

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



A competência comunicativa na formação de professores de espanhol no Brasil : estratégias para sua aprendizagem em ambientes virtuais

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Lilian Vieira da Rocha Ribeiro

Fecha de lectura: 1 de julio de 2019

Bajo la dirección de los doctores:

José Ignacio Aguaded Gómez

M. Carmen Caldeiro Pedreira

Huelva, 2019



La competencia comunicativa en la formación del profesorado de español en Brasil: Estrategias para su aprendizaje en los ambientes virtuales



Tesis Doctoral
Lilian Vieira-da-Rocha-Ribeiro



Doctorado
interuniversitario en
Comunicación

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded

Dra. M. Carmen Caldeiro-Pedreira

La competencia comunicativa en la formación del
profesorado de español en Brasil: Estrategias para
su aprendizaje en los ambientes virtuales

Tesis Doctoral
Lilian Vieira-da-Rocha-Ribeiro

Directores

Dr. Ignacio Aguaded

Dra. M. Carmen Caldeiro-Pedreira

Doctorado Interuniversitario de Comunicación



**Universidad
de Huelva**

Departamento de Educación
Universidad de Huelva, 2019

Tesis Doctoral: La competencia comunicativa en la formación del profesorado de español en Brasil: Estrategias para su aprendizaje en los ambientes virtuales

Doctoranda: Lilian Vieira-Ribeiro (<https://orcid.org/0000-0002-9291-69500>)
Directores: Dr. Ignacio Aguaded (<https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>) y
Dra. M. Carmen Caldeiro-Pedreira (<https://orcid.org/0000-0003-0160-3682>)

Doctorado Interuniversitario en Comunicación
Departamento de Educación
Universidad de Huelva, 2019

Índice

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL: COMO CHEGAMOS NO LABIRINTO?.....	29
1.1 LINGUAGEM E LÍNGUA.....	30
1.1.1 Conceitos e definições.....	30
1.1.2 A origem da linguagem e das línguas.....	31
1.1.3 As primeiras conquistas e o ensino de línguas.....	32
1.2 PESSOAS, PROCESSOS E RECURSOS.....	34
1.2.1 As pessoas no labirinto e a indivisibilidade dos três processos.....	34
1.2.2 O uso dos recursos - Breve retrospectiva histórica.....	35
1.2.3 Gutenberg e a Imprensa.....	36
1.2.4 Comênio: um professor que se destaca na história do ensino de línguas.....	38
CAPÍTULO II: APRENDIZAGEM PRINCIPAIS TEORIAS: NO LABIRINTO DA APRENDIZAGEM.....	41
2.1 PRINCIPAIS TEORIAS DE AQUISIÇÃO / APRENDIZAGEM DE LE.....	41
2.1.2 A Teoria de Chomsky.....	43
2.1.3 Aculturação.....	44
2.1.4 A teoria de Krashen – as cinco hipóteses.....	45
2.1.5 A teoria de Swain - a hipótese do output.....	47
2.1.6 O Conexionismo.....	48
2.1.7 A hipótese Cognitivista.....	49
2.2 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, MOTIVAÇÃO E INTERAÇÃO.....	51
2.2.1 As Inteligências Múltiplas de Gardner.....	51
2.2.2 Motivação: o componente afetivo essencial.....	53
2.2.3 Interação e sua relevância na aquisição/aprendizagem de línguas.....	56
2.3 APRENDIZAGEM COMO UM SISTEMA COMPLEXO.....	57
2.3.1 Algumas definições e princípios.....	57
2.3.2 A aprendizagem de língua estrangeira e a teoria do caos/complexidade.....	59
2.4 AS DIFERENÇAS GERACIONAIS E OUTROS FATORES QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM.....	61
2.4.1 Definições.....	61
2.4.2 A idade do aprendiz e outros fatores que influenciam na aprendizagem de línguas.....	63

2.5 AUTONOMIA.....	65
2.5.1 Conceito de autonomia.....	65
2.5.2 Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.....	66
2.5.3 Justificativas e estratégias para fomentar a autonomia	68
2.6 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	68
2.6.1 Conceituação.....	68
2.6.2 Visão geral das EA.....	70
2.7 IMAGENS NA APRENDIZAGEM: A ESPIRAL E O LABIRINTO	74
2.7.1 A espiral	74
2.7.2 O labirinto.....	75
2.8 OUVIR A VOZ DOS APRENDIZES	77
CAPÍTULO III: O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL NO BRASIL: NO LABIRINTO DA FORMAÇÃO	79
3.1 PROFISSÃO DOCENTE	79
3.1.1 Profissão docente no Brasil- Fatores históricos na consolidação da imagem social	79
3.1.2. A profissionalização/desprofissionalização docente.....	80
3.1.3. O que significa ser professor? o que é ensinar? o que a sociedade espera desse profissional?.....	82
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE – FORMAÇÃO REFLEXIVA.....	85
3.3 TRAÇOS DE CARÁTER NACIONAL	88
3.4 ALGUNS TIPOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA(S) NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	93
3.5 RESPONSABILIDADES PELA QUALIDADE DA FORMAÇÃO.....	96
3.6 A FORMAÇÃO EM LETRAS NO BRASIL.....	99
3.7 FORMAÇÃO EM MÍDIAS E PARA AS MÍDIAS	103
CAPÍTULO IV: NO LABIRINTO DO ENSINO.....	107
4.1 ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS.....	107
4.1.1 A abordagem no ensino de línguas	107
4.1.2 Uma visão geral sobre abordagem, metodologias, métodos, técnica e procedimentos	111
4.1.3 Os métodos no ensino de línguas	113
4.1.4 O papel do professor em cada método, ruptura metodológica e pós-método	124
4.2 MATERIAIS, ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS E TAREFAS.....	128
4.2.1 Materiais e livros didáticos	128
4.2.2 Tarefas no ensino de línguas.....	133
4.2.3 Estratégias e atividades no ensino de línguas.....	137
4.2.4 Atividades de tradução no ensino de línguas	139
4.2.5 Uma imagem no ensino de línguas: o pêndulo	143
4.3 COMPETÊNCIAS.....	145
4.3.1 Breve histórico do termo competência	145
4.3.2 Correntes de competências	147
4.3.3 Metodologia de ensino «Aprendizagem por competências»	149
4.3.4 As competências no ensino de línguas	151
4.3.5 A OGEL e as competências de ensinar	153

4.3.6 A competência comunicativa.....	157
4.5 A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO E EM LINGUAS ESTRANGEIRAS	159
4.5.1 Justificativas para fomentar a criatividade.....	159
4.5.2 Criatividade e inovação no ensino	162
4.5.3 Atividades criativas e o uso de atividades lúdicas	164
4.6 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	165
4.7 O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL	168
4.7.1 A presença dos espanhóis e o interesse pelo ensino de espanhol no Brasil	168
4.7.2 O boom da língua espanhola: alguns aspectos a ponderar	170
4.7.3 Implicações da lei 11.161/2005.....	173
4.7.4 A importância do ensino do espanhol para o Brasil	176
CAPÍTULO V: TECNOLOGIAS, CURSOS A DISTÂNCIA E NOVOS PARADIGMAS: MUDANÇAS NO LABIRINTO.....	181
5.1 TECNOLOGIAS: O LABIRINTO EM MOVIMENTO.....	181
5.1.1 Tecnologia: conceito e evolução	181
5.1.2 A evolução das eras: oral- escrita- digital	182
5.1.3 Internet: a revolução digital da nova civilização	186
5.1.4 As fases da Web	187
5.1.5 Linha do tempo da Internet no Brasil e no mundo	189
5.1.6 Tecnologias: vantagens e desvantagens	190
5.2 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	193
5.2.1 TIC, TAC , TEP e a integração das tecnologias na educação.....	193
5.2.2 As tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas.....	195
5.2.3 Tecnologias: aprendizagem e competências para o século XXI.....	197
5.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TEORIAS E TECNOLOGIAS	200
5.3.1 Educação a distância: o que significa	200
5.3.2 Aprendizagem híbrida, e-learning, b-learning, m-learning, u-learning e Mooc.....	202
5.3.3 As TICs nos contextos EAD	205
5.3.4 As cinco gerações da EAD.....	206
5.3.5 Os ambientes virtuais de aprendizagem ou LMS.....	212
5.3.6 Os atores no processo de EAD	218
5.3.7 AVA: o perfil dos aprendizes e o que se espera deles	220
5.3.8 As interações e a interatividade no AVA	225
5.3.9 Principais tipos de ferramentas colaborativas da Web 2.0	227
5.4 EAD: MÉTODOS, MODELOS E ESTRATÉGIAS	229
5.4.1 Métodos e modelos de ensino em contextos EAD	229
5.4.2 Arquitetura Pedagógica- Design de AVA.....	230
5.5 A EAD NO BRASIL	232
5.6 CURSOS DE LETRAS-ESPANHOL EAD	235
CAPÍTULO VI: DESENHO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: ROTAS PARA DESCOBRIR DE FORMA SISTÊMICA O LABIRINTO.....	243
6.1 JUSTIFICATIVA, FINALIDADE E FASES.....	243
6.1.1 Justificativa, relevância e natureza da investigação.....	243
6.1.2 Finalidade, objetivos e perguntas da pesquisa.....	245
6.1.3 Fases da pesquisa	246

6.2 O MÉTODO DE PESQUISA	249
6.2.1 A pesquisa científica	249
6.2.2 Paradigmas da pesquisa	250
6.2.3 As TICs na investigação qualitativa.....	252
6.3 O ESTUDO DE CASO	254
6.3.1 Estudo de caso: suas características e finalidades	254
6.3.2 Tipos de estudo de caso.....	256
6.3.3 O pesquisador do estudo de caso	259
6.3.4 Critérios para o julgamento da qualidade dos projetos de pesquisa de estudo de caso.....	261
6.3.5 Por que estudar as pessoas? Qual é a finalidade desse estudo?.....	261
6.3.6 A narrativa intertextual	262
6.3.7 O uso de imagens	265
6.4 O CONTEXTO DA PESQUISA	265
6.4.1 Questionário	265
6.4.2 História de Vida	266
6.4.3 O papel do pesquisador	267
6.4.4 Os participantes da pesquisa.....	268
6.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	269
6.5.1 Coleta de dados- princípios	269
6.5.2 Seleção dos instrumentos.....	270
6.5.3 Instrumentos para a coleta de dados.....	271
6.5.4 Consolidação dos instrumentos	273
6.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	275
6.7 TRIANGULAÇÃO E CRISTALIZAÇÃO.....	277
6.8 ESTRUTURA DA PESQUISA.....	278
6.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	279
CAPÍTULO VII: ANÁLISE DOS RESULTADOS: DESCOBRINDO AS SAÍDAS	285
7.1 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	285
7.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	286
7.3 INTERPRETANDO OS DADOS	287
7.3.1 Narrativa HV 1: História de vida de Dominique	287
7.3.2 Narrativa HV 2: História de vida de Eduardo	300
7.3.3 Resultados do Questionário Online	310
7.3.4 Resultado do levantamento em sites e blogs pedagógicos.....	328
CAPÍTULO VIII: CONCLUSÕES: LIÇÕES DO LABIRINTO	341
8.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	343
8.1.1 Algumas considerações sobre a pesquisa.....	343
8.1.2 Discussão dos resultados do instrumento HV	344
8.2 RETOMANDO AS PERGUNTAS ORIENTADORAS	348
8.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	357
8.4 IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	357
8.5 CONCLUSÕES.....	359
8.6 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS	374

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES: LECCIONES DEL LABIRINTO	379
8.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	379
8.1.1 Algunas consideraciones sobre la investigación	379
8.1.2 Discusión de los resultados del instrumento HV	380
8.2 RETOMANDO LAS PREGUNTAS ORIENTADORAS	384
8.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	392
8.4 IMPLICACIONES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN	393
8.5 CONCLUSIONES.....	395
8.6 SUGERENCIAS PARA NUEVAS INVESTIGACIONES	411
REFERÊNCIAS.....	459
ANEXOS	469
ANEXO 1 – Lei 11.161	469
ANEXO 2 – Carta de Pelotas	470
ANEXO 3 – Carta de Londrina.....	473
ANEXO 4 – Questionário online e apresentação dos participantes	475
FIGURAS	
Figura 1 - Quem mexeu na minha profissão?.....	28
Figura 2 - Definições de estratégia	68
Figura 3 - Organograma das EA (Araújo-Silva , 2006).....	70
Figura 4 - Esquema da espiral construtivista de aprendizagem (Lima, 2015).....	73
Figura 5 – Crenças (Cruz, 2017)	84
Figura 6 - Cinco tipos de professores	94
Figura 7 - Critérios para análise de procedimentos de ensino (Almeida-Filho, 2018c).....	137
Figura 8 - Hierarquia das atividades, ambientes e ferramentas (Almeida-Filho, 2018c).....	138
Figura 9 - Pêndulo modelo egípcio (biopendular.com).....	143
Figura 10 - Correntes de competências	146
Figura 11 - Modelo OGEL (Almeida-Filho, 2013: 15).....	153
Figura 12 - Graus ou níveis para avaliar um produto	158
Figura 13 - Figura representando o fim da obrigatoriedade do espanhol (Abio, 2016)	175
Figura 14 - Os quatro pilares da educação (Blog do Nickel).....	198
Figura 15 - Dimensões das tecnologias nos contextos EAD (Gomes, 2008: 182)	206
Figura 16 - Cinco Gerações de EAD (Ribeiro. 2014)	207
Figura 17 - Atividades de um curso em AVA (Ribeiro, 2014)	217
Figura 18 - Fases do estudo	248
Figura 19 - Estrutura da pesquisa (De Casas, 2016).....	249
Figura 20 - Capa do livro e imagem dos personagens (Spencer-Johnson, 2000)	265
Figura 21 –A trajetória de Dominique (Blog Psiqueasy)	300

Figura 22 - A trajetória de Eduardo (Gimenes, 2007).....	309
Figura 23 - Gráfico faixa etária dos participantes.....	311
Figura 24 - Mapa com a localização dos participantes da pesquisa.....	313
Figura 25 - Gráfico referente ao sexo dos participantes	314
Figura 26 - Gráfico que representa a situação do participante em Letras-espanhol.	315
Figura 27 - Gráfico que representa a experiência prévia em AVA.....	317
Figura 28 - Conhecimento anterior da língua espanhola.....	320
Figura 29 - Modalidades que podem ser trabalhadas na plataforma EAD	324
Figura 30 - Ferramentas, recursos e práticas para desenvolver a competência comunicativa no ambiente virtual de formação.....	328

TABELAS

Tabela 1 – Tipos de Motivação.....	56
Tabela 2 - Função das EA diretas (Oxford, 1990: 15).....	79
Tabela 3 - Mitos pedagógicos (Polato e Menegueço, 2008).....	99
Tabela 4 - Crenças identificadas	101
Tabela 5 - Características das abordagens do ensino de línguas (Freitas, 2013: 68).....	123
Tabela 6 - Hierarquia da Abordagem	125
Tabela 7 - Síntese do método comunicativo (Nunan, 2000).....	139
Tabela 8 – Papeis do professor na sala de aula de língua estrangeira (Souza, 2004)	140
Tabela 9 - Material Didático x Livro Didático (González,2015).....	145
Tabela 10 - Indicadores da abordagem de um material didático de LE (González, 2015).....	147
Tabela 11 - Características dos Indicadores de um MD	148
Tabela 12 – Comparativo de métodos com a prática da tradução.....	159
Tabela 13 - Características propiciadoras de uma atmosfera criativa na aula (Alencar, 1996).....	182
Tabela 14 - Atributos da inovação (Ramirez, 2013).....	184
Tabela 15 - Música de Oswaldo Montenegro.....	206
Tabela 16 - Linha do tempo da Internet no Brasil e no mundo	214
Tabela 17 - Vantagens e desvantagens da WEB (Paiva, 2001).....	215
Tabela 18 - Modelos de aprendizagem (Tapscott, 2010:163)	224
Tabela 19 - Combinações de espaço e tempo em contextos de aprendizagem.....	228
Tabela 20 - Caracterização da 1ª geração de Educação a Distância (Gomes, 2008).....	234
Tabela 21 - Caracterização da 2ª geração de Educação a Distância (Gomes, 2008).....	235
Tabela 22 - Caracterização da 3ª geração de Educação a Distância	236
Tabela 23 - Caracterização da 4ª geração de Educação a Distância (Gomes, 2008).....	237
Tabela 24 - Caracterização da 5ª geração de Educação a Distância.....	238

Tabela 25 – Second Life -Modalidade interativa de comunicação	239
Tabela 26 - Funções do Tutor	247
Tabela 27 - Elementos a considerar na Arquitetura Pedagógica (Ramirez,2013)	261
Tabela 28 - Elementos da arquitetura pedagógica	261
Tabela 29 - Características do curso de Letras-espanhol EAD (UNIP, 2018)	265
Tabela 30 - Objetivos do curso (UFSC, 2018)	266
Tabela 31 -Disciplinas e Carga Horária do 1º Período Letivo (IFRN, 2019)	267
Tabela 32 -Disciplinas e Carga Horária do 2º Período Letivo (IFRN, 2019)	268
Tabela 33 -Disciplinas e Carga Horária do 3º Período Letivo (IFRN, 2019)	268
Tabela 34 -Disciplinas e Carga Horária do 4º Período Letivo (IFRN,2019)	268
Tabela 35 -Disciplinas e Carga Horária do 5º Período Letivo (IFRN, 2019)	269
Tabela 36 -Disciplinas e Carga Horária do 6º Período Letivo (IFRN, 2019)	269
Tabela 37 -Disciplinas e Carga Horária do 7º Período Letivo (IFRN, 2019)	269
Tabela 38 -Disciplinas e Carga Horária do 8º Período Letivo (IFRN, 2019)	270
Tabela 39 –Objetivos gerais eespecíficos da pesquisa	272
Tabela 40 - Termos usados no estudo de caso	280
Tabela 41 - Instrumentos da pesquisa	297
Tabela 42 – Resumo de acontecimentos	339
Tabela 43 - Nomes dos participantes	340
Tabela 44 –Local de Nascimento e residencia atual dos participantes	341
Tabela 45 - Instituições de ensino dos participantes	343
Tabela 46 - Situação do participante em relação ao curso	344
Tabela 47 - Situação laboral dos participantes	345
Tabela 48 - Perspectivas de atuação laboral	345
Tabela 49 - Experiência dos participantes em cursos a distância	346
Tabela 50 -Experiência prévia com plataformas virtuais	347
Tabela 51 - Motivos para o curso na modalidade EAD	348
Tabela 52 - Motivos para escolher o curso de Letras espanhol	348
Tabela 53 - Dificuldades com o AVA	350
Tabela 54 -Estratégias para vencer as dificuldades no processo de formação	352
Tabela 55 - Dimensões ou habilidades para ensino-aprendizagem de línguas	354
Tabela 57 - Ferramentas, recursos ou práticas	355
Tabela 58 - Ferramentas, recursos ou práticas sugeridas pelos participantes	358

AGRADECIMENTOS

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Anízio e Nilda, e aos meus filhos, Ricardo e Oliver: minha motivação diária; muito amor envolvido.

Toda gratidão a Deus, por tudo o que tenho e sou. Ele é a minha força.

Aos meus diretores Ignacio Aguaded e Mari Carmen Caldeiro-Pedreira, por me acompanharem nesta jornada sempre com palavras de ânimo e um profissionalismo inigualável. Teria sido impossível sem vocês.

A equipe do Doutorado Interuniversitário de Comunicação e aos professores que compõem a Escola Acadêmica do Doutorado da Universidade de Huelva.

Aos meus familiares que me apoiaram nesta caminhada íngreme, uns caminhando ao meu lado, outros com palavras de apoio e orações.

Aos professores da Universidade do Minho que me receberam para um período de pesquisa doutoral, minha gratidão pela maravilhosa acolhida. Em especial, agradeço ao prof. Dr. Carlos Pazos-Justo e Dra. Micaela Ramon.

A Eduardo e Dominique (pseudônimos), que colaboraram diretamente com sua história de vida e aos participantes do questionário online.

Aos professores que ajudaram na elaboração e validação do questionário, nomeados no capítulo metodológico e aos que revisaram, divulgaram, fizeram contatos e contribuíram com bibliografia.

A duas amigas que partiram, Vânia Quintão e Nadja Monteiro (in memoriam). Me incentivaram e acreditaram que esse dia chegaria.

De modo especial, agradeço aos que me apoiaram nos momentos mais difíceis e me fortaleceram para que este doutorado se concretizasse. O apoio veio de muitas maneiras e de pessoas que se tornaram verdadeiros anjos da guarda. Que Deus os recompense exponencialmente. Serei sempre grata.

Obrigada! Muito obrigada!

Resumo/Resumen/Abstract

A pesquisa que aqui se apresenta tem como título «A competência comunicativa na formação de professores de espanhol no Brasil: Estratégias para sua aprendizagem em ambientes virtuais» e apresenta uma proposta de reavaliar a formação docente nesses contextos. O objetivo desta tese é informativo e iluminador, sem intenção positivista prescritiva, com a visão de tentar estabelecer e divulgar estratégias, recursos e atividades. A competência comunicativa é entendida como capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (materna, segunda ou estrangeira). O método escolhido é o estudo de caso. Trata-se de pesquisa qualitativa, de base interpretativista. Os capítulos foram divididos a partir de elementos intertextuais, que se tornaram o fio condutor da narração da pesquisa. A partir do entendimento de que os professores em formação estão num labirinto (ou em vários), seguimos em busca de respostas. Buscamos investigar quais são os aspectos salientes dos processos distintos de ensinar e de aprender línguas como fins do processo formador no curso de Letras-espanhol na modalidade EAD e como desenvolver a competência comunicativa nos cursos de espanhol a distância no Brasil. Trata-se de uma pesquisa que percorreu os labirintos da aprendizagem, do ensino e da formação, na qual apontamos os principais fatores que influenciam a aprendizagem. Uma importante teoria a qual nos aliamos é a teoria da complexidade. Apresentamos percursos históricos e linhas do tempo, documentos e depoimentos, além dos instrumentos da pesquisa, que apontam contribuições significativas. São duas narrativas de história de vida, a de um professor de espanhol que é falante nativo e a de uma ex-estudante do curso na modalidade EAD, brasileira, que atualmente é professora de espanhol. O questionário online contou com 25 respostas de alunos e ex-alunos. Os resultados encontrados revelam possibilidades didáticas e sugestões para melhorar a formação, compreendendo que a formação está interligada a outros dois processos, o processo de ensinar e o processo de aprender. Apresentamos uma lista com atividades, recursos e práticas para as aulas de espanhol. Além disso, levantamos os aspectos salientes dos processos conectados e apontamos caminhos possíveis para

entrar, permanecer e sair dos labirintos que se apresentam constantemente na profissão docente de espanhol no Brasil.

Resumen

La investigación que presentamos tiene como título «La competencia comunicativa en la formación de profesores de español en Brasil: Estrategias para su aprendizaje en ambientes virtuales» y presenta una propuesta de reevaluar la formación docente en esos contextos. El objetivo de esta tesis es informativo e iluminador, sin intención positivista prescriptiva. La competencia comunicativa es entendida como capacidad de movilizar y articular conocimientos de lengua y de comunicación bajo ciertas actitudes en interacción con el propósito de situarse socialmente en una lengua (Materna, Segunda o Extranjera). El método elegido es el estudio de caso. Se trata de una investigación cualitativa, de base interpretativa. Los capítulos se dividieron a partir de elementos intertextuales, que se convirtieron en el hilo conductor de la narración de la investigación. A partir del entendimiento de que los profesores en formación están en un laberinto (o en varios), seguimos en busca de respuestas. Buscamos investigar cuáles son los aspectos sobresalientes de los procesos distintos de enseñar y de aprender lenguas como fines del proceso formador en el curso de Letras español en la modalidad EAD y cómo desarrollar la competencia comunicativa en los cursos de español a distancia en Brasil. Se trata de una investigación que recorrió los laberintos del aprendizaje, de la enseñanza y de la formación. Una importante teoría a la que nos aliamos es la teoría de la complejidad. Presentamos recorridos históricos y líneas del tiempo, documentos y testimonios, además de los instrumentos de la investigación, que apuntan a contribuciones significativas. Son dos narrativas de historia de vida, la de un profesor de español que es hablante nativo y la de una ex estudiante del curso en la modalidad EAD, brasileña, que actualmente es profesora de español. El cuestionario en línea contó con 25 respuestas de alumnos y ex alumnos. Los resultados encontrados revelan posibilidades didácticas y sugerencias para mejorar la formación, comprendiendo que la formación está interconectada a otros dos procesos, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Presentamos una lista con actividades, recursos y prácticas para las clases de español y además diversas sugerencias apuntadas por los participantes. Además, levantamos los aspectos salientes de los procesos conectados y apuntamos caminos posibles para entrar, permanecer y salir de los laberintos que se presentan constantemente en la profesión docente de español en Brasil.

Abstract

The research presented here is entitled "The communicative competence in the training of Spanish teachers in Brazil: strategies for their learning in virtual environments" and presents a proposal to re-evaluate teacher education in these contexts. The objective of this thesis is informative and illuminating, with no prescriptive positivist intention, with the vision of trying to establish and disseminate strategies, resources and activities. Communicative competence is understood as the ability to mobilize and articulate knowledge of language and communication under certain attitudes in interaction with the purpose of being socially situated in one language (Mother, Second or Foreign). The method chosen is the case study. It is a qualitative research, with an interpretative basis. The chapters were divided from intertextual elements, which became the guiding thread of the narration of the research. From the understanding that teachers in training process are in a maze (or in several ones), we continue searching for answers. We sought to investigate the salient aspects of the distinct processes of teaching and learning languages as ends of the teacher-training process in the Spanish-Language course in EAD modality and how to develop communicative competence in distance Spanish courses in Brazil. It is a research that has gone through the labyrinths of learning, teaching and training, based on relevant theories of language acquisition / learning, autonomy, learning strategies, we point out the main factors that influence learning, among others. An important theory that we allude to is the theory of complexity. We present historical paths and timelines, documents and testimonies, in addition to the research tools, which point out significant contributions. There are two life story narratives, that of a Spanish teacher who is a native speaker and that of a former student of the Brazilian EAD course, who is currently a Spanish teacher. The online questionnaire included 25 responses from students and alumni. The results revealed didactic possibilities and suggestions to improve the formation, understanding that the formation is interconnected to two other processes, the process of teaching and the process of learning. We present a list of activities, resources and practices for the Spanish classes and also several suggestions pointed out by the participants. In addition, we raise the salient aspects of connected processes and point out possible ways to enter, stay and leave the mazes that are constantly present in the teaching profession of Spanish in Brazil.

Introdução

A pesquisa que aqui se apresenta tem como título «A competência comunicativa na formação de professores de espanhol no Brasil: estratégias para sua aprendizagem em ambientes virtuais» e apresenta uma proposta de reavaliar a formação docente, que vem passando por mudanças com o desenvolvimento das tecnologias, dentre as quais destaca-se o uso de ambientes virtuais como espaço de formação. O objetivo desta tese é informativo e iluminador, sem intenção positivista prescritiva, com a visão de tentar estabelecer e divulgar estratégias, recursos e atividades, além de ampliar o conhecimento deste tipo de formação e oferecer informações, podendo assim contribuir para a formação de professores de espanhol na modalidade a distância.

A competência comunicativa é entendida como capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (materna, segunda ou estrangeira). Esta competência também é chamada de competência comunicacional. No Brasil, a formação de professores em cursos de licenciatura na modalidade a distância é ainda muito recente, tem uma oferta de vagas significativa e apresenta-se como importante oportunidade de formação.

Para narrar esta tese, recorreremos ao livro «Quem mexeu no meu queijo?», que tem o título original norte-americano «Who moved my cheese?», do autor Spencer-Johnson (2000), que transformou-se em um dos livros mais vendidos do mundo, um best-seller de negócios com mais de 35 milhões de exemplares em 42 línguas. Trata-se de uma história de mudança que ocorre em um labirinto em que quatro personagens engraçados, dois ratinhos e dois duendes, procuram pelo «queijo», uma metáfora para o que queremos ter na vida: seja um emprego, um relacionamento, uma profissão, dinheiro, uma casa grande, ou até mesmo uma atividade como corrida ou futebol.

Na verdade, cada um de nós tem a sua própria ideia do que é um Queijo e o procuramos porque acreditamos que nos fará felizes. Nesta tese, o queijo representa aquilo que os professores procuram, pensando em «Quem mexeu na minha profissão?», pensando no

labirinto como lugar da aprendizagem, do ensino e da formação. Assim, utilizando o Best-Seller como intertexto, a autora desta tese deseja que a leitura seja tão agradável quanto descobrir as verdades e lições de vida contidas no livro de Spencer-Johnson (2000).

Esta tese pretende contribuir com conhecimentos de recursos, propostas didáticas e ideias inovadoras que possam desenvolver a competência comunicativa neste espaço de formação atual e em constante mudança. Preocupa-se com uma formação de professores de espanhol que se comprometa com a qualidade, visando a atender às necessidades e diminuir as carências e problemas que se observa na formação a distância, oportunizando uma aprendizagem de espanhol mais efetiva. A pesquisa é qualitativa, de caráter interpretativista e nosso estudo é um estudo de caso, no qual tomamos de maneira específica, como um caso a formação de professores de espanhol em cursos à distância no Brasil.

Dentre os tipos de caso existentes, em nossa pesquisa nos aproximamos do tipo organizacional histórico para narrar algumas partes da fundamentação teórica e conhecer melhor o contexto da nossa pesquisa, do tipo História de Vida, incorporando duas histórias de vida, uma de um professor e outra de uma ex-aluna que atualmente é professora de português e espanhol. Estas histórias de vida se somaram aos questionários, nos quais obtivemos a participação espontânea de 25 participantes. Tanto os participantes das histórias de vida, quanto os participantes dos questionários online contribuíram de forma significativa para o alcance dos propósitos desta tese.

Optamos, outrossim, pela cristalização, por considerá-la mais apropriada, tendo em conta os objetivos, perguntas de pesquisa e todo o desenho da pesquisa. Ademais, ressaltamos nesta pesquisa a relevância do pesquisador na pesquisa qualitativa, de base interpretativista, sem descuidar do rigor metodológico que deve haver em todas as investigações. A tese que apresentamos está organizada em capítulos. São oito capítulos, sendo que os cinco primeiros referem-se à Fundamentação Teórica; o sexto capítulo refere-se aos aspectos metodológicos, o sétimo à análise de dados e o oitavo e último, às considerações finais, todos igualmente importantes.

Salientamos que a aprendizagem, o ensino e a formação de professores são três processos que estão imbricados. Para esclarecermos melhor estes conceitos, usamos aqui a metáfora da engrenagem, e é mesmo desta forma que consideramos que funcionam e queremos que assim seja entendida: Aprendizagem (ou aquisição), ensino e formação estão interligados. Abordamos nos capítulos os conteúdos que apresentaremos, de forma resumida, a seguir. No primeiro capítulo, com o título «enquadramento contextual» discorreremos sobre «Como chegamos no labirinto?» iniciamos com uma breve retrospectiva histórica em relação ao tema «Linguagem e língua».

Abordamos sobre conceitos e definições de linguagem e língua, a origem da linguagem e das línguas, as primeiras conquistas e o ensino de línguas; no tópico «Pessoas no labirinto, os três processos e o uso dos recursos», abordamos sobre o uso dos recursos, a partir de uma breve retrospectiva histórica, sobre Gutenberg e a imprensa, e por fim, sobre um professor que se destaca no ensino de línguas: Comênio. Já no capítulo II, revelamos «o labirinto da aprendizagem de línguas», com o capítulo que recebeu o título «Aprendizagem - principais teorias, inteligências múltiplas, motivação, autonomia, estratégias e imagens na aprendizagem».

Apresentamos as principais teorias de aquisição/aprendizagem de línguas, e destacamos a teoria do caos/complexidade. Ainda no capítulo II, nos referimos às inteligências múltiplas, considerando a importância de percebermos a diversidade e variedade que precisa ser contemplada pela educação, mais especificamente em nosso contexto, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Outro tema que tratamos foi autonomia, por percebermos a necessidade de produzir alunos autônomos, um aspecto preponderante na formação a distância. Ainda outro tema que se impõe em nossa investigação é estratégias de aprendizagem de línguas, tendo em conta o próprio título e objetivos pretendidos.

