nessas atividades, onde ocorrem as tarefas de observação/ interpretação dos comportamentos desencadeados, comunicação dos resultados de análises e remediação das dificuldades observadas” (OTSUKA; ROCHA, 2005, p. 3). Em outras palavras, é importante que a avaliação prime pela aprendizagem contínua e a observação dos progressos discentes durante a realização das atividades propostas aos aprendizes, no decorrer do seu curso.

Entretanto, outras dificuldades destacadas pelos professores participantes, para a realização da correção das avaliações discursivas, correspondem a questões estruturais, como as discutidas neste outro trecho da segunda sessão reflexiva:

Excerto 54: Olívia: Onde nós vamos corrigir...? Vamos pensar na nossa sala.
 Pesquisadora: É...
 Maira: Como é que é...
 Teresa: Vai ficar cheio de malotes. Pensa. Eu estava pensando aqui nessa sala. Pensa isso aqui tudo, tudo, tudo cheio de malote. Como vai ser?
 Olívia: Ai, está me dando pânico. Ai pensa outra situação. Chegam as provas e a gente vai ter que se dedicar exclusivamente a isso. Quem vai dar nossas aulas?
 Maira: Quem vai planejar?
 Teresa: Quem vai responder o AVA?
 Olívia: Quem vai responder o AVA? Quem vai alimentar o AVA?
 Teresa: Quem vai fazer a avaliação?
 (Sessão reflexiva – segundo encontro).

A sala em que os professores da área de língua espanhola trabalhavam era compartilhada por todos os outros professores do curso de Letras e do curso de Matemática. E, como já havia muitas pessoas ocupando o mesmo espaço, receber as provas discursivas por correio, via malote (e não virtualmente, porque o MEC solicitava provas escritas de próprio punho pelo aluno), conduzia a esse problema relacionado ao local de trabalho. Outro fato era que os prazos de correção deveriam ser cumpridos rigorosamente para que os alunos pudessem receber suas notas e dessem seguimento aos seus respectivos processos de

formação. Mas, as outras atividades de responsabilidade dos professores também deveriam ser cumpridas em seus prazos e sem que se perdesse a qualidade.

Em sua maioria, os professores da equipe de língua espanhola da universidade em que nossa pesquisa foi realizada assumiam seus compromissos e responsabilidades e buscavam, constantemente, atender ao que lhes era requisitado. De acordo com Simmons e Simmons (1999, p. 103), esse “compromisso com o trabalho é a tendência a trabalhar arduamente, concluir as tarefas e assumir responsabilidades. Essa característica da inteligência emocional ajuda a medir o grau de determinação do indivíduo na conclusão de suas obrigações, tanto em casa como no trabalho”. Contudo, o acúmulo de atividades sofrido por esses professores lhes dava a sensação de impotência, por não se sentirem capazes de atender com eficácia e qualidade a todas as demandas provenientes da sua atuação profissional.

Inclusive, ainda sobre as angústias e os anseios provocados pela imposição de uma avaliação discursiva, os professores questionavam a forma proposta para a elaboração deste exame, tendo como característica a interdisciplinaridade. Nessa avaliação, as questões discursivas deveriam ser elaboradas de forma interdisciplinar e em duas etapas, ou seja, integrando as disciplinas e os conteúdos trabalhados de cada etapa. Essas etapas agrupavam três das disciplinas cursadas no semestre acadêmico que, portanto, deveriam ser trabalhadas de modo interdisciplinar tanto nas teleaulas e no material impresso quanto nas avaliações discursivas. Entretanto, para os professores essa interdisciplinaridade é algo natural do conhecimento humano, mas que não poderia ser forçada.

Vejamos o seguinte diálogo extraído da segunda sessão reflexiva:

Excerto 55: Maira: Se a gente for pensar mesmo, nada está dividido, né?

Teresa: Não está.

Pesquisadora: Não está.

Olívia: É uma coisa natural. O conhecimento...

Maira: Agora, não pode é forçar, né?

Teresa: Não dá.

Olívia: ...ele se... eles se agrupam. Então vem uma coisa dali que puxa... Mas a partir do momento que você quer fazer disso tipo... Ah não sei...

(Sessão reflexiva – segundo encontro).

Conforme relatam os professores, o problema não estava na interdisciplinaridade, mas na imposição de que os conteúdos fossem constantemente relacionados, pois como algo natural essas relações não poderiam ser forçadas.

Além disso, o trabalho realizado e a prática rotineira dos participantes desta pesquisa comprovam que suas escolhas já versavam uma atividade interdisciplinar, como afirmado no seguinte momento da segunda sessão reflexiva:

Excerto 56: Olívia: Entendeu? Que é aquilo ali puro. Isso não existe. Então, isso já, já está em tudo. Agora o problema é... eu vejo, essa coisa meio que forçada. De você ter que buscar, não porque está ali, fulano falou. Todo momento, eu creio, que nas nossas aulas isso foi feito. São feitas entrevistas com professores de outras disciplinas. Você está falando de língua, você está falando de linguística. Você está pegando exemplos ali da literatura... nossa!

Pesquisadora: Não, por exemplo, na..., na aula, nas aulas de metodologia, nós chamamos até uma profissional da área de direito, quando nós estávamos falando sobre leis, relacionadas ao ensino da língua espanhola.

Teresa: Então, vê. Isso não é interdisciplinar?

Pesquisadora: Claro que é.

Teresa: Mas se isso não é. Então, o quê que é? (Sessão reflexiva – segundo encontro).

Os professores participantes se lamentavam do fato de, antes mesmo da solicitação feita pela instituição, fazerem um trabalho interdisciplinar e não serem reconhecidos. Era como se não fizessem nada, ao menos parecido, do que se propunha.

Infelizmente, as angústias e descontentamentos dos professores não se resumiam apenas às situações apresentadas até este momento. Mais um entrave mencionado e existente, não apenas na modalidade de EAD, refere-se à postura pacífica e desinteressada dos estudantes.

Vejamos este relato da Teresa, deixado em seu diário eletrônico:

Excerto 57: [n]o último encontro do mestrado conversei com uma colega, bem mais jovem, professora de inglês. Ela disse que a grande quantidade de teorias que tem de estudar a confundem mais ainda, não sabe como utilizá-las na prática. Eu, que não me sinto de forma muito diferente, disse a ela algo que sempre ouvi de meu pai: o importante é fazer alguma coisa, concretizar uma ideia, e aquilo que se propuser a fazer, que faça com seriedade, com firmeza de propósito. A partir disso, algum fruto há de virar. Meu pai me ensinou isso contando como nossos antepassados chegaram da Alemanha. O governo brasileiro prometia mundos e fundos aos imigrantes, mas não cumpria (sim, isso na época já era bem usual). Os colonos chegavam e não ganhavam nenhuma enxada pra capinar. Ganhavam um pedaço de terra no meio do mato e tinham que se virar. Assim também não tinham escolas, nem hospitais. O problema da escola era resolvido da seguinte maneira pela colônia: o governo não providencia escola, nós não queremos nossos filhos sem instrução, então, elegemos a pessoa melhor preparada entre nós para ser o professor. Muito em função disso a língua alemã se conservou entre os imigrantes de terceira, quarta e até quinta gerações. Acho que herdei esse espírito prático dos meus antepassados (“pa’ lo bueno y pa’ lo malo...”) (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 26/06/2009 – grifo do autor).

Durante a nossa atuação profissional, seja presencialmente ou a distância, ainda nos deparamos com grupos de alunos que não exercem a autonomia e não se engajam em seus estudos. Nesse sentido, espera-se que o aprendiz de contextos educacionais a distância seja “autodiretivo (o que facilita sua adaptação ao estudo independente, sua autoformatação); possuidor de uma rica experiência (que pode e deve ser aproveitada como base para a construção de novos conhecimentos); e busca na aprendizagem uma orientação mais prática, voltada para suas necessidades mais imediatas” (DIAS; LEITE, 2010, p. 70). Contudo, essa postura discente, contrária às expectativas dos professores, em parte pode ser o resultado do predomínio de uma cultura de aprendizagem tradicionalista, em que o professor se mantém como detentor e transmissor de conhecimento aos alunos que, simplesmente, os absorvem.

Porém, mesmo estudando e buscando dar continuidade à formação docente para tentar encontrar respostas às suas dúvidas, muitos professores não conseguem relacionar a teoria dos textos que lêem com a sua prática diária. A relação entre teoria e prática ainda é um entrave para muitos que persistem na crença de que na teoria as coisas funcionam, mas na prática a realidade é outra. Por isso, acreditamos na importância de que os processos educacionais de ensino e aprendizagem, no nosso caso de um idioma estrangeiro, sejam mais estudados, a fim de, não apenas estabelecer uma relação mais direta entre teoria e prática, mas também para que a prática seja mais bem compreendida, emergindo dela as teorias, que poderão ajudar outros professores.

Ainda assim, a falta de tempo e a quantidade de atividades são citadas como fatores recorrentes que dificultam o exercício profissional docente e a progressão das suas formações contínuas, como podemos observar neste excerto:

Excerto 58: [t]enho muita dificuldade em fazer muitas coisas ao mesmo tempo. É algo que realmente me angustia estar em falta com as pessoas. (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 31/05/2009).

Entretanto, segundo Teresa, apesar de todos os problemas e limitações evidenciados, a universidade pesquisada procurava oferecer as condições necessárias para o desempenho de um trabalho de qualidade. Contudo, nessa pesquisa, o que foi relatado sobre essa instituição contradiz o depoimento da Teresa, isto é, ela demonstra falta de criticidade e de consciência política, porque a maior responsável pelos problemas no curso de Letras/EAD era a própria universidade e seus gestores e, conforme a Teresa, o maior percalço recaía na questão temporal e não na estrutura oferecida pela universidade, pois havia muitas atividades a serem

cumpridas simultaneamente e, conseqüentemente, o prazo de realização de cada uma delas era considerado curto. Nesse sentido, é possível perceber, por parte dessa professora, certo comodismo e aceitação das problemáticas evidenciadas, devido à incerta gestão da universidade em questão, já que ela aponta apenas o fator temporal como culpado pelas dificuldades de realização das suas atividades

É o que podemos perceber no seguinte trecho da entrevista realizada com Teresa:

Excerto 59: eu acho que as condições são boas. Às vezes o tempo fica pouco, porque a gente tem muita coisa para fazer. Essa questão do tempo é uma coisa, assim, que... e do volume do serviço é uma coisa, assim, que me deixa apreensiva, que me deixa angustiada às vezes. Mas, acho que é normal. Acho que as condições são boas, não são grandes dificuldades, grandes entraves, não vejo assim (Entrevista – Teresa).

Por fim, com o intuito de concluir esta seção, reproduzimos o seguinte diálogo ocorrido na segunda sessão reflexiva, em que os professores lamentam a falta de reconhecimento que recebem do seu trabalho, do seu esforço e do seu empenho, na universidade em que exercem sua profissão. Vejamos:

Excerto 60: Olívia: É isso gente. Tem que se virar com o que tem.
 Teresa: É. Com o que tem. É. Tem que se virar com o que tem. Justamente isso. E eu acho que a gente se vira, viu?
 Maira: Demais.
 Teresa: As coisas vêm impostas de cima para baixo...
 Maira: E a gente vai...
 Teresa: ...né? para a gente. Como se a gente não fizesse nada. Puxa vida!
 Pesquisadora: É isso que...
 Olívia: Isso eu acho que dói. Dói bem, sabe? Porque parece que todo trabalho que a gente...
 Teresa: E a gente se esforça e...
 Olívia: ...faz aqui no dia a dia...
 Maira: Está errado.
 Olívia: ...está tudo errado.
 Teresa: Parece que aqui tudo é errado. Tudo é errado...
 Maira: Fica parecendo também assim como se a gente não entendesse nada do processo educativo, sabe?
 Olívia: É.
 Maira: Como se fosse só eles que entendem...
 Teresa: Sim.
 Maira: ...e por isso eles colocaram isso, forçando isso...
 Pesquisadora: Aí vem como imposição e não como construção.
 Maira: É. E tudo aquilo que a gente vive, que a gente já viveu, que a gente já estudou... (Sessão reflexiva – segundo encontro).

Esse lamento reflete, mais uma vez, o despreparo didático-pedagógico dos professores e, conseqüentemente, a sua descrença em relação à forma como a EAD era trabalhada na universidade, para os processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola e para a formação de professores desse idioma.

Enfim, todas as situações, até então comentadas, exigem dos professores participantes o desenvolvimento de diferentes competências que os auxiliem em sua prática profissional. Mas, ao nos referirmos ao professor de língua estrangeira, outras competências, também, se fazem necessárias. Por isso, na próxima seção, detalhamos quais as competências os professores de língua estrangeira deveriam desenvolver, durante suas formações.

3.2 Competências dos professores de língua estrangeira em EAD

Como consideramos que um professor de um idioma estrangeiro deve, também, ser um usuário desta língua, torna-se necessário o constante desenvolvimento da denominada competência comunicativa (HYMES, 1995; CANALE, 1995; LLOBERA, 1995). Isso porque, antes de começar a lecionar esse idioma acreditamos ser necessário que o professor se constitua como um falante do mesmo. Nesse sentido e conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM (MEC, 2006, p. 151), a competência comunicativa deve ser “vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro”. Em suma, a competência comunicativa engloba os elementos e recursos necessários para que a comunicação possa se efetivar com êxito, em distintas situações nas quais os usuários de determinado idioma se encontrem.

Inicialmente, o conceito da competência comunicativa é aplicado à pedagogia de línguas por Canale (1995), que a classifica em outras quatro competências: a gramatical ou linguística, que se refere à estrutura do idioma; a estratégica, que corresponde aos recursos estratégicos utilizados durante a comunicação, como gestos, expressões faciais e paráfrases; a sociolinguística, que diz respeito à adequação linguística conforme a situação de fala; e a discursiva, que está relacionada à coesão e à coerência de textos escritos e orais. Ampliando a noção de competência comunicativa, Van Ek (1984)²⁷ enfatiza a necessidade do

²⁷ O texto de Canale (1995), utilizado como referência para essa pesquisa, apesar de ter sido divulgado antes do texto de Van Ek (1984), está presente em uma edição mais atualizada. Por isso, a data do texto de Van Ek (1984), que pertence a uma edição mais antiga, é anterior à do primeiro texto em questão.

desenvolvimento de outra competência: a sociocultural, que implica em um maior grau de familiaridade e reconhecimento dos elementos sociais e culturais da língua estrangeira (ABADÍA, 2000). Posteriormente, estudos como o de Meyer (1991) nos propõem outra competência: a intercultural, que faz referência a uma postura respeitosa no convívio com diferentes culturas. De modo resumido, a figura a seguir apresenta nossa compreensão da competência comunicativa e das inter-relações entre as competências que a constituem.

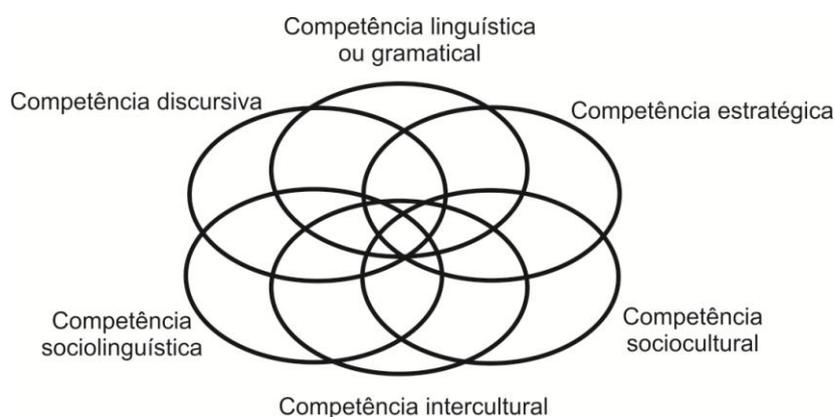


Figura 3.1: Áreas de conhecimento e habilidade da competência comunicativa (elaboração própria).

Em outras palavras, as áreas de conhecimento e habilidade da competência comunicativa estão, fundamentalmente, imbricadas, ou seja, não podemos considerar essas competências de modo isolado, pois, dentro de um procedimento comunicacional entre indivíduos, uma acaba exercendo influência na outra sendo necessário seu desenvolvimento mais global e não isolado.

O professor de língua estrangeira é um profissional da educação que trabalha, concomitantemente, com diferentes sistemas culturais, expressos tanto pelos seus alunos por meio da sua língua materna quanto pelos povos que utilizam o idioma estrangeiro que ele ensina. Como o curso de Letras/EAD da universidade pesquisada era oferecido a todas as regiões brasileiras, os professores participantes mantinham contato com distintas pessoas e, portanto diferentes culturas, que frequentavam polos de apoio presencial, situados não apenas em localidades mais centralizadas, mas também nas interioranas. Essa grande abrangência do curso era, também, um fator que preocupava os participantes desta pesquisa. Além disso, os professores sentiam dificuldades em relação ao trabalho com a língua espanhola e o

desenvolvimento da competência comunicativa, especificamente, no contexto da EAD. É o que nos indica o seguinte comentário da Olívia, deixado em seu diário eletrônico.

Vejam os:

Excerto 61: [o] ensino de línguas na modalidade a distância impõe desafios diários. Um dos nossos maiores desafios é acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas quatro habilidades básicas de um falante/usuário de uma determinada língua. Os espaços disponíveis para este acompanhamento ainda são insatisfatórios, até porque a amostra que dispomos (a quantidade de alunos que participam x o universo de alunos), não é o suficiente. As nossas maiores angústias são: que aluno estamos formando? Como ele está sendo formado? Como será a sua prática? É isto, por hoje... (Diário Eletrônico da Olívia – dia: 18/06/2009).

Nesse fragmento, Olívia demonstra a preocupação que possui com o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos e, mais especificamente, com o desenvolvimento das habilidades básicas de um falante: compreensões e expressões orais e escritas. Isso acontecia porque o espaço virtual utilizado foi construído pela própria universidade e era disponibilizado para todos os cursos por ela oferecidos, ou seja, algumas especificidades de cada curso e, até mesmo, de cada disciplina acabavam não sendo atendidas e os professores deveriam buscar alternativas para desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. Também havia a possibilidade de solicitar uma adequação desse espaço à disciplina ofertada, mas o problema era o reduzido número da equipe de profissionais que atendiam a essas demandas e o tempo que eles levariam para concluir as atividades da solicitação feita. Outro problema era o elevado número de alunos e o acompanhamento individualizado dos progressos desses estudantes, uma vez que a equipe de língua espanhola se compunha de apenas cinco professores. Sendo assim, os professores sentiam dificuldades para trabalhar, por exemplo, as habilidades de compreensão escrita e oral, de expressão escrita e, principalmente, de expressão oral, incluindo a pronúncia, em língua espanhola. O ambiente virtual usado na instituição dava espaço propício para o desenvolvimento das destrezas de compreensão escrita e oral e expressão escrita, mas a expressão oral já era mais complexa, porque os ciclos de estudo eram baseados na interação via fóruns de discussão, que são escritos. Não havia uma alternativa para que o aluno interagisse, oralmente, com os seus professores. Por isso, a recomendação, constantemente feita pelos participantes, era a de que os alunos formassem grupos de estudo e conversação para a prática oral desse idioma e que procurassem os fóruns de discussão para que todos pudessem ajudar uns aos outros nessa tentativa. Porém, a participação nos fóruns era pequena e os professores se angustiavam com a preocupação de

como estava sendo a formação de cada um dos seus alunos, já que grande parte dependia, também, do empenho, disciplina, autonomia e autoestudo discente.

No entanto, quando havia contato presencial com alguns dos alunos era possível indagar sobre sua formação e os seus progressos, como podemos ver no comentário a seguir:

Excerto 62: [e]xperiência interessante a de participar da banca de seleção de professores para o instituto de línguas. É bem verdade que os dois candidatos apresentaram muitas dificuldades na língua, na prática docente. Mas foi bom saber que um deles teve o primeiro contato com o espanhol em nossas aulas e, principalmente, que se sentiu motivado a aprender mais e a exercer a função de professor de espanhol. Diante de todo contexto, foi reconfortante (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 13/07/2009).

Esse aluno era de um polo localizado na própria cidade sede da universidade que, inclusive, procurava se engajar em diferentes projetos da instituição, como o Centro de Idiomas e o Letras na Escola. A satisfação da Teresa era a de sentir e perceber que seu trabalho não era em vão e que, realmente, ela estava contribuindo para a formação dos seus alunos. Essa incerteza, porém, é alimentada muitas vezes pela dificuldade de se relacionar com os estudantes por meio do contexto virtual, uma vez que os participantes desta pesquisa possuíam maior experiência com a sala de aula presencial.

Ainda discutindo sobre o desenvolvimento das habilidades básicas de um falante, neste trecho extraído da primeira sessão reflexiva, os participantes dialogam a respeito das limitações que sentem para trabalhar, especialmente, a expressão oral com os seus alunos, no contexto da EAD. Vejamos:

Excerto 63: Pesquisadora: Mesmo se a gente tivesse possibilidades maiores de trabalhar fala, escrita, audição e leitura, mesmo assim, se for só trabalhar isso, por ele pronunciar uma palavra ou por ele poder, saber entender os sons de uma palavra, ainda assim eu acho que fica pouco, para o que ele deveria, pensando no processo comunicativo.
 Olívia: Não. Aí...
 Pesquisadora: Porque não é só saber pegar um texto e saber pronunciar as palavras...
 Olívia: Nem como está...
 Pesquisadora: ...do texto, para a comunicação não.
 Henrique: Isso é uma segunda etapa, né?
 Olívia: Aí eu não vou nem começar a pensar em relação às angústias...
 Maira: ...da fala, né?
 Olívia: Ih...
 Pesquisadora: É. Que é o nosso calcanhar de Aquiles, né?
 Henrique: Não, mas eu acho que não é só nosso. Esse é o calcanhar de Aquiles de 99,9% do ensino no nosso país hoje.
 Teresa: ...de língua.
 Henrique: ...tanto presencial como não presencial (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

Entre os alunos havia pessoas que já conheciam o idioma, porque fizeram ou faziam algum curso livre de língua ou porque eram nativos que precisavam do diploma para ministrar aulas. Mas, também, havia pessoas que não tinham conhecimento da língua espanhola. Esses, obviamente, eram os que mais preocupavam os professores. Entretanto, Henrique afirma que as dificuldades de falar no idioma estrangeiro, por parte dos alunos, não são características apenas do trabalho em EAD e dos entraves decorrentes do formato da EAD, adotado pela instituição onde atuavam. Mas, essas fragilidades também estão presentes no sistema de educação presencial, visto que é possível encontrar estudantes de ambas as modalidades, apresentando dificuldades ao se expressarem oralmente na língua estrangeira, mesmo em um período mais avançado do curso.

Pensando no sistema avaliativo²⁸ em relação às habilidades de um falante, destacamos o seguinte excerto, retirado da segunda sessão reflexiva:

Excerto 64: Pesquisadora: Como é que são essas habilidades linguísticas dentro dessa avaliação? Porque a gente sabe que o ideal seria a gente poder é... avaliar a oralidade, avaliar a questão de compreensão auditiva, leitora, avaliar a escrita... a gente sabe isso tudo aí seria o ideal...
 Teresa: Sim.
 Pesquisadora: Mas aí dentro desse formato de avaliação, por exemplo, primeiro, a avaliação escrita seria um ponto que a gente poderia...
 Maira: ...poderia pegar, né?
 Pesquisadora: ...pegar. Mas,... e é a proposta.
 Teresa: Sim.
 Maira: ...e a compreensão... a compreensão leitora de repente, sei lá.
 Pesquisadora: Só que aí a gente esbarra nessa dificuldade também de quantitativo de pessoal, né?
 Teresa: De novo.
 Pesquisadora: E... agora, oralidade, audição...
 Teresa: ...continua faltando (Sessão reflexiva – segundo encontro).

A proposta das avaliações discursivas interdisciplinares era a de que houvesse uma questão que deveria ser respondida em língua espanhola, o que possibilitaria a avaliação da expressão escrita. A compreensão leitora, por sua vez, estaria contemplada em questões de múltipla escolha, com a utilização de diferentes tipologias textuais. Mas, e a expressão oral e a compreensão oral? Nesse modelo de avaliação proposto pela universidade, não havia a utilização de uma ferramenta tecnológica e metodológica propícia para a avaliação da fala e da compreensão de textos orais em língua espanhola, o que era algo específico do curso e que,

²⁸ Os processos avaliativos eram um tema que preocupava bastante os professores, como pudemos perceber na subseção 3.1.2. Por isso, neste momento, retomamos mais uma vez essas angústias relacionadas à avaliação, especificando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como capacidades que fazem parte das competências comunicativas de um indivíduo.

por isso, deveria ser raciocinado separadamente. Contudo, outro empecilho era o quantitativo elevado de alunos e restrito de professores da equipe de língua espanhola. As dúvidas eram: como avaliar a oralidade de cada estudante já que são muitos, o prazo é reduzido e os professores competentes para esta atividade são poucos, em vista do quantitativo de alunos?

Já a compreensão auditiva poderia ser avaliada por meio de uma atividade de audição, disponibilizada no próprio ambiente virtual. Vejamos as propostas dos professores participantes:

Excerto 65: Teresa: Talvez a gente pudesse assim trabalhar mais é... sistematicamente a questão auditiva.
 Pesquisadora: Eu acho.
 Maira: A gente pode colocar entrevistas...
 Pesquisadora: ...e atividades com isso. A gente fez isso uma vez.
 Teresa: Já, já fizemos sim.
 Pesquisadora: ...e a gente pode criar um “Rincón” para esse, igual tem o “Rincón de lectura”. Podia ser um “Rincón”... é... “auditivo”, não sei.
 Teresa: Trabalhar sons, trabalhar sons específicos e tal. “Ah, mas já estão adiantados”. A gente sabe que não é por aí, né? Ainda que estejam adiantados, né? Devem ter muitas dificuldades e tal. Mas assim, assim realmente é... sistematizar essa questão da compreensão auditiva.
 Pesquisadora: Eu acho que a gente pode montar um espaço para a atividade de audição e aí a gente pega, pode ser texto, declamação é... de poesia, conto ou entrevista... não sei qualquer coisa. E fazer atividades.
 Teresa: E eu digo mais. Partir de pronúncia de palavras.
 Pesquisadora: Também.
 Maira: Bem básico, né?
 Pesquisadora: Também. Também.
 Teresa: Não só isso, né? Porque eles já estão no quarto, no sexto períodos.
 Pesquisadora: É. Pedir mais.
 Teresa: Não só isso, né? Mas, partir disso.
 Pesquisadora: Numa progressão.
 Teresa: Da palavra, da frase, do texto...
 Olívia: Mas aí nós esbarramos mais uma vez no fator tempo. Tempo para dedicação à disciplina. Por quê? Porque... não estou dizendo que a gente não vai fazer, mas... a partir do momento que vem essa carga, realmente se vir..., das avaliações...
 Teresa: ...a gente não vai ter tempo de se coçar... Mas Olívia, eu digo até mais e anterior a esse momento de simplesmente mexer no AVA. Eu digo até mais, por quê? O material impresso na área de atividade devia constar, pelo menos, uma atividade de audição.
 Pesquisadora: Relacionando e fazendo entre mídias.
 Teresa: Com o AVA.
 Olívia: Isso seria o ideal (Sessão reflexiva – segundo encontro).

Como havia um espaço, no AVA, reservado para o trabalho tanto da compreensão leitora quanto da expressão escrita, que é o denominado *Rincón de Lectura*, os professores participantes discutiram a possibilidade de criar outro espaço onde pudessem trabalhar, especificamente, a compreensão oral. Além disso, os professores perceberam e destacaram a importância de se estabelecer uma maior relação entre as mídias utilizadas no formato da

EAD, oferecido pela universidade. Desse modo, a atividade de audição em língua estrangeira não seria uma tarefa disponibilizada apenas na mídia virtual, mas que também estabeleceria uma comunicação direta com a mídia impressa.