A inclusão do tema imagens na aprendizagem: a espiral e o labirinto, surgiu da conexão que existe entre o intertexto escolhido e revelou-se de grande relevância pelas contribuições apresentadas favorecendo uma melhor compreensão do projeto de pesquisa. No capítulo III, com o título «O perfil profissional do professor de espanhol no Brasil» discorremos sobre o labirinto da formação». No qual apresentamos os temas: profissão docente; formação docente-formação reflexiva; traços de caráter nacional em relação ao ensino-aprendizagem de línguas; formação em Letras no Brasil.

No capítulo IV, com o título «No labirinto do ensino» apresentamos os temas: abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas; tratamos de forma mais específica sobre os métodos no ensino de línguas e abordamos os temas: competências; competência comunicativa; criatividade e sua relevância na educação; o ensino de línguas estrangeiras no Brasil; o ensino do espanhol no Brasil. Por sua vez, o capítulo V - Tecnologias, cursos a distância e novos paradigmas- mudanças no labirinto» é o último capítulo do marco teórico. No referido capítulo discorremos sobre: as tecnologias – o labirinto em movimento; a evolução das eras: oral, escrita e digital; Internet: a revolução digital da nova civilização; tecnologias na educação e no ensino de línguas; educação a distância: teorias e tecnologias; tecnologias e as competências para o século XXI; a EAD no Brasil; os cursos de espanhol na modalidade EAD.

Apresentando outra parte essencial da pesquisa, o capítulo VI refere-se ao «Desenho e desenvolvimento da pesquisa», no qual apresentamos os aspectos metodológicos de maneira detalhada, os temas apresentados são: justificativa; o método de pesquisa; o estudo de caso; a narrativa intertextual; procedimentos para a coleta de dados; instrumentos para a coleta de dados. Já no capítulo VII, com o título «Análise dos resultados» e com o subtítulo «Descobrimos as saídas» apresentamos a categorização e análise dos dados e preparação dos dados para análise.

Finalmente, o capítulo VIII, com o título «Lições no labirinto» apresenta-se as conclusões da pesquisa. É nesta parte que retomamos as perguntas da pesquisa e apontamos as contribuições da pesquisa, apontamos as limitações da pesquisa e sugestões para novas pesquisas. É, portanto, um capítulo dedicado às considerações finais. Os resultados obtidos revelam a necessidade de desenvolver a autonomia dos estudantes. As dificuldades assinaladas pela maioria dos participantes refere-se à interação entre eles e também com tutores, professores e coordenadores do curso.

São apontados como relevantes para a formação nos ambientes virtuais as seguintes ferramentas, recursos ou práticas: webconferência, vídeos, wiki ou google docs, biblioteca, guia do aluno, fórum, questionários, e-mail, chat com professor da disciplina, chat com tutor, mediação ou acompanhamento de um tutor, recurso de interação audiovisual síncrono (Ex.Skype), sala do café (espaço de socialização), textos com áudio em espanhol, dicionários eletrônicos, apresentação de slides, portfólio, músicas, jogos, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbio, Facebook, Twitter, dentre outros.

Logo após o capítulo das considerações finais, elencamos todas as referências bibliográficas e webliográficas. Por último, são apresentados os anexos como parte relevante de toda a pesquisa produzida e são documentos como a carta de Pelotas, a carta de Londrina, dados sobre os participantes dos instrumentos, o questionário aplicado na pesquisa, dentre outros. Assim, toda a tese, embora dividida em muitas partes, apresentam o todo, que é o processo de formação de professores de espanhol no Brasil em cursos de Letras a distância, no qual procuramos estratégias para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Esperamos, desta forma, contribuir na formação dos professores de espanhol no Brasil.

Introducción

La investigación que aquí se presenta tiene como título «La competencia comunicativa en la formación del profesorado de español en Brasil: estrategias para su aprendizaje en los ambientes virtuales» y presenta una propuesta de reevaluar la formación docente, que viene pasando por cambios con el desarrollo de las tecnologías, entre las cuales se destaca el uso de ambientes virtuales como espacio de formación. El objetivo de esta tesis es informativo e iluminador, sin intención positivista prescriptiva, con la visión de intentar establecer y divulgar estrategias, recursos y actividades, además de ampliar el conocimiento de este tipo de formación y ofrecer informaciones, con el objetivo de así contribuir en la formación del profesado de español en la modalidad a distancia.

La competencia comunicativa es entendida como capacidad de movilizar y articular conocimientos de lengua y de comunicación bajo ciertas actitudes en interacción con el propósito de situarse socialmente en una lengua (materna, segunda o extranjera). Esta competencia también se conoce como competencia comunicacional. En Brasil, la formación de profesores en cursos de licenciatura en la modalidad a distancia es todavía muy reciente, tiene una oferta de vacantes significativa y se presenta como importante oportunidad de formación. Para narrar esta tesis, recurrimos al libro «¿Quién movió mi queso?», Que tiene el título original norteamericano «Who moved my cheese?», del autor Spencer-Johnson (2000) que se transformó en uno de los libros más vendidos del mundo, un best-seller de negocios con más de 35 millones de ejemplares en 42 lenguas.

Se trata de una historia de cambio que ocurre en un laberinto en el que cuatro personajes divertidos, dos ratones y dos duendes, buscan por el queso, una metáfora para lo que queremos tener en la vida: sea un empleo, una relación, una profesión, dinero, una casa grande, o incluso una actividad como la carrera o el fútbol. En realidad, cada uno de nosotros tiene su propia idea de lo que es un Queso y lo buscamos porque creemos que nos hará felices. En esta tesis, el queso representa aquello que los profesores buscan, pensando en «¿Quién movió mi profesión?», pensando en el laberinto como lugar de aprendizaje, enseñanza y formación.

La investigación es cualitativa, de carácter interpretativista y nuestro estudio es un estudio de caso, en el cual tomamos de manera específica como un caso la formación del profesorado de español en cursos a distancia en Brasil. Entre los tipos de casos existentes, en nuestra investigación nos acercamos al tipo organizacional histórico para narrar algunas partes de la fundamentación teórica y conocer mejor el contexto de nuestra investigación, del tipo Historia de Vida, incorporando dos historias de vida, una de un profesor y otra de una ex estudiante que es ahora profesora de portugués y español. Estas historias de vida se sumaron a los cuestionarios, en los que obtuvimos la participación voluntaria de 25 participantes.

Tanto los participantes de las historias de vida, como los participantes en los cuestionarios en línea contribuyeron de forma significativa al alcance de los propósitos de esta tesis. La cristalización se ha revelado como más apropiada, teniendo en cuenta los objetivos, preguntas de investigación y todo el diseño de la investigación. Además, resaltamos en esta investigación la relevancia del investigador en la investigación cualitativa, de base interpretativista, sin descuidar el rigor metodológico que debe haber en todas las investigaciones. La tesis que presentamos está organizada en capítulos. Son siete capítulos, siendo que los cuatro primeros se refieren a la Fundamentación Teórica; el quinto capítulo se refiere a los aspectos metodológicos, el sexto al análisis de datos y el séptimo y último, a las consideraciones finales, todos igualmente importantes.

Destacamos que el aprendizaje, la enseñanza y la formación de profesores son tres procesos que están imbricados. Para aclarar mejor estos conceptos, usamos aquí la metáfora del engranaje, y es de esta forma que consideramos que funcionan y queremos que así sea entendida: Aprendizaje (o adquisición), enseñanza y formación están interconectados. Con vistas a esta comprensión, abordamos en los capítulos los contenidos que presentaremos, de forma resumida, a continuación. En el primer capítulo, con el título «encuadramiento contextual», discurremos sobre «¿Cómo llegamos al laberinto?» Iniciamos con una breve retrospectiva histórica en relación al tema «Lenguaje y lengua», en este tema abordamos sobre conceptos y definiciones de lenguaje y lengua, el origen del lenguaje y de las lenguas, las primeras conquistas y la enseñanza de lenguas; en el tema «Personas, procesos y recursos», abordamos sobre el uso de los recursos, a partir de una breve retrospectiva histórica sobre Gutenberg y la prensa, y por último, sobre un profesor que se destaca en la enseñanza de lenguas: Comenio.

En el capítulo II, revelamos «el laberinto del aprendizaje de lenguas», con el capítulo que recibió el título «Aprendizaje: principales teorías, inteligencias múltiples, motivación, autonomía, estrategias e imágenes en el aprendizaje» Entre las principales teorías de adquisición / aprendizaje de lenguas, discurremos sobre: la teoría conductista del lenguaje (TBL); la teoría de Chomsky; aculturación; la teoría de Krashen- las cinco hipótesis; la teoría

de Swain- la hipótesis de la salida; el conexionismo; la hipótesis cognitivista; y por último, el aprendizaje como un sistema complejo, en el cual presentamos la teoría del caos / complejidad.

En el capítulo II, nos referimos también a las inteligencias múltiples, de Gardner, considerando la importancia de percibir la diversidad y variedad que necesita ser contemplada por la educación, más específicamente en nuestro contexto, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Otro tema que tratamos fue autonomía, por percibir la necesidad de producir alumnos autónomos, un aspecto preponderante en la formación a distancia. Todavía otro tema que se impone en nuestra investigación es estrategias de aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta el propio título y objetivos pretendidos. En el capítulo III, con el título «El perfil profesional del profesor de español en Brasil» discurrimos sobre el laberinto de la formación», en el que presentamos los temas: profesión docente; formación docente-formación reflexiva; los rasgos brasileños en relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas; en el caso de las mujeres.

En el capítulo IV, con el título «En el laberinto de la enseñanza» presentamos los temas: enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de lenguas, tratamos de forma más específica sobre los métodos en la enseñanza de lenguas, seguimos con los temas: competencias; competencia comunicativa; creatividad y su relevancia en la educación; la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil; la enseñanza del español en Brasil; la satisfacción del cliente como indicador de calidad en la educación; profesores en formación continua.

Por su parte, el capítulo V – sobre Tecnologías, cursos a distancia y nuevos paradigmas-cambios en el laberinto, es el último capítulo del marco teórico. En este capítulo, discurrimos sobre los temas: las tecnologías-el laberinto en movimiento; la evolución de las eras: oral, escrita y digital; Internet: la revolución digital de la nueva civilización; tecnologías en la educación y la enseñanza de idiomas; educación a distancia: teorías y tecnologías; tecnologías y competencias para el siglo XXI, la enseñanza a distancia en Brasil; los cursos de español en la modalidad de educación a distancia. Presentando otra parte esencial de la investigación, el capítulo VI se refiere al «Dibujo y desarrollo de la investigación», en el que presentamos los aspectos metodológicos de manera detallada, como rutas para descubrir de forma sistémica el laberinto.

Los temas presentados son: justificación; el método de investigación; el estudio de caso; la narrativa intertextual; procedimientos para la recolección de datos; instrumentos para la recolección de datos. Los instrumentos seleccionados fueron cuestionarios, dos historias de vida, además de investigación bibliográfica / documental y levantamiento en sitios y blogs pedagógicos. En el capítulo VII, con el título «Análisis de los resultados» y con

el subtítulo «Descubriendo las salidas» presentamos: categorización y análisis de los datos; preparación de los datos para su análisis.

Finalmente, el capítulo VIII, con el título «Lecciones en el laberinto» se presentan las conclusiones de la investigación. Es en esta parte retomamos las preguntas de la investigación y apuntamos las contribuciones de la investigación, apuntamos también las limitaciones de la investigación y sugerencias para nuevas investigaciones. Por lo tanto, es un capítulo dedicado a las consideraciones finales. Los resultados obtenidos revelan la necesidad de desarrollar la autonomía de los estudiantes. Las dificultades señaladas por la mayoría de los participantes se refieren a la interacción entre ellos y también con tutores, profesores y coordinadores del curso.

Se apunta como relevantes para la formación en los ambientes virtuales las siguientes herramientas, recursos o prácticas: webconferencia, videos, wiki o google docs, biblioteca, guía del alumno, foro, cuestionarios, e-mail, chat con profesor de la disciplina, chat con tutor , mediación o acompañamiento de un tutor, recurso de interacción audiovisual sincrónica (Ex.Skype), sala del café (espacio de socialización), textos con audio en español, diccionarios electrónicos, presentación de diapositivas, cartera, música, juegos, proyectos de conversación (telecolaboración), organización de viajes / intercambio, Facebook, Twitter, entre otros.

Después del capítulo de las consideraciones finales, presentamos todas las referencias bibliográficas y webliográficas. Por último, se presentan los anexos como parte relevante de toda la investigación producida y son documentos como La lista de actividades, herramientas y recursos para las clases de español, documento síntesis, que contienen las respuestas de los participantes del cuestionario online de forma individual, la Carta de Pelotas, la carta de Londrina, el cuestionario aplicado en la investigación, entre otros.

Así, toda la tesis, aunque dividida en muchas partes, presenta el todo, que es el proceso de formación de profesores de español en Brasil en cursos de Letras a distancia, interconectado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que buscamos estrategias para desarrollar la educación la competencia comunicativa de los alumnos en formación. Esperamos, de esta forma, contribuir en la formación de profesores de español en Brasil que estudian en la modalidad EAD. Los resultados apuntan principios para entrar y salir del laberinto (o de los laberintos), de forma exitosa.

Parte I

Fundamentação

Teórica

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL: COMO CHEGAMOS NO LABIRINTO?

A imagem que apresentamos a seguir, com o título «Quem mexeu na minha profissão?» foi por nós construída especialmente para esta tese, com a intenção de retratar de alguma forma como nos vemos neste labirinto.



Figura 1 - Quem mexeu na minha profissão?

Ressaltamos que, embora o professor tenha ficado no centro, ele poderia estar em qualquer ângulo do desenho. A partir do livro «Quem mexeu no meu queijo?» aprendemos com Spencer-Johnson (2000) que os personagens, ratinhos e duendes, representam partes de todos nós e que não importa nossa idade, raça, sexo ou nacionalidade, todos compartilhamos algo em comum, que é a necessidade de encontrar o nosso caminho no labirinto e atingir o sucesso nestes tempos de mudança. Da mesma forma, os personagens

desta tese, atuais ou futuros professores de espanhol no Brasil, caminham em busca de uma boa formação e de alcançarem sucesso no labirinto cheio de incertezas.

Assim, nos capítulos seguintes percorreremos alguns labirintos. Salientamos que ao nos referirmos à formação de processos, falamos de três processos: aprendizagem, ensino e formação, que estão conectados. Na proposta desta tese, olhar para a formação implica olhar de forma conjunta para os três processos como um só, como uma engrenagem em funcionamento. Da mesma forma, falamos de labirintos como partes de um grande labirinto. Ao dividirmos os capítulos, iniciamos com o labirinto da aprendizagem de línguas e, com o propósito de entendermos melhor este contexto, percorremos conceitos e definições sobre a linguagem e a língua, é o que apresentamos no subtópico a seguir.

1.1 LINGUAGEM E LÍNGUA

Sejam quais forem as razões: econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga (Martins-Cestaro, 2004).

1.1.1 Conceitos e definições

A linguagem como capacidade de expressão dos seres humanos é natural, mas as línguas são convencionais, isso quer dizer que surgem de condições históricas ou geográficas, de políticas determinadas ou de fatos culturais. De acordo com o linguista e filósofo suíço Saussure (1994), linguagem é uma faculdade humana abstrata, ou seja, a capacidade que o humano tem de comunicar-se com os semelhantes por meio de signos mediante mecanismos de natureza psico-fisiológica. A linguagem é ao mesmo tempo física, fisiológica, psíquica e de domínio social e se configura no único modo de ser do pensamento, ou seja, sua matéria no plano do conteúdo, e realidade do pensamento [...], o próprio elemento da comunicação e sua realização no plano da expressão.

Assim, a linguagem pode ser definida como a expressão do pensamento. Há diversas metáforas sobre língua e linguagem, apontadas por Halliday, McIntosh e Stevens (1974: 124), como por exemplo a imagem de que «a língua é como o vestuário para as ideias nuas, é um veículo para a transmissão de significados, um corpo para encarnação temporária de cada alma conceitual». Estes autores afirmam também que «em essência, qualquer língua é tão boa quanto qualquer outra, no sentido de que toda língua é igualmente bem adaptada aos usos que a comunidade faz dela». Bechara (2015), quando se dedica a conceituar língua, trata de duas possibilidades: a língua histórica e a língua funcional.

Assim, a língua seria um produto histórico e, ao mesmo tempo, uma unidade idealizada, devido à impossibilidade de alcançar, na realidade, uma língua que se quer homogênea, unitária. Esse autor também considera que a língua nunca é um sistema único, mas um conjunto de sistemas, que encerra em si várias tradições. Conceituando língua estrangeira, Cuq (2003: 150) a define como «toda língua não materna» e para uma melhor definição, o referido autor lista três graus de estranhezas: a) a distância material e geográfica; b) a distância cultural; c) e a distância linguística. Uma língua se torna estrangeira quando se constitui em um objeto linguístico de ensino e de aprendizagem que se opõem à língua materna, esta última sendo a primeira língua de socialização e primeira na ordem de apropriações linguísticas. Portanto, ensinar, aprender línguas e formar professores de línguas, constitui-se um grande desafio, quer seja língua materna ou estrangeira.

Clark (1996) refere que, embora os estudos relativos às línguas se desenvolvam uns assumindo a língua como um processo cognitivo e outros percebendo-a como uma atividade social, a língua pertence simultaneamente aos campos individual (cognitivo) e coletivo (social). Sendo assim, não é possível compreender a língua sem considerá-la como um todo, constituído de ações conjuntas que são edificadas através de ações individuais, na interação. Reconhecemos que a linguagem é um dos aprendizados mais complexos que o homem desenvolve e sua aprendizagem estende-se por toda a vida. Tendo este fatos em mente, passaremos a discorrer sobre a origem da linguagem e das línguas.

1.1.2 A origem da linguagem e das línguas

Várias teorias procuram explicar a origem e a história da linguagem humana; em muitos casos, as explicações são para a origem, remota e primeira, das línguas, uma vez que compreendemos que linguagem é uma palavra de duplo sentido. O linguista Ferdinand de Saussure foi o primeiro que explicitamente fez a distinção entre língua e linguagem, pois em francês, existe a distinção entre as palavras *langage* e *langue*, distinção existente também em português e em outras línguas. Assim, a palavra linguagem é tomada como um conceito geral e a palavra língua como um caso específico de linguagem.

As primeiras tentativas de explicação da origem da linguagem (e da língua) são de natureza religiosa. Segundo a Bíblia, Deus revelou a linguagem articulada ao primeiro homem, Adão. Assim, temos a linguagem logo na criação do mundo. Esta explicação de origem religiosa é conhecida como hipótese monogenética, segundo a qual todas as línguas derivaram do hebraico. Constatamos que a origem da linguagem e a universalidade das línguas ocupa o pensamento filosófico desde a Antiguidade, já que Platão falava em uma língua fundada na natureza, Descartes se referia a uma língua universal bastante fácil de aprender e Rousseau falava na degeneração da linguagem dos primeiros homens.

No entanto, a carência de evidências empíricas levou muitos estudiosos a encarar todo esse assunto como inadequado para um estudo sério, tanto que, de acordo com Stam (1976), no ano de 1886, a «Société de Linguistique de Paris» banuiu todos os estudos antigos e mesmo os futuros sobre a origem da linguagem. Tal proibição teve grande influência na maior parte do mundo ocidental até o final do século XX. Naquela época, o cientista Charles Darwin apresentou a teoria da evolução e, com o conceito de Seleção Natural provocou muito interesse sobre o tema. Tanto que, de acordo com Müller (1996), «houve à época uma onda de especulações acadêmicas a respeito deste tema depois do surgimento da teoria de Darwin».

Nos tempos atuais, arqueólogos, psicólogos, linguistas e antropólogos estão mais unidos e tentam desvendar este importante mistério da ciência humana. Nesse sentido, Tallerman e Gibson (2012), afirmam que hoje há muitas hipóteses sobre como, por que, quando e onde a linguagem deve ter começado a emergir demonstrando que há muito mais concordância hoje do que havia cem anos atrás. Na mesma perspectiva, Sapir (1980) aponta a necessidade de intercâmbio entre os indivíduos. Segundo o autor, as necessidades de intercâmbio põem os indivíduos que falam uma língua em contato direto ou indireto com os de línguas vizinhas ou culturalmente dominantes. «O intercâmbio pode ser de relações amistosas ou hostis. Pode processar-se no plano corriqueiro dos negócios e de comércio ou consistir em empréstimo ou troca de bens espirituais – arte, ciência, religião» (Sapir, 1980: 153).

Assim, a aquisição de línguas encontra-se pautada pela necessidade de uns e pelo gosto de outros. Sabendo que a comunicação é a principal função da língua, consideramos a importância do conhecimento da evolução histórica sobre a linguagem e as línguas para que nos situemos melhor no presente. Sendo assim, passaremos a discorrer, a seguir, sobre as primeiras conquistas e o ensino de línguas.

1.1.3 As primeiras conquistas e o ensino de línguas

Uma periodização da evolução do ensino de línguas foi feita por Germain (1993), destacando cinco etapas da história da didática do ensino de línguas. O primeiro período remete a Summer, há 5.000 anos como sendo o primeiro ensino de uma língua viva, com um ensino centrado no vocabulário, com auxílio de léxicos bilíngues. O segundo período trata do ensino do grego e da língua hierática do Egito. O terceiro período desta história refere-se ao ensino das línguas vivas aos romanos, marcando a ruptura entre o ensino da língua escrita e as línguas dos egípcios e gregos, ensinando o grego, enquanto língua falada.

O quarto período marca a passagem do latim, como língua morta, ao ensino das línguas vivas, do século XVI ao século XIX. O quinto período da história do ensino de línguas trata

do século XX, como uma era científica, apresentando diversos métodos que estão presentes até os dias de hoje no ensino de línguas. As primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos, aproximadamente entre o ano 3000 até por volta do ano 2350. Sabe-se que os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. Trata-se do primeiro ensino de uma língua estrangeira de que se tem registro e o ensino era centrado no vocabulário e na memória (Germain, 1993),

Os romanos também procuravam aprender a língua falada pelos povos por eles conquistados, assim como os acadianos. Desde o século III A.C, os romanos passaram a aprender o grego como segunda língua por causa do prestígio da civilização grega, tendo em vista que a administração romana sempre ignorou as línguas bárbaras, tais como o celta, o germânico etc. Os primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira apareceram no terceiro século D.C., eram manuais bilíngues, que enfatizavam a prática do vocabulário e da conversação, e eram utilizados principalmente pelos falantes do latim que aprendiam o grego. De acordo com Germain (1993), na Gália (França), por volta do século IX, o latim ensinado nas escolas tem o status de uma língua estrangeira - língua culta - em relação à língua francesa - língua popular.

O estudo da gramática era feito a partir de textos religiosos. Cantava-se um poema para se aprender os casos (nominativo, dativo, etc) e as declinações latinas. De acordo com Riché (1979), quanto ao vocabulário o aluno deveria memorizar o maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários, ou seja, de léxicos que apresentavam a tradução em latim das palavras de uso mais frequente ou tiradas da Bíblia. Por sua vez, no plano metodológico, convém ressaltar, com base em Germain (1993), que é o modo de ensino do latim que prevalece durante toda a Idade Média, mesmo para o ensino das línguas vivas ou modernas. Ou seja, as formas de ensino se resumiam em memorização de listas de palavras na língua estrangeira, imitação e uso dos diálogos.

Já no final da Idade Média e começo da Renascença, as línguas vernáculas - o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês - se tornaram cada vez mais importantes e o latim, cada vez menos usado na oralidade. Assim, pelo exposto, enfatizamos que, com o passar do tempo, ocorreram muitas mudanças provocadas pelas conquistas, aumentando a necessidade de se aprender uma nova língua. Estas mudanças e necessidade são notáveis em nossos dias. Por fim, após discorrermos sobre as primeiras conquistas e o ensino de línguas, lançamos novamente o nosso olhar sobre a imagem do labirinto e passaremos a discorrer, a seguir, sobre as pessoas no labirinto, os três processos e o uso dos recursos.

1.2 PESSOAS, PROCESSOS E RECURSOS

1.2.1 As pessoas no labirinto e a indivisibilidade dos três processos

O labirinto ao qual nos referimos pode ser o mundo, as sociedades em geral e os diferentes contextos nos quais é necessário viver e se comunicar, nos quais é imperativo ensinar, aprender e formar (se). No entanto, na pesquisa ora relatada, nos referimos de maneira mais específica ao labirinto do ensino-aprendizagem-formação de línguas estrangeiras, no qual estão vários personagens: professores, alunos, encarregados de educação (que podem ser pais, tios, avós, tutores legais e etc.), diretores e equipe pedagógica, dentre muitos outros, considerados agentes e nesse sentido, nos alinhamos a Almeida-Filho (2012) que se refere a estes personagens da seguinte forma: os aprendentes de língua como primeiros agentes, os professores como segundos agentes e outros cujo poder ou opinião incidem sobre o processo modificando-o, os terceiros agentes. Podemos observar que a formação permeia os processos de ensinar e de aprender. Na imagem que apresentamos a seguir podemos observar os três processos interligados.

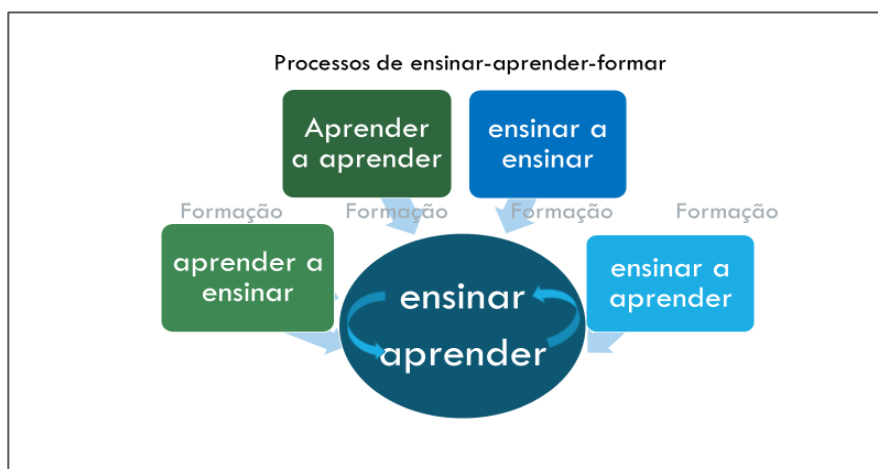


Figura 2 - Processos de ensinar-aprender-formar

Observamos que na formação o professor ensina a ensinar, ao mesmo tempo em que aprende a ensinar; o estudante aprende a ensinar, ao mesmo tempo em que (pode ou deve) aprender a aprender. Coincidimos que os agentes citados influem sobre os processos de forma positiva ou negativa. Para os interesses desta pesquisa estão no labirinto,(ou nos labirintos), os futuros professores de espanhol no Brasil que se preparam em cursos na modalidade a distância, a respeito dos quais detalharemos mais adiante. Assim, após visualizarmos a imagem apresentada e com esta visão dos processos interligados, passaremos ao tema seguinte, no qual nos referimos ao uso de recursos.

Enfatizamos que no decorrer da história algumas descobertas ou invenções se destacaram produzindo verdadeiras revoluções. Uma delas foi a prensa gráfica, notabilizando Gutenberg como um dos personagens que moldaram o mundo. A respeito de Gutenberg e seu invento discorreremos de forma mais detalhada nos parágrafos seguintes, após uma breve retrospectiva histórica sobre o uso dos recursos.

1.2.2 O uso dos recursos - Breve retrospectiva histórica

Se analisarmos os vestígios culturais do homem pré-histórico, descobriremos que as magníficas pinturas rupestres atestam que a necessidade de comunicação do homem que, através dos séculos, foi adquirindo novos instrumentos. A necessidade de comunicação latente no ser humano fez com que o homem se comunicasse utilizando outros recursos como gestos, danças e desenhos, antes da invenção da escrita, conforme ilustração a seguir, na qual vemos a comunicação a partir de imagens rupestres.

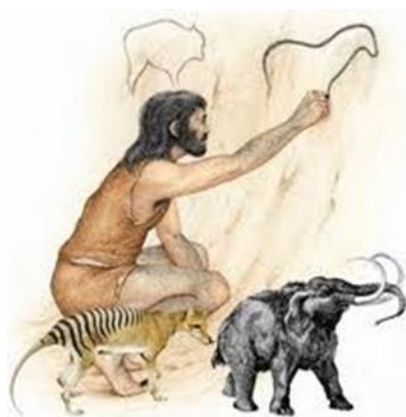


Figura 3 - As primeiras comunicações (Fóton Multimídia)

Podemos observar que, como suportes para a escrita, já contamos com o papiro, o pergaminho, as tábuas de cera e de argila, a madeira, a lousa e o papel e como instrumentos para a escrita, a cunha de madeira e de osso, penas de aves, estilete de marfim e a caneta esferográfica. De acordo Ribeiro (2013), as tábuas de argila ou lajotas de barro mediam cerca de 7,5-cm e um livro consistia de várias tabuletas para que o leitor pudesse pegar essas tabuletas em ordem previamente determinada. As lajotas eram guardadas numa espécie de bolsa ou caixa. O óstraco era muito utilizado para textos curtos e anotações que não mereciam o suporte nobre do papiro.

Na Grécia antiga eram usados como cédula de votação. O pergaminho é basicamente o resultado do couro cru esticado, processado e polido. A tinta utilizada era de cobre e inicialmente o instrumento utilizado para escrever era o cálamo (feito de cana ou junco, afinado na extremidade), substituído posteriormente por penas de aves. O papiro foi

cultivado às margens do rio Nilo e era processado de forma a possibilitar sua utilização como suporte para a escrita.

1.2.3 Gutenberg e a Imprensa

Gutenberg (1398-1468), foi um inventor, gravador e gráfico do Sacro Império Romano-Germânico. Gutenberg desenvolveu um sistema mecânico de tipos móveis que deu início à Revolução da Imprensa, considerado o invento mais importante do segundo milênio. Gutenberg teve um papel fundamental no desenvolvimento da Renascença, Reforma Religiosa e na Revolução Científica e lançou as bases materiais para a moderna economia baseada no conhecimento e a disseminação em massa da aprendizagem. O primeiro livro impresso foi a Bíblia. Apresentamos a seguir uma imagem de Gutenberg.



Figura 4 - Gutenberg (Gcn.net.br)

Para que se tenha uma visão geral da ampla aclamação de Gutenberg e do impacto que causou no mundo, com base na Wikipedia (2018) apontamos que em 1899, o A&E Network classificou Gutenberg como o nº 1 em sua relação das Pessoas do Milênio». Em 1997, a revista Time-Life escolheu a invenção de Gutenberg como a mais importante do segundo milênio. Ele é considerado como uma das pessoas que moldaram o mundo. Ao inventar a tipografia, barateou o livro, tornando a cultura acessível a um maior número de pessoas.

Os livros manuscritos eram caríssimos, principalmente porque exigiam sempre o mesmo trabalho, o mesmo tempo de feitura, a mesma mão-de-obra, enfim, qualquer fosse o número de exemplares produzidos. Com a tipografia, tudo muda. Depois de feita a composição do texto com os tipos de metal, muitas, muitíssimas, infinitas cópias podiam ser tiradas com o aproveitamento da mesma mão-de-obra inicial, cujo custo vai se diluindo nos exemplares sucessivos. Além disso, o aumento do número de exemplares, bem como a multiplicação dos títulos, acelerou a circulação dos conhecimentos, tornando-os mais acessíveis.