Entretanto, a competência comunicativa, como um conjunto que reúne outras competências relacionadas ao uso de um idioma, compõe apenas um grupo de competências entre outras que o professor de língua estrangeira deveria desenvolver. Para Almeida Filho (1999), esse profissional deve apresentar, em um estágio ideal de desenvolvimento, uma competência profissional, formada por três outras competências (a implícita, a linguístico-comunicativa e a aplicada) e uma sub-competência (a teórica).

Essa competência profissional, essencialmente, refere-se aos deveres éticos que o professor de língua estrangeira deve possuir em sua profissão e que perpassa as outras competências que a constituem, pois corresponde à tomada de consciência do nosso papel de educador. Durante nosso convívio no ambiente e em situações escolares, quando em contato com processos de ensino e aprendizagem, vamos formando a nossa competência implícita, que permeia todas as instâncias do desenvolvimento do professor e se refere ao sistema de crenças que vão sendo construídas e reconstruídas, a cada instante da continuidade dos procedimentos de ensino e aprendizagem. Já a competência linguístico-comunicativa corresponde à própria competência comunicativa do usuário de um idioma. E a competência aplicada corresponde aos conhecimentos que vamos adquirindo com a nossa prática docente e a conscientização sobre a nossa própria abordagem de ensino e sobre os efeitos que nossa metodologia pode provocar nos processos de aprendizagem discente. Como parte dessa última competência, temos a sub-competência teórica que implica os conhecimentos teóricos docentes, (re)construídos tanto durante a formação universitária quanto na formação contínua do professor.

Por fim, quando o professor de língua estrangeira se encontra em cursos da modalidade de EAD, além de todas essas competências, é importante e necessário o desenvolvimento de outras competências mais específicas a esse contexto. Inclusive, essas atividades docentes dependem do desenvolvimento de competências, tanto características ao professor de língua estrangeira quanto as peculiares ao professor de EAD, pois englobam ações que devem ocorrer dentro do próprio formato da modalidade a distância, arquitetado pela universidade, contexto desta investigação.

Deste modo e em conformidade com as discussões realizadas entre os participantes da pesquisa, as competências mais específicas ao professor de EAD podem ser compreendidas, com base na reflexão de três tipos de atribuições e responsabilidades que possuíam no ensino da graduação. Esses encargos se referem à estruturação e coordenação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), à confecção do material impresso e às teleaulas.

Inclusive, ao serem questionados sobre seu trabalho e suas responsabilidades enquanto professor de língua espanhola na modalidade de EAD, os professores ressaltaram essas três vertentes entre as suas funções. Vejamos:

Excerto 66: meu trabalho consta desenvolver a aula no vídeo e desenvolver as atividades no ambiente virtual. No ambiente virtual, é sempre a proposta de estimular o aluno a apresentar a opinião, as reclamações, sendo que na maioria das vezes são somente reclamações, mas... E as reflexões sobre o que eles vêm no vídeo e o que eles aprendem no material impresso (Entrevista – Henrique).

Henrique ressalta o momento das teleaulas e o trabalho de interação com os alunos por meio do ambiente virtual, queixando-se da quantidade de reclamações feitas pelos alunos, porque para Henrique o debate de ideias e a discussão sobre o tema tratado durante cada ciclo de estudos é o que deveria prevalecer em detrimento dos protestos discentes. Além disso, ao começo do seu comentário, Henrique menciona o desenvolvimento de aulas no vídeo como uma das suas atividades na docência em EAD, sem se esquecer de citar o material impresso, ao final do mesmo comentário, relacionando as mídias utilizadas²⁹ no modelo de EAD proposto pela universidade contexto desta investigação.

O uso da mídia televisiva na modalidade de EAD, de acordo com Moore e Kearsley (2008, p. 25), acontece desde a segunda geração dos processos educacionais a distância. Para estes autores, “[e]mbora algumas pessoas pensem que a educação a distância teve início apenas com a invenção da internet, isso é errado. Você só pode compreender os métodos e as questões da educação a distância na atualidade, se conhecer seu pano de fundo histórico”. Por isso, ao refletir sobre o percurso histórico da EAD, Moore e Kearsley (2008, p. 26) elaboram a seguinte figura que resume as gerações deste tipo de modalidade educacional desde o seu começo até os dias atuais.

²⁹ Teleaulas, ambiente virtual de aprendizagem e material impresso.

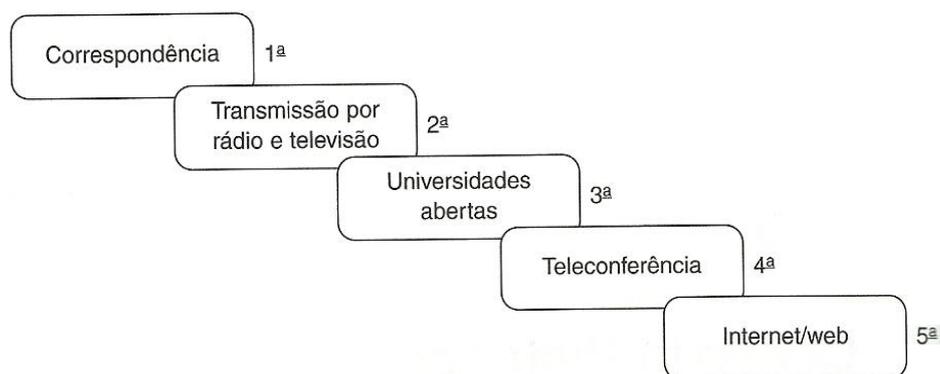


Figura 3.2: Cinco gerações de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 26).

Os professores participantes desta pesquisa, portanto, trabalhavam com mídias usadas tanto na segunda quanto na quinta geração da EAD, bem como com os materiais impressos.

Já Olívia, no comentário a seguir, indica e detalha outras responsabilidades que os professores de língua espanhola possuem durante seu trabalho em EAD:

Excerto 67: então, antes de cada aula, nós temos o planejamento, os objetivos que nós queremos atingir e a partir disso, então, vamos desenvolver a aula, a partir da preparação dos *slides*, lembrando que os *slides*, eles precisam conter a parte, vamos dizer assim, mais importante daquele conteúdo, porque o aluno... se supõe que ele já estudou, então ali, nos *slides*, ele precisa ser preparado de uma forma que o aluno visualize ali aquele conteúdo já estudado e lembrando, também, que esses *slides* precisam ser preparados dentro de uma estrutura, sempre prestando atenção até em detalhes mínimos, parecem mínimos, mas não são quando nós pensamos em um curso nessa modalidade. Como, por exemplo, o tamanho da letra, a quantidade de caracteres que precisa ter em cada *slide*... Como nosso caso é língua espanhola, é importante, também, que a parte visual seja atrativa e que chame a atenção do aluno e, também, que possibilite a partir do visual a aprendizagem, também, quando, por exemplo, quando você trabalha com a parte de vocabulário. Então, isso aí é importante. Centrar nessa parte do planejamento dos *slides*, pensar todos esses detalhes, porque o *slide* na hora da aula é uma ferramenta bastante importante para o professor (Entrevista – Olívia).

Para essas aulas, denominadas teleaulas, a equipe de professores responsável por determinada disciplina, além de planejar os vídeos educativos e o percurso da aula, deveria preparar *slides* de apresentação do conteúdo que seria abordado. E, como afirma Olívia, esses *slides* deveriam ser elaborados obedecendo a critérios de formatação que propiciassem aos alunos maior compreensão do que lhes seria exposto.

Além disso, Olívia acrescenta em seu seguinte comentário as responsabilidades docentes em relação ao AVA:

Excerto 68: outra coisa importante, também em relação às responsabilidades como professor, é a questão do AVA, do ambiente virtual de aprendizagem que nós dispomos. Temos que proporcionar por meio do AVA, vamos dizer assim, várias interfaces, várias ferramentas que propiciem a aprendizagem do aluno, como por exemplo, pensar nos

temas dos fóruns, que sejam temas atrativos, além daquele já da aula que são as dúvidas que o aluno sempre vai ter, mas propor principalmente, no nosso caso de língua espanhola, já que nós temos o *Rincón de Lectura*, que ali o aluno ele vai trabalhar o seu texto (Entrevista – Olívia).

No AVA de língua espanhola, as estratégias utilizadas pelos professores para a preparação e organização do espaço virtual da disciplina era disponibilizar os *slides* da teleaula, bem como vídeos, textos e atividades sobre as temáticas abordadas em cada ciclo de estudos. Também, eram abertos, a cada ciclo, dois fóruns de discussão: um deles fazia parte do *Rincón de Lectura* e o outro tinha como objetivo a discussão das dúvidas relacionadas aos temas estudados no ciclo em questão. Segundo Paiva e Rodrigues Júnior (2004), os fóruns *on-line* podem ser considerados um tipo de gênero discursivo que possui uma característica essencialmente dialógica. Nesse tipo de comunicação virtual, seus

interlocutores têm acesso irrestrito, a qualquer momento, às informações anteriores, o que lhes faculta meios de reflexão e ulterior comentários acerca dos tópicos discursivos que ali se desenrolam. Tal característica se dá ao contrário da interação oral, pois não podemos voltar no tempo após o encerramento de uma conversa e dispersão dos participantes, uma vez que em um fórum virtual é possível interagir com quem postou uma mensagem hoje e em seguida com outro que publicou sua mensagem alguns dias antes (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004, p. 2).

Por sua natureza dialógica, o fórum de discussão possibilita a construção conjunta dos conhecimentos referentes aos temas abordados, por meio da sua utilização como recurso virtual de comunicação. Também, conforme Crystal (2001), este meio de comunicação *on-line*, como uma via de interação assíncrona, ou seja, não limitada temporalmente, permite que os alunos tenham maior tempo para ler, compreender, responder adequadamente e interagir sem a pressão ocasionada por interações em tempo real e não virtual.

Mas, segundo Teresa, as atividades docentes relacionadas ao uso do computador podem ser complexas e, por isso, exigir bastante tempo para sua execução. É o que podemos perceber com base neste comentário:

Excerto 69: então eu preciso fazer os slides da aula e isso, enfim, leva bastante tempo, para mim pelo menos vai bastante tempo. Você tem que estruturar a aula, pensar nos exemplos que você vai utilizar, escrever esses slides, buscar imagens na web, buscar material para o AVA. Normalmente, eu escolho um texto escrito sobre o assunto, sobre o tema da aula, procuro uma música, procuro um vídeo interessante, exercício que, muitas vezes, eu mesma elaboro, mesmo exercícios estruturais para fixar um determinado conteúdo gramatical. Enfim, isso leva bastante tempo. Montar o AVA. Depois, tem que responder os questionamentos dos alunos, as observações que eles fazem depois da aula. Dar a aula e, enfim, o trabalho consiste basicamente nisso (Entrevista – Teresa).

Teresa sentia dificuldades no trabalho com o computador e com a internet, tendo consciência de que deveria se aperfeiçoar e desenvolver maior competência nessa área, para poder desempenhar com mais eficácia as suas atividades. E, por fim, Maira reforça as responsabilidades que os professores possuíam, citando outra questão não comentada anteriormente, que se refere à produção e revisão dos materiais impressos. Vejamos:

Excerto 70: aqui na universidade, a gente desenvolve várias mídias para poder atender o aluno. Uma delas é o material didático, depois nós fazemos o planejamento das aulas, todas as gravações e o acesso, estimulando o acesso do aluno no AVA, no ambiente virtual de aprendizagem. Especificamente na língua espanhola, nós temos ainda uma parte da árvore que constitui esse ambiente que trata sobre a produção escrita na língua espanhola dos alunos. Então, os alunos que ingressam, acessam o AVA, eles vão lá no Rincón de Lectura e aí é proposto para eles um exercício para escreverem sobre o tema da aula, levando em consideração a gramática e os demais elementos. A função que a gente desempenha em toda essa conjuntura é mais de a gente tentar estimular mesmo, porque como nós estamos a distância, não temos contato com o aluno. Então, a gente através do AVA, através das teleaulas, a gente tenta perguntar, instigar, faz desafios, lança perguntas... “estamos esperando você lá no AVA, para você responder”... Então, assim, mais de mediador (Entrevista – Maira).

A árvore mencionada por Maira refere-se à estrutura construída no AVA para cada disciplina. Essa estruturação assemelhava-se à organização encontrada, por exemplo, no *Internet Explorer*.

Porém, Maira afirma que os professores são mediadores entre seus alunos e os conhecimentos que lhes são apresentados e que, para isso, buscam instigar os discentes a participar dos fóruns, no AVA, porque estando a distância não temos contato com os nossos alunos. Isso revela uma falsa crença, uma vez que o contato entre pessoas não tem como condição primordial a presença física, ou seja, podemos entrar em contato com outra pessoa mesmo não estando presentes em um mesmo lugar e nem mesmo no exato momento³⁰. Inclusive, de acordo com Moore (1993, p. 02),

[a] transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. Espaços psicológicos e comunicacionais entre um aluno qualquer e seu instrutor nunca são exatamente os mesmos. Em outras palavras, a distância transacional é uma variável contínua e não discreta, um termo relativo e não absoluto.

³⁰ No Capítulo 2, detalhamos mais sobre as crenças apresentadas pelos professores participantes desta pesquisa.

Desse modo, para que Maira pudesse sentir segurança nas relações estabelecidas com seus alunos, a distância transacional entre eles deveria ser mais bem arquitetada, ou seja, seria necessário que Maira, juntamente com os seus alunos, estabelecessem vínculos psicológicos e comunicacionais mais fortes.

Na sequência, analisamos e refletimos sobre os comentários dos professores participantes, enfatizando suas atuações correspondentes às três mídias por eles mencionadas: o AVA, as teleaulas e o material impresso. Mesmo estas mídias estando inter-relacionadas nos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, na modalidade EAD da instituição educacional pesquisada, consideramos necessária uma reflexão separada de cada uma delas, devido às especificidades de cada uma, narradas e descritas pelos próprios professores participantes.