Foram necessárias três idades históricas para que o livro chegasse ao formato atual: a Idade Antiga (idealização do códice), Idade Média (papel como suporte para a escrita) e a Idade Moderna com a invenção da imprensa, na qual tivemos a primeira revolução tecnológica. O Vita Christi é um dos mais importantes incunábulo, designando esse termo os livros impressos no século XV desde a invenção da tipografia e filologia até o ano de 1500. No final do século XIX começam a surgir livros mais baratos e acessíveis, como as edições de bolso, que são caracterizadas pela diversidade de títulos e por serem produtos de consumo da sociedade moderna.

Os livros eletrônicos ou e-livros são objetos de leitura em formato digital que podem ser lidos através de equipamentos eletrônicos como computadores e celulares, entre outros suportes. Podemos observar que como suportes para a escrita, na história, contamos com o papiro, o pergaminho, as tábuas de cera e de argila, a madeira, a lousa e o papel e como instrumentos para a escrita, a cunha de madeira e de osso, penas de aves, estilete de marfim e a caneta esferográfica. Nas imagens a seguir, temos a evolução do livro, com base em Ribeiro (2013).

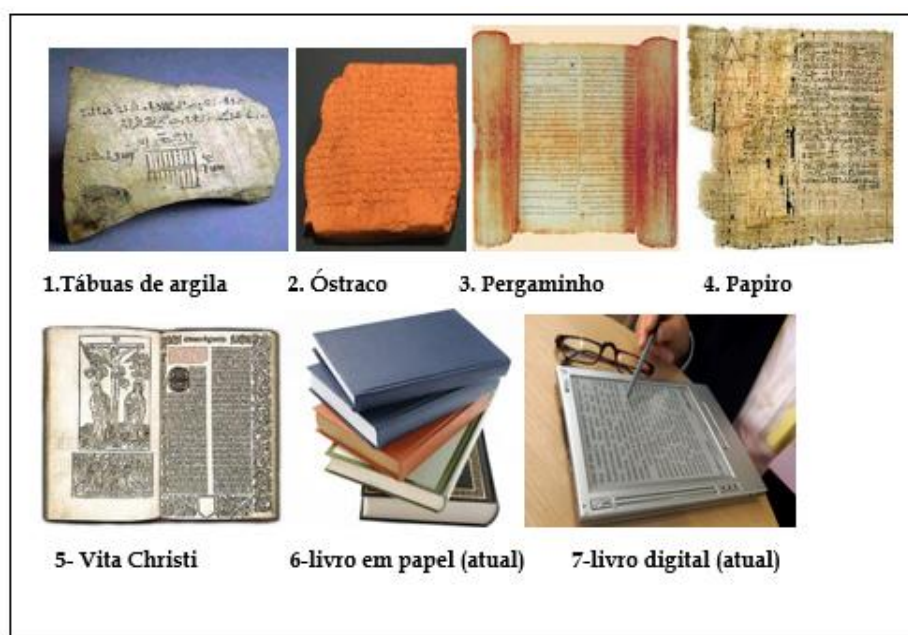


Figura 5 - A evolução do Livro

Durante seus primeiros cento e cinquenta anos de existência, a tipografia somente imprimiu livros e folhetos, mas não jornais. Os periódicos tipografados, para surgirem, demandariam a formação de uma experiência jornalística, que tem sua raiz na implantação das linhas de correio. Apresentamos, a seguir, imagens do jornal, importante recurso para a comunicação e, portanto, para ensino/aprendizagem/formação de línguas. Apresentamos na imagem a seguir, à esquerda o jornal como hoje conhecemos e, à direita o primeiro exemplar de jornal publicado e impresso no Brasil datado de 10 de Setembro de 1808.



Figura 6 – O primeiro jornal e o jornal atual (Fóton Multimídia, 2008)

Continuando a tratar sobre como chegamos no labirinto, apresentamos, no subtópico a seguir, um célebre personagem na história do ensino de línguas, Comênio, um educador checo que introduziu imagens aos livros e apresentou princípios norteadores para todo o trabalho de ensino-aprendizagem.

1.2.4 Comênio: um professor que se destaca na história do ensino de línguas

No início do século XVII houve um educador tcheco que revolucionou a história do ensino de línguas: trata-se de Jan Amos Komensky, também conhecido como Comênio em português, ou ainda Comênio, uma versão latinizada e internacionalmente mais conhecida. Comênio cria o seu próprio método de ensino, em 1638, com a publicação da obra intitulada «Didática magna» (Germain, 1993). Comênio foi o primeiro educador, no mundo ocidental, a interessar-se pela relação ensino e aprendizagem, distinguindo o ensinar do aprender, pensamento este, revolucionário para sua época, o século XVII. Comênio foi cientista, escritor, mestre e integrante da classe eclesiástica.

Ao completar 12 anos, se viu órfão e recebeu uma educação desprovida de afeto num sistema escolar rígido, teve professores despóticos com as temidas palmatórias e lições

dogmáticas, dotadas de verdade inquestionável. O tratamento que Comênio recebeu na infância ficou marcado em sua personalidade, razão pela qual durante toda a sua existência dedicou peculiar atenção à infância, organizou um sistema próprio de educação infantil visando reformar a humanidade, combateu o sistema medieval, defendeu o ensino de «tudo para todos» e foi o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança. Comênio dedicou-se à criança e sua formação numa perspectiva religiosa e moral. Sua obra mais importante de Comênio, *Didactica Magna*, marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente.

Comênio escreveu aproximadamente 300 obras, além da *Didática Magna*, entre seus escritos destacam-se *Janua Linguarum Reserata* (1631), um manual para o ensino de línguas e *Orbis Sensualium Pictus* (Komensky, 1658), o primeiro livro com imagens que revolucionou o ensino de línguas à época. *Orbis Pictus* (nome conhecido popularmente) é um livro de vocabulário ilustrado, publicado para a educação infantil, que incluía lições com vocabulário sobre a natureza, os animais, os homens, seus ofícios, etc. com o objetivo de ensinar nomes das coisas em latim acionando os sentidos pela contextualização com as imagens.

Comênio acreditava que as experiências sensoriais auxiliavam a memória e que a percepção ajudava a imprimir a imagem na mente. A introdução das imagens nos livros tornou-se muito importante, principalmente para o ensino e aprendizagem de línguas. A seguir, apresentamos uma imagem de Comênio e seu livro *Orbis sensualium Pictus*, o primeiro livro com imagens.

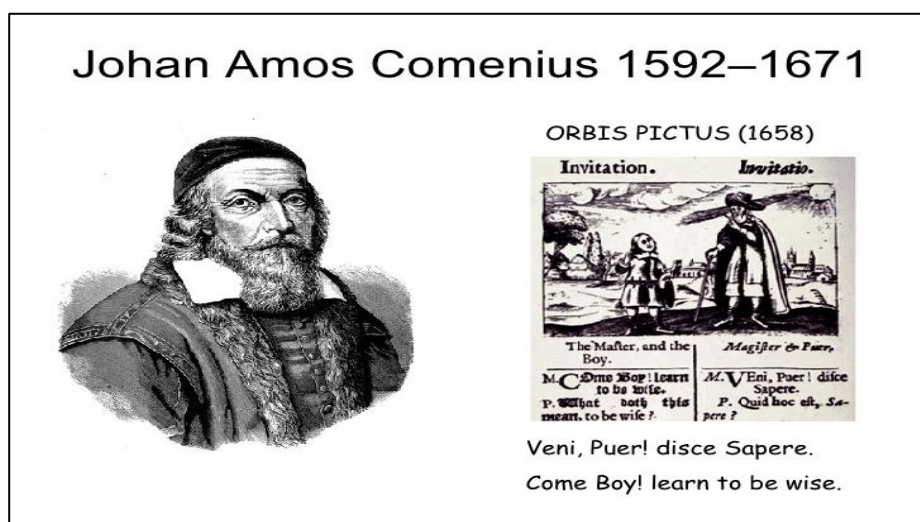


Figura 7 - Comênio e seu livro *Orbis Sensualium Pictus* (González, 2007)

Comênio foi seguido por outros grandes educadores como Rousseau, Locke e Pestalozzi, que também recomendavam a utilização de materiais sensoriais para auxiliar a educação. Em 1956, a Conferência Internacional da UNESCO, realizada em Nova Delhi, deliberou a publicação das obras de Comênio e o apontou como um dos primeiros propagadores das idéias que inspiraram a UNESCO por ocasião de sua fundação. Em nossa investigação, além de destacarmos a obra na qual Comênio revolucionou o ensino de línguas, apontamos algumas lições propostas por ele. Na visão de Comênio, didática é a arte de ensinar e aprender; e não só o professor, mas o aluno também faz didática; não só o aluno aprende, mas o professor também.

Comênio pretendia tornar a educação acessível a todos de forma igualitária e dizia que o nome de um dado objeto só poderia ser aprendido a partir da presença real do objeto ou, quando não fosse possível, através de sua imagem. Para Comênio (1987), a educação é: a arte de fazer germinar as sementes interiores que se desenvolvem não por incubação, mas sim quando estimuladas com experiências adequadas, suficientemente variadas e ricas e sentidas como novas, inclusive por quem ensina. Comênio faz críticas aos métodos, aos professores, aos conteúdos, à escola e aos valores, ao mostrar a frieza do método de ensino, ao pouco número de escolas e a elitização do ensino (Comênio, 1987).

Comênio tornou-se célebre, dentre outros motivos, por apresentar novas formas de ensinar e aprender, principalmente com o uso do livro. A respeito do uso do livro nas aulas de línguas, a única função do livro seria a de preparar os alunos para as aulas e deveria ser usado apenas em casa. Além de observarmos a controvérsia em relação ao uso do livro nas aulas de línguas, encontramos um outro ponto importante a evidenciar já naquela época, que é a valorização dos estudos em casa, ou seja, a dedicação individual na aprendizagem de línguas fora dos horários e do ambiente escolar, que seria realizado com o uso do livro. Comênio afirmava que os livros são instrumentos da reforma do mundo. Usado na aula ou em casa, o livro teve e tem até hoje uma grande importância na aprendizagem de línguas.

Este foi o primeiro capítulo desta tese, cujo título é «Como chegamos no labirinto? Retrospectiva histórica e alguns conceitos», no qual apresentamos um enquadramento contextual e iniciamos um percurso investigativo com uma abordagem histórica. Passaremos ao segundo capítulo, no qual refletiremos sobre o labirinto da aprendizagem de línguas e abordaremos sobre as principais teorias de aprendizagem, inteligências múltiplas, autonomia, motivação, estratégias e imagens na aprendizagem.

CAPÍTULO II: APRENDIZAGEM - PRINCIPAIS TEORIAS: NO LABIRINTO DA APRENDIZAGEM

Na pesquisa aqui relatada, conforme dissemos anteriormente, consideramos que há três procesos: a aprendizagem, o ensino e a formação, que estão intrinsecamente ligados. No entanto, por questões organizatórias separamos cada componente em capítulos e neste segundo capítulo trataremos mais especificamente da aprendizagem. Pensando em nossos personagens, os alunos de licenciatura em espanhol, que estão em plataformas virtuais e em alguns encontros presenciais e, de certa forma, também em seus futuros alunos de espanhol, tendo em vista que normalmente o professor ensina como aprendeu, partiremos para uma aventura em busca do conhecimento, buscando saber como se aprende uma língua estrangeira. Assim, começaremos por investigar as principais teorias que fundamentam a aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras.

2.1 PRINCIPAIS TEORIAS DE AQUISIÇÃO / APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

«Sabem o suficiente aqueles que sabem como aprender» (Henry B. Adams).

Sabe-se que existe um número grande de teorias, hipóteses e modelos de Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL) e, mesmo assim, percebe-se que ainda não se chegou a um consenso sobre como aprendemos uma língua. A respeito disso, Larsen-Freeman e Long (1994) afirmam que existem tantas razões para se estudar a aquisição de uma segunda língua, como lugares no mundo onde as línguas estrangeiras são adquiridas e usadas.

Segundo Mitchell e Myles (1998: 2), a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de segunda língua deve-se a duas razões básicas: 1. o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si, além de permitir que se compreendam

melhor questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação; 2. tal conhecimento será útil, pois se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de LE. Dentre as várias propostas que causaram mais impacto nos estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, destacamos as teorias que discorreremos a seguir.

2.1.1 Teoria Behaviorista da Linguagem (TBL)

A escola behaviorista apareceu primeiro na área da psicologia e relaciona-se principalmente com os nomes de Pavlov, Tordike, Watson e Skinner. «Behaviour», é um nome proveniente da língua inglesa que significa comportamento; as ideias principais destes cientistas são que tudo aquilo que aprendemos é um tipo de comportamento que depende de determinadas condições. Chomsky (1959), fez diversas críticas ao behaviorismo fundamentado em questões como, por exemplo, a criatividade inerente à língua. Para ele, crianças não aprendem e reproduzem uma vasta gama de frases, mas criam, constantemente, novas frases que nunca aprenderam antes.

Chomsky afirmou ainda que as crianças têm uma faculdade inata que as guia na aprendizagem de línguas. Tais afirmações se baseavam no fato de que as crianças seguem algum tipo de rota interna pré-programada ao adquirir uma língua. De acordo com a teoria behaviorista a aprendizagem surge como reação ao estímulo e quanto mais forte for o estímulo, melhor será a aprendizagem. Os experimentos destes cientistas foram feitos nos animais e depois generalizados. Na mesma direção, Paiva (2008) aponta que, em relação à linguagem, Skinner considerava que se tratava de um comportamento igual a todos os outros e que se submete a regras e princípios iguais para todos os comportamentos. Skinner expõe as suas ideias no livro «The Verbal Behaviour», no qual defende a ideia de que o ambiente social desempenha um papel importante no desenvolvimento do comportamento verbal.

A criança nasce dentro de uma determinada sociedade, ouve a fala e para interagir socialmente é obrigada a aprender a língua. Trata-se de um modelo que aborda a criação de hábitos automáticos e parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo. Assim, o ambiente fornece os estímulos - neste caso, estímulos linguísticos - e a criança fornece as respostas - tanto pela compreensão como pela produção linguística.

De acordo com Franco (2012), duas implicações pedagógicas no behaviorismo eram: 1) como a prática leva à perfeição, a aprendizagem iria ocorrer ao imitar e repetir a mesma estrutura várias vezes; 2) o foco no ensino de estruturas complexas, ou seja, aquelas que são diferentes entre duas línguas. A partir dessa última implicação, pesquisadores se

dedicaram à comparação entre pares de línguas, analisando campos de diferença e, por conseguinte, de dificuldade.

O behaviorismo é composto de várias teorias que fazem três suposições sobre a aprendizagem: 1. O comportamento observável é mais importante do que entender atividades internas 2. O comportamento deve ser focado em elementos simples: estímulos e respostas específicas 3. Aprendizagem tem a ver com mudança de comportamento (Gredler, 2001). A Teoria behaviorista da aprendizagem de línguas predominou por duas décadas após a segunda guerra mundial. Outra teoria que se destacou foi a teoria de Chomsky, sobre a qual discorreremos a seguir.

2.1.2 A Teoria de Chomsky

A teoria chomskiana marcou o início de uma grande revolução na ciência desde 1930. Antes de Chomsky, o campo da Linguística era dominado por uma metodologia de natureza empírica, em que pesquisadores estavam empenhados exclusivamente na coleta de dados, de modo que os padrões que caracterizam a gramática de cada língua possam emergir. A abordagem linguística radical de Chomsky marcou o início de uma mudança importante não apenas na linguística, mas em pesquisas em ASL. Chomsky afirma que a aprendizagem de línguas é uma capacidade exclusivamente humana. Chomsky desenvolveu sua teoria e, mais tarde, afirmou que a língua consiste em um conjunto de princípios abstratos que caracterizam os principais itens gramaticais de todas as línguas.

Além disso, advoga que a atividade de aprender a língua materna é simplificada uma vez que as pessoas possuem um mecanismo inato que limita a possível formação de gramática. Para Chomsky, a criança possui um mecanismo que lhe permite adquirir a linguagem, chamado de Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL), que é parte da herança genética de sua espécie e que é acionado pelas frases ou falas (input) dos adultos, com as quais irá atuar, gerando assim a gramática da língua na qual a criança está contextualizada.

De acordo com Chomsky, esse dispositivo, constitui-se de um conjunto de regras, sendo que somente algumas serão ativadas, uma vez que a criança escolhe, baseada na influência que sofre da língua nativa, quais normas devem ser usadas na língua que está adquirindo especificamente e quais devem ser descartadas. Após esse processo, segue-se a produção das falas da criança. Os princípios universais a todas as línguas («core grammar») são inatos e se manifestam por meio de insumo. De acordo com os argumentos da Gramática Universal, a produção das crianças não é uma simples imitação como previa o modelo behaviorista, pois elas são capazes de criar frases bem estruturadas.

Chomsky chama nossa atenção para o fato de a aquisição de uma língua não estar relacionada à inteligência e que, apesar das enormes complexidades desse conhecimento abstrato, grande parte das crianças atingem, de forma bem sucedida, a competência linguística completa até os cinco anos de idade. A rapidez com que uma criança adquire uma língua independentemente da raça, cultura, país ou meio social em que nasce, leva os cientistas a pensar que existem alguns factores inatos que influenciam o seu desenvolvimento linguístico.

Para a criança começar a adquirir a língua, é preciso que não tenha problemas com a saúde (no cérebro ou nos ouvidos, porque a criança que não ouve, não vai ser capaz de reproduzir palavras e frases que existem na sua língua). Embora exista uma parte genética muito importante que determina a assimilação de um sistema linguístico, a língua em si não é um sistema hereditário e por esta razão cada nova geração tem de a adquirir partindo de zero e interagindo com os membros da sua comunidade. A teoria que abarca os estudos chomskyanos é o gerativismo. Para Lyons (1981), os gerativistas estão interessados no que as línguas têm em comum, o que representa um retorno à antiga tradição da gramática universal. Ainda para este autor, o «coração» do gerativismo está na distinção entre competência e desempenho.

Procurando compreender o significado destes dois termos a partir das teorias de Chomsky, Perini (1985) nos traz uma explicação bastante didática, afirma que desempenho é o uso que fazemos da língua, resultado desse complexo de fatores linguísticos e extralinguísticos. O desempenho é, afinal, aquilo que efetivamente realizamos quando falamos (ou quando ouvimos, ou escrevemos ou lemos). Já competência, trata-se de um conjunto de normas internalizadas, ou regras, que nos permite emitir, receber e julgar enunciados. A seguir, discorreremos sobre outra importante teoria: Aculturação.

2.1.3 Aculturação

A Teoria que enfatiza o provável papel da aculturação na aquisição de uma segunda língua é proposta por Shumann e Brown. De acordo com Ellis (1990, 1993 e 1997), quanto mais o aprendiz se aproxima da cultura do outro (aculturação), mais ele aprende a língua. Existem dois tipos de aculturação. No primeiro tipo, o aprendiz está socialmente integrado com o grupo da língua alvo, estando aberto psicologicamente a esse grupo e, assim, absorve o insumo.

No segundo tipo de aculturação, além de reunir todas as características do primeiro, o aprendiz deseja pertencer à comunidade de falantes da língua alvo, adotando seus estilos de vida e valores. Os dois tipos de aculturação são suficientes para a ASL, em que os contatos social e psicológico são elementos fundamentais para a aculturação. Schumann (1978) propõe que a pesquisa de fatores que interferem no processo de ASL aconteça no

contexto natural, isto é, no ambiente em que a língua é falada. Para este autor, alguns fatores sociais podem promover ou inibir o contato entre os dois grupos, afetando, dessa forma, o grau de aculturação. Schumman lista os seguintes fatores sociais: padrões de dominação social, estratégias de integração, fechamento, coesão e tamanho, congruência, atitude e tempo de residência pretendida.

As variáveis psicológicas que influenciam a aculturação e a ASL são de natureza afetiva e incluem: 1. choque linguístico (o receio de aprendizes adultos parecerem cômicos ou imprecisos ao expressarem uma ideia quando falam uma L2); 2. choque cultural (a ansiedade resultante da desorientação encontrada ao se deparar com uma nova cultura); 3. motivação (a razão pela qual o falante aprende uma L2) e 4. permeabilidade do ego (sensibilidade em relação aos limites da língua, que são menores em crianças). A principal hipótese de Schumman é que a ASL é apenas um aspecto da aculturação e o nível de aculturação de um aprendiz ao grupo da língua alvo controlará o nível de aquisição da língua.

Para Schumann, não importa qual método de ensino seja adotado; em algum momento do processo de aprendizagem, os resultados não serão satisfatórios porque a aprendizagem de línguas não é uma questão de método, mas de aculturação e se não existir aculturação ou a liberdade de manipular outros aspectos do componente instrucional não poderemos esperar atingir mais do que nos programas de LE. Outro nome que se destacou no ensino de línguas foi Stephen Krashen, sobre sua teoria discorreremos a seguir.

2.1.4 A teoria de Krashen – as cinco hipóteses

Influenciado pelos pressupostos de Chomsky, Stephen Krashen, considerado um ícone no campo da Linguística, destacou-se como pioneiro no campo de aprendizagem em segunda língua e tornou-se mundialmente conhecido ao formular a teoria de Aquisição de Segunda Língua. A teoria proposta por este autor é composta por cinco hipóteses: 1.a distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua; 2.a ordem natural; 3. o monitor; 4. o insumo; 5.o filtro afetivo.

Diferença entre aquisição e aprendizagem: Para Krashen, aquisição e aprendizagem são dois fenômenos diferentes. Os adultos que adquirem uma língua desenvolvem, ao mesmo tempo, dois sistemas possíveis e independentes para o seu uso. A aquisição é a forma «natural», similar ao desenvolvimento da L1 nas crianças. Ela se refere aos processos mentais automáticos, baseados na memória de longo prazo, que supõem um conhecimento implícito dos elementos e das regras do sistema linguístico, mediante a compreensão da língua e seu uso para a comunicação de significados.

Embora ela seja típica das crianças, isso não significa que os adultos não façam uso dela em um processo de construção criativa. Na visão de Krashen, a aprendizagem está relacionada com processos mentais não automáticos, reflexivos, baseados na memória de curto prazo, que supõem um conhecimento explícito dos componentes e das regras da língua. É algo consciente, consequência de uma situação formal, ou de um programa de estudo individual, que implica o feedback, a correção de erros e apresentação de contextos linguísticos artificiais que introduzem um único aspecto gramatical cada vez, e dos quais são isoladas regras específicas. Se um significa saber «usar» a língua, o outro significa saber «sobre» a língua (Krashen, 1985).

A hipótese do Monitor: Esta hipótese propõe que o conhecimento consciente, aprendido, funciona como controle das produções espontâneas produzidas pelo sistema adquirido. Segundo esta hipótese, podemos usar o conhecimento aprendido para nos corrigirmos quando nos comunicamos. Krashen especifica três condições básicas para que o Monitor possa funcionar: tempo (deve transcorrer um tempo suficiente para que o aluno possa eleger e aplicar uma regra aprendida; ênfase na forma (o foco do falante deve estar na forma e não na transmissão do significado (o conteúdo); conhecimento das regras (o falante deve conhecer a regra). O monitor funciona melhor quando as regras são simples em duplo sentido. Devem ser simples de descrever e não devem exigir movimentos ou reorganizações complicadas). Por exemplo, é mais fácil que o monitor possa atuar numa atividade de compreensão leitora ou de escrita, que em uma interação oral.

A hipótese da ordem natural: A hipótese da ordem natural é outro aspecto da teoria de Krashen, que estabelece que a aquisição das estruturas de uma língua tem lugar numa sequência previsível, isto é que umas regras são adquiridas antes que outras, em uma ordem mais ou menos invariável de um indivíduo a outro. Durante a aquisição ocorrem erros similares em todos os alunos, independente de qual seja sua língua materna. A ordem não está determinada pela simplicidade da regra que está sendo adquirida e parece não corresponder à ordem das regras gramaticais que estão sendo ensinadas.

A hipótese da informação de entrada (input): A hipótese do input de Krashen (1985) ressalta a importância de input compreensível adicionado a um nível de dificuldade ($i+1$) para que a aquisição ocorra. Freitas (2018) aponta que ao apresentar a hipótese do insumo, Krashen (1982) abre caminho para os estudos relacionados à interação, embora esse autor jamais tenha considerado a interação no processo de aquisição de línguas. Na visão de Krashen (1982), o insumo é a única condição (necessária e suficiente) para garantir a aquisição, assumindo uma posição claramente inatista. Krashen (1982) advoga, na hipótese do insumo, que o pressuposto para aquisição de uma língua é o aprendiz ser capaz de compreender linguagem pouco além daquilo que ele já conhece ($i + 1$, sendo i o estágio

atual do aprendiz). Krashen (1985) sintetiza que a ASL ocorre por meio de insumo compreensível e com filtro afetivo baixo suficiente para permitir a entrada de insumo.

Para Krashen (1985), a aquisição é inevitável e o que ele chama de «órgão mental» da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão. A condição essencial para que a aquisição aconteça é o intake, que quer dizer a absorção do insumo. Para Krashen a promoção do intake para a aquisição é a principal função da sala de aula. De acordo com Krashen (1985), um ótimo input deve ser compreensível, interessante e/ou relevante, deve ser suficiente e não sequenciado gramaticalmente.

A hipótese do filtro afetivo: filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o insumo compreensível que recebem para a ASL. Esta hipótese explica o importante papel dos fatores afetivos no processo de aquisição de uma LE. O estado emocional do aluno atua como um filtro ajustável que permite ou não o passo da informação necessária para a aquisição. Assim, o aluno com alta motivação, autoconfiança e baixa ansiedade buscará e receberá mais informação de entrada e terá uma aquisição com sucesso.

O afetivo atende a três tipos de variáveis afetivas ou atitudinais: motivação (os alunos com uma motivação alta, geralmente obtém melhores resultados); autoconfiança (os alunos que confiam neles mesmos e tem uma boa imagem pessoal tendem a ter mais sucesso) e; ansiedade (um nível de ansiedade baixo, tanto do grupo quanto individual, facilitará a aquisição da L2).

2.1.5 A teoria de Swain - a hipótese do output

De acordo com a teoria proposta por Merrill Swain (1985), conhecida como a hipótese do output, a produção estimula a aquisição da língua por forçar o aprendiz a processar a língua sintaticamente. Nesse processo, o output promove aquisição da língua por fazer com que os aprendizes reconheçam e se tornem conscientes dos seus problemas linguísticos, são assim induzidos a fazer algo; e, ao produzir, o aprendiz é forçado a um processo sintático maior do que o que ocorre na compreensão.

Para Swain (1995), é justamente a capacidade de atenção ao insumo que auxilia o aprendiz a tornar-se consciente da lacuna que existe entre o que ele é capaz de produzir e o que ele necessita produzir em uma dada situação, bem como da diferença entre a sua produção e as instâncias de linguagem que os falantes mais proficientes da língua alvo são capazes de produzir. Conforme foi proposto por Swain (1993), o output desempenha quatro funções no processo de aprendizagem de uma L2: (a) a função de prática da língua (fluência e automaticidade); (b) a função de gatilho (ou o papel de promover o registro

cognitivo); (c) a função de testar hipóteses a respeito das estruturas e significados; e (d) a função metalinguística (ou de papel reflexivo).

A primeira função do output refere-se à produção ser uma oportunidade que o aprendiz tem de praticar seus recursos linguísticos, permitindo atingir gradativamente a automaticidade do seu uso, ou seja, transformar o conhecimento declarativo (sobre) em procedimental (como fazer). A segunda função, que é a função de gatilho, refere-se ao fato de que, ao produzir a segunda língua, os aprendizes podem perceber uma lacuna entre o que querem dizer e o que sabem dizer, permitindo assim que eles reconheçam o que eles não sabem ou sabem somente parcialmente. Essa ação, pode acionar processos cognitivos que podem gerar um novo conhecimento linguístico ou consolidar um conhecimento já existente.

A terceira função do output consiste em produzir a língua com a intenção de testar hipóteses: em outras palavras, experimentar novas formas e estruturas, a fim de se comunicar. Por último, a quarta função do output na aquisição de uma L2 proposta por Swain está relacionada ao seu papel reflexivo ou função metalinguística. A aprendizagem pode ocorrer quando os aprendizes utilizam a L2 para refletir a respeito de sua própria produção oral ou da dos outros. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a hipótese do output de nenhuma maneira nega a importância do input ou da compreensão. Segundo Swain (1985: 253), «output compreensível é um mecanismo necessário de aquisição independente do papel do input compreensível».

2.1.6 O Conexionismo

A Teoria do Conexionismo propõe que a aquisição tem como base a formação de unidades neuronais de pensamento, que formam redes de associação. De acordo com esta Teoria, adquirir uma nova língua significa estabelecer novas conexões. Segundo o modelo conexionista, a ASL é vista por meio da cognição, ou seja, a língua é fruto da experiência humana em vez de princípios inatos. No conexionismo, postula-se que os aprendizes são sensíveis às regularidades no input linguístico; sendo que eles podem ter representações únicas, dependendo da natureza do input recebido e de sua língua materna, dentre outros fatores.

Assim, conforme Waring (1996), as características compartilhadas nos modelos conexionistas são: 1. as arquiteturas conexionistas são baseadas na arquitetura do cérebro; 2. os modelos usam conceitos de nós e redes. Os nós são interconectados para formar uma rede de interconexões e cada nó pode estar conectado a diferentes redes; 3. o conhecimento é armazenado nessas interconexões e é associado com outros conhecimentos contidos em uma rede e também em outras redes.

2.1.7 A hipótese Cognitivista

Os principais nomes da teoria cognitivista são Piaget e Vygotsky. É a partir do cognitivismo que teorias como empirismo, construtivismo e interacionismo social se desenvolveram. A teoria empirista-construtivista, proposta pelo biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, entende a aquisição da linguagem como dependente do desenvolvimento da inteligência da criança. A linguagem surge quando a criança desenvolve a função simbólica. Observa-se que a mediação do outro entre a criança e o mundo é necessária, porém a criança não espera passivamente o conhecimento, mas o constrói a partir das relações estabelecidas através dessa mediação.

Sabe-se que as teorias cognitivistas surgiram como uma alternativa à perspectiva reducionista do behaviorismo que via a aprendizagem de línguas como resultado de um processo mecânico de formação de hábitos. Assim, por meio da observação cuidadosa dos seus próprios filhos e de outras crianças, Piaget, introduziu uma novidade na ciência da sua época; descobriu que as crianças pensam de forma diferente dos adultos e, assim, passam por diversas fases ao longo do seu desenvolvimento biológico, psicológico, intelectual e linguístico.

Piaget foi um dos primeiros autores que chamou a atenção para o conceito do desenvolvimento da pessoa e distinguiu entre os factores biológicos, educacionais, culturais e psicológicos; factores que servem para equilibrar as ações da pessoa. Ao longo dos seus estudos, Piaget (1984: 64) chegou à conclusão de que em todas as partes do mundo as crianças interagem da mesma forma, porque «em todos os meios há indivíduos que se informam, colaboram, discutem, se opõem etc. e esta troca inter-pessoal intervém ao longo de todo o desenvolvimento que interessa que interessa tanto à vida social das crianças entre elas como às suas relações com os mais velhos ou adultos de qualquer idade».

Para Piaget a linguagem não é um comportamento aprendido, mas uma capacidade cognitiva que se desenvolve com o tempo. O autor não acredita nas capacidades e conhecimentos inatos, pois acredita que um indivíduo não pode adquirir um novo conhecimento sem ter já um conhecimento anterior que possa transformar ou assimilar. Já a teoria proposta por Vygotsky, também conhecida como sociocultural, baseada nos insights teóricos do autor, tem a mediação como um dos princípios centrais. Isso quer dizer que os seres humanos utilizam-se de ferramentas físicas ou simbólicas para «organizar e manter controle sobre o self e suas atividades físicas e mentais», conforme Mitchell e Myles (1998).

Sendo assim, a linguagem, enquanto ferramenta simbólica mais importante, permite ao ser humano organizar e controlar processos mentais – memória, atenção voluntária,

aprendizagem e etc. Na área de aquisição de línguas, os estudos de Vygotsky se tornaram nucleares e estão hoje vinculados a diversas teorias e pesquisas nesse campo. Na área de Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin), em se tratando de interação, três teorias se destacam: 1. a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky; a 2. a metáfora do andaime, introduzida por Wood et al. em 1976; e 3. a hipótese do insumo ($i + 1$), de Krashen. Entretanto, compreender as nuances de cada uma é ímpar para evitar inadequação na utilização das três (Abio, 2003).