Começamos, então, pelo AVA.

3.2.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

O AVA é um espaço virtual criado para que um grupo de pessoas possa interagir sobre temas que lhes sejam comuns. De acordo com Dias e Leite (2010, p. 92), podemos definir esse espaço como “uma sala de aula virtual acessada via *web*. Nesse sentido, um AVA, possibilitado pelo avanço tecnológico, tenta reduzir não apenas a distância física entre os participantes de um curso – alunos e professores – mas também, e mais especificamente, a distância comunicacional”. Contudo, para que de fato ocorra essa minimização espacial, no que se refere à atuação dos professores, é importante que se desenvolva uma competência comunicativa satisfatória, que lhes permita saber como comunicar-se com seus alunos de modo a estabelecer vínculos que capacitem a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2002).

Inicialmente, a universidade utilizava um ambiente virtual, com recursos escassos, em que era possível basicamente postar documentos em *word* e *pdf*, bem como abrir fóruns para perguntas e respostas. Percebendo as limitações desse ambiente, a instituição construiu seu próprio AVA, onde os professores passaram a ter a possibilidade de postar, também, imagens, vídeos, áudios e abrir fóruns de discussão, entre outros³¹.

³¹ Atualmente, cursos como o de Letras, que estão se estruturando para funcionar em parceria com a UAB, terão como plataforma o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

Nesse contexto, Mauri e Onrubia (2010, p. 120) destacam algumas competências necessárias para a formação do professor em ambientes virtuais, são elas:

- capacidade para valorizar positivamente a integração das TIC na educação e para ensinar seu uso no nível instrumental;
- conhecimento e capacidade para usar ferramentas tecnológicas diversos em contextos habituais de prática profissional;
- conhecimento do percurso (...) das TIC, das suas implicações e consequências na vida cotidiana das pessoas, assim como dos riscos potenciais de segregação e exclusão social devido às diferenças de acesso e ao uso desigual dessas tecnologias.

Os participantes desta pesquisa atuavam em um contexto de formação de professores, na modalidade de EAD, pois ministravam aulas em um curso de licenciatura em língua espanhola. Portanto, era necessário que eles desenvolvessem essas competências mais tecnológicas, citadas por Mauri e Onrubia (2010), entre eles mesmos e entre os seus alunos.

Também, os professores participantes desta pesquisa deveriam constantemente alimentar o AVA, ou seja, preenchê-lo com diferentes atividades e materiais que fossem adequados ao desenvolvimento dos conteúdos abordados em cada ciclo de estudos. Entre estes materiais, por exemplo, eram disponibilizados aos alunos vídeos do *youtube*, *links* a diferentes páginas da internet e atividades em arquivo *pdf*. A finalidade era a de que esses materiais e as discussões realizadas, por meio dos fóruns de discussão, estabelecessem um diálogo constante com as teleaulas e o material impresso, de modo a incentivar a autonomia discente e a pesquisa entre os estudantes. Inclusive, a própria utilização do computador conectado à rede possibilita uma maior variedade de modalidades de apresentação dos conteúdos aos alunos, por ser uma máquina com recursos para “integrar a visualização de várias mídias no interior de uma única tela. A importância, tanto educacional quanto psicológica, deste caráter metamidiático é que ele unifica a experiência do usuário/estudante, ou seja, faz com que coexistam diferentes mídias (e diferentes modalidades de significação) em um único espaço” (ILLERA, 2010, p. 140). Contudo, mesmo com essa multiplicidade de recursos oferecidos pelo computador conectado à internet, destacamos a importância da autonomia discente e do desenvolvimento da criticidade dos estudantes, para que eles possam ser capazes de selecionar, entre toda essa variedade, os materiais disponíveis no emaranhamento da rede de informações, sabendo diferenciar e optar pelo que tem procedência fiável do que se apresenta como informação incerta.

Uma das maiores dificuldades relatadas pelos participantes corresponde às interações, entre professores e seus alunos, por meio dos fóruns de discussão³², como nos indica este comentário de Henrique:

Excerto 71: Eu acho que ainda não está muito claro, talvez, essa cultura do fórum. Ainda não é uma coisa muito clara para eles. Eu acredito que, talvez, na disciplina de língua eu acredito que isso acontece assim com mais frequência, o uso do fórum, realmente, para tirar dúvidas. Só que aí entra numa outra questão: essa questão “tirar dúvidas”, também é um pouco relativo, porque na verdade o fórum não tem essa proposta. O fórum seria mais uma aprendizagem colaborativa e reflexiva e o que a gente vê é que são dúvidas muito pontuais e que o cara nem se preocupa em ler as outras questões que aparecem no fórum (Entrevista – Henrique).

As relações estabelecidas entre docentes e discentes, neste modelo de EAD, ocorriam fundamentalmente com a utilização de fóruns de discussão, em um intercâmbio assíncrono. Porém, era recorrente que os alunos utilizassem essa ferramenta apenas para esclarecer suas dúvidas sobre os temas trabalhados em cada ciclo de estudos. Mas, o que Henrique nos informa é que a proposta dos fóruns era a de que acontecessem discussões, para que juntos todos pudessem refletir sobre as temáticas propostas e, em colaboração com os seus colegas e professores, (re)construir novos conhecimentos.

Os alunos, no entanto, não apresentavam essa postura e procuravam os fóruns apenas para fazer uma pergunta e esperar que ela fosse respondida, sendo que a função e o objetivo dos fóruns eram a discussão e reflexão dos temas propostos. Deste modo, não se alcançava a almejada interação pretendida pelos professores, baseando-se na perspectiva da reciprocidade e do contato entre duas ou mais pessoas, provocando mudanças entre esses indivíduos (LEFFA, 2006), nos momentos e situações comunicativas *on-line* em que estivessem engajados.

Para Leffa (2005, p. 12),

[a] interação virtual, que no fundo é real, na medida em que sabemos que há do outro lado uma pessoa de carne e osso trocando mensagens conosco, não deve ser vista como uma versão limitada da interação face a face, mas como uma opção a mais de interação. Não é nem inferior, nem superior; é apenas diferente. Pode ser igualmente intensa e envolvente na criação de uma comunidade de aprendizagem.

³² No AVA, posteriormente, houve também a possibilidade de inserir um *chat*. Mas, isso requeria encontros a distância síncronos, com hora e dia marcados, o que inevitavelmente dificultaria a participação de muitos alunos, que poderiam se sentir excluídos deste momento de aprendizagem. Portanto, os professores optaram por manter as interações com os seus estudantes de modo mais assíncrono, via fóruns de discussão.

Contudo, é importante que os professores e seus alunos saibam estabelecer relações interpessoais por meio deste tipo de interação mediada pelo computador. Assim sendo e unidos por objetivos comuns, como o aprendizado da língua espanhola e a formação de professores desse idioma, os envolvidos neste processo educacional tendem a formar comunidades virtuais que, colaborativamente, (re)constroem seus conhecimentos. Mas, para que isso aconteça, professores e alunos devem apresentar certo domínio desse instrumento de mediação, isto é, do computador conectado à internet, porque, ainda de acordo com Leffa (2005, p. 04),

[e]m EAD, onde o instrumento de mediação é basicamente o computador, esse domínio nem sempre está assegurado. Esse é um elemento complicador, pois na medida em que o aluno precisa aprender a usar o computador, o que seria apenas instrumento de mediação passa a ser também conteúdo da aprendizagem. (...). A falta de experiência no uso do computador pode afetar não só o desempenho do aluno no curso mas também sua atitude em relação à tecnologia; (...). Uma atitude negativa parece estar intimamente associada à falta de competência no uso da máquina e vice-versa.

Em outras palavras, podemos afirmar que um dos fatores da reduzida interação realizada entre os alunos do nosso contexto de pesquisa poderia referir-se ao próprio desconhecimento discente de como funcionava o modelo de EAD do curso que estava fazendo, apesar desses estudantes terem sido informados sobre esse fato pelos seus próprios professores durante as teleaulas, no material impresso e no AVA.

Ao se matricularem no curso, esses estudantes são informados, por meio da assinatura de um contrato com a instituição, de que devem ter acesso à internet, pois o curso tem o seu uso como uma das suas vertentes, devido a utilização do AVA, que faz parte da contagem da carga horária discente

Entretanto, alguns alunos acabam conseguindo passar pelo curso sem sequer entrar no AVA, como nos relata Teresa em seu diário eletrônico:

Excerto 72: [n]a segunda-feira, 18/05, estive aqui na instituição um grupo de alunos de Letras, do interior do nosso estado. Eles viajaram mais de 400 km porque não conseguiam entrar em contato e já estão no quinto período e precisando postar o relatório de estágio. Nunca acessaram o AVA, aliás, na sala não há internet. Os alunos ficavam olhando a gente e comentando: "Olha lá o professor tal!", como quem diz: "Eles são de verdade!". Perguntei a algumas alunas se elas já falavam algo em espanhol. Só deram um risinho acanhado. Estamos a anos e anos luz de distância desses alunos! O que fazer? (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 20/05/2009).

Os polos presenciais têm como obrigação oferecer aos seus alunos o acesso à internet. Contudo, sabemos de casos em que esse acesso é bastante limitado, uma vez que há regiões interioranas, ainda, em que a internet é discada e falha constantemente. Todavia, esses alunos descritos pela Teresa, não precisavam realizar essa viagem para entrar em contato com a instituição. Bastaria que eles acessassem o AVA com maior frequência, já que esta ação é requisito necessário e indispensável ao desenvolvimento do curso e à formação destes estudantes. O que, muitas vezes, os professores faziam era tentar integrar as mídias disponibilizadas, chamando a atenção nas teleaulas, por exemplo, para que os alunos acessassem o AVA, a fim de que lá se pudesse dar continuidade aos estudos. Inclusive, eram propostos exercícios, durante a teleaula, que deveriam ser realizados no AVA.

Outro elemento importante, relatado pela Olívia, refere-se à questão correspondente à estruturação do AVA e ao seu funcionamento. Vejamos:

Excerto 73: dentre problemas e dificuldades, eu creio que pra nós professores, na nossa equipe, um dos principais problemas é que, como o nosso curso ele é um curso que está pautado em uma plataforma, no caso, o AVA, nós temos problemas às vezes de estrutura. Em que sentido? Problemas técnicos que, por exemplo, você quer disponibilizar um vídeo, você quer disponibilizar um áudio e ali ele não suporta. Então, isso é um problema técnico que a gente sabe que com o tempo as coisas vão se aprimorando, mas às vezes é um limitador. Você quer colocar um determinado vídeo..., não abre né? Você pensa que vai suportar, mas quando vai fazer o teste não abre. A questão também do próprio funcionamento, ou seja, às vezes você precisa ir colocando os materiais e como são muitas equipes trabalhando naquele portal, às vezes fica tudo muito lento, você vai postar e quando chega ao final do trabalho, porque são várias etapas (tem que pegar o seu arquivo, converter, subir para a biblioteca de mídias, depois voltar lá pro AVA pra que ele possa ficar postado...) às vezes você faz todo o caminho e no final cai, ou então você pensa que está postado e vai ver e não está. Então, essa parte, vamos dizer assim, estrutural, essa parte técnica muitas vezes é um limitador do trabalho sim, porque você precisa dessa ferramenta pra que o seu trabalho tenha início, meio e fim. Não que... nós sabemos que o processo de aprendizagem não tem um fim, mas nós... pensamos, por exemplo em uma aula, em um conteúdo que você precisa fechar o ciclo (Entrevista – Olívia).

O servidor da instituição recebia os materiais postados por todos os cursos oferecidos pela instituição, conseqüentemente, se houvesse muito acesso ao mesmo tempo poderia haver problemas técnicos que, por sua vez, retardavam as atividades da EAD. Isso requer, portanto, o investimento em uma estrutura tecnológica (o que geralmente possui um alto custo) que seja capaz de suportar a demanda de atividades virtuais do contexto educacional a distância, proporcionando maior eficiência, a nível tecnológico, aos cursos em EAD.

Entretanto, as funções dos professores participantes não se findam apenas no trabalho com o AVA. Eles também têm que ministrar teleaulas, como observamos a seguir.

3.2.2 Teleaulas

O uso da televisão para a realização de diferentes cursos não é tão recente, basta recordarmos os Telecursos veiculados pela Fundação Roberto Marinho desde 1978³³. O meio televisivo, além do fascínio que costuma exercer sobre as pessoas, pode propiciar a visualização, contextualização e exemplificação prática dos conteúdos que devem ser trabalhados em cada aula (BARRETO, 2009).

Na instituição educacional que contextualiza nossa pesquisa, as aulas, televisionadas e transmitidas ao vivo via satélite, exigiam dos professores o desenvolvimento de diferentes competências. Para preparar essas teleaulas, eles tinham que elaborar *slides* com o conteúdo a ser trabalhado, bem como selecionar e elaborar vídeos educativos que ilustrassem a matéria a ser estudada. Portanto, era necessária sua atuação, junto à equipe de vídeo, como produtores de vídeos educacionais, produzindo, preparando e elaborando roteiros. Inclusive, por falta de pessoal competente na expressão em língua espanhola, em diversos momentos os próprios professores atuavam como atores dos seus vídeos, representando papéis como o de repórter, entrevistador, apresentador, personagens literários para a dramatização de trechos de obras literárias, pessoas comuns para representar situações cotidianas, entre outros.

Durante as teleaulas, os professores interagiam com variados recursos tecnológicos, como as câmeras filmadoras, a televisão, o computador e o quadro eletrônico. Por conseguinte, algumas questões deveriam constantemente ser observadas e cuidadas, como, por exemplo, a presença em frente às câmeras que requer determinada postura e tipo de linguagem. Além disso, o que preocupava bastante os professores era o tempo de sessenta minutos da aula e a sua organização, para que houvesse uma boa comunicação com os alunos, como afirma Henrique:

Excerto 74: [o] que sempre me preocupa é a organização do que falaremos na aula, pois a literatura favorece uma chuva de idéias e às vezes parece que ficamos um pouco prolixos, pois juntando o tempo, as câmeras, a placa do tempo e a preocupação com os alunos tudo fica muito corrido (Diário Eletrônico do Henrique – dia: 12/05/2009).

Ao ministrar sua aula, o professor teria que estar atento tanto ao conteúdo que deveria ser estudado quanto ao tempo para a efetivação dessa atividade, o que deveria estar presente

³³ Data obtida por meio do acesso em 4 maio 2011, ao seguinte sítio eletrônico:
<http://www.novotelecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3>.

no próprio planejamento, desenho e preparação da teleaula. Por isso, a equipe de vídeo que fazia a transmissão da teleaula, de tempo em tempo, ia levantando placas indicando os minutos restantes para o término da filmagem. Isso, muitas vezes, provocava certa angústia entre os professores que tinham que começar e finalizar sua aula no tempo exato da transmissão, como comentado, na primeira sessão reflexiva:

- Excerto 75: Henrique: É uma pressão psicológica enorme, você pensar que você entra ali, você tem que dar conta do tempo que é dado, você tem que pensar nas plaquinhas que são levantadas, é o teu parceiro que também tem que estar se comunicando com você o tempo todo, para falar “não viaja tal, olha o tempo está passando, você errou aqui, fala devagar, volta lá...”
 Pesquisadora: ...“você está falando rápido”, “está falando devagar”...
 Henrique: Então, é tanta coisa e eu acho que uma das últimas coisas que está acontecendo hoje, na nossa proposta de ensino, é a reflexão daquilo que você faz. E eu ainda paro em alguns momentos e fico viajando... Mas, são ordens expressas. Dez segundos no vídeo significam uma eternidade. Então, mesmo que seja falando assim “eu estou passando o próximo *slide* agora...”
 Olívia: ...já conta, né?
 Teresa: É uma pressão... (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

Essa angústia provocava a sensação de que não havia reflexão com os alunos sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. Porém, esse processo reflexivo pode e deve acontecer não apenas durante as teleaulas, mas também em cada instante do ciclo de estudos, por meio das três mídias: material impresso, AVA e teleaulas. Inclusive, as teleaulas aconteciam com a transmissão ao vivo, o que podia acarretar em algumas falhas técnicas que deveriam ser sanadas no mesmo instante, mas que nem sempre dependiam da atuação docente, como nos explica Olívia:

- Excerto 76: [e] ainda falando em relação a esses problemas como a nossa aula é ao vivo, na verdade, nós temos também, por vezes, problemas técnicos que ocorrem de áudio. Às vezes estamos falando, dando a aula e o áudio para o aluno não chega, ou chega truncado, ou com a voz baixa e o aluno não compreende. Muitas vezes, também, você pode pedir um vídeo de alguma coisa pra mostrar na aula e na hora esse vídeo não abrir e esse vídeo não aparecer e isso é extremamente complicado. Por quê? Porque o tempo ali do vídeo, ele é... tudo é marcado (Entrevista – Olívia).

Em grande parte, os professores só ficavam sabendo dos problemas de áudio depois da teleaula, quando os alunos escreviam nos fóruns fazendo suas reclamações. Agora, em relação aos vídeos educativos solicitados para compor a teleaula, o problema maior era que tudo ocorria ao vivo. Então, os professores tinham que realizar uma reflexão no próprio momento da ação (SCHÖN, 1998), para que esse entrave fosse superado.

Na sequência do procedimento para a produção do vídeo educativo, após a sua solicitação, os professores eram chamados para acompanhar as gravações que, depois, seriam editadas para que, mais uma vez, fosse requerida a presença dos professores, com o objetivo de ver o resultado final e dar o seu parecer, aprovando ou não o vídeo educativo produzido. E, em alguns momentos, os professores acabavam dando um parecer negativo ou, antes mesmo da realização da produção do vídeo, eles sentiam a necessidade de suspendê-la. É o que informa este diálogo:

Excerto 77: Pesquisadora: E aí, às vezes, a produção acaba sendo um pouco mais superficial, porque assim é de última hora. Porque com aquele monte de tarefas que a gente mencionou que já tem, a gente não pode acompanhar em cada momento...
 Maira: Porque eles estão sobrecarregados...
 Teresa: Não. Eu e o P1, a gente suspendeu.
 Olívia: Nós vamos suspender uma também. Eu e a Pesquisadora.
 Teresa: Nós suspendemos, porque nós não damos conta, você não consegue acompanhar (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

Contudo, felizmente nem sempre essa falta de tempo para o acompanhamento em cada etapa da produção do vídeo impede que seja realizado um bom trabalho. Vejamos o seguinte diálogo extraído da primeira sessão reflexiva:

Excerto 78: Olívia: A nossa também eu não pude acompanhar.
 Teresa: Sim. Mas ficou bem bonito, bem legal.
 Pesquisadora: A de vocês ficou.
 Teresa: Ficou bem legal, ficou bem feitinho.
 Pesquisadora: A atriz Olívia.
 Olívia: É. Pois é. E o cachorro? Saiu o latido?
 Teresa: Não. Saiu não. Ela estava quietinha, estava quietinha.
 Maira: E uma coisa que eu acho assim difícil...
 Teresa: ...do nosso corre-corre, né?
 Maira: Eu acho difícil assim, não estou falando que os produtores não tenham capacidade de desenvolver um bom texto para a gente aplicar, mas vai de profissional para profissional. Tem produtor aqui na instituição que pesquisa, vai atrás, sai muito legal...
 Pesquisadora: Mas é por isso que eles precisam ter o nosso acompanhamento também, para fazer tudo isso. Agora se esse texto, esse roteiro, foi tudo feito de última hora...
 Olívia: Não vai sair do jeito que poderia ter... (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

Também, como podemos perceber na sequência, os materiais escritos pelos professores e impressos para serem distribuídos entre os alunos, nos seus próprios polos de apoio presencial, eram motivo de preocupação entre os professores.

3.2.3 Material impresso

Apesar de se utilizar da tecnologia digital, com o uso da internet e de um ambiente virtual, a instituição que contextualiza nossa pesquisa optou, também, por fornecer aos estudantes um material impresso para que pudessem ter mais um suporte que os auxiliassem em seus processos de aprendizagem. Na opinião de Leffa (2009, 155-156),

[a] maior parte dos cursos em EAD depende ainda maciçamente do material escrito, seguindo a tradição do texto impresso em papel. A meu ver, estamos apenas começando a aprender a preparar material para a tela do computador, ainda, de um lado, incapazes de explorar a potencialidade da máquina, e de outro, com dificuldade de se adaptar às restrições que a própria máquina também impõe. O texto impresso em papel é bidimensional, desdobrando-se na frente dos olhos do leitor como um mapa, para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita. Já a tela do computador é mais como uma trilha, que se move para frente e para trás, mas raramente para os lados; uma janela que precisa ser rolada para a esquerda e para a direita para ser usada indica pouca usabilidade em termos de design. Obviamente há ganhos e perdas quando passamos do papel para a tela do computador. Uma vantagem do computador, no entanto, é seu potencial interativo.

Essa dependência do suporte textual impresso era observada, pelos participantes desta pesquisa, entre seus próprios alunos que, segundo os professores, ficavam muito presos ao texto do material impresso e em diversos momentos não aproveitavam os recursos disponibilizados no AVA.

Esse material era denominado, na instituição onde realizamos esta pesquisa, como Caderno de Conteúdos e Atividades e se dividia em sete capítulos que, por sua vez, correspondiam aos diferentes ciclos de estudo do semestre. Os alunos recebiam esse material nos seus próprios polos de apoio presencial, depois da sua elaboração, revisão, correção, diagramação, impressão, encadernação e distribuição. Entretanto, mesmo havendo diversas etapas para que se chegasse ao resultado final deste procedimento, os professores participantes se queixavam de que, ainda assim, era possível ocorrer falhas e ter cadernos já distribuídos contendo erros, o que, conforme os professores, poderia ser minimizado com a existência de um leitor externo, tal como nos afirma Teresa:

Excerto 79: [n]uma conversa com um colega da matemática, comentamos a dificuldade na produção de material didático. Uma dessas dificuldades diz respeito à correção. Quem é a pessoa que corrige esse material? Que conhecimento ela tem do conteúdo? Qual é sua concepção de educação? No caso da língua espanhola esse olhar externo nem existe, a gente "se vira" por aqui mesmo, um membro da equipe lendo o que o outro escreve. Acho que devia haver um distanciamento maior, isto é, alguém de fora da equipe ou mesmo da instituição, que tenha sólidos conhecimentos da língua deveria fazer a correção discutindo as falhas, comentando os pontos fortes. Talvez

assim nós aprendêssemos mais, nos tornássemos autores melhores (Diário Eletrônico da Teresa – dia: 07/05/2009).

Após a elaboração do caderno de conteúdos, realizada pelo professor de língua espanhola, esse material ia para a revisão feita no setor de material impresso, onde outro profissional lia o texto para identificar a presença ou não de plágio e fazer as correções consideradas necessárias. No entanto, em relação ao material impresso de espanhol, que era totalmente escrito nesse idioma, não havia um profissional no setor que apresentasse uma competência comunicativa e educacional mais específica nessa língua. Por isso, na maioria das vezes, era a própria equipe de língua espanhola que, também, exercia essa atividade. Em outras palavras, havia um acúmulo de funções para a equipe que ansiava pela participação de outros profissionais que pudessem revisar o material por ela escrito. Além disso, para que esse procedimento pudesse fluir corretamente, todos os profissionais envolvidos tinham prazos de execução das suas tarefas que não podiam, em hipótese alguma, ser descumpridos, porque isso acarretaria a demora das demais etapas e, assim, o material poderia chegar com atraso para os alunos em seus pólos, situação essa comentada pelos professores, durante a realização da primeira sessão reflexiva:

Excerto 80: Olívia: Não, porque é isso que a gente tem que... a forma que vem para a correção é tipo assim... “você vai corrigir e entrega amanhã”...
 Henrique: “De hoje para amanhã, tá?”
 Olívia: Gente, não tem como!
 Maira: Como se você estivesse só por conta disso.
 Teresa: Que correção você vai fazer? Eu para mim já vieram duas, duas apostilas para eu corrigir em quatro dias...
 Olívia: Passa. É muita coisa. Aí, depois, quando você vê aquele trabalho...
 Teresa: Passou um monte de coisa e é chato.
 Olívia: E aquilo te dá uma angústia...
 Teresa: E você tem a mesma responsabilidade como corretora, você tem a mesma responsabilidade de quem escreveu. E nós do espanhol, gente, nós estamos sozinhos.
 Olívia: O grupo é pequeno, né?
 Pesquisadora: É entre nós.
 Teresa: Então, fica assim muito envolvido sempre com as mesmas coisas e tal. Então eu penso que... faz falta um olhar... de fora (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

Frequentemente, os prazos dados para a elaboração e para a correção dos materiais impressos eram reduzidos. Durante o processo de elaboração, os professores tinham que selecionar os temas de cada capítulo, fazer pesquisas bibliográficas, escrever em média um total de cem páginas e preparar atividades, entre outros, no prazo de aproximadamente dois a quatro meses. Enquanto o processo de correção, que exigia uma leitura atenciosa e crítica do material escrito pelo colega, apresentava um período de execução ainda mais breve, como

relatado no excerto anterior. Devido a essa sobrecarga de atividades laborais, Maia e Mattar (2007, p. 93), afirmam que

[p]rofessores sobrecarregados, com turmas imensas, são comuns em EaD. Isso, como já vimos, contribui para o insucesso dos cursos e a evasão dos alunos, bem como para o transtorno multitarefas, a sobrecarga cognitiva e o tecnoestresse dos professores. (...). Os professores de EaD precisam estar tão ou mais organizados do que os professores do ensino presencial; caso contrário, vai se estabelecer uma nova classe de explorados intelectuais, intensamente submetidos ao tecnoestresse e aos transtornos multitarefas (...).

Tudo isso exercia influência direta nas emoções dos professores, visto que era algo que lhes angustiava, pois queriam ter um bom desempenho laboral, mas a multiplicidade de responsabilidades que eles deveriam assumir os conduzia à exaustão. É o que podemos observar no seguinte diálogo, ocorrido durante a primeira sessão reflexiva, quando os professores comentam sobre uma dificuldade que tiveram no momento do arquivamento, via computador, de um material impresso que tinha acabado de ser elaborado.

Vejamos:

Excerto 81: Olívia: Não, e é uma situação... É uma pressão tão grande que, por exemplo, na última, aquela que eu fiz de espanhol 5, eu acho, lembra Pesquisadora, que na hora de entregar, é uma pressão tão grande que simplesmente eu perdi os arquivos. Eles foram para a outra pasta...
 Pesquisadora: Nossa! Lembro.
 Olívia: Se não fosse a Pesquisadora..., eu me desesperei...
 Teresa: Eu vi, eu estava vendo.
 Maira: O que vocês fizeram?
 Olívia: Não, estava tudo pronto na pasta.
 Teresa: Você estava corrigindo?
 Pesquisadora: É. Aí perdeu os arquivos.
 Olívia: Não sei o que foi que eu fiz que os arquivos...
 Teresa: Você transportou...
 Olívia: Para outro.
 Teresa: Já aconteceu isso comigo (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

A pressão exercida pelo prazo de entrega do material impresso, somando-se a isso todas as outras atividades docentes, acaba afetando o equilíbrio emocional dos professores que, como consequência, têm problemas durante a realização das suas atividades.