A noção de ZDP diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial do aprendiz (Vygotsky, 1991). A ZDP refere-se a funções que se encontram em estágio embrionário em determinada fase, mas em processo de maturação. O aprendizado ativa os processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente, visto que «o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. «órgão mental» (Vygotsky, 1991: 59).

A metáfora do andaime (scaffolding, em inglês), aborda o processo pelo qual aprendizes, assistidos por pares com maior conhecimento especializado, conseguem desenvolver atividades que não conseguiriam de forma independente (Littlewood, 2004). É relevante observar que ZPD e andaime são comumente vistos na literatura como sinônimos. Entretanto, faz-se necessário observar que são distintos e que Vygotsky jamais utilizou o termo andaime (de Wood et al., 1976).

A ZDP diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo (mais global/processual), enquanto o andaime se relaciona ao auxílio que a pessoa recebe para realizar uma atividade específica (uma vez finalizada ele é removido). Assim, o andaime mostra-se como característica inerente ao ofício de ensinar (assistência para completar tarefas específicas), e a ZDP trata-se de um espaço de desenvolvimento potencial no qual o par mais ‘habilidoso’ auxilia o outro menos ‘hábil’ a operar sua ZDP (Freitas, 2018). Vygotsky acreditava em um processo de aprendizagem de línguas não-linear.

Segundo Vygotsky (1984: 83) «o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra». Por sua vez, ao discutir as idéias de Vygotsky na aprendizagem de línguas, Leffa (2002) diz que a teoria Vygotskiana evita o automatismo no ensino, pois abre espaço para um tipo de intervenção pedagógica que envolve o controle consciente do aluno na sua própria aprendizagem. A seguir, discorreremos sobre inteligências múltiplas, motivação e interação.

2.2 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, MOTIVAÇÃO E INTERAÇÃO

2.2.1 As Inteligências Múltiplas de Gardner

Denomina-se inteligências múltiplas à teoria desenvolvida a partir da década de 1980 por uma equipe de investigadores da Universidade de Harvard, liderada pelo psicólogo Gardner. Esta teoria veio contrapor o paradigma da inteligência única. Gardner (2000: 47) apresenta o conceito de inteligência como: «potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura». O autor argumenta que uma inteligência é um termo para organizar e descrever capacidades humanas e não uma referência a um produto que determina o quanto o indivíduo é «capaz ou incapaz».

Estudos revelam que apesar dos múltiplos fatores que interferem nas causas do fracasso escolar, a maior parte das pesquisas sobre crise educacional insiste nas dificuldades que os estudantes têm em dominar objetivos manifestos pela escola sem, contudo, considerar os meios utilizados pelos professores para alcançarem estes objetivos (Gardner, 1994). A vida humana requer o desenvolvimento de vários tipos de inteligências. Portanto, Gardner não entra em conflito com a definição científica de inteligência como sendo «a capacidade de resolver problemas ou fazer coisas importantes». Em sua pesquisa, Gardner identificou e definiu oito tipos diferentes de inteligência, que são os listados a seguir e incluímos algumas profissionais, nas quais os tipos de inteligência se destacam.

- **Lógico matemática** - Capacidade de questionamento dos modelos socialmente impostos e resistência a manutenção ou transformação desses modelos. Algumas profissões nas quais esta inteligência é enfatizada: cientistas, economistas, acadêmicos, engenheiros e matemáticos muitas vezes se destacam neste tipo de inteligência.
- **Linguística** - A inteligência linguística não só se refere à capacidade de comunicação oral, mas também a outras formas de comunicação como a escrita, gestural e etc. As pessoas que dominam melhor essa capacidade de comunicação possuem uma inteligência linguística superior. Algumas profissões enfatizam esse tipo de inteligência como, por exemplo, os políticos, escritores, poetas e jornalistas.
- **Naturalista** - Maior distinção dos elementos vegetais, minerais e animais, integrando o homem a natureza. Bom entendimento de funções biológicas. Induz o homem a ter maior interesse nas questões do universo. Este tipo de inteligência foi adicionado mais tarde ao estudo original de Inteligências múltiplas de Gardner, em 1995. Gardner considerou

necessário incluir esta categoria porque é uma das inteligências essenciais para a sobrevivência do ser humano e de outras espécies.

- **Interpessoal** - Maior vivência junto ao meio ambiente, reconhecimento dos objetos da natureza, facilidade para comunicação, prefere esportes em equipe, aprecia estar com outras pessoas. Professores, psicólogos, terapeutas, advogados e educadores são perfis que têm uma pontuação muito elevada neste tipo de inteligência descrita na teoria das inteligências múltiplas.
- **Intrapessoal** - Autodesenvolvimento, autorrealização, maior capacidade de reflexão, introspectiva, capacidade de compreensão ao próximo, compartilha com os demais atitudes e valores essenciais ao relacionamento (Essencialidade). Essa inteligência também lhes possibilita aprofundar a visão e compreender as razões sobre o porquê de uma pessoa ser do jeito que é.
- **Espacial** - Maior habilidade de percepção do mundo e perceber-se no mundo, se torna mais confiante, mantém um maior autocontrole, curiosa e com bom senso de orientação. Com essa inteligência desenvolvida, encontramos pintores, fotógrafos, designers, publicitários, arquitetos, e outras profissões que exigem criatividade.
- **Corporal-Cinestésica** - Preferência por aprender na prática, trabalhos manuais, habilidades com dança e esportes corporais, maior canalização de energias sublimadas e provoca a substituição do eu determinado pelo eu espontâneo. São particularmente brilhantes neste tipo de inteligência: dançarinos, atores, atletas e até mesmo cirurgiões e artistas plásticos, porque todos eles precisam usar racionalmente as suas capacidades físicas.
- **Musical** - Superação de linhas demarcatórias que provocam sua inibição, bom senso de ritmo, através da música maior capacidade de ter emoções e capacidade de resolução de problemas e situações que sejam inerentes às atividades de aventura. Os mais favorecidos neste tipo de inteligência são aqueles capazes de tocar instrumentos, ler e compor peças musicais com facilidade.
- **Existencialidade** - Comunicação do homem com o mundo real, maior estímulo em práticas de aventura e maior suscetibilidade a cheiros, indícios e sensações (Transcendência).

Além da teoria das inteligências múltiplas, nos dias atuais discute-se amplamente sobre aprendizagem significativa, aprendizagem colaborativa, aprendizagem líquida, aprendizagem aberta, dentre outras. Consideramos de grande relevância cada uma destas teorias, no entanto, optamos por não detalhá-las para uma maior objetividade dentro da pesquisa proposta. Outro elemento essencial dentro dos três processos apresentados em

nossa pesquisa é a motivação, componente essencial para que as ações aconteçam. É o tema que discorreremos a seguir.

2.2.2 Motivação, o componente afetivo essencial

A palavra «motivação» é, atualmente, uma das mais usadas pelos professores e outros responsáveis pela educação, em particular a educação formal, para justificar quer o insucesso quer o sucesso dos alunos, em particular no ensino e na aprendizagem da ciência escolar (Ribeiro, 2011). De acordo com Lefrançois (2012: 339), o estudo da motivação humana é o estudo dos agentes e das forças que causam o comportamento. Contudo, o estudo da motivação humana envolve outro aspecto: inclui o estudo das razões do comportamento. Muitos professores colocam a alegada «falta de motivação» dos alunos como primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares.

De acordo com Ellis (1994), a motivação pode ser motivação instrumental, motivação integrada, motivação resultativa e motivação intrínseca, conforme quadro que apresentamos a seguir, com base no referido autor (Ellis, 1994).

TIPOS DE MOTIVAÇÃO	
Motivação instrumental	razão que impulsiona o indivíduo para obter sucesso (passar em exames, conseguir um bom emprego, garantir uma vaga na universidade), enfim, buscar a ascensão educacional e melhores oportunidades econômicas.
Motivação integrada	busca domínio sobre a cultura, e problemas da realidade e da vida dos falantes da língua alvo.
Motivação resultativa	é aquela em que o bom resultado do trabalho do aluno o impulsiona a querer ainda mais. A motivação nasce do sucesso de sua experiência anterior.
Motivação intrínseca	é o interesse positivo pela matéria em si como campo de estudo e de trabalho.

Tabela 1 – Tipos de Motivação

Observamos a tabela apresentada, na qual Ellis (1994) aponta os quatro tipos de motivação. A forma como os indivíduos explicam os seus êxitos e fracassos relaciona-se com a sua motivação, a qual denota geralmente um fator ou fatores que levam a pessoa a agir em determinada direção (Bzuneck, 2001; Cavenaghi, 2009). A motivação consegue alterar os comportamentos dos sujeitos. São os motivos que dinamizam a personalidade, enquanto que a motivação é o processo por meio do qual os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos (Rosa, 2003).

Na visão de Tápia (2000), talvez o mais importante de todos os fatores contextuais da motivação seja a forma como é feita a avaliação, pois ela condiciona, em grande parte, a

motivação ou desmotivação dos alunos. Nesse sentido, o autor aponta que uma das primeiras coisas que o professor deve fazer é atrair a atenção dos alunos desde a primeira aula, despertando sua curiosidade e interesse e desenvolver a percepção da importância dos conteúdos que se devem aprender ou das tarefas que se devem realizar. Para Tápia (2000), a curiosidade é uma atitude, manifestada na conduta exploratória, ativada pelas características da informação como sua novidade, complexidade, caráter inesperado, ambiguidade e variabilidade.

Na mesma perspectiva, Brophy (1987) assinala que a motivação para a aprendizagem «é uma competência adquirida através da experiência geral, porém estimulada mais diretamente por meio da modelação, da comunicação de expectativas, e instrução direta ou socialização por outras pessoas significativas (especialmente familiares e professores)». A importância do professor no desenvolvimento da motivação é também enfatizada por Dörnyei (1998: 131), que afirma: «as habilidades do professor para motivar aos alunos deve ser a parte mais importante da efetividade no ensino», e sugere «Dez mandamentos para motivar os alunos de idiomas» que listamos a seguir:

- Mostre um exemplo pessoal com seu próprio comportamento.
- Crie na aula uma atmosfera relaxada e agradável.
- Apresente a tarefa de forma apropriada.
- Desenvolva um bom relacionamento com os alunos.
- Incremente a auto-confiança lingüística dos alunos.
- Faça interessante as aulas de línguas.
- Promova a autonomia do aluno.
- Personalize o processo de aprendizagem
- Incremente a orientação para os objetivos dos alunos.
- Familiarize os alunos com a cultura da língua meta.

Segundo Brown (2000), aprender uma segunda língua é um processo longo e complexo que afeta profundamente o aprendiz e que requer dedicação total e envolvimento físico, intelectual e emocional para que se tenha sucesso. Cada aprendiz de uma segunda língua poderá representar uma maneira distinta de aprender influenciada por uma combinação de fatores internos e externos, os quais afetam o percurso, a velocidade e a consecução ou nível de competência do processo de aprendizagem.

Os princípios afetivos relacionam-se ao processamento emocional dos educandos. Devem ser considerados seus sentimentos em relação a si mesmo e também seu relacionamento com a comunidade e grupo de que participa. Brown (2000) também salienta que laços entre cultura e língua são importantes. Princípios como a motivação

intrínseca, a antecipação da recompensa, o ego linguístico, a autoconfiança e disposição para arriscar-se no processo de aquisição de língua fazem parte dos princípios afetivos.

Segundo Abio (2003), o impacto da motivação na ativação dos processos de aquisição desencadeia uma atuação dos sujeitos diferente tanto de forma quantitativa (em termos de intensidade) como qualitativa em função dos tipos de mecanismos de processamento da língua que se está aprendendo. No campo prático, Oxford e Shearin (1996) oferecem algumas sugestões para os professores, com a finalidade de elevar a motivação, que são os que listamos a seguir.

- Os professores podem identificar por quê os alunos querem estudar a nova língua.
- Os professores podem identificar as motivações atuais (amostragem sobre motivação).
- Podem ser distribuídas informações sobre motivação na próxima aula em um portfólio.
- Os professores podem determinar quais partes da aprendizagem de línguas são de valor para os alunos.
- Os professores podem ajudar a conformar as crenças dos alunos sobre o sucesso ou falha na aprendizagem de L2.
- Os alunos podem aprender a ter objetivos reais porém desafiadores.
- Os professores podem aprender a aceitar a diversidade e a maneira como os estudantes estabelecem e organizam seus objetivos, baseados nas diferenças de estilos de aprendizagem.
- Os professores podem ajudar aos alunos a aumentar a motivação ensinando que a aprendizagem de L2 pode ser um desafio mental excitante, um veículo para a consciência cultural, a amizade como a chave para a paz mundial.
- Os professores podem fazer da aula de L2 um lugar positivo e amistoso aonde se reúnam as necessidades psicológicas para que o nível de ansiedade da língua seja mantida no mínimo.
- Os professores podem encorajar os alunos a desenvolver as suas próprias recompensas intrínsecas, através da própria conversa positiva, avaliação guiada, e domínio de objetivos específicos, mas do que pela comparação com os outros estudantes. Os professores podem promover um sentido de maior auto-eficácia, incrementando a motivação para continuar a aprendizagem de L2.

Na mesma perspectiva, ao abordar as dificuldades de aprender uma língua estrangeira, Leffa (2016) fala sobre a motivação no seguinte relato: «Ao me deixar levar pela paixão das

línguas estrangeiras, descobri também que sua aprendizagem não é fácil. Trata-se de uma façanha tão extraordinária que muitos não conseguem realizá-la por mais que se empenhem. Dominar uma língua com proficiência pode levar muitos anos ou mesmo uma vida inteira. Não conheço alguém que tenha se arrependido de ter aprendido uma língua estrangeira, mas conheço alguns que teriam desistido se soubessem que seria tão difícil».

Esclarecendo sobre a passagem «do estranhamento para o entranhamento» que ocorre na aprendizagem das línguas, Leffa (2016) nos conta que é muito mais difícil do que faz acreditar a publicidade de alguns cursinhos e livros didáticos, às vezes prometendo o domínio da LE em menos de um ano, com uma hora de estudo por dia. E afirma: «Não há uma fórmula mágica que produza um resultado tão rápido, a não ser, talvez, a paixão» (Leffa, 2016). Finalmente, após discorrermos sobre a motivação no ensino e aprendizagem de línguas, passaremos a abordar, a seguir, sobre a interação e sua relevância na aquisição/aprendizagem das línguas.

2.2.3 Interação e sua relevância na aquisição/aprendizagem de línguas

A interação pode ser compreendida como um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens num processo de [enviar e] receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto. Trata-se de um «processo colaborativo» visando a comunicação, um processo no qual os significados são negociados (Almeida Filho e Barbirato, 2016: 51). A comunicação é ponto central na interação. Brown (2000) destaca a interação como o elemento que permite compreensão mais globalizada dos fenômenos relacionados à aquisição/aprendizagem e ensino de línguas.

Nesse sentido, Clark et al (2011) asseveram que o sistema e a prática linguísticos são como dois lados de uma mesma moeda; embora os adultos se apoiem na língua já adquirida para aprender uma outra, eles a adquirem na prática social. De acordo com Freitas (2018), há três posicionamentos principais no que se refere à interação na aprendizagem/aquisição de línguas. O primeiro, alinhado ao ensino comunicativo, defende que o meio de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de línguas é através da promoção ativa da interação. Nessa vertente, assume-se que a interação por si só, ao oportunizar a prática da língua, já contribui para o desenvolvimento linguístico do estudante.

No Segundo posicionamento, nomeado versão fraca, pretende-se somente retratar o papel irrevogável da interação na sala de aula, indicando-a como mecanismo básico através do qual a aprendizagem na sala de aula se realiza, independentemente da disciplina estudada (Allwright, 1984). No terceiro posicionamento, intitulado versão forte, assume-se que a interação é o processo de aprendizagem propriamente dito. Essa perspectiva envolve os processos (de interpretação, expressão e negociação, e suas diversas

combinações) inseridos na comunicação, sendo esta seu ponto de partida. Nessa visão, a interação é percebida como processo de construção do conhecimento, de desenvolvimento linguístico; não se trata apenas de oferecer prática linguística ou oportunidade de aprendizagem (Allwright, 1984, 2000).

Em nossa pesquisa, nos aliamos a esta versão forte, no qual temos um aprendiz ativo como característica chave, pois possibilita relacionar diferentes níveis de aprendizagem não apenas a diferentes oportunidades de aprendizagem, mas também a diferentes percepções dos aprendizes do valor relativo das diversas oportunidades de aprendizagem que a eles se apresentam (Allwright, 1984). De acordo com Pica (1996), o processo de aquisição/aprendizagem de línguas via interação pode ser percebido de diferentes formas, a saber: 1. a interação das necessidades dos aprendizes entre si; 2. a interação dos processos de aprendizagem/desenvolvimento (cognitivo, psicolinguístico e social); ou 3. a interação do aprendiz com interlocutores nativos ou não.

Embora consideremos este tema de grande relevância para nossa pesquisa, não temos a intenção de sermos exaustivos nesta discussão. Apontamos ainda que a palavra interação aparece em torno de 170 vezes em nossa pesquisa, portanto, é um tema que permeia os outros temas que abordaremos. A seguir, apresentamos a teoria do caos/complexidade, à qual nos aliamos em nossa pesquisa.

2.3 APRENDIZAGEM COMO UM SISTEMA COMPLEXO (TEORIA DO CAOS)

2.3.1 Algumas definições e princípios

A teoria do caos estuda o comportamento aleatório e imprevisível dos sistemas, mostrando uma faceta onde podem ocorrer irregularidades na uniformidade da natureza como um todo. Isto ocorre a partir de pequenas alterações que aparentemente nada tem a ver com o evento futuro, alterando toda uma previsão física dita precisa (Leão, 2005). O pensamento complexo é, portanto, essencialmente, o pensamento que lida com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. Trata-se de um pensamento capaz de reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo de reconhecer o singular, o individual o concreto (Morin, 2003).

Tendo em conta a multidimensionalidade (Morin, 2001), precisamos considerar que, em lugar de buscar um sistema explicativo unitário, «as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos» (Ardoino, 1998). Na visão

de Morin (2006: 44) a definição para a complexidade é « um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo.

A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. É ao mesmo tempo capaz de reunir, contextualizar e globalizar, mas ao mesmo tempo é capaz de reconhecer a necessidade de atacar frontalmente as incertezas e as suas resultantes. Não é aquele que troca a certeza pela incerteza, que elimina a separação da inseparabilidade. Não trata de abandonar os princípios da ordem e da lógica; trata-se pois, de inserí-la num contexto mais rico e mais real (Morin, 2006).

Podemos estabelecer alguns princípios, complementares e interdependentes, como guias para pensar a complexidade, segundo Morin (2000), que são os que apresentamos a seguir:

- **Princípio sistêmico ou organizacional:** liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, conforme a ponte indicada por Pascal e mencionada antes: «Tenho por impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, e conhecer as partes sem conhecer o todo»..
- **Princípio «hologramático».** Inspirado no holograma, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado, é o princípio que coloca em evidência o aparente paradoxo dos Sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte. Assim, cada célula é parte do todo – organismo global – mas o próprio todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade como todo, aparece em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, das normas.
- **Princípio do anel retroativo:** Rompe com o princípio de causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e este sobre a causa, como no sistema de aquecimento no qual o termostato regula a situação da caldeira.
- **Princípio do anel recursivo:** supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização. É um anel gerador, no qual os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas – e através de – suas interações, mas a sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos aportando-lhes a linguagem e a cultura.
- **Princípio de auto-eco-organização (autonomia /dependência):** os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem incessantemente, e através disso despendem energia para salvaguardar a própria autonomia. Como têm necessidade de extrair energia, informação e organização no próprio meio ambiente, a

autonomia deles é inseparável dessa dependência, e torna-se imperativo concebê-los como auto-eco-organizadores.

- **Princípio dialógico:** vem justamente de ser ilustrado pela fórmula heraclitoniana. Une dois princípios ou noções devendo excluir um ao outro, mas que são indissociáveis numa mesma realidade. A dialógica permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. Niels Bohr reconheceu, por exemplo, a necessidade de ver as partículas físicas ao mesmo tempo como corpúsculos e como ondas. Nós mesmos somos seres separados e autônomos, fazendo parte de duas continuidades inseparáveis, a espécie e a sociedade. Quando se considera a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece; quando se considera o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir.
- **Princípio da re-introdução daquele que conhece em todo conhecimento:** esse princípio opera a restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo.

Estes são alguns dos princípios que guiam os procedimentos cognitivos do pensamento complexo, apontados por Morin (2000), que defende que não se trata de abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica – mas de integrá-los numa concepção mais rica. Não se trata de opor um holismo global vazio ao reducionismo mutilante. Trata-se de repor as partes na totalidade, de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de união, de autonomia e de dependência, em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos) no universo. Estes princípios referidos são a base para o entendimento da pesquisa ora relatada, portanto, passaremos a discorrer sobre a aprendizagem de língua estrangeira e a teoria do caos/complexidade.

2.3.2. A aprendizagem de língua estrangeira e a teoria do caos/complexidade

De acordo com Larsen-Freeman (2000), «a linguagem e a ASL devem ser vistas como um sistema adaptativo complexo; um fenômeno dinâmico, não linear, adaptativo, sensível ao feedback, auto-organizável e emergente» e considera que «a teoria do caos/complexidade encoraja a diluição de exclusões e dicotomias, promovendo uma visão inclusiva». Almeida-Filho, já em 1993, mencionou aspectos dessa complexidade ao afirmar que «língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão» (1993: 9).

A teoria do caos/complexidade na aprendizagem de línguas oferece uma nova perspectiva para o entendimento de fenômenos da aquisição de segunda língua ao desconsiderar relações de causa e efeito e privilegiar a visão holística em detrimento à fragmentada (Paiva, 2009). A imagem de um fractal, conforme apresentamos a seguir, com base em Paiva (2009), representa como a aprendizagem pode ser vista.

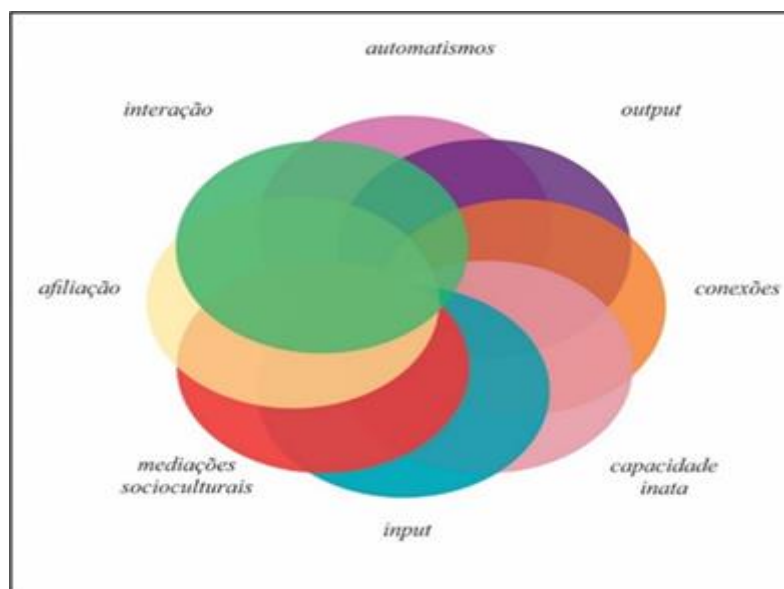


Figura 8 – Fractal

Na figura temos: interação, automatismos, mediações socioculturais, afiliação, output, input, conexões e esta figura é uma das muitas formas que poderiam representar a aquisição de línguas. A ideia de autossimilaridade é independente da escala, ou seja, podemos observar que o fractal contém o todo. Apoiando-se em Lewin (1994), Paiva (2009) afirma que muitos sistemas dinâmicos apresentam três tipos de atratores: ponto fixo, periódico e caótico. Assim, na aprendizagem de LE, o ponto fixo (ou equilíbrio) seria o conhecimento já adquirido, por onde passam todas as trajetórias de aprendizagem de língua, associando o novo conhecimento aos já adquiridos.

Assim, a cognição seria um atrator periódico e os outros atratores caóticos, ou «atratores estranhos», seriam os diversos fatores que interferem na aprendizagem (interação, input, materiais, etc.). Esses atratores se alteram constantemente. Nesse sentido, é relevante que a aquisição/aprendizagem de línguas não seja vista como um produto final, mas como um processo contínuo e interminável em que temos repetição de uma dinâmica recorrente, de um padrão dentro de outro padrão. Além do mais, devemos considerar que o objeto da aprendizagem de línguas, a própria língua, também não é estático, mas dinâmico.

Os fractais funcionam como «atratores caóticos», ou seja, rotas percorridas pelo sistema dinâmico. Sabemos que há variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude,

idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorre a aprendizagem — quantidade/qualidade de input disponível, distância social, tipo e intensidade de feedback, cultura, estereótipos, entre outros. Desta forma, a combinação desses fatores, no entanto, não é determinista no sentido de que, um conjunto X, na proporção Y de variáveis, geraria uma aprendizagem bem-sucedida ou malsucedida. O ser humano é imprevisível, e mudanças e ajustamentos diferentes podem ocorrer em situações semelhantes (Paiva, 2009).

Concordamos com Kumaravadivelu (2001) ao afirmar que um único método não pode dar conta de toda a complexidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e que é preciso saber contextualizar o ensino de acordo com o grupo específico de estudantes que se tem, reunindo elementos de diversos métodos, adaptando-os e moldando-os às necessidades concretas que se apresentam, numa construção conjunta entre professores e alunos. E após discorrermos sobre a teoria do caos/complexidade, na qual fundamentamos nossa pesquisa, passaremos a discorrer, a seguir, sobre as diferenças geracionais e outros fatores que influenciam na aprendizagem.

2.4 AS DIFERENÇAS GERACIONAIS E OUTROS FATORES QUE INFLUENCIAM NA APRENDIZAGEM

«Não é somente o professor que educa o aluno, mas também o aluno que educa o professor. As gerações se influenciam constantemente e mutualmente» (Mannheim, 1990: 56).

2.4.1 Definições

Se observarmos o que hoje faz uma criança de menos de dois anos, veremos que ela já desbloqueia a tela do celular, abre e fecha aplicativos, tudo sozinha... Nessa idade a maioria de nós comíamos areia... Comparar o que as crianças fazem hoje com aquilo que nós e nossos pais fazíamos, nos leva a perceber bem as diferenças geracionais no que tange ao uso das tecnologias de informação e comunicação, principalmente a partir da Internet. As Gerações podem ser definidas como um grupo de indivíduos nascidos na mesma época, influenciados por um contexto histórico e que causam impacto à sociedade no que diz respeito à evolução.

Cada geração possui características que estão diretamente ligadas ao seu comportamento, costumes e valores. O período de delimitação geracional é, normalmente, de 25 anos (Hoew e Strauss, 1992). O mapeamento das gerações não é único, pois, diferentes autores utilizam intervalos distintos que caracterizam cada uma delas. Na figura a seguir apresenta-se uma das classificações recorrentemente utilizadas.

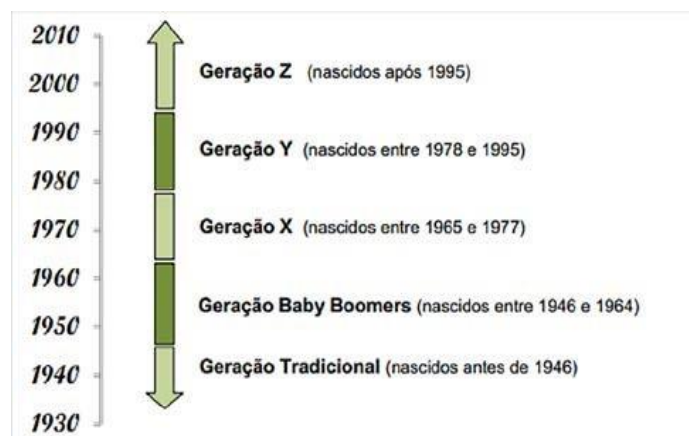


Figura 9 - Evolução das gerações ao longo do tempo (Pinto, 2012: 96)

Após observarmos uma das classificações usadas, apontando a evolução das gerações ao longo do tempo, apresentamos a seguir as características de cada uma destas gerações:

Geração dos Veteranos ou Tradicionais (nascidos antes de 1946)- A geração dos indivíduos que nasceram entre 1925 e 1945 é chamada de geração dos veteranos ou tradicionais. São pessoas que viveram na época da 2ª Guerra Mundial e foram marcados pelas grandes crises econômicas. São mais rígidos e por causa das dificuldades que viveram, não tem problemas em respeitar regras (Kulloock, 2010). Seus principais valores são: família, trabalho e moral. Essa geração prefere a estabilidade. Muitos já estão aposentados, mas os que continuam trabalhando preferem hierarquias rígidas e passam anos na mesma empresa.

Baby Boomers (1946 a 1964)- Os indivíduos nascidos entre 1946 e 1964 vivenciaram grandes avanços civilizacionais e a prosperidade pós-guerra (2ª GM); o Estado Social tornou-se uma realidade; pleno emprego e emprego para toda a vida; estrutura familiar fortemente hierarquizada; imitava de cima para baixo os modelos de carreira (o filho, como regra, escolhia a profissão do pai); puderam oferecer mais aos filhos do que a geração anterior, portanto a Geração X tornou-se mais preparada que a dos Baby Boomers; São pessoas otimistas e idealistas.

Geração X (1965 a 1979)- Esta geração vivenciou o auge da Guerra Fria, fato que criou um mundo mais sombrio. Em contrapartida, viram a queda do Muro de Berlim; o Estado Social não prosperou como na geração anterior, criando ansiedade em relação ao futuro e acentuando a necessidade de trabalhar mais e mais e planejar o futuro; vivenciou o aparecimento dos PCs e da Internet, porém conviveu com a fita cassete, máquina de escrever e leitor de VHS; é a 1ª Geração com mais acesso ao ensino superior, mais orientada

para o mercado de trabalho e menos para os aspetos relacionados com a vida pessoal; geração menos numerosa que a antecessora (democratização da contracepção e acesso generalizado da mulher ao mercado de trabalho). Também tiveram menos filhos; estrutura familiar menos hierarquizada; pessoas resilientes que planejam e buscam os objetivos estabelecidos.

Geração Y (1980 a 1996)- Millenials -Vivenciam os efeitos benéficos da globalização; são mais individualistas que as gerações anteriores e tem como principais características, gosto por desafios, dinamismo, pensam na qualificação e possuem mais energia para realizar as tarefas (Oliveira, 2010). Obtiveram diversos privilégios como forma de compensação pela ausência dos pais causada pelo excesso de trabalho (brinquedos, gadgets, cursos etc.); preparados para o mercado de trabalho, portanto são mais seguros de si e acreditam que tudo depende somente deles; escolha profissional não definida pelos pais.

E ainda: estrutura familiar menos hierarquizada, tendo proximidade entre pais e filhos; nativos digitais que privilegiam a comunicação por texto; multiculturais, multimédias, multitarefas e mais tolerantes; acesso a produtos e serviços personalizados através de um toque no smartphone (tudo é imediato); criam tendências e influenciam tudo à sua volta através das redes sociais; preferem a experiência e não a posse (Airbnb, iTunes, Netflix, Uber etc.); pessoas menos resilientes que as gerações anteriores, mais informais, velozes e imediatistas.

Geração Z (1997 em diante)- os Centennials - Comunicam-se com imagens e símbolos (emojis); ecologicamente conscientes e focados na sustentabilidade; multiculturais, multimédias, multitarefas e mais tolerantes ainda que a Geração anterior; mais «certinhos» que a Geração Y! Não há mais nada a falar, pois não se sabe muito a respeito deles.