Além disso, os professores aludem ao seu local de trabalho, mais especificamente à sala onde realizavam suas atividades nos momentos anteriores e posteriores às teleaulas, como um ambiente inadequado para se escrever um material impresso. Vejamos:

Excerto 82: Teresa: Você precisa de tempo... você precisa de ambiente... eu não sei vocês mas... vocês conseguem escrever? Vocês conseguem escrever apostila aqui?
 Olívia: Não.
 Maira: Eu não.
 Henrique: Aquela sala é muito complicada...
 Pesquisadora: Não tem jeito, né? Toda hora a gente é chamado para alguma coisa.
 Teresa: Você interrompe toda hora o seu raciocínio... você não tem como seguir.
 Henrique: Até porque é um grupo grande na sala... (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

Os professores sentiam falta de um ambiente silencioso, onde pudessem se concentrar no trabalho de elaboração e revisão dos Cadernos de Conteúdos e Atividades por eles escritos. Por isso, muitas vezes, os materiais impressos acabavam sendo feitos em casa e não na instituição de ensino. Outra questão relevante corresponde ao fato de que a universidade afirma que seus professores são “professores autores”, pois além de estarem envolvidos com as teleaulas e o AVA, também redigiam os materiais impressos. Porém, segundo os professores, não era bem exatamente assim o que acontecia:

Excerto 83: Olívia: Mas, será que realmente são “professores autores” ou “professores reprodutores”?
 Maira: É, porque lá na apostila mesmo...
 Olívia: Tem que pensar, sabe?
 Maira: ...é colocado organizadores de conteúdo, eles não colocam autores de conteúdos.
 Olívia: Exatamente (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

Os materiais impressos apresentavam os conteúdos que deveriam ser trabalhados durante cada semestre. Contudo, estes conhecimentos eram dispostos de modo resumido, justamente porque sua função era a de ser um apoio e uma espécie de guia para o estudo do aluno que, por sua vez, deveria adotar uma postura de pesquisador e ampliar seus conhecimentos buscando outros materiais e, inclusive, participando mais ativamente do AVA. Mas, de acordo com os comentários a seguir, nem sempre era isso o que acontecia:

Excerto 84: o que a gente percebe é que eles estão muito escravos do material impresso. Então, a proposta que é apresentada dentro do AVA, os materiais, os textos que a gente deixa... Acaba que o pessoal não lê e não provoca aquela discussão no fórum (Entrevista – Henrique).

Excerto 85: Olívia: ...o aluno, ele é guiado pelo Caderno de Conteúdos. Não adianta. Sabemos que ele está num curso universitário, que ele precisa ser pesquisador, que ele precisa ter outras referências, mas isso é a teoria...
 Henrique: ...a estrutura não...
 Olívia: ...sabemos que a prática é outra.
 Maira: Não, e ele não foi orientado para ser...

Olívia: ...para a realidade que ele tem, onde ele tem... lugares que realmente é difícil, o poder aquisitivo é muito baixo... Então, ele não tem as bibliotecas que teriam que existir, não existem...

Teresa: Pois é, mas daí você pensa que ele está só nesse material didático, é triste.

Pesquisadora: Porque é muito resumido...

Olívia: Claro...

Teresa: Aí, vem a função e é para ser resumido... É só para direcionar.

Olívia: Aí vem, também, a frustração. O aluno ele vai ficar só naquilo? (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

Ao elaborar um material impresso, outro fator preocupante se refere aos direitos autorais. Para escrever os capítulos da disciplina de língua espanhola, por exemplo, os professores buscavam começar a abordagem de temas variados com base na apresentação de um texto. Contudo, como eles buscavam diversidades de gêneros textuais, tendo como propósito o trabalho com textos literários, cartas, histórias em quadrinhos, artigos periodísticos e outros eram limitados pelas leis de direitos autorais. Algumas vezes, os próprios professores escreviam o texto, no gênero textual pretendido, para poder elaborar seu material, sem que houvesse a perda da utilização de um texto. Também, outra possibilidade se referia ao fato de solicitar ao desenhista da equipe do material impresso, algum desenho considerado útil para ilustrar esse material.

Além das questões levantadas pelos professores, referentes ao AVA, ao material impresso e às teleaulas, outros assuntos também foram refletidos. Um deles refere-se às dependências realizadas quando os alunos não conseguem aprovação nas disciplinas, no decorrer do curso, como nos apontam estes comentários:

Excerto 86: Teresa: Aliás, convenhamos, a dependência. Como é que isso funciona? Essas aulas, nós... a gente se desgasta, aquelas duas horas...

Olívia: No final, você já está morrendo.

Maira: Eu acho que a estrutura da dependência tem que ser repensada.

Teresa: Meu Deus do céu!

Maira: Primeiro porque eu não... assim 20 minutos... a gente trabalha com LIBRAS, não sei, assim vocês trabalham com literatura e língua..., é, por exemplo, a gente não tem que focar só a gramática, mas acaba ficando só a gramática...

Teresa: Sim, mas...

Olívia: E quase não dá tempo. E quando dá.

Teresa: É, quando dá. Ainda assim...

Maira: É. É muito rápido, superficial.

Teresa: O quê que você vai focar, além disso? Duas horas, o conteúdo de um semestre.

Henrique: A gente fica lá..., a gente está voltando no tempo, realmente (Sessão reflexiva – primeiro encontro).

A estrutura da dependência consistia na disponibilização aos alunos de seis blocos de vinte minutos de teleaulas, ou seja, uma gravação de duas horas com a explicação dos

conteúdos trabalhados no semestre. Também, eram elaboradas atividades, com um total de vinte questões, para que os alunos estudassem e duas avaliações, cada uma com vinte questões. Além disso, no AVA era aberto um espaço para o atendimento aos alunos de dependência que podiam acessá-lo em busca de auxílio para seus estudos. Mas, como o tempo de trabalho para a dependência era reduzido, a sensação dos professores era de volta no tempo, ou seja, um retorno ao trabalho meramente estrutural, focalizando os elementos gramaticais da língua espanhola, em detrimento de um desenvolvimento mais global da competência comunicativa nesse idioma.

Sabemos que a EAD exige que o aluno seja, de fato, autônomo e saiba liderar os seus próprios processos de formação. Entretanto, bem como ocorre na modalidade presencial, é possível observar uma postura passiva discente. Em outras palavras, era perceptível que grande parte dos alunos não se via como profissionais em formação; e isso era algo que os professores queriam mudar, buscando conscientizá-los dos seus papéis, da postura que deveriam adotar no curso e da responsabilidade que tinham em relação aos seus próprios desenvolvimentos e capacitações. Para isso, a proposta apresentada era a de que se incluísse no AVA momentos de reflexão sobre o conteúdo trabalhado em cada ciclo, relacionando-o ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola, o que deveria ser realizado por meio de fórum de discussão em que os professores estimulassem a postura dos seus estudantes como futuros professores da língua espanhola e os motivassem a exercitar a autonomia dos seus próprios processos de formação docente.

É o que nos apresenta o seguinte fragmento:

- Excerto 87: Pesquisadora: Ele é só aluno? Não, professor em formação.
 Teresa: Então, cria um momento de prática, sei lá. Faz lá um exercício... Põe lá um exemplo, tal, ilustrado e tudo...
 Olívia: “Se você fosse ministrar esse conteúdo para o seu aluno, né?”
 Maira: “Como você trabalharia?”
 Teresa: “Qual metodologia...?” “Como você...?” “Qual a estratégia...?”
 Maira: “Qual metodologia você usaria?”
 Pesquisadora: Um momento de instigar...
 Olívia: Aí, eles escreveriam no AVA.
 Pesquisadora: Isso. “Olha, vamos ao fórum, deixa lá a sua opinião...”
 Maira: Inclusive, isso pode ser feito no “Rincón de Lectura”.
 Teresa: Usa o “Rincón”... para a formação de professor.
 Pesquisadora: No lugar da temática do “Rincón” ser, por exemplo, um texto, ou dúvidas, ou alguma coisa assim. A temática do “Rincón” já é algo relacionado à formação de professor. Por que não discutir...? Por que esse tema não pode ser então dentro dessa perspectiva?
 Olívia: A gente até já fez isso.
 Pesquisadora: A gente fez uma vez de pedir para eles lerem um texto primeiro...
 Olívia: Foi...
 Teresa: Advinha quem foi que leu o texto?

Pesquisadora: Ninguém nem participou.

Teresa: E aí nem participaram.

Olívia: Ficou em branco.

Teresa: Ficou em branco. Nos outros pelo menos eles entravam para dizer “manda um abraço pra gente, tal”. E aí esse que nós pedimos para ler o texto... Ninguém participou.

Maira: E eles não entendem também, né? Aonde eles têm que entrar para fazer uma coisa, né? No “Rincón”, por exemplo,...

(Sessão reflexiva – segundo encontro).

Para essa conscientização, como afirmamos anteriormente, a sugestão dada pelos professores foi a de criar um espaço no AVA, onde houvesse discussões mais específicas em relação à prática do professor de língua espanhola.

No entanto, nem sempre os alunos se demonstravam disponíveis a sair da passividade e, assim, preferiam não participar das propostas de reflexão feitas pelos professores no AVA. Por isso, segundo Olívia, é imprescindível que os professores de EAD façam uma reflexão mais cuidadosa sobre seu próprio exercício profissional, suas habilidades e competências, seu contexto laboral e a sua forma de trabalho. Vejamos:

Excerto 88: [é] importante que reflitamos sobre o nosso papel como professores na modalidade EAD, pois necessitamos desenvolver outras habilidades e competências. Os objetivos que queremos alcançar precisam ser muito claros e as mídias envolvidas precisam estar relacionadas entre si. Os conteúdos devem ser pensados a partir de temas geradores que proporcionem ao aluno reflexões e questionamentos, não apenas uma abordagem centrada nos conteúdos. O desafio é conseguir trabalhar dessa forma diante do cenário que temos, pois muitas vezes, somos apenas cumpridores de tarefas e não temos o tempo necessário para (re)pensar nossa prática diária e assim contribuir efetivamente para o desenvolvimento do nosso aluno (Questionário reflexivo – Olívia).

Além das habilidades e competências que todos os professores deveriam desenvolver, os docentes inseridos em modalidades de EAD precisam, também, de outras competências e habilidades que possam capacitá-los neste contexto de atuação, em que as novas tecnologias de informação e comunicação constituem uma presença comum e rotineira.

De acordo com o exposto neste capítulo e tendo como base o contexto aqui apresentado, isto é, o modelo de EAD utilizado, e que estava em funcionamento na universidade que contextualiza esta pesquisa, podemos indicar que algumas das competências mais específicas ao professor de língua espanhola em EAD são as que apresentamos na figura a seguir:

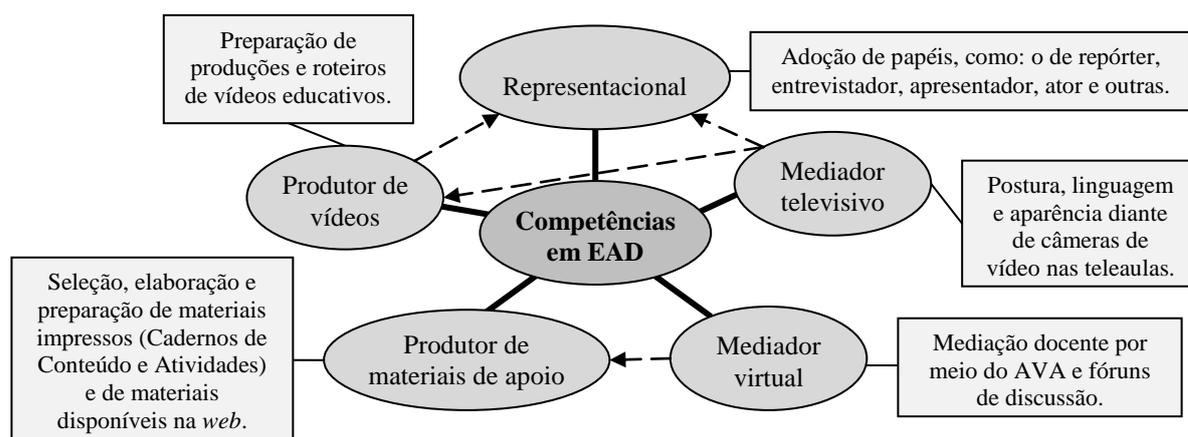


Figura 3.3: Competências dos professores de língua espanhola em EAD (elaboração própria).

Reafirmamos que essas competências foram pensadas em conformidade com o contexto da nossa pesquisa, sendo que a representacional refere-se às habilidades dos professores ao adotar diferentes papéis, como o de ator para a realização dos vídeos educativos que iriam utilizar em suas aulas. A de produtor de vídeos, por sua vez, corresponde ao papel de roteirista e produtor dos vídeos educativos que deveriam ser utilizados nas teleaulas. Já a de mediador televisivo diz respeito ao papel assumido pelo professor como mediador entre os conhecimentos e os seus estudantes por meio do uso de tecnologias televisivas, para ministrar suas teleaulas. Enquanto o mediador virtual se refere a este trabalho de mediação por meio de recursos virtuais, como o ambiente virtual de aprendizagem e os fóruns de discussão *on-line*. E, finalmente, o produtor de materiais de apoio que faz referência à elaboração, preparação, seleção, organização e revisão tanto de materiais impressos quanto de materiais que deverão ser disponibilizados aos aprendizes, em meio virtual.

Por fim, concluímos este capítulo reafirmando a importância da realização de cursos de formação docente (durante e após sua formação inicial universitária) que propiciem ao professor de língua espanhola, em EAD, o desenvolvimento de todas as competências aqui citadas, a fim de que possamos alcançar melhorias no ensino e na aprendizagem, bem como na formação de professores de língua espanhola, no contexto educacional a distância.

No próximo capítulo, fazemos nossas considerações finais, retomando as perguntas levantadas ao começo desta pesquisa, para a realização das nossas últimas reflexões e discussões sobre os temas aqui tratados.

Considerações finais

Indubitavelmente, nossas crenças nos levam a remover obstáculos ou a criá-los. Se acreditamos no sucesso, não importa os percalços, cedo ou tarde o encontraremos, (...).

(ÁLVAREZ, 2007, p.223-224)

Neste capítulo, fazemos as nossas últimas considerações sobre a pesquisa realizada e aqui apresentada. Por isso, consideramos importante recordar a forma como categorizamos os dados, ou seja, analisamos e interpretamos os dados com base em dois eixos temáticos: o sistema de crenças e as competências profissionais dos professores de língua espanhola, no contexto da EAD. Sobre o conjunto de crenças dos participantes desta pesquisa, foram evidenciadas suas formas de pensamento correspondentes à atuação de professores em EAD, os processos de aprendizagem em EAD e a relação entre EP e EAD. E, sobre o desenvolvimento de competências docentes, observamos as competências tanto do professor de modo mais geral quanto do professor de língua estrangeira, inserido em cursos a distância. Dessa forma, buscamos defender a tese de que as crenças sobre a EAD e o despreparo docente, aliados à conturbada gestão institucional, limitam as ações, especificamente dos professores participantes deste estudo, e os desestabilizam emocionalmente ao se depararem com problemas decorrentes da sua atuação profissional no contexto da EAD.

Por isso, neste momento, inicialmente retomamos nossas perguntas de pesquisa expostas nas considerações iniciais. Depois, refletimos sobre as contribuições que este estudo pode oferecer aos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, bem como sobre suas limitações e algumas possibilidades de pesquisas futuras.

Começamos, portanto, buscando responder com maior precisão às perguntas que nortearam esta pesquisa.

Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a relação entre crenças e desenvolvimento de competências docentes, especificamente, no contexto da EAD de uma universidade do norte do país, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento e a melhoria do ensino e da aprendizagem da língua espanhola, nessa modalidade educacional.

Portanto, para gerar dados que pudessem responder às questões feitas com a finalidade de direcionar esta pesquisa, optamos pela realização de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e selecionamos os seguintes instrumentos, explicitados no Capítulo 1 deste trabalho: entrevistas, narrativas autobiográficas, questionários, sessões reflexivas e diários eletrônicos.

Na sequência, apresentamos nossas respostas às seguintes indagações, realizadas ao começo deste estudo.

- **De que forma as crenças influenciaram as ações dos professores de língua espanhola no sistema de EAD dessa universidade do norte do país?**

Os professores da equipe de língua espanhola dessa universidade ingressaram no contexto da EAD sem terem passado, anteriormente, por uma preparação mais específica de como funciona essa modalidade. Sendo assim, ainda possuindo suas próprias crenças sobre a EAD antes mesmo de trabalhar na universidade em questão, essas formas de pensamento correspondentes a contextos educacionais a distância puderam ser construídas e iniciar um processo de reconstrução, também, durante suas próprias atuações nesse contexto e por meio da realização dessa pesquisa, contribuindo com a continuidade dos processos de formação docente desses profissionais.

Além disso, não podemos nos esquecer do momento singular pelo qual a instituição, onde os professores atuavam, estava passando. Com a intervenção do MEC, a instabilidade e a insegurança sobre o que aconteceria com a universidade influenciava negativamente suas crenças sobre a EAD, pois apesar de buscar realizar um trabalho de qualidade, os professores se sentiam desmotivados e perturbados, principalmente, com a possibilidade de perda dos seus empregos.

Por fim, como consequência, essas crenças aliadas ao despreparo dos professores para a atuação em EAD e a sua peculiar situação de trabalho limitavam suas ações e o desenvolvimento de competências necessárias ao ensino e à aprendizagem em contextos educacionais a distância.

Passamos, neste momento, a uma reflexão e à resposta para o nosso segundo questionamento.

- **Ao refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola em EAD, que crenças relacionadas a este contexto foram apresentadas pelos professores participantes da pesquisa?**

Ao refletir sobre suas atividades na EAD e, conseqüentemente, nas suas formas de pensar e nas suas concepções sobre os processos educacionais, os professores participantes desta pesquisa evidenciaram as seguintes crenças:

Sobre os processos educacionais:

- o professor possui o dom e a missão de educar.

Sobre a EP e a EAD:

- na EAD, há menos embates diretos com os estudantes;
- o aluno presencial participa e interage mais ativamente, com os seus professores e colegas, dos momentos de ensino e aprendizagem do que o aluno virtual;
- a experiência docente no ensino presencial exerce influência negativa na atuação do professor em EAD;
- na EAD, o ensino e a aprendizagem da expressão oral são mais difíceis de se desenvolver do que na educação presencial;
- o aluno presencial é mais frequente e participativo do que o aluno virtual;
- na modalidade de educação presencial, não há trabalho em equipe, enquanto, na EAD, a formação de equipes é requisito fundamental.

Sobre a EAD:

- a EAD abrange um maior número de pessoas;
- a EAD conduz as pessoas e comunidades por ela atingidas a processos de emancipação;
- a EAD é a única possibilidade de cursar uma universidade, em regiões mais distantes dos centros urbanos.

Sobre a atuação dos professores em EAD:

- em EAD, não é possível ter o controle da aprendizagem discente;

- a EAD é uma modalidade educacional recente e, por isso, devemos conhecê-la melhor;
- as interações entre professores e alunos ocorrem apenas via fóruns de discussão *on-line*;
- o ensino qualitativo e reflexivo, em EAD, bem como a maior interação entre alunos e professores, são o resultado de uma boa infraestrutura tecnológica e de um bom planejamento de estratégias.

Sobre a aprendizagem em EAD:

- em contextos multiculturais, quando as distintas realidades discentes são desconhecidas, o trabalho com a língua estrangeira deve primar pela abordagem de temas neutros;
- a autonomia discente resolve todos os problemas decorrentes dos processos de aprendizagem, em EAD;
- a falta de participação e interação discente ampliam as dificuldades de aprendizagem da língua espanhola em EAD;
- todos os problemas são solucionados ao se atribuir maior responsabilidade dos processos de aprendizagem ao próprio aluno;
- devido à quantidade de informações veiculadas na internet, os estudantes podem realizar seu auto-estudo e progredir em sua formação profissional;
- a maior responsabilidade da EAD recai sobre os aprendizes, pois da sua atuação depende o êxito ou fracasso dessa modalidade;
- o simples contato com a língua estrangeira já promove processos de emancipação entre os estudantes.

Entretanto, mesmo refletindo sobre suas ações e expondo suas crenças sobre a EAD, durante o momento de realização desta pesquisa-ação, os professores mantiveram suas formas de pensamento. Acreditamos, portanto, que isto tenha ocorrido devido ao fato de terem expressado, na verdade, algumas das suas crenças centrais (BARCELOS, 2007), ou seja, formas de pensamento mais resistentes aos processos de mudança, pois estão mais interconectadas umas às outras e se originam das próprias experiências desses professores, vivenciadas na universidade que contextualiza esta investigação.

Por fim, a seguir apresentamos nossa última indagação e a resposta que lhe damos com base na pesquisa realizada.

- **Quais competências dos professores de língua espanhola podem ser consideradas específicas aos processos de ensino e aprendizagem no contexto da EAD? Por quê?**

De acordo com os dados gerados pelos participantes desta pesquisa, os professores de língua espanhola que atuam na modalidade de EAD devem desenvolver, além das competências necessárias às atividades de outros docentes desse mesmo idioma, na modalidade presencial, as seguintes competências mais específicas a esses profissionais, inseridos em atividades de EAD:

- Representacional – corresponde ao fato de que os professores, ao preparar vídeos educativos, muitas vezes faziam o papel de atores, entrevistadores, repórteres entre outros.
- Mediador virtual – refere-se à mediação docente por meio da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e fóruns de discussão.
- Mediador televisivo – alude à atuação docente ao ministrar teleaulas e realizar seu papel de mediador diante de câmera de filmagem.
- Produtor de materiais de apoio – o professor assume o papel de elaborador de materiais impressos e de materiais disponibilizados virtualmente.
- Produtor de vídeos – corresponde ao trabalho de roteirista e produtor de vídeos educativos.

Enfim, enfatizamos a importância da preocupação com a formação contínua desses profissionais, pois, para que pudessem se sentir mais seguros com o próprio trabalho que estavam realizando, em EAD, consideramos necessário que, ao menos, esses professores buscassem o desenvolvimento das competências supracitadas.

Respondidas nossas perguntas de pesquisa, na sequência, refletimos sobre algumas contribuições deste estudo para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola.

Contribuição deste estudo para os processos de ensino e aprendizagem

Com este estudo, pretendemos contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, em EAD, ao refletir sobre as crenças e as competências de professores desse idioma nesse contexto. Por isso, nosso intuito ao realizar esta pesquisa-ação foi o de proporcionar uma leitura que possibilitasse a reflexão crítica sobre os papéis do professor na modalidade de EAD e sobre suas perspectivas relacionadas aos contextos

educacionais a distância. Conseqüentemente, propomos diferentes momentos de reflexão entre os professores, com a finalidade de que nos tornássemos profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a nossa prática. Essa consciência e criticidade, no entanto, com a nossa pesquisa, pode ser despertada e o comprometimento que já ocorria antes da investigação, apesar das dificuldades relatadas, se manteve.

Também, a reflexão sobre a autonomia discente em EAD é outro elemento que consideramos importante e que, com esta pesquisa, pudemos perceber ser ela confundida com algo próprio e característico dos estudantes, isto é, como se a autonomia fosse uma habilidade natural às pessoas. Contudo, contrariamente ao que a equipe de língua espanhola que participou desta investigação demonstrou pensar, a autonomia deve ser constantemente exercitada e os professores devem auxiliar aos seus aprendizes a desenvolvê-la, o que não era prática comum entre os participantes desta pesquisa.

Assim sendo, esperamos ter contribuído com o ensino e a aprendizagem da língua espanhola ao relatar o funcionamento de um curso universitário de formação de professores desse idioma, na modalidade de EAD, estabelecendo uma discussão sobre as competências que os professores deveriam desenvolver para sua atuação neste contexto e desconstruindo algumas das crenças por eles explicitadas.

Limitações deste estudo

Como deveríamos fazer um recorte contextual para a realização desta pesquisa, as suas limitações correspondem às próprias delimitações feitas ao escolher um contexto específico para ser estudado e analisado, por meio da metodologia de uma pesquisa-ação.

Muito se tem discutido sobre a construção de crenças, o desenvolvimento de competências e a EAD. Contudo, muito mais ainda deve ser pesquisado nestas áreas, principalmente, se considerarmos as diferentes situações que podem ser observadas e os diferentes indivíduos com toda a sua complexidade e contraditoriedade, natural ao ser humano. Por isso, na sequência, apresentamos algumas possíveis sugestões de pesquisas que podem ser realizadas, tendo como base este estudo.

Sugestões para pesquisas futuras

Dependendo do interesse que temos por um mesmo objeto de estudo, podemos traçar objetivos e questionamentos distintos que nos conduzem à realização de uma variedade de pesquisas. Pensando em algumas dessas possibilidades, correspondentes ao nosso estudo,

sugerimos os seguintes temas que poderiam ser configurados e repensados para a realização de pesquisas futuras:

- a influência das crenças dos aprendizes em seus respectivos processos de aprendizagem da língua espanhola, na modalidade de EAD;
- o desenvolvimento de competências para a atuação em cursos a distância, durante a formação de professores da língua espanhola;
- as crenças discentes sobre suas próprias formações profissionais em um curso universitário a distância.
- o desenvolvimento e exercício da autonomia discente em EAD, por meio da interação entre professor e aprendizes.

Enfim, com o intuito de finalizar este trabalho, fazemos as nossas últimas considerações sobre a pesquisa realizada.

Considerações finais sobre o estudo

Durante os procedimentos metodológicos desta pesquisa-ação e após a finalização deste trabalho, pude perceber que a minha própria experiência em EAD, na universidade que contextualiza esta pesquisa, foi marcada pelas crenças que fui construindo e reconstruindo, na tentativa de realizar um trabalho de qualidade, sem ter tido uma preparação, anterior, mais específica sobre a atuação do professor de língua espanhola em contextos educacionais a distância. Em outras palavras, tive que, junto com os meus colegas, aprender a lidar com esse contexto ao mesmo tempo em que estávamos trabalhando. Por essa razão, acredito que o procedimento metodológico escolhido para encaminhar essa pesquisa, ou seja a pesquisa-ação, tenha contribuído tanto com a minha própria formação contínua quanto com a formação contínua dos meus colegas, pois tivemos a oportunidade de, colaborativamente, refletir e repensar nossas ações em EAD e buscar compreender as problemáticas situações apresentadas pela instituição, onde nós trabalhávamos, que dificultavam nosso exercício profissional e comprometiam a qualidade do curso de Letras/EAD.

Portanto, para concluir este texto, gostaria de afirmar que considero importante que o professor em formação, em cursos universitários, possa ter a possibilidade de ser preparado para a atuação, também, em contextos educacionais a distância, visto que sua formação, na maioria das vezes, se pauta no trabalho docente presencial. Mas, com a ampliação constante desse outro campo de atuação, os professores de língua estrangeira também deveriam ser

preparados para o exercício da sua profissão na modalidade de EAD, com o intuito de que não sintam tantas dificuldades e inseguranças se vierem a trabalhar em algum curso a distância.

Referências

ABADÍA, P. M. *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

ARRUDA, E. *Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ÁLVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ÁLVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 191-232.

ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-27.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APARICI, R. Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. *Revista Iberoamericana de educación a distancia*. v. 05, n. 01, junho de 2002.

ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 189-202.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-178.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 07, n. 02, 2007.

BARRETO, H. Aprendizagem por televisão. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. p. 449-455.

BASSANI, P. S.; BEHAR, P. A. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. In: BEHAR, P. A. et al. (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 93-113.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P. A. (Org.) *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 67-132.

BETTEGA, M. H. S. *A educação continuada na era digital*. São Paulo: Cortez, 2005.

BIANCHETTI, L.; FERREIRA, S. L. As tecnologias de informação e de comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. In: PRETTO, N. de L. (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 151-165.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 63-81.

BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-82.

CASTRO, G. T. I. *O papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz na educação a distância*. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

COÊLHO, I. Teoria, prática e Formação de professores. *Educativa*, Goiânia, Ed. da UCG, v. 7, n.2, 2004, p. 207-230.

COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.

COLL, C.; ILLERA, J. L. R. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-310.

COL, C. MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUVINEL, R. C. *Ensino a distância na pós-graduação: investigando experiências e crenças de mestrandos em Linguística Aplicada*. 2011. 208f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras da UnB, Brasília, 2011.