2.4.2 A idade do aprendiz e outros fatores que influenciam na aprendizagem de línguas

Pela via biológica, de acordo com Leffa (2003: 13), podemos representar a aprendizagem como a formação de novas conexões entre os neurônios, as células do cérebro. Essas conexões, estabelecidas pelos neurotransmissores, são causadas tanto por fatores genéticos como por informações que chegam ao cérebro através do meio ambiente, como imagens, sons, cheiros, etc. Um elemento importante para ampliar essa «fiação» do cérebro é a presença do prazer na atividade. Se a criança ou o adulto não gostar do que estiver fazendo, se a aula for cansativa, a aprendizagem diminuirá ou deixará de ocorrer (Prado, 1998).

A respeito disso, Brown (2001) enumera uma série de fatores relevantes que diferenciam o aprendiz de línguas de acordo com a sua idade como: desenvolvimento intelectual, tempo de concentração, fatores afetivos entre outros, e que quando não respeitados podem determinar baixas performances no aprendizado da língua estrangeira. De maneira geral, os fatores que influenciam na aprendizagem de uma língua estrangeira são os apresentados na imagem a seguir, com base em Freitas (2013).

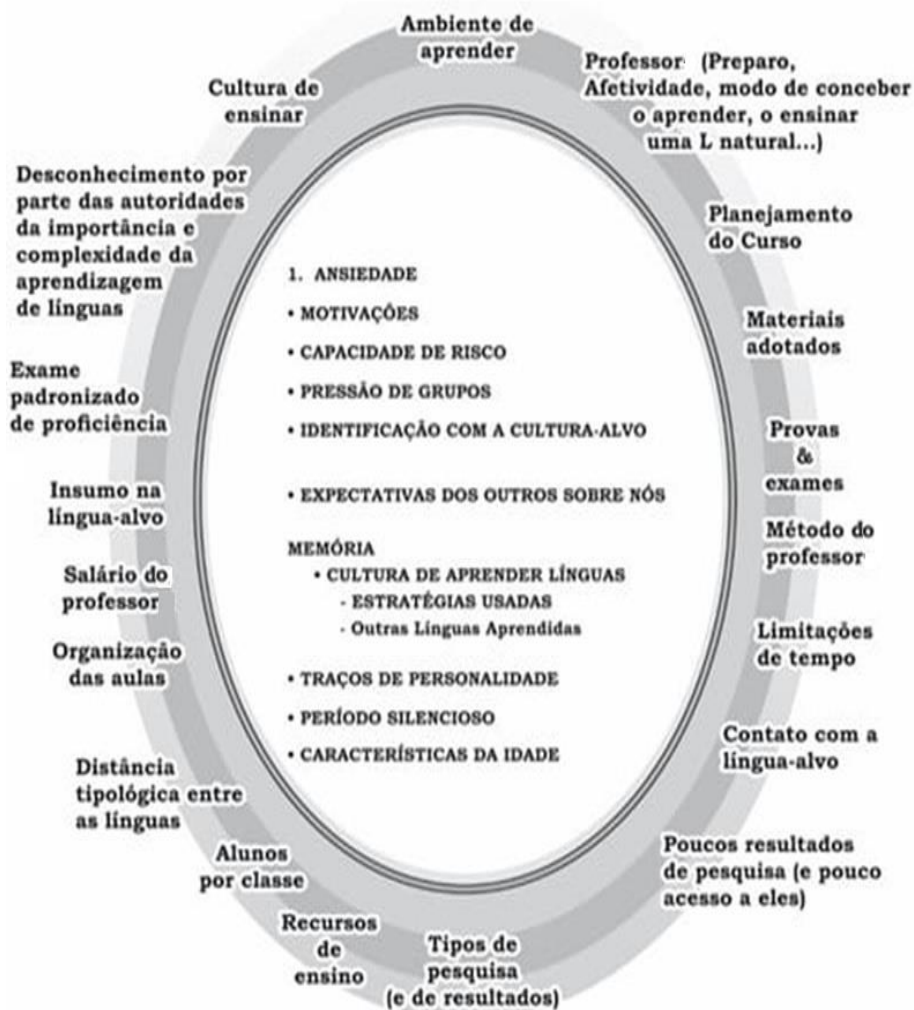


Figura 10 - Fatores que influenciam na aprendizagem de línguas (Freitas, 2013)

A imagem apresentada aponta os diversos fatores externos e internos, explícitos ou implícitos que podem influenciar a aquisição/aprendizagem de línguas. Após discorrermos sobre este importante tema, discorreremos, logo a seguir, sobre a autonomia, um tema que se impõe em nossa pesquisa, principalmente pelo fato de tratarmos da formação de professores na modalidade EAD.

2.5 AUTONOMIA

«Estou sempre disposto a aprender, mas nem sempre a ser ensinado»
(Winston Churchill).

2.5.1 Conceito de autonomia

Nas denominadas pedagogias ativas, de acordo com Gadotti (1992), o centro passou a ser o ensino voltado para a construção de um indivíduo autônomo, tomando por base suas necessidades e capacidades. Inseriu-se, nessa tendência, o pensamento de John Dewey (1859-1952), que elaborou os conceitos de «aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia». Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando sua formação autônoma.

Ao longo dos séculos, a idéia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área (Gadotti, 1992). Portanto, em Educação, a autonomia do estudante revela capacidade de organizar sozinho os seus estudos, sem total dependência do professor, administrando eficazmente o seu tempo de dedicação no aprendizado e escolhendo de forma eficiente as fontes de informação disponíveis. Embora saibamos que o termo «autonomia» está em voga, sabemos também que não é um vocábulo novo na educação. Vários de seus aspectos mais relevantes podem ser encontrados em teóricos da educação como Comênio, Rousseau, Dewey ou Pestalozzi (Batista, 2005).

Taillefer (2000: 22), afirma: «entendemos por autonomia de aprendizagem a situação do aprendiz quando se sente seguro para decidir o que aprender, como aprender, quando aprender». Um dos estudiosos da educação que mais defendeu a autonomia foi Paulo Freire. Segundo Freire (2001), a autonomia é uma competência que se constrói aos poucos, de acordo com as decisões que você toma no seu dia-a-dia: a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. »Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade» (Freire, 2002: 121).

Para Zatti (2007) autonomia é «condição». Como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, a construção da autonomia envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. Assim, o primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. O autor considera que, para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer

autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc, ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência. Seguindo a mesma linha de raciocínio, veremos a seguir sobre a autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.

2.5.2 Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira

O primeiro teórico a apresentar uma definição para autonomia no contexto de ensino de línguas foi Holec (1981) –«a habilidade de cuidar de sua própria aprendizagem»(Holec, 1981: 3). Assim, a partir do momento em que o indivíduo passa a ter controle da própria aprendizagem, buscando fontes que o ajudem a desenvolver seu potencial, ele adquire graus de autonomia. Em termos práticos, isso significa dizer que o aluno desenvolve uma postura cada vez mais autônoma ao assumir maior responsabilidade por componentes essenciais na aprendizagem, desde especificar os objetivos e conteúdos de estudo, através da seleção de métodos e técnicas, até monitorar e avaliar o próprio processo de aprendizagem.

A origem da associação entre autonomia e aprendizagem de idiomas, tal como a conhecemos atualmente, situa-se no Projeto Língua Moderna da Europa (Europe's Modern Language Project), iniciado em 1971. Uma das iniciativas do referido projeto foi a criação do Centro de Pesquisas e de Aplicações em Línguas Estrangeiras (Centre de Recherches et d'Applications en Langues – CRAPEL), cujo fundador, Yves Châlon, é considerado, conforme o pai da autonomia na aprendizagem de línguas (Benson, 2001: 8). Após a morte prematura de Châlon, a liderança do CRAPEL ficou com Henri Holec, que permanece como figura proeminente no campo da Autonomia.

Foi Holec que produziu, em 1981, um relatório para o Conselho Europeu, documento fundador da associação entre autonomia e aprendizagem de línguas. Conforme, referimos anteriormente, a definição apresentada por este autor influenciou muitos outros teóricos (Moura-Filho, 2012). A existência de tantas definições para uma mesma expressão e o fato de algumas delas privilegiarem uns aspectos da autonomia em detrimento de outros, segundo Moura-Filho (2012) motivaram alguns pesquisadores a propor contradefinições e, com isso, contribuíram à compreensão do fenômeno. Como contradefinição Little (1991) afirma que autonomia:

1. não é auto-instrução ou aprendizagem sem professor;
2. não envolve o banimento das intervenções ou iniciativas do professor no processo de aprendizagem;
3. não é algo que os professores fazem para os alunos;
4. não é um comportamento único facilmente identificado;

5. não é um estado estável que, alcançado pelos aprendizes, dura para sempre.

Nicolaidis e Fernandes (2003: 2) apontam algumas razões que levam muitos pesquisadores a refletir e estudar autonomia. São os que listamos a seguir.

- mudança do foco ideológico do consumismo e do materialismo para a ênfase no sentido e no valor da experiência pessoal, na qualidade de vida e liberdade de escolha;
- aumento significativo na quantidade de informação disponível, que determinou a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades (domínio de novas ferramentas tecnológicas) e novas formas de buscar conhecimento (de forma autônoma);
- crescimento do número de alunos com diferentes necessidades, anseios e preferências que precisam preparar-se para um mercado de trabalho cujas exigências incluem a capacidade de o profissional tomar suas próprias decisões. Uma vez que as instituições de ensino, em geral, não têm condições de satisfazer a essas peculiaridades (grande número de alunos em sala de aula, falta de recursos, horário diferenciado de forma a atender ao aluno, preferência por um determinado estilo de aprendizagem etc.), o aprendizado autônomo parece ser o mais adequado.

Após discorrer sobre as restrições no ensino da autonomia e incluindo o professor, Leffa (2002) conclui citando um trecho colhido ao acaso de uma pessoa que não possui o título de mestre, mas que consegue expor com muita perspicácia a questão da aprendizagem autônoma. O texto é da autoria de Silva (2001), ao qual apresentamos a seguir, com o título «Em busca de um professor».

Feche os olhos. [...]

Quem seria seu melhor professor?

Em algum lugar ele existe.

Vamos construir seu perfil, que isso facilitará a tarefa de encontrá-lo.

Como seria ele?

1. Alguém que soubesse exatamente o que você quer aprender;
2. alguém que entendesse seu jeito de ser;
3. alguém que entendesse seu ritmo de aprendizado e o aceitasse;
4. alguém que seja capaz o suficiente;
5. alguém que não o pressione além de seus limites;
6. alguém que não pare de lhe ensinar simplesmente porque acabou o período das aulas;
7. alguém que esteja sempre disponível no horário de que você dispõe;
8. alguém que se interesse pelo tema tanto quanto você.

E por aí você pode prosseguir com suas próprias exigências.

Feche os olhos novamente e pense um pouco.

Onde encontrar tal mestre?
Quem poderia ser essa pessoa?
Sem lhe conhecer pessoalmente, eu já tenho a resposta.
Provavelmente você também já tenha.
Você mesmo.

Após apresentarmos o texto sobre a autonomia, salientamos que ela é fundamental para todos os estudantes, em qualquer modalidade de ensino.

2.5.3 Justificativas e estratégias para fomentar a autonomia

Consideramos relevante destacar que, no contexto da tese ora apresentada, compreender o significado de uma aprendizagem autônoma é de grande relevância, uma vez que a aprendizagem a distância requer alunos autônomos, pela própria especificidade do contexto da formação. Paiva (2005) aponta quatro aspectos importantes a respeito da autonomia. Segundo a autora: 1. autonomia requer consciência do processo de aprendizagem; 2. autonomia, inevitavelmente, envolve uma mudança nas relações de poder; 3. o professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela; 4. autonomia está intimamente relacionada às estratégias metacognitivas; planejar/tomar decisões, monitorar, e avaliar.

Na mesma direção, Franco (2013), aponta que ao longo da história do ensino de línguas, pode-se observar que as diferentes teorias de ASL adotavam uma visão de linguagem específica e, conseqüentemente, tratavam da autonomia sob uma perspectiva diferente. Conseqüentemente, algumas abordagens eram mais centradas no professor e outras no aluno. Ao justificar o motivo pelo qual se deve fomentar a autonomia nos aprendizes, Mora (2009: 182), cita o famoso provérbio de Confúcio (551- 479 AC): «Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida». E após discorrer sobre a autonomia, passaremos ao próximo subtópico, no qual abordamos as estratégias de aprendizagem de línguas.

2.6 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

«Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança» (Oxford, 1990: 39).

2.6.1 Conceituação

Tendo em vista que este capítulo focaliza de maneira especial a aprendizagem, trataremos a seguir das estratégias de aprendizagem e deixaremos as estratégias de ensino para abordarmos de maneira mais específica no capítulo quatro. No entanto,

apresentamos a seguir, de forma gráfica, as definições de estratégias, que podem ser de ensino ou aprendizagem, mas podem ser também de formação, vinculada aos dois processos.

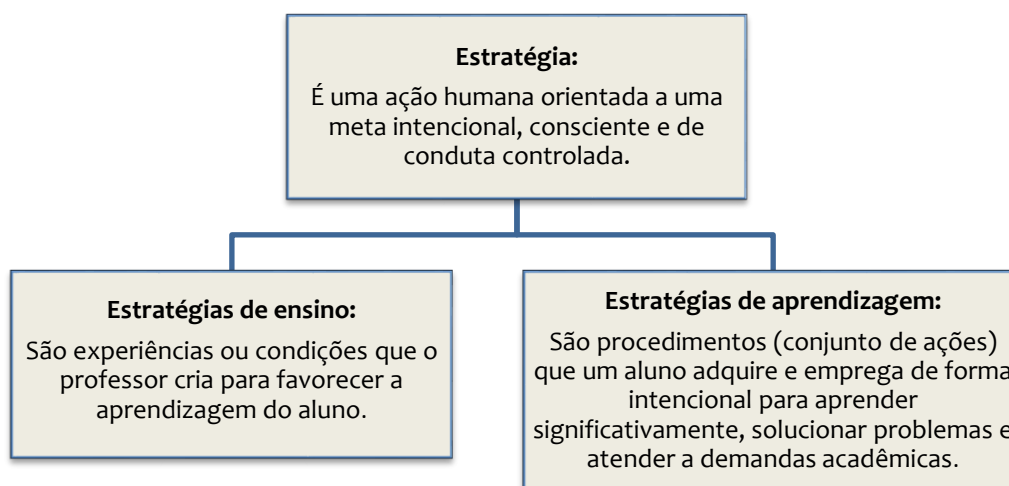


Figura 2 - Definições de estratégia

De forma gráfica, observamos os conceitos de estratégia, estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem. Neste subtópico mais voltado ao processo de aprendizagem, lançaremos nosso olhar para as estratégias dos aprendizes. Começamos destacando que o campo de estudo das estratégias de aprendizagem teve seu início com um artigo de Rubin em 1975, que investigou o que o bom aprendiz de língua pode nos ensinar. Segundo Cohen (Cohen, 2010) esse artigo foi resultado das experiências da autora que participou das aulas de francês, alemão e espanhol, e se esforçou para acompanhar o que os estudantes estavam fazendo nas aulas, prestou atenção às falas dos estudantes e observou o que escreviam em seus cadernos. Durante os intervalos, Rubin conversava com os estudantes, dizia o que havia observado e pedia que eles explicassem suas intervenções na aula e as anotações que fizeram nos cadernos.

Assim, Rubin queria compreender melhor as razões das ações que ela havia observado e passou a investigar principalmente os bons alunos de línguas para identificar as estratégias que eles usavam para serem bem-sucedidos. Ela percebeu que os alunos não tão eficientes na aprendizagem de línguas poderiam ser treinados nas estratégias empregadas pelos bons alunos de línguas (1975: 42). Até então (anos 70), não havia interesse naquilo que os estudantes faziam nas aulas de línguas. Sendo assim, essa ideia de ensino de estratégias como forma de capacitar ou aperfeiçoar alunos para a aprendizagem de línguas ganhou grande força, impulsionando um grande interesse pela pesquisa sobre estratégias de aprendizagem (Rubin, 1975, 1987; Cohen, 1998).

Referindo-se a estratégias de aprendizagem, Oxford (1990: 1) afirma que «As estratégias são ferramentas que contribuem para a aprendizagem de línguas, para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a autonomia do aluno». Oxford (1990), considera ainda que elas são as chaves para uma maior autonomia e uma aprendizagem mais significativa. A autora define estratégias de aprendizagem da seguinte forma: «Estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem.

As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Por fim, observamos que há um consenso entre os estudiosos: Estratégias são passos tomados pelos aprendizes, conscientes ou inconscientemente, para potencializarem seu aprendizado melhorando sua competência comunicativa (Rubin, 1975; O'Malley e Chamot, 1990; Oxford, 1990; 2011; Moura-Filho, 2005; Araújo-Silva, 2006; Vilaça, 2011; Cohen, 2010; Cea-Alvarez, 2014).

2.6.2 Visão geral das EA

Oxford (1990) dividiu as estratégias de aprendizagem em dois grupos: estratégias diretas e estratégias indiretas e esses dois grupos se subdividem em três categorias cada. Oxford (1990) compreende e apresenta as estratégias como uma metáfora, na qual as estratégias diretas são atores de teatro, que realizam/dramatizam a peça. Já as estratégias indiretas são diretores, que organizam, guiam, checam, corrigem, treinam, incentivam e estimulam. As diretas trabalham «com a língua propriamente dita numa variedade de tarefas e situações específicas», segundo Oxford (1990: 14). Já as estratégias indiretas estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem. Portanto, esse grupo é composto pelas estratégias conscientes de coordenação do processo de aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado é que, para Oxford (1990), ambos os grupos são igualmente importantes. Oxford (1990, 2011) afirma que esses dois conjuntos agrupam outros subconjuntos, ou seja: as estratégias diretas agrupam: 1) as estratégias de memória, que ajudam a estocar e recuperar informação, por exemplo, o agrupamento de informação e o mapeamento semântico; 2) as estratégias cognitivas, que ajudam a entender e produzir a língua de diferentes formas, por meio, por exemplo, da inferência e da recombinação de elementos e 3) as estratégias de compensação, que ajudam a usar a língua apesar das lacunas no conhecimento.

As estratégias indiretas também possuem três subconjuntos 1) estratégias metacognitivas, que ajudam a controlar o processo cognitivo, ou seja, são as estratégias que coordenam o processo de aprendizagem pela autoavaliação e pelo planejamento, por exemplo; 2) estratégias afetivas, que são ligadas a fatores emocionais, a saber, o

monitoramento do grau de nervosismo, e 3) estratégias sociais, que ocorrem na interação com o outro. Na imagem a seguir estão apresentadas as EA, de acordo com Oxford (1990), dispostas num organograma.

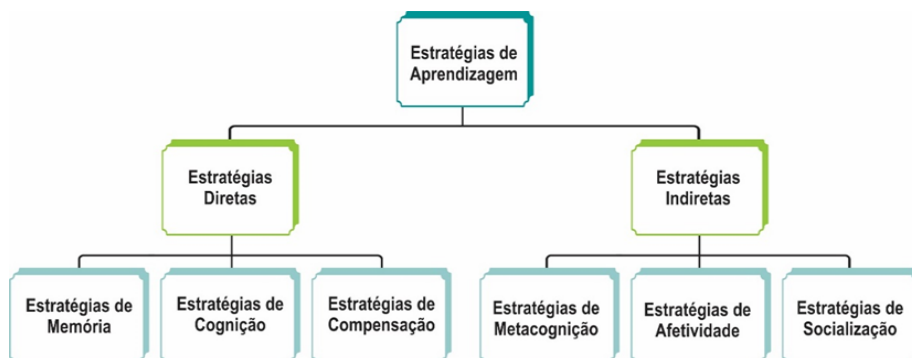


Figura 3 - Organograma das EA (Araújo-Silva , 2006)

A partir desses dois subgrupos das estratégias de aprendizagem diretas e indiretas, Oxford (1990), subdividiu as estratégias diretas e indiretas em subgrupos que serão definidos e classificados a seguir de acordo com a função de cada uma. Oxford (1990) subdividiu as estratégias de aprendizagem (EA) diretas de acordo com as funções em três tipos: memória, cognitivas e compensatórias que serão definidas na tabela a seguir com as respectivas definições de cada uma de forma geral.

FUNÇÃO DAS EA DIRETAS		
MEMÓRIA	COGNITIVAS	COMPENSATÓRIAS
Auxiliam na memorização e armazenamento de informações por meio de associações, agrupamento e categorizações.	Auxiliam no processamento de informações a partir do texto. Como exemplo, análise de palavras e busca de padrões da língua.	Auxiliam o aprendiz no momento em que lhe falta conhecimento ou quando ele não consegue se lembrar de algo já estudado anteriormente. Como exemplos: uso de sinônimos, gestos ou maneiras alternativas de comunicar sentidos.

Tabela 2 - Função das EA diretas (Oxford, 1990: 15)

O uso das estratégias de aprendizagem diretas deve ser complementado, segundo Oxford (1990: 15), com o uso das estratégias de aprendizagem indiretas, pois essas são responsáveis pelo gerenciamento da aprendizagem indiretas. Oxford dividiu as estratégias de aprendizagem indiretas em três categorias ou tipos: metacognitivas, afetivas e sociais. A taxonomia de estratégias de aprendizagem apresentada por Oxford (1990) é, segundo Ellis (1994: 538), uma das mais claras e exaustivas, pois tentou reunir todas as categorias

existentes. Por sua vez, a autora enfatiza a relação que se pode estabelecer em geral entre as EA e o desenvolvimento da competência comunicativa, especificando inclusive as conquistas que podem ser alcançadas em cada categoria de estratégias.

Nesse sentido, Oxford (1990: 8) refere que as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais ajudam os estudantes a desenvolver sua competência comunicativa. De forma mais concreta, as estratégias metacognitivas regulam a cognição e ajudam a centrar a aprendizagem, a planejar e a avaliar os progressos conseguidos. Por sua vez, as estratégias afetivas contribuem a desenvolver a autoconfiança e perseverança necessária para que os aprendizes se impliquem ativamente na aprendizagem de línguas. Por último, as estratégias sociais proporcionam uma maior interação e uma compreensão mais empática do contexto de aprendizagem (Cea, 2014). A classificação das estratégias de aprendizagem indiretas, de Oxford (1990), são apresentadas na tabela a seguir.

FUNÇÃO DAS EA INDIRETAS		
METACOGNITIVAS	AFETIVAS	SOCIAIS
<p>Auxiliam na organização e avaliação da aprendizagem.</p> <p>Exemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão e estabelecimento de relação com o conteúdo aprendido. 2. Relação com o reconhecimento dos objetivos das propostas de atividades; autoavaliação e a busca pela prática constante. 	<p>Auxiliam o aprendiz da língua:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a lidar com as questões emocionais que envolvem a aprendizagem da língua; 2. a diminuir a ansiedade; 3. na motivação; 4. 4- na reflexão sobre o pensamento positivo acerca da própria aprendizagem. 	<p>Auxiliam no processo de aprendizagem cooperativa.</p> <p>Exemplos:</p> <p>- Os alunos pedem ajuda, aprendem em conjunto, envolvem-se na interação para a aprendizagem.</p>

Tabela 3 – Função das EA indiretas (Oxford, 1990: 15)

Na visão de Brown (2000: 132) as estratégias podem ser divididas em estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação. Para este autor, as Estratégias de aprendizagem estão relacionadas ao input (insumo)- processamento, armazenamento, recuperação, ou seja, ao recebimento de mensagens de outras pessoas. Já as estratégias de comunicação estão relacionadas ao output (produção)- como nós expressamos significado, como enviamos mensagens aos outros. De acordo com Vilaça (2009), o interesse por este tipo de pesquisa, é motivado por diversas razões, entre elas, a mais frequente, é a busca de alunos bem-sucedidos e a possibilidade de ensino das estratégias de aprendizagem.

De maneira geral,, os pesquisadores na área questionam o que faz com que alguns alunos aprendam e usem uma língua estrangeira com mais competência, rapidez e facilidade que outros. Sabe-se que um bom aprendiz de línguas desenvolve e aplica inconscientemente estratégias variadas, sem nunca ter sido orientado para isto. No entanto, segundo Dornyei (2001) um professor eficiente pode ensinar aos seus alunos como desenvolver o hábito de utilizar estratégias para melhorar suas performances na aprendizagem da língua estrangeira». Nessa direção, é importante considerar que a aplicação de estratégias de aprendizagem resulta em desenvolvimento da proficiência e da auto-confiança em muitas situações.

De acordo com Oxford e Scarcella (1992: 63): «estratégias são especialmente importantes para o aprendizado de línguas porque elas são ferramentas ativas, de envolvimento auto direcionado que são essenciais para o desenvolvimento da proficiência na comunicação». Pensando nas EA em ambientes virtuais, Santos (2011c) defende que há duas dificuldades em identificar estratégias pedagógicas condizentes com a natureza deste ambiente educativo: por um lado, há a maleabilidade do próprio meio virtual, em que as tecnologias são meras ferramentas inertes, cujo desempenho depende da ação do professor e, por outro, há a natureza do próprio trabalho pedagógico em um ambiente qualitativamente diferente por ser virtual, interativo, hipertextual e dinâmico.

Em relação a competência comunicativa e as estratégias de aprendizagem, de forma geral, segundo Oxford (1991), o desenvolvimento da competência comunicativa é encorajado pelas estratégias de aprendizagem, pois ajudam os aprendizes a regularem suas cognições e a focarem, planejarem, avaliarem seus progressos na competência comunicativa. Por outro lado, as estratégias afetivas desenvolvem a autoconfiança e perseverança necessárias aos aprendizes para se envolverem na aprendizagem de línguas. Ainda de acordo com Oxford (1991), com o uso das estratégias sociais há maior interação e um entendimento mais empático na aprendizagem. Algumas estratégias cognitivas, como as de análise e algumas específicas de memorização, como a técnica da palavra-chave são altamente úteis no entendimento e lembrança de uma nova informação que é importante no processo de o aprendiz se tornar competente no uso da nova língua e desenvolver a competência comunicativa.

Destacamos, em nossa pesquisa, a motivação como combustível essencial para a aprendizagem/aquisição e consideramos a relevância das estratégias de automotivação. Em relação a estas estratégias, Frigotto (2006) pondera que embora os aprendizes desenvolvam, ou descubram algumas estratégias de automotivação sozinhos, estas são frequentemente insuficientes em número e variedade. Desta forma, uma parte importante do trabalho motivacional do professor é a conscientização dos alunos sobre a utilização de estratégias relevantes e o constante reforço sobre a utilização contínua destas estratégias.

Assim, após discorrermos sobre as estratégias de aprendizagem, passaremos a ver duas imagens que estão relacionadas a este processo de aprendizagem, e conseqüentemente também ao ensino e à formação: a espiral e o labirinto.

2.7 IMAGENS NA APRENDIZAGEM: A ESPIRAL E O LABIRINTO

2.7.1 A espiral

As espirais fazem parte do nosso entorno cotidiano. É uma forma presente no ser humano, no rodado dos cabelos, nas marcas dos nossos dedos, na estrutura de alguns ossos, no caracol do ouvido interno, só para citar alguns. Na natureza, pode ser visto nas ondas, na concha dos caracóis e no movimento dos ciclones e dos tornados, dentre outros, que por sua vez integram o movimento maior da Via Láctea.

Sabemos que as espirais tiveram importância no simbolismo de diversas culturas. Elas formam um padrão que começa pelo centro e se deslocam para fora ou para dentro, conforme a sua configuração. Esses movimentos podem ser observados no sentido horário ou anti-horário. As espirais com movimentos no sentido horário estão associadas ao Sol e a harmonia com a Terra ou movimentos que representam a expansão e a atração, em relação ao centro. O homem pré-histórico costumava desenhar espirais nas suas pinturas rupestres. O sol também era representado como uma espiral, já que nasce todas as manhãs, morre ao entardecer e renasce no dia seguinte. Além disso, para representar a aprendizagem, temos também a espiral.

A seguir, apresentamos uma imagem de espiral utilizada no paradigma construtivista da aprendizagem.



Figura 4 - Esquema da espiral construtivista de aprendizagem (Lima, 2015)

A aprendizagem para se tornar efetiva e produzir o crescimento pessoal do aluno «deve ser o resultado de um processo em espiral, onde o conhecimento vai sendo construído a partir do conhecimento que já se tem, para ir adquirindo, progressivamente, outros conhecimentos mais complexos (Menchén-Bellón, 2015: 33). Nesse sentido, Morin assinala que «o circuito espiral do redemoinho é de fato, o circuito que se fecha abrindo-se, se forma e reforma» (1997: 197). Esta citação traz a possibilidade do ciclo repetitivo ter sucesso nas ações e reflexões, afinal tanto na resolução de um problema como na elaboração de um texto acontece as idas e vindas propiciando o conhecimento no processo de aprendizagem (Valente, 2002).

As espirais, em suas múltiplas variantes, tem sido usadas como esquemas do labirinto (Gerenstadt , 2012). Esta afirmação nos aponta a conexão das duas imagens nos três processos inseparáveis discutidos nesta pesquisa, que são: aprendizagem, ensino e formação. A respeito da segunda imagem, o labirinto, discorreremos a seguir.

2.7.2 O labirinto

O labirinto tem sido tomado de modo geral como símbolo de complexidade de caminhos ou de luta do homem contra os terrores do inconsciente. Ele aparece na tradição greco-romana associado ao palácio de lendário rei Minos, como um edifício de planta complexa onde vivia o Minotauro. Passou depois à posteridade como um substantivo comum para designar um emaranhado de caminhos, de compartimentos, ou uma situação complexa (Ferreira, 1986). Minotauro, o filho híbrido dos amores de Pasífae com o touro branco de Poséidon, tornar-se-á um monstro nocivo à humanidade que teve de ser encerrado num edifício de impossível saída, arquitetado pelo engenhoso artista que foi Dédalo. Devorador da juventude e um flagelo para os homens, desse perigo os libertou Teseu, um herói que, na lenda, tal como Hércules, procura eliminar da terra o que impede a vida civilizada, sejam homens, povos ou animais (Ferreira, 1996).

De acordo com Ferreira (1986, 1996), a descrição sistemática que une o Labirinto, o tributo ao Minotauro, o feito de Teseu, a ajuda de Ariadne e o seu abandono em Naxos só aparece em autores gregos tardios e em autores romanos. Mas o edifício complexo, construído pelo engenho do homem para aí encerrar aquilo que de vergonhoso e infamante foi gerado ou é nocivo ao homem, o labirinto evoluiu metaforicamente para o pensamento humano nas suas buscas sempre infrutíferas, para a cidade em que os homens se vêem perdidos e desconhecidos no meio dos outros, para a vida humana num mundo tão hostil, no qual a libertação é conseguida pela coragem, pela doação e pela ajuda — ou melhor, entre-ajuda, pois sem o contributo de Ariadne, Teseu nada conseguiria.

É portanto compreensível, pelo que se acaba de expor, que se trate de um mito com permanência assídua na cultura posterior e, nos seus vários sentidos, seja frequente na

escrita contemporânea, quer em simples alusões, quer como motivo de poemas, quer em títulos de livros (Ferreira, 1996). Nessa direção, Felinto (2006) refere que imagens de labirintos e bibliotecas estão presentes nas obras de grandes escritores e teóricos, como Umberto Eco e Jorge Luís Borges. Muitas vezes elas aparecem combinadas, como no romance *O nome da Rosa*, de Eco. Ali, a biblioteca é um labirinto, inspirado nitidamente no célebre conto de Borges, «A biblioteca de Babel». Essa junção da biblioteca com o labirinto parece apontar para uma compreensão contemporânea da cultura. A respeito dos labirintos, Umberto Eco, autor da introdução ao catálogo da exposição *Per Labirints* em Barcelona, explica que «os milhares de anos de história desta figura revelam o fascínio que sempre despertou na humanidade, representando um aspecto da condição humana: existem inúmeras situações em que é muito fácil entrar, mas das quais é muito difícil extrair alguém» (Oliveira, 2011).