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Revista Informática Educativa*, UNIANDES – LIDIE, v. 12, n. 01, 1999, p.11-24. Disponível em <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106213_archivo.pdf>. Acesso em: 19 abr 2011.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1993. 190 p. ISBN 8471123835. (Colección Pedagogía).

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 87-104.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLEMAN, D. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOYETTE, G. et al. *La investigación-acción- sus funciones sus fundamentos y su mentación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1988.

GREENWOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. (Org.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

ILLERA, J. L. R. Os conteúdos em ambientes virtuais: organização, códigos e formatos de representação. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 136-154.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LIBERALI, F. C. et. al. Autobiografia, diário, sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 131-165.

LEFFA, V. J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf>. Acesso em: 5 abr 2011.

_____. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: V. J. LEFFA (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218.

_____. Não tem mais sesta: gestão do tempo em cursos a distância. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia 25 (2), p 145-162, jul./dez. 2009.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: LLOBERA M. et al. (Org.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 05-26.

LOURENÇO, F. F. M. Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma. 2006. 252f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2006.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e a desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-136.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-86.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-173.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. et al. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

MEYER, M. Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In: BUTJES, D.; BYRAM, M. (Ed.). *Developing languages and cultures*. Londres, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de educação básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 16 abr 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 16 abr 2011.

MOORE, M. G. *Teoria da distância transacional*. Trad. de Wilson Azevedo. Brazilian review of open and distance learning. 1993. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 4 abr 2011.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, setembro-outubro. p. 24-26, 1995.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus Editora, 2000. p. 11-66.

_____. Mudanças na educação com as tecnologias. In: MORAN, J. M. (Org.). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007. p. 125-144.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEDER, M. L. C. Avaliação na educação a distância: significações para a definição de percursos. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT, Mato Grosso, Cuiabá. 1996.

NORTE, M. B. Estudo cooperativo e autoaprendizagem de línguas estrangeiras de informação e comunicação/internet. In: BARBOSA, R. M. (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

OEIRAS, J. Y. Y. ACEL - Ambiente Computacional Auxiliar ao Ensino/Aprendizagem a Distância de Línguas. 1998. 154f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Instituto de computação. UNICAMP. São Paulo, 1998.

OTSUKA, J. L.; ROCHA, H. V. Um modelo de suporte à avaliação formativa para ambientes em educação a distância: dos conceitos à solução tecnológica. *CINTED-UFRGS*, v. 3, n. 2, Nov. 2005. p. 1-10.

PAIVA, V. L. M. O. *Feedback* em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L., MELLO, R. (Org.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p.171-89.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PASSARELLI, B. Aprendizagem on-line por meio de comunidades virtuais de aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 325-331.

PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In: J. W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

PENTEADO, H. D. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (Org.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 21-31.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, R. P.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

POLANYI, M. *Knowing and being*. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

RIBAS, M. H. *Construindo a competência: processo de formação de professores*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

RODRIGUES, C. A. C. Gestão do sistema de educação a distância na Universidade Federal de Goiás – processo de implantação. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, 4. , 2007, Porto Alegre. *Cadernos anpae...* Porto Alegre: Anpae, 2007. s/p. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/84.pdf. Acesso em 04 jun. 2011.

ROMANOWSKI, J. P. Avaliação da aprendizagem na educação a distância: análise da prática para início de conversa. *EccoS revista científica*, v. 10, n. 2, jul-dez, 2008. p. 283-306.

SCHLEMMER, E. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artimed Editora, 1998.

SERRANO, G. P. La investigación-acción. In: SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madri: Editorial La Muralla, 1998. p. 137-212.

SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SIMMONS, S.; SIMMONS, J. C. *Avaliando a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SMYTH, J. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, n. 294, p. 275-300, 1991.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Trad. A. Guera e J. Maestro. Madrid: Morata, 1981. ISBN 8471122200. (Colección Pedagogía).

TELLES, J. A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 91-116.

TOSCHI, M. S. Currículo em educação a distância. In: PRETI, O. (Org.) *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. p. 167-177.

_____. O tempo e o espaço e a educação a distância. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2008.

VAN EK, J. *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1984.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 233-252.

VIEIRA, I. L. *O hipertexto e o texto eletrônico: características e desafios*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., 2001, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2001.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press, sucursal en España, 1999.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, K., M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C., M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E., M. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. p. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

Convido-o a participar de uma pesquisa de tese de doutorado, cujo título é “Ações docentes nos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola em educação a distância: entre os ideais e a realidade”, sob a responsabilidade da doutoranda em Estudos Linguísticos – Letras/UFG – Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado e sob a orientação da Prof. Dra. Lucielena Mendonça de Lima.

Eu,, portador do RG, residente à, na cidade de, estado, concordo em participar da pesquisa científica na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, vinculada ao tema Atuação do Professor de Língua Espanhola no Ensino a Distância.

Nessa pesquisa, pretende-se investigar o trabalho de professores de língua espanhola no âmbito de uma universidade localizada no norte do país. Nossa análise terá como foco o desenvolvimento do trabalho desses docentes e as suas ações para levar aos seus alunos o ensino e a aprendizagem da língua espanhola.

A sua participação poderá contribuir com o bom êxito da pesquisa em questão, lembrando que em nenhum momento haverá identificação do participante. Sua participação não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar dela a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará à sua disposição, e qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

Pesquisadora: Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado / Professora orientadora: Lucielena Mendonça de Lima / Endereço: Faculdade de Letras / UFG / Campus II / Pós-Graduação em Letras e Linguística / (62)3521-1136.

Por concordar em participar da pesquisa, assino o termo:

Goiânia, de de 2009.

.....

Participante Convidado

APÊNDICE B

Ficha de identificação

Nome:

1ª parte – Experiência acadêmica:

1. Qual a sua formação?

() especialista () mestre () doutor () outro:

2. Já participou de algum projeto científico? Qual?

.....

3. Participação em seminários / congressos / palestras de E/LE:

Como ouvinte:

() raramente.

() frequentemente.

() nunca.

()

Como apresentador:

() raramente.

() frequentemente (quais títulos?)³⁴.

() nunca.

()

4. Faz parte de algum grupo de pesquisa? Qual?

.....

2ª parte – Experiência profissional:

1. Trabalhou / trabalha em uma instituição, exercendo a profissão de professor em quais disciplinas?

2. Quando iniciou o trabalho com a Língua Espanhola?

4. Em quantas escolas já trabalhou?

Escolas públicas estaduais: Escolas particulares:

Escolas públicas municipais: Outras instituições: Quais?

Escolas públicas federais:

5. Com qual nível trabalha / trabalhou?

() ensino fundamental (de 6ª a 9ª ano). () curso livre:

() ensino médio (do 1º ao 3º ano). () outros:

() ensino superior.

³⁴ Colocar os títulos dos trabalhos apresentados no verso desta folha.

APÊNDICE C

Questionário Reflexivo

Pense, reflita, analise, seja crítico e responda, de acordo com a sua opinião, as seguintes questões.

1. Você acredita que a graduação em língua espanhola realizada através da EAD pode, de fato, ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus estudantes? Por quê?
2. E em relação ao crescimento socioeconômico das comunidades aonde chega a EAD, este tipo de sistema de educação também pode auxiliar nesse processo de desenvolvimento? Por quê?
3. Como o seu trabalho em EAD, relacionado aos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, especificamente, pode contribuir com a emancipação dos seus estudantes e com o desenvolvimento das comunidades onde eles vivem?
4. O que poderia ser feito para melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola em EAD, de modo a preocupar-se com os efeitos que as nossas ações, enquanto professores, podem provocar nas comunidades e nas pessoas aonde chega o nosso trabalho?

Não se esqueça de, depois, enviar as suas respostas através do nosso portal

www.eadnet.com.br

APÊNDICE D

Entrevista Individual

1. Como é o seu trabalho e quais são as suas responsabilidades enquanto professor (a) de língua espanhola na modalidade de EAD?
2. Que problemas e dificuldades você, normalmente, encontra para poder desenvolver as suas atividades nesse contexto educacional?
3. Quais são os pontos positivos e negativos do ensino e da aprendizagem de língua espanhola na modalidade de EAD?
4. Como você poderia agir e o que você poderia fazer para buscar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola em EAD?

ANEXOS

ANEXO A – Plataforma Moodle

Curso: Ações de professores de língua espanhola em EAD - Windows Internet Explorer

http://eadnet.com.br/course/view.php?id=2

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Curso: Ações de professores de língua espanhola ...

Ações de professores de língua espanhola em EAD

Você acessou como Patricia Roberta de Almeida Castro Machado (Sair)

Pós Graduação ► Pesquisa de doutorado

Participantes

Participantes

Atividades

- Chats
- Fóruns
- Tarefas

Programação

- Fórum de notícias
- Diário Eletrônico

- Narrativas Autobiográficas
- Questionários Reflexivos

Últimas Notícias

(Nenhuma notícia publicada)

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

Internet | Modo Protegido: Ativado

3 Internet Explorer

PT 09:16

Curso: Ações de professores de língua espanhola em EAD - Windows Internet Explorer

http://eadnet.com.br/course/view.php?id=2

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Curso: Ações de professores de língua espanhola ...

Vai

Pesquisa Avançada ?

Administração

Perfil

Meus cursos

- Ações de professores de língua espanhola em EAD
- Todos os cursos ...

- Primeiro fórum de discussões
- Segundo fórum de discussões
- Sala de bate papo

Atividade recente

Atividade desde sábado, 2 maio 2009, 20:46

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Você acessou como Patricia Roberta de Almeida Castro Machado (Sair)

Internet | Modo Protegido: Ativado

3 Intern... Documen...

PT 09:17

ANEXO B – Matriz Curricular 2007

Curso: LETRAS - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/ESPAÑHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS / Turma: 2007

1° Período	Carga Horária
Língua Portuguesa I	60
Filosofia da Educação	60
Teorias da Literatura	60
Fundamentos do Trabalho Acadêmico	60
Sociologia da Educação	60
Tecnologias e EAD	60
Sub-Total	360
2° Período	Carga Horária
História da Educação	60
Língua Espanhola I	60
Psicologia Infantil, Adolescência e Vida Adulta	60
Métodos de Pesquisa	30
Língua Portuguesa II	60
Linguística I	60
Pesquisa na Prática Pedagógica I	200
Sub-Total	530
3° Período	Carga Horária
Literatura Portuguesa I	60
Didática e Planejamento	60
Língua Espanhola II	60
Linguística II	60
Metodologia do ensino da L. Portuguesa e Respectivas Literaturas	60
Pesquisa na Prática Pedagógica II	200
Sub-Total	500
4° Período	Carga Horária
Língua Espanhola III	60
Metodologia do ensino da L. Espanhola e Respectivas Literaturas	60
Língua Portuguesa III	60
Literatura Portuguesa II	60
Literaturas de Expressão Espanhola I	60
Estágio Supervisionado I	200
Sub-Total	500
5° Período	Carga Horária
Língua Espanhola IV	60
Literatura Brasileira I	60
Linguística III	60
Organização Política, Gestionária e Curricular da Educação Brasileira	60
Literaturas de Expressão Espanhola II	60
Estágio Supervisionado II	200
Sub-Total	500
6° Período	Carga Horária
Códigos Linguísticos de Educação Especial Libras	60
Língua Espanhola V	60
Literatura Brasileira II	60
Linguística IV	60
Língua Portuguesa IV	60
Estágio Supervisionado III	200
Sub-Total	500
7° Período	Carga Horária
Literaturas de Expressão Hispano-Americana	60
Literatura Infantil e Juvenil	60
Tecnologia da Informação e Comunicação em Letras	60
Língua Portuguesa V	60
Literaturas de Expressão Portuguesa	60
Estágio Supervisionado IV	200
Sub-Total	500
Atividades Complementares	200
Carga Horária Total	3.590

ANEXO C – Matriz Curricular 2008

Curso: LETRAS - HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/ESPAÑHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS / Turma: 2008

1º Período	Carga Horária
Língua Portuguesa: Literatura e Produção Textual	60
Língua Espanhola I	60
Filosofia da Educação	60
Metodologia da Pesquisa Científica	60
Sociologia da Educação	60
Tecnologias da Informação e da Comunicação em EAD	60
Sub-Total	360
2º Período	Carga Horária
Língua Portuguesa II: Estudos Morfológicos	60
Língua Espanhola II	60
Linguística I: Introdução aos Estudos Linguísticos	60
Teoria da Literatura I: Texto Poético	60
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60
História da Educação	60
Sub-Total	360
3º Período	Carga Horária
Língua Portuguesa III: Estudos Sintáticos	60
Língua Espanhola III	60
Linguística II: Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	60
Teoria da Literatura II: Texto Narrativo	60
Literatura Espanhola I	60
Política Educacional e Gestão Escolar	60
Sub-Total	360
4º Período	Carga Horária
Língua Portuguesa IV: Semântica e Pragmática	60
Língua Espanhola IV	60
Linguística III: Variação Linguística e Ensino	60
Literatura Portuguesa I: das Origens ao Romantismo	60
Literatura Espanhola II	60
Planejamento e Didática	60
Sub-Total	360
5º Período	Carga Horária
Língua Portuguesa V: Português e Histórico	60
Língua Espanhola V	60
Linguística IV: Psicolinguística	60
Literatura Portuguesa II: do Realismo ao Pós-Modernismo	60
Abordagens Metodológicas do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas	60
Estágio Supervisionado I	200
Sub-Total	500
6º Período	Carga Horária
Língua Portuguesa VI: Discurso e Ensino	60
Língua Espanhola VI	60
Literatura Brasileira I: do Período Colonial ao Romantismo	60
Abordagens Metodológicas do Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola e Respektivas Literaturas	60
Avaliação do Ensino-Aprendizagem	60
Estágio Supervisionado II	200
Sub-Total	500
7º Período	Carga Horária
Língua Espanhola VII	60
Literatura de Expressão Hispano-Americana	60
Literatura Brasileira II: do Realismo ao Pós-Modernismo	60
Literatura Infante-Juvenil	60
Códigos Linguísticos de Educação Especial Libras	60
Estágio Supervisionado III	200
Sub-Total	500
Atividades Complementares	200
Carga Horária Total	3.140