Há uma clara distinção entre labirintos de um só sentido, tecnicamente referindo-se ao esquema de caminhos unidireccionais – que sempre chegam ao centro, e labirintos com várias opções de caminhos, chamados «Dédalos» – referindo-se a estruturas que visam confundir o incauto viandante com inúmeras entradas e saídas). Em inglês encontram-se distintamente os dois conceitos: «Labyrinth» e «Maze», respectivamente. Ou seja, o Labirinto só tem uma entrada e uma saída, enquanto o Dédalo pode ter várias saídas e várias entradas. «Entrada» – o sítio onde Teseu deixou preso o fio que Ariadne lhe entregara juntamente com a espada com que foi chacinado o Minotauro. (Oliveira, 2011).

De acordo com Detienne (1991: 13), o labirinto convida à exegese, e o entrelaçamento de encruzilhadas e de corredores ramificados atrai irresistivelmente o intérprete a mil e um percursos. A fascinação exercida por um simbolismo considerado universal não é sem dúvida estranha à sua natureza gráfica de traçado aporético e de caminho mais longo encerrado no espaço mais curto. Leão (2002) salienta que nas catedrais medievais de Chartes e Amiens há concentração mental absoluta, ao percorrer os caminhos em oração. Labirintos com bifurcações, que nos colocam no jogo e fazem criar estratégias, como jogar pedras no caminho.

De acordo com Castoríades (1987: 7-8) Pensar é «entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado «estendido entre as flores, voltado para o céu». É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco que no fundo se fechou atrás de nossos passos -até que essa rotação, inexplicavelmente, abra nessas paredes fendas por onde se possa passar. Por sua vez, pensando no contexto das tecnologias, Lévy (1998), em seu livro *Inteligência Coletiva*, afirma que «a forma labiríntica da hipermídia repete a forma labiríntica do chip».

A respeito disso, Leão (2005) afirma que «o caráter interativo é elemento constitutivo do processo hipertextual. O leitor é um construtor de labirintos». Referindo-se também ao contexto hipermediático, ao qual abordaremos detalhadamente mais adiante, (Leão, 1999, 2005) aponta que existem três tipos de labirintos: o primeiro seria a arquitetura propriamente dita; o segundo é esse espaço que se desdobra e considera-se uma atualização do primeiro; o terceiro é aquele que surge após a experiência hipermediática. Estas considerações nos chama a atenção para a complexidade da experiência de aprender, apontada na tese apresentada desde o início.

Em seu artigo «O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção», Ingold (2015) desenvolve sua perspectiva quanto a relação entre o caminhar e o processo educacional e discute como as diferentes perspectivas numa caminhada alteram o processo de aprendizado e questiona se conhecimento é realmente sinônimo de liberdade ou de sapiência, exemplificando com a experiência de um ornitólogo e a de um poeta durante uma caminhada na natureza: o primeiro, preocupado com nomear e classificar as aves; o segundo, admirado e encantado com a presença das mesmas. Qual dos dois seria mais sábio? Com esta reflexão, Ingold (2015) exemplifica que existem dois sentidos ou dois tipos de educação: aquele que nos ensina a partir da mera observação de aulas, e aquele que nos leva para o mundo «de fora», nos permite a descoberta a partir da experiência.

Para nós, o labirinto é um tema fascinante e inesgotável, que nos atraiu desde o início da construção nossa pesquisa e que, por certo, continuará nos encantando enquanto procuramos as saídas. E após discorrermos a respeito do labirinto, imagem que simboliza a aprendizagem e revela a complexidade deste processo, apontamos a necessidade de ir além de uma aprendizagem utilitária para uma aprendizagem que possibilite o encantamento e a descoberta. Partindo destas considerações, consideramos a relevância de «ouvir a voz dos aprendizes», tema que abordaremos no subtópico a seguir.

2.8 OUVIR A VOZ DOS APRENDIZES

«Aprendi muito com meus professores, aprendi muito com meus colegas, mas, sobretudo, aprendi muito com meus alunos» (Talmud).

Ouvir a voz dos aprendizes, ao nosso ver, é fundamental para a aprendizagem. Nesse sentido, Brown (2000) reitera a necessidade de conhecer quem são os alunos e quais são os princípios e variáveis que regem a aquisição de língua estrangeira. Na sua rotina, os futuros professores irão se deparar com situações que irão requerer deles decisões sobre o que fazer e como fazer. Nessa perspectiva, para que se conheça o aluno, é preciso que

ele tenha oportunidade de dizer quem ele é, o que espera da formação, que ele contribua para melhorar a qualidade do curso em diferentes momentos, que seja um aluno presente.

A respeito disso, Paiva (2009) comenta a importância de ouvir a voz dos aprendizes para saber como eles aprendem. «Ouvir a do aluno é valorizar a sua presença, é construir e planejar com ele, é apoiá-lo para que ele supere as dificuldades e alcance o êxito almejado, pois o fato de ser ouvido pode despertar o interesse em participar (Ribeiro, 2014: 120 a). Nesse sentido, Polesel-Filho (2001: 2) assevera que «Lecionar não é apenas ter conhecimento da língua e da didática de ensino, mas também estar a par das realidades de seus alunos e suprir suas necessidades».

Neste mesmo aspecto, Galeano (1991) em forma poética, afirma: «Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais». Consideramos que dar voz aos aprendizes é estar aberto a suas opiniões e colaboração na construção do conhecimento, é uma forma de tentar ver pelas lentes do aprendiz com a intenção de compreendê-los e ajudá-los em seus processos de aprendizagem. E após abordarmos de forma breve sobre a relevância de ouvir a voz dos aprendizes, passaremos ao terceiro capítulo da nossa tese, desta vez no labirinto da formação, no qual adordaremos o perfil profissional do professor de espanhol no Brasil.

CAPÍTULO III: O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL NO BRASIL: NO LABIRINTO DA FORMAÇÃO

«En la sociedad actual el aprendizaje de lenguas continúa siendo el pilar que posibilita la comunicación entre pueblos y culturas, y, constituye, en consecuencia, una de las formaciones que más se emanda a nivel global» (Cea-Alvarez, 2014).

3.1 PROFISSÃO DOCENTE

3.1.1 Profissão docente no Brasil: Fatores históricos na consolidação da imagem social

Sabemos que a docência é uma das profissões mais antigas da humanidade. De acordo com Lengert (2011), indiferentemente do período histórico ou do tipo de sociedade, a importância social da docência nunca foi posta seriamente em questão. Este mesmo autor (Lengert, 2011) afirma que «a profissionalização, a afirmação de identidade e o prestígio dos professores têm andado por caminhos difíceis». De acordo com Nóvoa (1999), há três fatores históricos que contribuem significativamente para a consolidação da imagem social de que desfruta a profissão docente na atualidade: a estatização do ensino, a criação da Escola Normal, a fundação do movimento associativo. De acordo com o referido autor, a primeira contribuição ocorre no final do século XVIII, quando o Estado resolve intervir no ensino. Esta ação acaba provocando uma homogeneização, uma unificação e uma hierarquização de todos os grupos de professores já existentes naquela época.

Para Nóvoa, é esse o momento em que se instala um corpo profissional de professores sob um enquadramento estatal, mas não com uma concepção corporativa do ofício e isso tem como consequência a funcionarização, ou seja, a organização de um grupo de profissionais isolados, desvinculados de suas comunidades locais, ingressados por meio de um único concurso nacional e submetidos ao Estado. A partir da metade do século XIX, ser professor se torna um mecanismo que possibilita a ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade entre as camadas sociais da população. Nesse período a instrução passa a ser considerada um sinônimo de superioridade social.

Assim, professores se tornam agentes culturais, sociais e políticos. Os professores, então, passam a defender um discurso com dois argumentos importantes: a sua especialidade na ação educativa e o seu trabalho como sendo da mais alta relevância social. A fundação das escolas normais no final do século XIX é apontado por Nóvoa (1999) como segundo fator da construção de imagem de professor e tem como consequência uma grande mudança sociológica do corpo docente. O «velho mestre» é substituído pelo «novo professor» de instrução primária. Observa-se que na origem da formação especializada em Escolas Normais, estão «o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente» (Nóvoa, 1999: 16).

Portanto, constata-se que as escolas normais também contribuem para criar uma cultura profissional, por meio da socialização e a coletivização dos seus membros. Essa cultura evolui para o que Nóvoa chama de estatuto da ambiguidade. Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (Nóvoa, 1999).

Um terceiro elemento que contribui para a consolidação da identidade profissional é o surgimento de um movimento associativo, iniciado em meados do século XIX. Por primeira vez, os professores se encontram num objetivo comum, reivindicam por causa própria e se fortalecem de tal maneira que o início do século XX passa a representar a época áurea dos professores, com função social definida, com prestígio razoável, e, segundo Nóvoa (1999), com o importante poder simbólico do progresso. No Brasil, esse período culmina com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e a Constituição de 1934. Após conhecermos os fatores históricos que influenciam na consolidação da imagem social dos docentes na sociedade brasileira, discorreremos, a seguir, sobre a profissionalização-desprofissionalização docente, ainda com uma perspectiva histórica.

3.1.2. A profissionalização/desprofissionalização docente

A profissionalidade pode ser definida como «aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas» (Roldão, 2005: 108). A origem da discussão sobre a profissionalização do professor, de acordo com Nóvoa (1999) retorna à segunda metade do século XVIII. Naquela época, havia várias decisões a serem tomadas, as quais influenciariam a imagem social do docente até os dias de hoje. Discutia-se se o professor

deveria ser leigo ou religioso; se deveria pertencer a um corpo docente ou realizar um trabalho isolado e individual; se deveria ser escolhido ou nomeado; quem deveria pagá-lo, ocorre, assim, um movimento de estatização e secularização do ensino. Os «estados docentes» começam a controlar os processos educativos com mais rigor.

Vários elementos históricos, apontados por Lengert (2011: 14) contribuem para a diminuição do prestígio dos professores. São eles: «a expansão escolar, o aumento do número de professores, as incertezas face às finalidades e às missões da escola; a incerteza quanto ao papel na reprodução cultural e na formação de elites e até algumas correntes pedagógicas». Além desses, há fatores que Lengert (2011) considera preponderantes e que são: a feminilização da profissão, o idealismo, a vocação e o magistério como um ato divino. Nesse sentido, a questão do magistério precisa ser visto num leque mais amplo de análise. Em geral, afirma Apple (1995), o trabalho remunerado feminino é construído em torno de dois tipos de divisão: primeiro, o trabalho de mulheres está relacionado a uma divisão vertical do trabalho, em que as mulheres como um grupo estão em desvantagem face aos homens, no que toca às condições sob as quais trabalham.

Segundo, sua atividade está na divisão horizontal do trabalho, em que as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho. A necessidade de trabalhar meio período, por ter que cuidar da casa e dos filhos, é um dos fatores que contribui para que o número de mulheres seja maior no magistério. Lengert (2011) afirma que «um agravante no caso da profissão docente é o fato de vir associada ao cuidado, ao serviço, o que por si só já a define como trabalho de mulher. E cuidar de crianças e servir é considerado um trabalho que exige menos qualificação e, por isso, é menos valorizado».

Na percepção de Hypólito (1997), encontram-se na prática docente, no caso brasileiro, duas tendências constituídas por meio de matizes discursivas essencialmente distintas. No primeiro momento, quando a igreja ainda representava um importante espaço de disputa ideológica nos conflitos político-religiosos, informando e modelando as práticas no mundo contemporâneo. Neste sentido, vocação e sacerdócio eram as principais fontes que expressavam o significado da prática docente (Rêses, 2012) Na mesma perspectiva, Lüdke e Boing (2004) esclarecem que, tal como aparece hoje, a «profissão» docente exhibe, mesmo aos olhos do observador mais comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas.

À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou («a minha escola», «a minha professora»...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o «declínio da profissão docente» acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base

do processo de «decadência do magistério», com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados (Lüdke e Boing, 2004). Ainda sobre o declínio da profissão, em seu livro «Ofício do Mestre», Arroyo (2011), cita problemas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sinaliza que, no Brasil, «desde a LDB de 1971, escolas e currículos de formação desfiguram os mestres, empobrecendo o conhecimento, a escola e os professores, reduzindo- os a ensinantes, o que leva a uma desvalorização da categoria frente ao governo e a sociedade».

Com relação a este tema, Powney (1996) afirma de forma contundente que «o que resta ao professor é uma função de karaokê na escola e uma alienação de boa parte das competências que lhe deveriam ser atribuídas». Pensando sobre a profissionalização docente, tendo em conta o que espera do professor, com base na LDB, Arroyo (2011: 100) critica, [...] se espera que os professores deem conta da formação para a cidadania, a autonomia, a identidade, a diversidade, a ética e estética, o corpo, a afetividade, o desenvolvimento pleno... Formar na infância e na adolescência esse perfil tão complicado de adulto deixa os docentes confusos. Afinal, qual é a minha? se pergunta cada professora e cada professor da Educação Básica. «Quem sou eu, um super-herói? », se pergunta um professor.

Na mesma direção, Arroyo (2000) afirma que os professores precisam ser artesãos, artífices, artistas pra dar conta do magistério. Mestres resistem às pressões de manter e reproduzir a herança de um saber específico. A sociedade depende de suas qualificações. Por sua vez, Oliveira (2010) aponta também alguns problemas ao afirmar que «docência e educação coexistem de forma ambígua na sociedade brasileira. Ninguém nega a importância da educação. Contudo, o desprestígio da carreira docente é evidente. O desenvolvimento da profissão de professor ou professora não produz enriquecimento próprio, não gera status, poder e prestígio, como em outras profissões. Como se não bastasse, o profissional da educação tem que conviver com um cenário de violência no ambiente escolar. Todos estes problemas corroem a carreira docente e desestimulam jovens universitários a ingressarem na profissão».

Assim, em meio a todas essas reflexões e questões conflituosas que envolvem a profissão, a profissionalização-desprofissionalização e a identidade docente, evidenciamos que a educação neste país precisa de soluções. Continuando a apresentar nossa pesquisa, passaremos a apontar algumas definições sobre «o que significa ser professor? o que é ensinar? o que a sociedade espera desse profissional? », no subtópico a seguir.

3.1.3. O que significa ser professor? o que é ensinar? o que a sociedade espera desse profissional?

Procurando compreender o significado de ser professor, passamos a discorrer sobre este tema, esclarecendo inicialmente que, na pesquisa ora apresentada, os termos

educador, docente e professor são usados como sinônimos. De acordo com Prabhu (2004), «Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça». Para este autor, ensinar e aprender são processos separados. Enquanto ensinar é um processo observável, intencional, possível de ser planejado e possível de ser percebido enquanto este processo está em andamento, aprender possui características inversas, sendo intangível e não controlável. Além disso, a aprendizagem poder acontecer sem que se faça um esforço consciente para tal, ou mesmo contra a vontade do indivíduo.

Prabhu (2004) considera ainda que ensinar e aprender, além de serem processos desvinculados, podem ser conflitantes. Assim, pode ocorrer o aprendizado de coisas diferentes das ensinadas, uma vez que os objetivos de professores e alunos costumam divergir e o aprendizado pode também acontecer sem ensino. Nessa perspectiva, consideramos relevante a afirmação de Moran et al (2000: 8), que definem docência como «uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana». Dentre as atividades descritas por Moran (2000) se encontram: ensinar, educar, ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, ter visão de totalidade e ajudar a integrar as dimensões da vida e ajudar a encontrar o caminho. O autor ainda comenta que poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal.

Por sua vez, Arroyo (2000) compreende a docência como «um modo de ser». O autor aponta a dificuldade que os professores têm em reduzir o magistério a um tempo profissional delimitado. É comum, pra grande parte dos professors, estarem em casa preparando aulas, nos finais de semana ou feriados corrigindo e elaborando avaliações, pensando em como trabalhar este ou aquele conteúdo e preocupando-se com os alunos. De acordo com Moran (2000: 5), «de um professor espera-se, em primeiro lugar, que seja competente na sua especialidade, que conheça a matéria, que esteja atualizado.

Em segundo lugar, que saiba comunicar-se com os seus alunos, motivá-los, explicar o conteúdo, manter o grupo atento, entrosado, cooperativo, produtivo». Desta forma, consideramos que estes três aspectos, dentre outros apontados por Moran (2000), parecem se auto-completarem: professores competentes se entusiasman e se atualizam. Professores entusiasmados se tornam competentes e entusiasmados. São, em nossa visão, como uma espécie de engrenagem em funcionamento e a tríade parece caminhar juntas.

Na visão de Moran (2000), o entusiasmo é um aspecto fundamental e contagiante. O autor afirma que «o contato com educadores entusiasmados atrai, contagia, estimula, os torna próximos da maior parte dos alunos. Mesmo que não concordemos com todas as suas ideias, os respeitamos. Na mesma direção, Freire (1996) afirma que existem saberes

necessários à uma boa prática educativa, que se faz com responsabilidade e com comprometimento, os quais mostraremos a seguir:

- Ensinar exige rigorosidade metódica: significa dar condições ao educando em aprender criticamente, que sejam criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes; desse modo, não devemos estar certos de nossas certezas;
- Ensinar exige pesquisa: significa que todo professor ou professora é um pesquisador; pois o que faz um bom professor ou uma boa professora é a constante atualização, seu aprimoramento; visto que somos seres históricos e que fazemos história constantemente num mundo onde o conhecimento também tem sua historicidade;
- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: significa que o professor ou a professora deve mostrar ao seu aluno que sua experiência influencia a maneira como ele aprende os conteúdos instituídos e, faz com que ele possa refletir e agir sobre sua realidade, a fim de transformá-la;
- Ensinar exige criticidade: significa que o professor ou a professora deve ser crítico em sua prática; como age, como leva seu aluno a produzir seu conhecimento;
- Ensinar exige estética e ética: significa que o professor ou a professora deve estar comprometido com os resultados de sua ação pedagógica, visando a melhoria da qualidade de vida do aluno;
- Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo: significa que o professor ou a professora tem o dever de dar exemplo, de falar o que realmente faz, de contribuir para o crescimento da cidadania;
- Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação: significa que o professor ou a professora deve estar livre de qualquer pré-conceito, de rejeitar qualquer proposta que não seja válida para seus alunos;
- Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: significa que o professor ou a professora deve estar atento a sua prática de hoje e de ontem para que possa melhorar a próxima prática; e
- Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural: significa que o professor ou a professora deve assumir-se como ser pensante, histórico, social, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer o outro, capaz de ter raiva e capaz de amar.

Concordamos com Moran (2000), ao asseverar que as primeiras reações que o bom professor e educador despertam no aluno são a confiança, a admiração e o entusiasmo e que isso facilita enormemente o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva,

destacamos ainda que o domínio do conteúdo é essencial. Para Freire (2001), este conhecimento implica em uma segurança necessária para complementar a competência profissional do docente. A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência.

O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (Freire, 2001:91). E após apresentarmos os temas: O que significa ser professor? o que é ensinar? o que a sociedade espera desse profissional? passaremos a discorrer sobre a formação docente-formação reflexiva.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE – FORMAÇÃO REFLEXIVA

«São nossas crenças que definem o tamanho das coisas» (Alves, 2014: 55).



Figura 5 – Crenças (Cruz, 2017)

A ação reflexiva, segundo Geraldi ((1998), é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. A reflexão é fundamental para o conhecimento prático e pressupõe a imersão do educador no mundo da sua prática profissional, incluindo valores, interesses sociais, situação política-econômica e conteúdos. Acreditamos que para criar e construir uma nova realidade é necessário ir além das regras, teorias e procedimentos conhecidos. Assim, o educador reflexivo constrói o seu próprio conhecimento, que transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (Rosalen, 2001).

Segundo Marcelo-García (1995), a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo se constituem em objetivos a serem alcançados pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva. Estas três atitudes, apontadas pelo autor como básicas e importantes para se ter um ensino reflexivo são detalhadas a seguir:

- Mentalidade aberta, ou seja, a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias, e ainda, integrar um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos;
- Responsabilidade, uma responsabilidade intelectual. Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende.
- Entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Existem 05 (cinco) características que diferenciam uma prática docente reflexiva de uma prática docente técnica, de acordo com Zeichner e Liston (1996), que são as seguintes: a) Examinar e tentar resolver os problemas de sala de aula; b) Ter consciência e questionar as próprias concepções trazidas para sua prática; c) Estar atento ao contexto institucional e cultural no qual se ensina; d) Participar do desenvolvimento curricular e se envolver nas mudanças propostas na escola; e) Ter responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

No contexto da nossa pesquisa, consideramos o ambiente virtual dos cursos como salas-de-aula, e as práticas apontadas pelos autores citados podem e devem ser utilizadas nesse contexto. Atualmente, a reflexão é um conceito muito utilizado pelos formadores dos profissionais da educação. Oliveira (2009) ao falar sobre o professor e método de ensino, afirma que o professor deve ser reflexivo, criando o seu próprio método, deixando de ser o que ele chamou de «técnico passivo», passando a ser um «praticante reflexivo». A respeito disso, McKay (2003) salienta que uma importante característica do professor reflexivo é que eles sempre levam em consideração o porquê de suas decisões.

Na mesma perspectiva, Leffa (2008: 354), ao indicar o perfil desejado do professor de línguas estrangeiras, afirma que este deve ser «reflexivo, crítico e comprometido com a educação». O professor por meio de uma postura reflexiva procura selecionar aquilo que funciona em sua prática pedagógica, baseando-se em sua habilidade intuitiva e experiência. Ao final, ele acaba desenvolvendo uma metodologia que reflete, na verdade, suas crenças e vivências pedagógicas (Kumaravadivelu, 2006: 169). Nazar (2016), por sua vez, afirma que é necessário o desenvolvimento de práticas reflexivas por parte do professor a fim de que este possa propiciar o desenvolvimento de competências em seus alunos. O exercício de competências exige um alto nível de elaboração mental. Esse fato está ligado a dificuldades presentes no que diz respeito à criação de situações-problema que proporcionem uma verdadeira aprendizagem.

Consideramos que as palavras de Nazar (2016), referidas no parágrafo anterior, são de grande relevância no contexto desta pesquisa, pois o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos em formação a distância poderá vir como resultado de práticas reflexivas do professor. Desta forma, formação de professores e reflexão crítica estão atreladas ao processo de ensino de línguas/culturas.

Schön (2000), que fundamenta seu trabalho na teoria da pesquisa de John Dewey, propõe uma nova epistemologia da prática, a qual se baseia nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. São três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Assim, a reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Já a reflexão-na-ação consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la.

Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia (Schön, 2000). Ao discorrer sobre este tema, Alarcão (2001), por sua vez, não se refere somente ao professor, mas vai além, ao referir-se à escola reflexiva. Afirma que «pensar na escola reflexiva, que aprende e se desenvolve nas interações é abrir espaço e tempo para um trabalho criativo com profissionais que refletem e se comprometem em buscar sua autonomia.

Coincidimos com esta autora ao afirmar que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora, somente essa escola mudará o seu rosto» (Alarcão, 2001: 261-262). Ademais,

Paraquett (2009: 7) comenta: «o que nos compete é formar professores de forma a dar-lhes condições de exercerem com qualidade e criticidade o seu trabalho». E pós discorrermos sobre formação docente-formação reflexiva, consideramos como fundamental sabermos sobre os «Traços de caráter nacional em relação ao ensino e aprendizagem de línguas», tema que abordaremos no subtópico a seguir.

3.3 TRAÇOS DE CARÁTER NACIONAL EM RELAÇÃO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Para iniciar este tema em relação aos «traços de caráter nacional em relação ao ensino de línguas» apontamos alguns aspectos que se destacam na sociedade brasileira, percebidas como reflexo do Período Colonial. São os aspectos que apontamos nos parágrafos a seguir. Observamos que a escola não é tão importante na vida do brasileiro. Prefere-se um jeans novo ou uma viagem à escola. Essa desvalorização pode ser apontada como reflexo da vida colonial, pois foram 300 anos sem jornais, sem bibliotecas e sem letramento escolarizado. Percebe-se marcas da colônia em nossa sociedade.

Percebe-se uma falta e um desvalor da escola, do livro, da imprensa, das bibliotecas e de um letramento universalizado. Outro reflexo da vida colonial é a «vida dupla», incongruências entre a teoria e a prática. Podemos citar como exemplo, os padres que não podiam casar, mas tinham mulher ou mulheres e filhos. Um outro exemplo atual desta duplicidade de valores em nossos dias é a existência de professor racista. Em relação a este período podemos destacar a ausência de políticas públicas explícitas para escolas e para as línguas; nem mesmo medidas casuais, espontâneas, são encontradas nesse longo período colonial. Outros pontos que merecem destaque são:

- Baixa autoestima do povo brasileiro- Percebemos desde a época colonial uma idealização dos estrangeiros. Os holandeses e franceses tinham muita cultura, os chineses eram admirados, pois tinham a seda. Observamos que o Brasil ainda sofre dessa baixa autoestima. É um país atrasado economicamente. Interessante destacar a supervalorização de um falante nativo e a desvalorização de um professor nacional, mesmo com excelente formação.
- Monolinguismo- O Brasil é vasto e mesmo com cerca de 600 línguas circulando, elas são faladas apenas por menos de 1% da população. Com o português pode-se comunicar em todo o território nacional.
- Supervalorização da gramática- Vemos a entronização do método dito clássico de se aprender língua(s) vivas com base na aprendizagem de

línguas mortas de cultura que supervaloriza a gramática como base organizatória de todo o ensino. Esta supervalorização da gramática, encontra eco numa pesquisa de Nonemacher (2004) sobre o ensino do espanhol. Acredita-se que «o ensino de gramática é imprescindível nas aulas de Espanhol como língua estrangeira».

Observa-se ainda que existem os denominados «Mitos pedagógicos sobre o ensino de línguas», que povoam o imaginário brasileiro e que influenciam ações. Alguns mitos, publicados pelos autores Polato e Menegueço (2008), estão elencados a seguir, com resposta ou comentário de alguns especialistas e são aqui apresentados em forma de tabela.

MITOS PEDAGÓGICOS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	
É impossível ensinar em escola pública	«Eis um grande equívoco», diz Deise Prina Dutra, da UFMG. «Há limitações, como a baixa carga horária, mas um trabalho bem-feito leva a turma a avançar»
ostoso é aprender sem perceber	Ninguém adquire conhecimento dormindo ou brincando. «Quanto maior o controle da criança sobre o que faz, mais facilidade ela terá para assimilar os conteúdos», diz Luiz Paulo da Moita Lopes, da UFRJ.
É preciso falar como os nativos	O professor que nasceu ou viveu no exterior serve de exemplo de falante nas escolas de idiomas. «Mas alguns sem essa vivência se sentem incapacitados para ensinar», diz Maria Antonieta Celani, da PUC-SP, que refuta a idéia. Línguas como o inglês e o espanhol são cada vez mais usadas por quem não nasceu onde esses idiomas são os oficiais.
Existe um método infalível	No fim do século 20, modelos vindos de editoras internacionais invadiram as escolas de todo o mundo. Pesquisadores como o indiano N.S. Prabhu lançaram a era pós-método, demonstrando que modelos que não levam em consideração o contexto local não são eficientes.

Tabela 3 - Mitos pedagógicos (Polato e Menegueço, 2008)

Salientamos que os mitos apresentados são conhecidos, propagados e até usados como marketing por aqueles que querem aproveitar para alcançar benefícios como a venda de cursos, materiais e métodos de ensino. Tais «aproveitadores» contratam professores estrangeiros ou nacionais que tenham residido em países que falam a língua-alvo, independente de formação acadêmica, o que reduz os custos, mas perde na qualidade e desvaloriza a profissão docente. Em relação ao primeiro mito, de que «é impossível ensinar em escola pública», trata-se de uma visão que defende um ensino de línguas medíocre, sustentado pelo desinteresse e descompromisso de todos os envolvidos. Este mito, arraigado no Brasil, incentiva a criação de escolas privadas de línguas e elitiza este saber.

Em relação à língua espanhola, como fruto de experiência profissional, podemos apontar o mito de que todo brasileiro se comunica com um espanhol sem necessidade de estudar ou que bastaria alguns meses para «dominar» esta língua. Nesse sentido, Sedycias (2005) afirma que durante muitos anos houve uma baixa procura na formação em língua espanhola pois, «sendo línguas muito próximas não haveria necessidade de buscar uma formação centrada e completa nesse idioma». Alguns dos mitos citados, são chamados de «crenças» ou ainda «crenças sociais» (Barcelos, 2006) e são objeto de muitas investigações. Para Barcelos (2006:18 e 2007: 113): crenças são «uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais».

Dewey (1933: 6), caracteriza crenças como algo que: «abarca todos os assuntos para os quais não estabelecemos conhecimento exato até então, e que nos provém de confiança para entrarmos em ação, como também assuntos que nós aceitamos como verdadeiros, tais como o conhecimento, e que, porém permitem questionamento no porvir». Na mesma perspectiva, Alves (2014: 1) aponta que «as crenças que temos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, têm grande impacto sobre a qualidade das nossas experiências. Podem servir de ativadores ou freios aos comportamentos. Elas de certa forma influenciam o funcionamento do cérebro na busca de algum significado». Observaremos algumas crenças, que destacam de forma mais específica o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil. Na tabela a seguir, estão elencadas algumas crenças identificadas por Zolin-Vesz (2012) e que continuam atuais na sociedade brasileira.

SÍNTESE DAS CRENÇAS IDENTIFICADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Na escola pública não se aprendem línguas estrangeiras ou se aprende tão só o «básico»; • O curso de idiomas é o lugar apropriado para aprender (a falar) uma língua estrangeira; • Espanhol é a língua estrangeira que melhor atende aos alunos da escola pública. • Espanhol é uma língua «mais fácil» para aprender; • É imprescindível o conhecimento de línguas estrangeiras para a inserção no mercado de trabalho; • O conhecimento do espanhol possibilita competir pelos melhores postos no mercado de trabalho; • A aprendizagem do espanhol possibilita inserir-se em «um mercado de trabalho», como o informal.

Tabela 4 - Crenças identificadas

O primeiro conjunto parece associar-se a um discurso determinista e fatalista que demarca lugares definidos para a aprendizagem de línguas estrangeiras, pontuando que a escola pública é o lugar de não aprendizagem, e insinua reproduzir um modelo de sociedade em que somente aqueles que possuem condições financeiras podem aprender (a falar) e/ou se aperfeiçoar em cursos de idiomas (Zolin-Vesz, 2012). Na mesma direção, (Assis-Peterson et al., 2010: 220-222) apontam a importância de «compreender em que momento a escola pública se tornou, de acordo com as autoras, «a escola dos pobres», que promove «uma educação incapaz de promover mudança de status quo», uma educação que «acaba impedindo as transformações sociais em direção a uma sociedade menos estratificada e mais igualitária».

Na visão de Barcelos (2011: 157), «essa crença alija e nega a possibilidade de aprendizagem de línguas por parte de boa camada da população brasileira, obviamente a população mais carente». A autora ressalta que a aprendizagem de línguas estrangeiras é um direito garantido a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal (Barcelos, 2011). Percebemos nas crenças identificadas por Zolin-Vesz (2012) que elas sugerem tanto um discurso utilitarista da educação, em que a aprendizagem de uma língua estrangeira é vista como ferramenta indispensável para o mercado de trabalho, quanto um discurso que demarca o papel das línguas estrangeiras para a inserção no mercado de trabalho daqueles que estudam em escola pública e que não necessariamente poderão utilizá-las para competir pelos melhores empregos.

Observamos ainda que estas crenças apontam para um discurso que demarca os alunos de escola pública como aqueles que ainda não se conscientizaram sobre a importância de uma língua estrangeira na contemporaneidade, o que justifica a decisão pelo ensino de uma língua estrangeira considerada «mais fácil» (o espanhol) e a prática de um ensino facilitado para esses alunos. A crença da suposta facilidade para aprender espanhol está ancorada, como nos lembra Lagares (2010), na prática de um ensino facilitado da língua, geralmente baseada apenas na simples listagem de palavras ou na comparação das diferenças lexicais com o português.

Desta forma, conforme nos aponta o Zolin-Vesz (2012), podemos identificar nessa prática a crença de que «não é possível ensinar estruturas mais complexas porque os alunos não acompanhariam», o que parece criar um «círculo vicioso»: «os professores não ensinam coisas mais desafiadoras porque acreditam que os alunos não estão interessados em aprender, e porque eles não ensinam coisas desafiadoras os alunos não mostram interesse e motivação» (Coelho, 2006: 133). Por sua vez, González (2004) nos fala da dificuldade de estabelecermos «la medida de una justa cercanía» entre português e espanhol no Brasil. Uma vez que ouve-se repetidamente «Espanhol, todo mundo sabe, não precisa nem estudar! ».

Na mesma direção, Celada (2002) e Celada e Rodrigues (2005) destacam as características desse imaginário, que tem dois momentos diferenciados. Contraditoriamente - dizem as autoras - desse imaginário fazem parte, num primeiro momento «la ilusión de Competência espontanea», o efeito de transparência e a imagem de facilidade. E, num segundo momento, essa imagem inicial se estilhaça e se passa a uma segunda imagem, marcada por uma idéia de que «el español es difícil, correcto, detallista redundante, complicado, rebuscado, formal, mandón».

Sobre estudar língua em cursos privados, Zolim- Vesz (2012) apresenta uma entrevista com uma diretora que além de afirmar que língua estrangeira se estuda em centros ou institutos de língua, pontua que espanhol é só pra constar e não tem nenhum valor. Nas palavras da entrevistada: «É uma disciplina apenas para constar na grade curricular da escola, não tem valor de tipo nenhum. Quem, inclusive quem quiser fazer um curso, vá se matricular num instituto de língua a fim de aprender a língua que for, né, é o lugar para isso» (Zolim-Vesz, 2012: 50). Nessa perspectiva, é importante ter em mente que o problema não está só na escola pública. Em muitas escolas privadas a carga horária reduzida corrobora a desvalorização deste ensino, no sentido de confirmar que não se aprende línguas na escola.

Assim, a aprendizagem de línguas passa a ter esse conotação de «uma disciplina apenas para constar na grade curricular». Porém, como o público tem outro perfil econômico este problema é resolvido de outra forma. Na mesma perspectiva, de acordo com Paiva (2003: 57) «em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares». Em virtude disso, em muitas escolas privadas é possível encontrar uma escola de idiomas funcionando em suas dependências ou muito próxima, visando atender à demanda desta clientela, que tem recursos financeiros e os utilizam para a aprendizagem de línguas.

Segundo Freitas, Vargens e Barreto (2009), ainda nos anos 90 com a assinatura do tratado do Mercosul e com o debate que se gerou em seguida surgiu o mito de que o Brasil é o paraíso do ensino de espanhol e, posteriormente, com a aprovação da 11.161/2005 essa massa de textos midiáticos veio a reforçar esse mito. Esse espaço discursivo constrói sentidos e passa a constituir traços da memória do ensino de espanhol no Brasil. Nesse sentido, Freitas (2012) aponta que a crença de que a língua espanhola seria uma língua na qual rápida e facilmente um brasileiro se tornaria proficiente e, de acordo com a concepção de que a proficiência é o bastante para a docência, o espanhol seria, então, uma língua da qual, também rápida e facilmente, um brasileiro se tornaria professor. Sendo assim, «essas crenças talvez expliquem muitas práticas relativas ao ensino da língua espanhola e à formação de seus professores no Brasil» (Freitas, 2012: 189).

Há vozes circulantes na sociedade brasileira que afirmam que a formação de docentes de línguas estrangeiras não precisa se dar em cursos de licenciatura oferecidos por Universidades ou, ainda que a docência da língua estrangeira não requer uma formação profissional específica. Dentro do mesmo tema, talvez pela forma como as línguas estrangeiras vem sendo ensinadas no Brasil, numa pesquisa realizada com alunos, Leffa (2016) conclui que os alunos veem a LE como uma disciplina do currículo, usada basicamente na sala de aula e não como um instrumento de comunicação usado na vida real por pessoas em situações autênticas de uso. Por fim, após discutirmos sobre os traços de caráter nacional em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, passaremos a discorrer, a seguir, sobre alguns tipos de professores de língua(s) nas escolas brasileiras.

3.4 ALGUNS TIPOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA(S) NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Segundo Almeida Filho (2001), existe no Brasil uma tradição de aprender e ensinar, geralmente baseada em métodos da abordagem gramatical, já arraigada entre professores e alunos, bem como uma tradição de resistência a inovações na situação de ensino e aprendizagem. O autor aponta ainda que «há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de pós-graduação em LA, Letras e Estudos da Linguagem» (Almeida-Filho, 2001: 23).

Há vários fatores que compõem a realidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, colaborando para essa cena cotidiana em sala de aula, em que teoria e prática se distanciam. Em primeiro lugar, essa realidade é bastante distinta, não só nas diferentes regiões do país mas também nos diferentes contextos de ensino público e privado. Além disso, existe um problema no processo de formação de professores, que não busca incentivar, de forma continuada, uma reflexão da prática, de maneira que esta seja sustentada em ações teoricamente bem informadas.

Outro fator a se considerar, segundo seria também o fato de os professores não apresentarem, muitas vezes, um desempenho comunicativo na língua-alvo, sentindo-se desestimulados a ensinar de maneira comunicativa (Almeida-Filho, 2001). Por meio de entrevistas e de observações anotadas de aulas de professores de língua estrangeira investigados em projetos coordenados por Almeida-Filho, com o apoio de pesquisadores em formação sob sua orientação, características distintivas de muitos desses mestres que o impeliram a deduzir alguns macro-tipos nas escolas de ensino fundamental e médio,

principalmente no Estado de São Paulo onde concentrou os esforços de observação mas não exclusivamente nele.

Ao invés de apresentar as características discernidas isoladamente e pensando num efeito didático delas, uma representação pictórica com legendas em linguagem condensada foi feita pelo autor (Almeida-Filho, 2001), que propõe que os professores se sirvam dos efeitos poéticos de cada caso para começarem processos reflexivos pessoal ou coletivamente. Apresentaremos a seguir os cinco tipos desses professores com suas características distintas.



Não tenho preparação
Mas também não me
coloco
Em franca concorrência.
Com sorte dou um jeito,
Seguindo o bom senso,
Nas ações a que me
convocam.
Meu tino é meu senhor!
Quero paz no meu
cantinho!



Não sei se ensinar essa
língua
Era tudo o que eu queria!
Mas cá estou servindo
Puro ou com molho
Esse presente imperfeito.
Minha formação
Não foi lá essas coisas!
Hoje sinto frustração.
E os especialistas, então
Ah, esses alquimistas
O que melhor sabem fazer
É pura levitação!



Não posso ser o que não posso!
 Meus alunos cabe a mim
 pastorear.
 Há colegas que não param
 E não se cansam de buscar.
 Mas eu quero a receita desse
 prato.
 Desejo aprender o pulo do
 gato,
 Para aprender fazendo
 Aquilo que a outros deu certo.



Eu na vida me formei.
 Como é isso que *faço*
 Já sei o que é certo
 E o que se deve fazer.
 Tenho a nítida impressão
 De que já matei a charada.
 Não tenho receio.
 É manter o querer de um lado,
 Apartar o fazer de outro,
 E deixar a realidade reinar
 sozinha no meio!



Que professor(a) sou eu?
 De onde vem este ensinar?
 Não pergunto se estou certo,
 Ou se o que faço é errado,
 Mas qual o sentido vazado
 Naquilo que estou a fazer.
 Meu ensinar me revela
 Quando aprendo a me ler.

Figura 6 - Cinco tipos de professores

Salientamos que em cada tipo e descritor oferecido encontramos um eco de nossas experiências ou as de nossos colegas nos múltiplos contextos. No último deles

reconhecemos uma tendência à reflexão (Almeida-Filho, 2001). Estes tipos de professores, apresentados pelo autor, são os que, ao nosso ver, com base em nossas experiências e diálogos com colegas professores, continuam nas escolas brasileiras atualmente. E após discorrermos sobre este tema, passaremos a discorrer sobre a formação em Letras no Brasil.

3.5 RESPONSABILIDADES PELA QUALIDADE DA FORMAÇÃO

O discurso das políticas educacionais atuais, por diferentes mecanismos, atribui ao professor uma carga de responsabilidades cada vez maior. A respeito disso, Irala (2009: 15) refere que as designações «professor super-homem ou professora-mulher maravilha» para afirmar que a tensão que envolve o exercício da profissão nos dias atuais é delineada por esse discurso que vê no professor um solucionador de todos os problemas da sociedade, quando sabemos que a questão é bem mais complexa. No entanto, engendrados nas teias desses discursos, nós professores na maioria das vezes assumimos, de alguma maneira, esse papel salvacionista que constantemente somos interpelados a desempenhar.

Discorrendo a respeito das responsabilidades pela qualidade da formação, Almeida-Filho (2018) apresenta um gráfico, no qual mostra um perfil composto por percepções de 37 alunos graduandos em formação na Universidade de Brasília. Este perfil foi obtido nos anos de 2016 e 2017 por meio de um questionário e duas sessões focais coletivas para afinar as respostas escritas dos participantes.

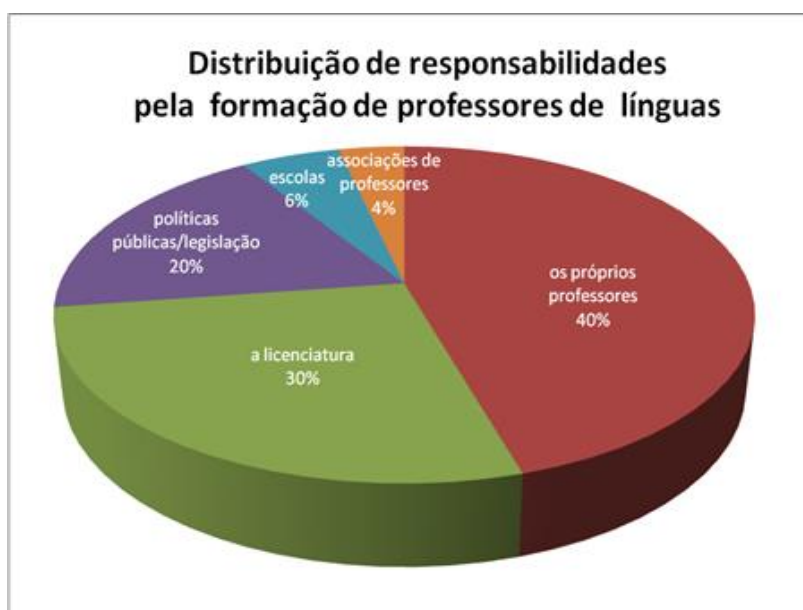


Figura 7 - Distribuição de responsabilidades (Almeida-Filho, 2018: 50)

É notório que aos próprios professores-alunos tenha sido proposta um pouco menos da metade da responsabilidade pela qualidade da sua formação, seja ela inicial ou continuada, essa depois que se certificam nas licenciaturas. Políticas oficiais, os programas de licenciatura, as escolas e as associações de professores dividem a outra metade e mais 10% das responsabilidades em proporções distintas. É surpreendente e alentador constatar que quase a metade das responsabilidades foi atribuída pelos graduandos nas Licenciaturas que são atendidas na UnB ao próprio professor em formação que precisa cuidar pessoalmente dessa construção profissional em boa medida (Almeida- Filho, 2018).

Voltando a refletir a respeito das deficiências na formação dos alunos ao chegarem no curso superior, observamos que o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que trata da formação dos professores afirma: [...] é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio (2001: 20). Consideramos absurdo e abusivo o que propõe o referido documento. Nada justifica a ausência de políticas públicas e os professores, isoladamente não podem «responsabilizar-se».

No entanto, concordamos com Carreiro (2014) ao indicar que «deve haver um tratamento diferenciado, talvez com um maior respeito, vendo que essa carência independe do interesse ou boa vontade desses alunos, mas que é algo maior na educação do país, cabendo, principalmente, ao Estado assumir essa responsabilidade, pois entendemos que de nada adianta os profissionais da educação buscarem sugestões se essas não forem aceitas pelas autoridades governamentais». Na mesma perspectiva, consideramos, ainda, a necessidade de mostrar aos futuros professores suas deficiências, a fim de que estes lutem para superá-las de algum modo. Saviani (1996) assevera que a formação do educador é dever do Estado e tarefa da Universidade.

Um grande desafio apresentado por Jordão (2013) é o fato de alguns professores do curso de Letras de universidades, que não ministram disciplinas específicas da formação de professores, raramente se sentirem formadores, e acreditarem que essa função deve ser exclusiva aos professores que lecionam as disciplinas pedagógicas. Imaginamos que todas as disciplinas, sejam elas, pedagógica ou não, fazem parte de um conjunto maior e todos possuem o mesmo propósito: formar professores.

Em suma, falta de pré-requisito no ingresso ao Curso de Letras, lacunas no currículo, carga horária incompatível ou insuficiente, individualismo dos profissionais, desconhecimento das tecnologias, problemas de qualificação de coordenadores, baixos salários, desvalorização, falta de plano de carreira, dentre outros, são apontados como problemas nos atuais cursos de Letras por todo o Brasil (Jordão, 2013). No ano de 2001 o

Ministério da Educação avaliou 474 cursos de Letras credenciados, sendo que neste mesmo ano havia mais de mil cursos de formadores de professores/as de línguas.

Paiva (2003) ressalta a necessidade de os projetos pedagógicos contemplarem atividades curriculares específicas, optativas e extra-curriculares voltadas para a formação do professor de línguas, promoverem o estágio supervisionado comprometido com essa formação e incluírem o uso de novas tecnologias no ensino-aprendizagem (Paiva, 2003b). Segundo Paiva (2005) é um engano pensar que as mudanças qualitativas necessárias nos Cursos de Letras possam ser responsabilidade unicamente da legislação. Nesse sentido, a autora afirma que é preciso engajamento de todos os agentes envolvidos – IES, docentes, discentes, sociedade.

Almeida-Filho (2000; 2006) recomenda a inclusão de no mínimo, dois semestres de linguística aplicada, para que, à luz dos conceitos discutidos, mudanças conceituais e da práxis ocorram, pois na forma como os Cursos de Letras se encontram hoje, a formação oferecida aos professores não corresponde ao que é exigido no mundo profissional. E além de sugerir um novo currículo para o curso de Letras, o referido autor (Almeida-Filho, 2000: 33-47), propõe as seguintes ações:

- Deveria haver prêmios, expressões de reconhecimento e estímulo salarial por trabalho contínuo com alunos na sala de aula, por trabalho experimental responsável e por ensino exemplar (aceitando-se estagiários em projetos colaborativos, por exemplo).
- Aumentos nos salários por puro tempo de serviço seriam, sem dúvida, desaconselháveis, ou mínimos, se inevitáveis.
- As escolas e universidades poderiam intensificar seus projetos tomando-se a si mesmas como objetos de pesquisa.
- Os professores de Prática de Ensino de Línguas (Estrangeiras ou Materna) e de Estágio Supervisionado, vinculados preferencialmente à Faculdade de Letras e não automaticamente, como costuma ocorrer, às Faculdades de Educação.
- Buscar os meios de absorver os avanços obtidos em pesquisa aplicada concentrados na Linguística Aplicada/área de ensino e aquisição de línguas.

Almeida-Filho ainda sugere (2000:33-47 a «convivência dos professores de Prática de Ensino/supervisores do estágio com colegas pedagogos responsáveis pelas outras disciplinas do Programa Geral da Licenciatura», pois esta convivência, segundo o autor, «assegura o trânsito entre as orientações de Letras/Linguística/ Linguística Aplicada e de Educação/Pedagogia». Consideramos que há muitas ações que, sendo efetivadas, irão beneficiar os estudantes de Letras e formar bons profissionais, atendendo às necessidades

da sociedade. Embora muitas destas sugestões tenham aproximadamente duas décadas, observamos que ainda podem, se implementadas, trazer bons resultados, minimizando os problemas e melhorando a formação. A seguir, discorreremos sobre a formação em Letras no Brasil.

3.6 A FORMAÇÃO EM LETRAS NO BRASIL

Ao nos propormos a discutir este tema, começaremos com uma citação de Maria Junqueira Schmidt, uma autora dos primórdios do ensino de línguas no Brasil no século 20, mas que parece tratar de condições dos dias de hoje. Ela declara: «A ineficácia do ensino das línguas no Brasil é devido à falta de precisão e de uniformidade nos objetivos, à insuficiência de preparo dos professores, à exiguidade de tempo nos horários, à ausência da homogeneidade nas classes, à inexistência de método no ensino» (Schmidt, 1935).

A formação do professor tem sido o foco de muitas discussões em diferentes contextos. Destacam-se nessas discussões as pesquisas realizadas por Vieira-Abrahão (2004, 2008, 2010), Paiva (1998, 1999, 2004, 2006, 2013); Almeida-Filho (1993, 1999, 2000, 2001, 2006, 2012, 2013, 2016, 2018), dentre outros autores. Esse interesse pelo tema deve-se à forma como este profissional tem sido preparado nas universidades e também em como essa formação interfere significativamente em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo se há quarenta anos, Halliday, McIntosh e Stevens (1974:167 e 184) afirmam que «o ensino de línguas estrangeiras é uma das principais profissões do mundo» com «um público amplo», acredita-se que no Brasil, os/as jovens não têm no ensino de línguas uma das principais profissões. Damasco (2014) aponta que a ausência de aprendizagem em línguas estrangeira é muito alardeada na contemporaneidade, sobretudo, pela mídia em geral, como fator de menor empregabilidade. No final da década de sessenta, e início da década de setenta, «o critério para a contratação de professores, na época, era simplesmente o conhecimento da língua que iria ser ensinada, porque o restante ficava ‘resolvido’ com uma semana de treinamento» (Vieira-Abrahão, 2010: 226).

Reforça-se, então, a noção de que para ser professor de línguas estrangeiras basta ter proficiência. Ecos muito evidentes de tal concepção podem ser encontrados atualmente como, por exemplo, nos cursos livres, nos quais predomina o registro profissional como «instrutor» ou «técnico» no lugar de «professor» e onde a contratação de não licenciados é uma prática frequente (Freitas, 2010). Ao falarmos em formação, notamos que alguns professores ainda não atentam para o fato de que somente uma graduação não fornece uma formação completa.

Outro aspecto que destacamos é que trabalhar com educação é viver num processo permanente de formação, como argumenta Almeida-Filho (1995), a palavra formação indica corretamente o processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Contudo, quando o verbo formar é usado no particípio passado (formado), a expressão induz o erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto e acabado (Almeida Filho, 1995). Na visão de Daher e Santana (2010) as disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras não costumam incorporar discussões sobre a formação para o trabalho do profissional professor de línguas estrangeiras, pois a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho.

Sobre a formação inicial, Pimenta (2000) entende que os cursos devem formar o professor ou colaborar para sua formação, já que o exercício do magistério não se realiza a partir de conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Esses cursos devem «mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social» (Pimenta, 2000:18), desenvolvendo nos futuros professores a habilidade para investigar e compreender a sua prática, no processo de construção da sua identidade profissional. Ao mesmo tempo, esse processo depende de uma revisão constante dos significados sociais da profissão.

Evidenciamos que os cursos de Letras que encontramos no Brasil, conforme Consolo e Porto (2011), «geralmente certificam o professor para atuar em língua materna e uma LE, e a grande maioria dos currículos apresenta uma carga horária bem maior de disciplinas ligadas à língua materna em detrimento da estrangeira. » Para os autores, «esse fato dificulta a aprendizagem, uma vez que o aluno de Letras terá poucas oportunidades de desenvolver adequadamente sua proficiência na LE. » Observamos ainda que os cursos têm sido mais curtos, cursos que eram de quatro anos, hoje são de três anos, muitas vezes com estudantes que não investiram em língua estrangeira na Educação Básica. A formação de professores, especificamente para didática de língua estrangeira, nos cursos de Letras é praticamente inexistente.

Os Cursos de Letras devem proporcionar ao aluno conteúdos sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como o domínio de técnicas pedagógicas (Paiva, 2004). Por outra parte, ao refletir sobre a estrutura dos cursos de Letras no Brasil, incluindo as crenças e informações que o aluno recém aprovado no vestibular tem sobre o curso de Letras – merece destaque a crença de que o curso é para aprender português ou outros idiomas, sem condições para buscar o que realmente lhe será útil como professor (Freitas, 2012).

Outro problema que precisa ser evidenciado é que os alunos, futuros professores, em sua maioria, ingressam num curso de Letras, sem nenhum conhecimento da língua que

passarão a ensinar, há falta de pré-requisitos, o que torna a formação ainda mais desafiadora. Sendo assim, o aluno terá que tornar-se proficiente no período de formação, no entanto, «a carga horária dedicada ao ensino da língua é muito pequena, se confrontada com as demais disciplinas, e conteúdos e atividades com foco na formação do professor, que deveria ser o objetivo principal, são praticamente inexistentes» (Paiva, 2003: 45).

Muitos graduandos de Letras afirmam que não se sentem seguros para ensinar a língua estrangeira, porque não a falam como gostariam. Este fato é confirmado pelos autores Consolo, Martins e Anchieta (2009), ao salientar que «uma porcentagem de alunos formados em cursos de Letras no Brasil não atinge níveis de proficiência oral que sejam adequados para lecionar satisfatoriamente nas línguas estrangeiras de suas certificações». Este fato é apontado como sendo de influencia negativa na qualidade do ensino de LE no país (Consolo e Porto, 2011). Por sua vez, Richards (1998), destaca que a falta de proficiência não apenas limita a qualidade de comunicação do profissional de ensino de língua, mas também compromete a prática educativa.

Os problemas apontados por Consolo e Porto (2011) são o individualismo e a falta de domínio das tecnologias. «Na atualidade percebemos que o professor de LE, ainda que proficiente na língua-alvo, não terá um perfil que possa atender às exigências do mercado e seus objetivos pessoais e profissionais caso também não tenha o domínio das novas tecnologias e, sobretudo, não saiba trabalhar em equipe, pois o individualismo não é mais aceito nas instituições de ensino que buscam trabalhar seguindo uma gestão democrática, participativa e colaborativa» (Consolo e Porto, 2011: .82). Dentro do exposto, Miccoli (2010: 34-35) comenta que alguns professores sofrem com perguntas que subestimam sua profissão. Não é incomum para eles ouvir: «E você, faz o quê, além de dar aulas?», depois de mencionarem sua ocupação.

Assim, os baixos salários pagos aos professores contribuem para essa identidade desvalorizada perante a sociedade. Se os professores desenvolvessem uma identidade profissional que reforçasse seu papel social, talvez eles se apresentassem com mais assertividade: «Sou professor», mas falta na formação de professores o espaço para criar essa identidade na qual se vejam como profissionais a serviço da informação para, assim, valorizarem sua escolha profissional. Para tal, a legislação específica, que avançou nos últimos anos, deveria fazer da identidade profissional um aspecto importante da educação de um futuro professor, exigindo seu tratamento como parte dos conteúdos curriculares.

Na mesma direção, Miccoli (2010: 33) comenta que muitos estagiários recebem conselho dos professores: «Busquem outra profissão, pois os estudantes não querem estudar e não merecem o trabalho do professor». A autora relata que para esses professores, a escola é um espaço de frustração perpetuado pela ausência de ações

efetivas para transformá-la. Aponta ainda que essa escola, carente de profissionais comprometidos com a melhoria da educação que oferecem, ainda possui alguns professores que insistem em serem vítimas de um sistema educacional falido.

Embora o sistema seja efetivamente problemático, não está falido. Negar, portanto, uma atuação em prol da melhoria é esquecer o fato de ele ser resultado das ações das partes desse sistema. Assim, preocupam-se, apenas, em cumprir o papel burocrático de dar aulas, preocupados mais consigo mesmos do que com os estudantes. Tanto se esquecem do papel de educador como, ainda, condenam uma nova geração a um futuro tão pobre quanto o deles – sem esperança, sem a possibilidade de mudança (Miccoli, 2010c: 37). Outro problema vivenciado nos cursos de Letras é que a maioria dos estudantes vêm de camadas sociais pobres ou mesmo miseráveis, filhos de pais analfabetos ou que têm escolarização inferior a quatro anos.

Isso significa que esses estudantes têm um histórico de letramento muito reduzido, uma vez que no ambiente familiar, não convivem com a cultura letrada, não têm acesso a livros, revistas, enciclopédias etc. e são estes alunos com problemas básicos de leitura que são formados em língua portuguesa, língua estrangeira ou dupla licenciatura e, provavelmente, se tornarão professores das futuras gerações. São alunos com deficiências na base de sua formação. Ainda outro problema evidenciado por Paiva (2005) é que: «em vários cursos de Letras a formação pedagógica fica a cargo de pedagogos sem qualificação específica para a área de Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin), cujos planos de cursos são muitas vezes importados de outras licenciaturas, além da comum disputa entre departamentos de Letras e educação, no que se refere à responsabilidade das disciplinas didático-pedagógicas, como a carga horária dedicada à realização do estágio supervisionado.

Nesse sentido, Paiva (2005) considera haver uma lacuna na formação pedagógica em vários currículos de Letras. A mesma autora (Paiva, 2005), aponta a qualificação dos coordenadores como outra dificuldade, visto que na maioria das instituições este é um cargo de indicação política e não de competência técnica, conseqüentemente, comprometendo a qualidade da gestão. O salário do professor é outro fator externo apontado por Almeida-Filho (2007) que também contribui para o sucesso do processo, pois, professor bem remunerado apresenta potencial mais alto de motivação e um maior comprometimento no ofício. Sabemos que baixos salários, desvalorização e falta de plano de carreira afastam as novas gerações da profissão docente.

Almeida-Filho (2000) refere que os currículos dos cursos de Letras dedicam-se enormemente a estudos literários e linguísticos, restando um pequeno espaço curricular para estudos de LE, linguística aplicada, cultura, entre outras. Por sua vez, após levantar críticas aos cursos de dupla licenciatura, Marques (2001: 166) sugere que: «[...] O ideal seria

que os cursos de Letras tivessem uma estrutura que possibilitasse ao aluno a opção de escolha de apenas uma licenciatura, pois assim, o aluno-professor teria à disposição uma carga horária mais ampla que lhe propiciaria não só o desenvolvimento de uma desejável competência linguístico-comunicativa na L-alvo, mas também mais espaço para discussões e programas, visando a seu aperfeiçoamento profissional».

Entretanto, na dupla licenciatura também há pontos positivos a apontar. Abreu-e-Lima e Margonari (2002), ao realizar uma pesquisa com egressos, afirmam que a dupla licenciatura em Letras atua como um «bem» adquirido pelo aluno-professor, que a utiliza em situações em que precisa se reestruturar econômica e profissionalmente; ao migrar para um outro perfil, o ex-aluno passa a refletir sobre a necessidade de um investimento na área em que ele não tinha dado tanta atenção anteriormente. Essas reestruturações, além de preencherem lacunas da graduação, complementam a sua formação em duas licenciaturas e são um avanço em direção à formação continuada. E após levantarmos os pontos principais sobre a formação em Letras no Brasil, passaremos ao tema formação em mídias e para as mídias.

3.7 FORMAÇÃO EM MÍDIAS E PARA AS MÍDIAS

Caldeiro e Aguaded (2016) apontam que hoje em dia as redes sociais e as diferentes formas de comunicação existentes exigem um usuário que, além da mera recepção, seja capaz de analisar, compreender e produzir informação. No mesmo sentido, referindo-se à educomunicação, García-Matilla (2002: 1) afirma que esta «aspira a dotar a toda pessoa das competências imprescindíveis para seu normal desenvolvimento comunicativo e para o desenvolvimento de sua criatividade. Outrossim, oferece os instrumentos para: compreender a produção social de comunicação, saber avaliar como funcionam as estruturas de poder, quais são as técnicas e os elementos expressivos que os meios manejam e poder apreciar as mensagens com suficiente distanciamento crítico, minimizando os riscos de manipulação».

Ao refletirmos sobre a formação e o aperfeiçoamento dos professores em mídias e para as mídias, poderíamos resumir em: a) Formação para a mídia. b) e treinamento de mídia. Por sua vez, Cebrián de la Serna (1996), nos sugere que esta formação deve perseguir cinco objetivos básicos: 1. Os processos de comunicação e de significação geradas pelas diferentes tecnologias. 2. As diferentes formas de trabalhar as novas tecnologias nas diferentes disciplinas e áreas. 3. Os conhecimentos organizativos e didáticos sobre o uso das novas tecnologias no planejamento da aula e da escola e 4. organização dos recursos nos planos das escolas como na programação da aula. 5. e os

critérios válidos para a seleção de materiais, assim como conhecimentos técnicos suficientes que permitam refazer e estruturar de novo os materiais existentes no mercado para adaptá-lo a suas necessidades, como criar outras totalmente novas.

Na mesma direção, Cabero & Guerra Liaño (2012) defendem a alfabetização e a formação em mídias na formação inicial dos professores. Na hora do desenho dos meios, além de ter em conta as peculiaridades que cada um aporta, devemos ter presente uma série de princípios básicos, entre os quais podemos destacar de acordo com Salinas (1995), os seguintes:

- 1) deveriam estimular no aluno a atividade intelectual e o desejo de acudir a otros recursos;
- 2) devem assegurar a fixação de cada elemento aprendido para que possam ser base de outras novas aprendizagens;
- 3) deveriam ter em conta que a eficácia da mensagem depende tanto do conteúdo como da apresentação desses conteúdos;
- 4) deveriam permitir certa flexibilidade em sua utilização;
- 5) deveriam apresentar conteúdos que, surgidos dos currículos em vigor, se integrem no meio afetivo, social e cultural do aluno destinatário;
- 6) deveriam ter delimitação da audiência;
- 7) deveriam contemplar a possibilidade de utilização em situações didáticas que não sejam somente grupais;
- 8) devem adaptar-se às características específicas da mídia;
- 9) devem reunir as condições que a façam adaptável às características de um ambiente tecnologicamente limitado, como são os ambientes das nossas escolas e;
- 10) facilitar uma prática educativa ativa e eficaz.

Pensando de maneira mais específica, dentro do contexto da nossa pesquisa, em materia de tecnologias no ensino de línguas ainda temos muito que avançar. Abio (2014: 25) aponta que «no curso de Letras das universidades brasileiras, cada vez mais se incorporam atividades realizadas de forma semipresencial, ou seja, como um modelo híbrido que combina (mistura) os benefícios do ensino presencial e a distância, pelo qual pouco a pouco os futuros professores se habituem ao uso das TIC, pelo menos no aspecto da comunicação e interação entre professores e alunos, mas continua faltando a inclusão de disciplinas específicas que suportam (apoiam) um maior conhecimento de como trabalhar com estas tecnologias nas aulas de língua».

Assim, conforme sugere o autor, uma das soluções possíveis, pelo menos parcial, pode ser a realização de cursos virtuais ou semi-presenciais mais ou menos massivos sobre o tema da inclusão de tecnologias na escola, por meio da colaboração de professores

especialistas de diversas universidades. para os seus alunos da carreira de letras, para o qual é necessário criar um mecanismo mais dinâmico, a fim de obter depois um reconhecimento adequado do estudo realizado como parte dos créditos exigidos na licenciatura. Este tópico seria adequado para um curso com essas características, embora outras disciplinas também pudessem ser oferecidas dessa maneira (Abio, 2014).

Por fim, concluímos nossa caminhada no labirinto do ensino, passando pelos caminhos que nos levaram a conhecer a profissão docente de espanhol no Brasil. A seguir, passaremos ao terceiro processo discutido nesta tese, desta vez «no labirinto do ensino».

CAPÍTULO IV: NO LABIRINTO DO ENSINO

A educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele (Jacques Delors).

4.1 ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

4.1.1 A abordagem no ensino de línguas

Dentro do contexto de ensino e aprendizagem de línguas destaca-se as duas importantes abordagens: a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa. Mesmo sendo a abordagem gramatical a mais antiga e potente abordagem, devido ao movimento comunicativista, tornou-se inadequado e até fora de moda um professor dizer que adota a abordagem gramatical, mesmo que na prática não seja isso que aconteça. Podemos observar que, em muitos livros didáticos que se declaram logo na capa como comunicativistas, percebemos a existência de estruturas, exercícios e propostas de base gramatical, pois nesta abordagem encontramos elementos estruturados, sistematizados e descontextualizados que não atendem às necessidades dos alunos. Apresentamos um gráfico, a seguir, no qual temos as duas abordagens no ensino de línguas.

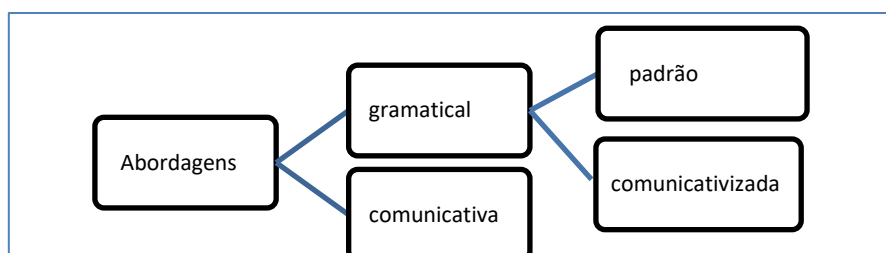


Figura 8 - Abordagens no ensino de línguas

Das duas grandes abordagens hoje frequentemente reconhecidas, a saber, a Gramatical ou formal/ sistêmica/estrutural e a Comunicativa ou interativa/ construcional, a segunda é a que tem merecido mais atenção no ensino e na pesquisa aplicada. A filosofia Gramatical é a mais praticada no mundo todo e hoje pode ser reconhecida com algumas

características da outra abordagem. Por isso dizemos que hoje a abordagem mais atual é a Gramatical Comunicativizada, gramatical por natureza, na base, com características epidérmicas comunicacionais (Almeida-Filho, 2013: 8).

A abordagem gramatical é definida no GLOSSA (s.d.) como sendo: constituída na percepção de língua como sistema de regras, esta filosofia de longuíssima tradição na história do ensino de línguas promove a organização do ensino a partir de uma sequência de pontos que supostamente avança do mais simples para o mais complexo contextualizados em textos e diálogos que ilustram os padrões linguísticos e dão base para exercícios de consolidação das estruturas da língua e do vocabulário. Em algumas das fases por que passou, propunha a tradução e a versão como prática útil da nova língua em estudo.

Em outros momentos, essa abordagem propôs o ensino da nova língua mediado pela primeira, a prática automatizante de padrões selecionados e a explicitação de regras para serem memorizadas e aplicadas em exercícios rotinizantes. O dicionário e o livro de gramática são, portanto, instrumentos únicos e valorizados de trabalho. Os aspectos de pronúncia e os de entonação, este último em menor grau, são previstos em alguns dos métodos dessa abordagem. A relação professor/aluno tende a ser mais vertical, ou seja, o mestre representa a autoridade no grupo/classe que controla largamente o processo, iniciando turnos, solicitando produção e corrigindo erros com muita frequência.

Nesse sentido, Paiva (2005) afirma que a visão predominante, ao longo dos tempos, é a de que se aprende uma língua estrangeira (LE) através da análise de estruturas sintáticas, da memorização de regras gramaticais e de exercícios de tradução. Observamos, assim, que a língua é vista apenas como um sistema de regras e não como um instrumento de comunicação. Na mesma direção, Sateles e Almeida-Filho (2010) reconhecem que a gramática sempre esteve presente, mesmo que de forma implícita, na organização e no suporte ao ensino de línguas nas escolas do Brasil. Os autores comparam a uma vertebração que articula o corpo do ensino de línguas no Brasil pelo nervo organizador central da gramática e apontam que os muitos métodos de ensino utilizados no ensino de línguas nesse período de mais de 500 anos apresentam traços particulares que os distinguem superficialmente uns dos outros.

No entanto, os autores argumentam que uma generalização maior pode ser deduzida dessa sucessão metodológica como uma base conceitual estável para a produção do ensino de línguas no território nacional. Essa base filosófica ou de abordagem geral tem sido garantida pelo estudo da gramática como elemento fundante, tanto do ensino quanto da aprendizagem de línguas no país (Sateles e Almeida-Filho, 2010).

A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Esta abordagem tem como meta ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Com a abordagem comunicativa, a preocupação em entender o mundo do aprendiz e a bagagem que traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas tornou-se mais patente (Barcelos, 2004). Sua visão sobre a natureza da linguagem e aprendizagem de línguas, bem como suas experiências de educação passaram a ser investigadas, trazendo contribuições e esclarecimentos do processo. Listamos a seguir algumas das características fundamentais da abordagem comunicativa, que são:

1. a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido,
2. deve-se ensinar a língua e não sobre a língua,
3. a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos,
4. os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica,
5. a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical,
6. a competência é construída pelo uso da língua,
8. deve-se incentivar a criatividade dos alunos,
9. o erro deve ser visto como testagem de hipóteses,
7. a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes,
8. a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa.

O livro didático, na abordagem comunicativa, conforme Paiva (2005), deixa de ser seguido cegamente e torna-se um dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos devem ser também expostos a insumo autêntico (revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, etc, além dos diversos recursos da Internet). De acordo com a referida autora, a abordagem comunicativa, ao levar em consideração o discurso, poderia ter mudado a face do ensino de línguas. No entanto, um número elevado de professores ainda não conseguiu se desvencilhar do ensino da gramática pela gramática, sem nenhum foco no sentido. De acordo com esta autora «os exercícios de manipulação da forma, do tipo transformação de estruturas afirmativas em negativas e interrogativas, continuam arraigadas nas práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental e médio».

Apresentaremos a seguir, uma tabela que sintetiza os principais conceitos das abordagens existentes, proposto por Freitas (2013).

ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS
Gramatical	Padrão: -organização das aulas por conteúdo gramatical -língua apresentada de forma fragmentada -apresentação de vocabulário -uso constante da língua materna -baixa proficiência do professor -o MD propiciador de baixa interação
	Comunicativizada: -organização por conteúdos (forma) -atividades mesmo com objetivos gramaticais, permitem maior interação. -professor que delega responsabilidades aos alunos -as ações do professor que se alternam entre o tradicional (gramatical) e o comunicativo. -as atividades do LD que alternam entre forma e significado.
Comunicativa	-organização das aulas por situações e temas. -busca de significado -situações não simuladas -discussão e expressão de ponto de vista (controlado e/ou livre) -gramática a serviço da comunicação descentralização do papel básico do professor -interação ampliada professor-aluno e aluno-aluno.

Tabela 5 - Características das abordagens do ensino de línguas (Freitas, 2013: 68)

Na tabela apresentada estão as características das abordagens de ensino de línguas. De acordo com Pretto (2010) é comum escutarmos o termo «abordagem comunicativa» associado à prática das habilidades de compreensão e expressão orais pura e simplesmente, como se tal abordagem não se preocupasse com as demais habilidades. Para este autor, o equilíbrio entre os componentes que fazem parte da competência comunicativa, conceito fundador da abordagem comunicativa, está no seu cerne. Nessa direção, Paiva (2005) nos revela que «trabalhos na área da psicologia também influenciaram e continuam influenciando a abordagem comunicativa. Merecem ser citados, dentre outros, Piaget (1954, 1970) com o conceito de construtivismo e a epistemologia genética; Vygostky (1984, 1987) e o sócio-interacionismo; Carl Roger (1973) e a psicologia humanista».

Considerando as especificidades de cada contexto de ensino e aprendizagem, torna-se apropriado e necessário que o professor utilize uma abordagem gramatical comunicativizada. Nesta abordagem a organização é realizada por conteúdos (forma), as atividades permitem maior interação, mesmo com objetivos gramaticais, o professor delega responsabilidades aos alunos, as responsabilidades do professor se alternam entre o gramatical (ou tradicional) e o comunicativo, as atividades do livro didático se alternam entre forma e significado. Assim, o professor poderá fazer uma subversão, ou seja, transitar de uma abordagem à outra, buscando os elementos positivos existentes em cada

uma. Alguns exemplos práticos: ensinar gramática como se fosse um tema, utilizar materiais autênticos, propor tarefas e projetos em vez de exercícios, utilizar ou apresentar temas com conteúdo cultural, desenvolver cursos temáticos, dentre outros. Almeida-Filho, 2013:8 considera que «a abordagem mais atual é a Gramatical Comunicativizada, gramatical por natureza, na base, com características epidérmicas comunicacionais».

4.1.2 Uma visão geral sobre abordagem, metodologias, métodos, técnica e procedimentos

O estudo da história de abordagens e métodos de ensino de cada época nos leva a refletir sobre as contribuições das diversas áreas de conhecimento para a busca de métodos eficientes para o ensino e aprendizagem da língua (Silveira, 1999). Em 1963, Edward M. Anthony (1963: 63) escreveu um artigo seminal intitulado «Abordagem, Método e Técnica», no qual propôs uma hierarquia entre esses construtos, que até aquele momento eram vistos ainda de forma confusa. Neste artigo, a abordagem estaria no topo da cadeia, como o ponto mais abrangente e abstrato, seguida pelo método e finalmente, pela técnica. Isso significa, que no modelo de Anthony, abordagem já ocupava a posição orientadora das ações concretas do ensino.

Almeida Filho (1993; 2007) acrescenta à proposta de Anthony (1963) o termo metodologia, fundamentado na abordagem, abrange as ideias que justificam a prática, os princípios que orientam as ações visando ao ensino e aprendizagem, portanto relacionado à pedagogia. Assim, a hierarquia se recompõe figurando os termos abordagem, metodologia, método e técnica, respectivamente de cima para baixo. De acordo com Freitas (2013), o método também se fundamenta na abordagem. Traduz-se num plano para apresentação da linguagem, trata dos procedimentos, portanto, dentro de uma mesma abordagem podem estar contidos diversos métodos. Ele relaciona-se às experiências com a língua-alvo em sala de aula, por conseguinte mais próxima do dia a dia da prática docente (Anthony, 1963; Almeida-Filho, 1993).

A técnica refere-se às atividades propriamente ditas. Consiste em artifícios ou truques usados para alcançar o objetivo, essa depende diretamente do professor. As técnicas executam um método, que por sua vez é consistente com uma metodologia e, mais acima, com uma abordagem. Desta forma, há uma hierarquia de termos e deve também haver uma harmonia na relação entre eles (Anthony, 1963; Almeida-Filho, 1993). A discussão sobre terminologia não se encerra nesses três termos. Posteriormente, Richards & Rodgers (1982; 2001), acreditando que Anthony não confere a devida importância ao termo método, revisitam esses termos e optam por apresentá-los como método, abordagem, design e processo, reorganizam a hierarquia proposta por Anthony e postulam o método como o termo mais acima na escala hierárquica. Assim a abordagem relaciona-se

diretamente com design e com procedimento. No entanto, nesta pesquisa, optamos pela visão do pesquisador brasileiro Almeida-Filho (1993). Apresentaremos a seguir uma tabela inspirada em Freitas (2013), na qual é possível compreender a posição hierárquica da abordagem, a partir de Anthony e Almeida-Filho.

HIERARQUIA DA ABORDAGEM	
Abordagem	Termo mais abrangente, compreende pressupostos teóricos acerca de língua, de linguagem e de ensino aprendizagem. A abordagem pode sofrer variações quando esses são alterados.
Metodologia	Abarca os princípios que orientam as ações relacionadas aos ensino e aprendizagem. Trata-se das ideias que justificam a prática, logo relaciona-se à pedagogia.
Método	Está diretamente relacionado às experiências com a língua em sala de aula. Representa um plano para apresentação da linguagem, lida com os procedimentos. Assim, vários métodos podem estar contidos em uma mesma abordagem.
Técnica	Situada no campo da execução, refere-se especificamente às atividades. Consiste em artifícios utilizados para alcançar o objetivo e depende diretamente do professor.
Procedimentos	Referem-se às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula.

Tabela 6 - Hierarquia da Abordagem

Na tabela apresentada encontramos as explicações dos conceitos da hierarquia da abordagem. Assim como na visão de Anthony (1963), a abordagem, é compreendida por Richards e Rodgers (1986) como as concepções do professor sobre língua e aprendizagem. Ela é influenciada, basicamente, por teorias advindas das Ciências Linguísticas (no que se refere à visão de linguagem) e da Psicologia (no que se refere à visão de ensino/aprendizagem). Para Almeida-Filho (2005: 63), o conceito de metodologia se relaciona a didática das línguas e pode ser definida como «um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua». Por sua vez, Ferreira (1980: 796) define método como a «maneira de proceder; ordem ou sistema que se segue no estudo ou no ensino de qualquer disciplina. processo ou técnica de ensino.

Os procedimentos de ensino de línguas, conforme apontamos na tabela, referem-se às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula. Geralmente dizemos técnica para um procedimento que se reconhece e para o qual se tem um nome: técnica do ditado, da repetição, da repetição com substituições numa dada posição da frase, entre muitas outras. Para as outras, podemos reservar a palavra procedimento. Consideramos que «Técnicas», portanto, são procedimentos reconhecíveis na profissão. Todo procedimento pode ganhar a companhia de um recurso que estabelece um canal de vivência ou apoio que

apenas relça ou projeta a experiência de linguagem para um novo patamar sensorial (Almeida Filho, 2013: 73).

As técnicas são ações concretas que podem executar o professor e/ou o estudante. Algumas das técnicas que podem ser utilizadas são: a mesa redonda, a conferência, trabalho em equipe, exposição oral, representação gráfica, fórum de debate, painel, exposição, discussão de problemas em pares, exercícios, pre-escritura de conceitos prévios, busca de informação, comparação de conceitos, co-avaliação, autoavaliação, avaliação em duplas, escrever diálogos construtivos, explicação de tarefas, documentação de aprendizagem, problemas para decifrar conceitos, analogias, esquemas, mapas conceituais, mapas mentais, geração de hipóteses, algoritmos, autoinstrução, práticas, analogias, estudo de mercado, entrevistas, entre outras (Ramirez, 2013). Ramirez (2013: 17), aponta ainda que «A rota para se chegar a aprendizagem são as estratégias tema já abordado em nossa pesquisa, que volta como caminho a ser percorrido quando o objetivo é a aprendizagem (ou o ensino e a formação).

Destacamos que os recursos computacionais e seus periféricos se constituem uma categoria à parte. Trataremos deste tema no capítulo V. Cabe enfatizar ainda, que ao discutirmos sobre métodos, constatamos que a palavra «enfoque» vem trazendo muita confusão aos brasileiros. Na língua portuguesa a palavra «enfoque» significa «perpectiva, ponto de vista através do qual é possível entender um assunto; Ação ou efeito de enfocar; colocar em foco ou evidenciar. A palavra enfoque também pode ser substituída por ênfase». Porém, pelo fato de significar «abordagem» na língua espanhola, é possível que cause certa confusão entre os professores e explique seu uso indiscriminado, referindo-se a abordagens ou a métodos e metodologias. A seguir, abordaremos sobre os métodos no ensino de línguas.

4.1.3 Os métodos no ensino de línguas

«O bom professor tirará proveito do pior método e o mau professor arruinará o melhor dos métodos» (Robert Lado).

Os métodos de ensino/aprendizagem podem ser vistos como orientações para que o professor comece a refletir sobre os processos envolvidos, possibilitando construir sua própria visão informada pela prática diária. (Almeida-Filho, 2012: 8).

4.1.3.1. Um breve olhar histórico sobre a evolução dos métodos

Sabemos que os métodos de ensino de línguas estrangeiras sofreram mudanças conforme com a própria evolução de ensino em geral. De acordo com Aquilino Sánchez (2009), podemos elencar os seguintes métodos ou enfoques do ensino de idiomas nos últimos cem anos:

- os métodos do início do século XX marcados pela herança do passado: método tradicional/clássico ou de «gramática e tradução» e o método direto (MT);
- os métodos de base e de componente estruturalista: o método áudio-oral/audiolingual, método situacional, método audiovisual (SGAV);
- os métodos orientados para a comunicação: os programas nocio-funcionais e o Conselho da Europa, método comunicativo, método natural, método por tarefas, método baseado no conteúdo (MBC), Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).
- o método cognitivo;
- o enfoque holístico: métodos humanistas e globalizadores (alternativos): método baseado na sugestopedia e sugestologia, método da resposta física total, método do silêncio, método comunitário, método baseado nas Inteligências Múltiplas, método da linguagem como um todo indivisível (MLTI);
- os métodos centrados no léxico: método do léxico e método das mil palavras (mais frequentes);
- o método baseado em competências linguísticas (MBC); o enfoque cultural
- os métodos marginais: método de aprendizagem durante o sono (hipnopedia) e método de Vaughan: - do método «único» ao método «total»: método integral. Embora a teoria da evolução metodológica do ensino das línguas estrangeiras pareça linear, na prática os métodos e enfoques sobrepõem-se no tempo, dado que correntes metodológicas muito diferentes conviveram ou convivem na mesma época.

Nos finais dos anos 70, autores como Allwright (1979) e Johnson (1979) defendem abertamente um ensino das línguas estrangeiras centrado em processos e não em conteúdos, acreditando que para aprender a comunicar-se é necessário que na sala aula se promovam atividades de comunicação real, como consequência destas teorias nasce o ensino mediante tarefas. O método deve expressar «[...]uma compreensão global do processo educativo na sociedade; os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino» (Libâneo, 1994: 150). A seguir, conheceremos cada um dos principais métodos de ensino de línguas.

4.1.3.2 Conhecendo os principais métodos de ensino de línguas

O método é sempre uma perspectiva de onde se parte, a qual permite pressentir a chegada a algum lugar. [...] Embora não possa ser exclusivamente antes do caminho, ele

aponta sua direção (Ghedin e Franco, 2008:27). A seguir, discorreremos a respeito do método Tradicional ou Clássico.

Método Tradicional ou Clássico/M. Gramática e Tradução (MGT)

Dos séculos XVI a XVIII, os textos em língua estrangeira tornam-se objeto de estudo; os exercícios de versão/ gramática passam a substituir forma anterior de ensino que partia de frases isoladas tiradas da língua materna, consagrando-se o «método gramática e tradução», geralmente denominado «tradicional» ou «clássico». Segundo Howatt (1984), este método foi desenvolvido para escolas secundárias e teve seu início na Prússia, no final do século 18. Howatt acrescenta que, apesar de ter sido denominado de Gramática e Tradução, por seus opositores, seu objetivo final não era a tradução, mas a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário. Os manuais didáticos, além das listas de palavras e explicações gramaticais, apresentavam exercícios de tradução de língua materna para a estrangeira e vice-versa. Esses exercícios eram compostos por frases a serviço dos tópicos gramaticais de cada lição. (Paiva, 2005).

A comunicação oral não é o objetivo deste método, pois a leitura e a escrita são as habilidades que serão desenvolvidas no decorrer deste processo. Regras gramaticais, listas de vocabulário, conjugações verbais e outros componentes da gramática serão trabalhados com os alunos, que por meio de um aprendizado mecânico serão fixados e memorizados, assim como também há um foco na compreensão da morfologia e sintaxe da língua estrangeira, para que o aluno seja capaz de traduzir textos para a sua língua materna, ou da língua materna para a língua estrangeira e compreender através da leitura a literatura escrita de outra cultura.

Neste método o professor é o centro, o detentor do conhecimento, sendo assim a interação que ocorre é de aluno-professor, pois neste caso, a interação aluno-aluno não ocorre. Chagas (1980: 26.) comenta: As palavras, vertidas isoladamente, deveriam ser mais tarde religadas pelo aluno através do conhecimento memorizado de regras totalmente alheias ao contexto real do idioma. Em vez de uma técnica de ensino, nascera uma liturgia. Com o passar dos anos o MTG começa a ser questionado por especialistas da área de forma mais abrangente, pois houve uma insatisfação pelos resultados adquiridos.

A revolução industrial estimulou este questionamento, pois a necessidade de comunicação entre as nações cresceu. Assim, somente leitura e tradução não eram suficientes, e várias diferentes tentativas de ensino tomaram conta do cenário, focando o ensino da oralidade, do uso natural da língua, resultando assim em um novo método, o Método Direto (Silva e Scoville, 2015). A respeito do método direto, discorreremos a seguir.

Método Direto (MD)

Ainda em meados do século XIX, alguns linguístas como Viëtor e Berlitz recusaram utilizar o método tradicional para ensinar línguas estrangeiras /modernas, visto que defendiam que o conhecimento e memorização das regras gramaticais e das listas de vocabulário não eram suficientes para permitir uma aprendizagem eficaz da língua, nem para falar e compreender uma língua. É neste contexto que surge o método direto cuja aprendizagem da língua se efetua através da conversação, de modo que o domínio da expressão oral predomina em detrimento da expressão escrita, além de que as regras gramaticais são ensinadas e explicadas de forma indutiva (Sánchez, 2009). O método direto expandiu-se a partir do final do século XIX até a primeira metade do século XX.

Com este método, a aprendizagem da língua é feita na própria língua estrangeira, constituindo a oralidade uma prioridade absoluta, considera-se essencial adquirir conhecimentos de fonética para uma pronúncia correta da língua e só se admite o uso da língua estrangeira na sala de aula com o intuito de levar o aluno/estudante a pensar e atuar na língua estudada. De acordo com Silva e Scoville (2015) O MD se popularizou na Europa no início do século XX em países como Bélgica, França e Alemanha, no qual oficializaram o uso do MD nas escolas públicas. Nos EUA, a Escola Berlitz fez uso deste método, pois havia a crença de que o MD traria resultados satisfatórios na comunicação oral corrigindo a deficiência do MTG para desenvolver as competências comunicativas necessárias no aluno.

A gramática passa a ser estudada a partir de exemplos que permitem deduzir as regras e, por conseguinte, a formação e uso dos conteúdos gramaticais abordados. A tradução ou qualquer comparação com a língua materna é rejeitada. Por outro lado, para que o aluno conseguisse comunicar oralmente sem sentir a necessidade de recorrer à tradução, imitava-se a aprendizagem da língua materna, de modo que o método direto promovia uma aprendizagem natural, em que os alunos aprendiam a língua meta a partir de conversações num ambiente relaxado e tranquilo à semelhança do modelo de aprendizagem adotado na língua materna. Este método, apesar de predominantemente oral, recorria a materiais visuais (imagens, por exemplo) sempre que necessário, mas também ao uso da mimica por parte do professor e a objetos reais, para facilitar a aprendizagem.

A gramática deveria ser aprendida de forma indutiva, ou seja, através do uso da língua. Os alunos praticavam perguntas e respostas e exercitavam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante a do nativo (ver Richards e Rodgers, 1993, e Larsen-Freman, 1998). Na prática, porém, a gramática continuava como foco central, pois os materiais eram estruturados a partir da gradação de estruturas gramaticais (Paiva, 2005). Após esse cenário revolucionário que o MD causou, o MTG começa a ser retomado em 1920 nas escolas públicas, focando novamente o ensino da tradução e da gramática, nas

habilidades de leitura e escrita. Porém o MD continuou a ser utilizado nas escolas de idiomas, onde o foco era a comunicação através da oralidade e da maior interação com o aluno.

No método direto a preferência é dada a professores nativos. O novo método requeria professores devidamente formados que dominassem perfeitamente a língua meta e que fossem capazes de explicar as regras gramaticais, no entanto, a maioria dos docentes tinha recebido uma formação baseada no método tradicional, pelo que a aplicação do método direto na sala de aula implicava uma mudança de mentalidade. Além disso, a imposição do método direto foi repentina levando a abusos e exageros. Como crítica ao método direto, Harold Palmer, no seu livro «O estudo e o ensino científico de idiomas», publicado em 1917, referia que «o erro» do método direto consistia na completa / absoluta eliminação da língua materna do aluno dificultando assim uma explicação que poderia ser fácil, acessível e clara (Kopp, 1989, Sánchez, 2009 e 2005).

E ainda, de acordo com Martins-Cestaro (1997: 55) «A elaboração da Metodologia Direta com base numa oposição sistemática à Metodologia Tradicional não deixou de cometer alguns excessos. É o caso da interdição absoluta da tradução para a língua materna nos primeiros anos de estudo, até mesmo como recurso de explicação, o que acabou por concentrar toda atenção do processo ensino-aprendizagem na figura do professor, visto que era ele quem detinha o conhecimento linguístico».

De acordo com Paiva (2005), apesar de todo o esforço para fazer o aprendiz ignorar sua própria língua e pensar na língua estrangeira, o insumo fornecido era muito pobre e constituído por frases artificiais e descontextualizadas. No Brasil, a Metodologia Direta foi introduzida em 1932, no Colégio Pedro II, através de uma «reforma radical no método de ensino» (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado etc.). Na mesma direção, Leffa (1988) sinaliza que, mesmo essa Metodologia tendo prestígio e apoio social no Brasil, ela sempre teve dificuldade em se expandir, pois os professores ou por não terem os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuírem a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, após o entusiasmo inicial com a Metodologia Direta, acabavam sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da Metodologia Tradicional.

Um marco no Brasil foi a publicação do livro *O Ensino Científico das Línguas Modernas* (1935), de Maria Junqueira Schmidt. Observamos que apesar da popularidade do Método Direto na Europa, nem todos o abraçaram com entusiasmo, pois lhe faltava uma base metodológica sólida. Essa base metodológica foi alcançada com o método que ficou conhecida no Brasil como áudio-oral. Silva e Scoville (2015) apontam que a crença imposta

pelo MD de que professores nativos eram melhores que os licenciados e a dificuldade encontrada por professores não nativos em ministrarem as aulas totalmente na língua alvo iniciaram uma nova discussão sobre os métodos de ensino. Com a dificuldade de saída dos estudantes para o exterior para colocar o aprendizado em prática, volta a ideia de que a escola não necessariamente deveria ensinar a oralidade ao aluno, mas sim oportunizar o gosto pela literatura e cultura do povo da língua-alvo, o que levou a uma junção do MTG e MD que resultou no Método da Leitura (ML).

Método de Leitura (ML)

Método da Leitura (ML): Este método teve início em meados de 1920 e surgiu devido à falta de professor com fluência na língua-alvo. O MD só era praticado em sala de aula, pois havia pouca saída de pessoas para o exterior para que pudessem praticar o idioma em estudo. Como resultado de junção do MTG e MD, o ML enfatizava a língua escrita e o estudo da gramática quando necessário, propondo também que os alunos se tornassem ativos no processo de ensino-aprendizagem. No ML o conhecimento da fonologia da LE auxilia e expande a compreensão do código escrito, os aspectos culturais estabelecem relações com a compreensão textual.

As aulas que utilizavam o ML eram ministradas em LM, não necessitando a fluência na língua de ensino. O processo tinha uma divisão: a leitura intensiva, feita em sala de aula; e a leitura extensiva, realizada fora do ambiente escolar. Celce-Murcia (1991: 5-6) não considera o ML como método, mas como abordagem (Reading Approach) que foi considerada como uma reação às dificuldades que tornaram o MD impraticável. Na década de 1930 o ML espalhou-se pelos EUA e permaneceu até o final da Segunda Guerra Mundial. Novamente foi retomada a ideia de que a linguagem oral era necessária, e novamente houve um processo de estudos e transição de métodos (Silva e Scoville, 2015).

Método de Base Estrutural

Neste método, o professor é um facilitador da aprendizagem e tem sua própria bagagem decorrente de sua percepção do processo, sem assim, depender totalmente do currículo. O aluno assume a responsabilidade de sua aprendizagem e a relação professor/aluno é importante e existente. Nesta metodologia, o erro influi na avaliação e deve ser corrigido. Este método foi desenvolvido entre 1930 e 1960 na Inglaterra e sugere uma grande mudança no modo de compreensão e desenvolvimento do processo de aprendizagem até então proposto.

Trata-se de um método que se divide em várias correntes metodológicas com elementos comuns, é o método situacional mais utilizado no ensino da Língua Espanhola e tem como objetivo a competência gramatical e o desenvolvimento da compreensão

auditiva e expressão oral; ser apto a escutar e falar na língua meta para depois ler e escrever. De acordo com Santos-Gargallo (1999: 71), são propostas atividades de compreensão oral, repetição em grupo ou interativa, exercícios de substituição, transformação e etc. O Método Estrutural enfoca a compreensão textual a partir do contexto, e também a utilização de desenhos para estabelecer uma relação entre os objetos e a língua meta.

Audiolingual (MAL) ou áudio-oral e audiovisual

Com o início da Segunda Guerra Mundial, o MD e o ML se mostraram ineficazes no ensino de LE devido ao excesso de tempo necessário para um aprendizado eficiente. Havia a necessidade de encurtar o tempo de aprendizagem e de que os resultados alcançados fossem realmente eficazes (Silva e Scoville, 2015). Segundo Leffa (1988: 213), o MAL surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. «Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses».

Este método audiolingual ou áudio-oral era baseado nos princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística estruturalista (de Bloomfield), então dominante nos Estados Unidos. «Se caracterizando pelo grande número de atividades orais, o foco na pronúncia e atividade de conversação, o MAL difundiu-se rapidamente, tornando-se o método utilizado pelas escolas de idiomas. Na mesma direção, todas essas atividades orais eram feitas através de drills, que é a ferramenta de repetição para aperfeiçoamento de uma técnica, que neste caso era a produção oral em LE.

O uso do gravador e de gravações de falantes nativos é característica do MAL, pois os alunos praticavam o modelo da fala gravada e o professor era o segundo recurso no quesito «fala modelo». No MAL, a fala antecede a escrita e forma a seguinte ordem: audição, fala, leitura e escrita» (Silva e Scoville, 2015). Paiva (2005) aponta que, na linguística, o estruturalismo e os estudos da análise contrastiva fornecem os suportes necessários para a seleção das estruturas sintáticas a serem inseridas nos materiais didáticos. O avanço da fonologia influencia a ênfase na pronúncia e na entonação. Desta forma, Segundo Paiva (2005), o método que tem por objetivo criar hábitos automáticos de fala para comunicação era orientado pelos seguintes princípios:

- deve-se aprender a língua e não sobre a língua,

- as estruturas devem vir em uma sequência gramatical,
- as estruturas devem ser praticadas até serem automatizadas,
- as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogia.
- os hábitos linguísticos são formados pela saturação da prática.

Neste método, a prática oral incluía modelos de discurso oral e os diálogos vinham, geralmente, acompanhados de ilustrações e o uso da língua materna era evitado a todo custo tanto para explicações como para traduções. Uma variante desse método era o audiovisual, cujo material consistia de textos, slides e fitas gravadas de forma a expor os aprendizes ao som dos falantes nativos. Como o conceito de aprendizagem era baseado no condicionamento, acreditava-se que o erro era algo a ser evitado a todo preço, pois a interiorização de estruturas sintáticas ou sonoras erradas poderia criar hábitos incorretos.

As situações de aprendizagem deveriam ser bem controladas de forma a prevenir os erros e, caso eles ocorressem, deveriam ser sempre corrigidos para evitar a fossilização. Os vários tipos de exercícios estruturais eram repetidos pelos alunos tendo o professor como um maestro que decidia sobre a dinâmicas das repetições: ora a turma inteira, ora a metade da turma, uma fila de alunos, um aluno individual, etc. Considera-se que um dos méritos desse método, conforme registro de Larsen-Freeman (1986: 42), foi o de ampliar o conceito de cultura que deixa de ser vista apenas como artes e literatura para incluir o comportamento cotidiano dos usuários da língua alvo.

A respeito disso, Paiva (2005) comenta que nenhum profissional que tenha vivenciado esse período da história do ensino de línguas negaria que o método teve o mérito de dar aos aprendizes bastante fluência, pois as habilidades orais eram desenvolvidas desde o primeiro dia do curso. As fitas gravadas forneciam bons modelos de pronúncia e entonação, as dificuldades eram graduadas, era possível prever os erros e oferecer a prática necessária para tentar impedi-los. No entanto, os materiais didáticos apresentavam muitos exemplos artificiais e os professores, influenciados pelo behaviorismo, tentavam impedir as hesitações e as pausas, contrariando as características naturais das interações conversacionais.

Havia uma ênfase exagerada nas diferenças entre as duas línguas, ignorando as semelhanças e oferecendo pouco estímulo às atividades mentais, pois se almejava o automatismo. O método costumava agradar às crianças e desagradar aos adultos devido às atividades cansativas de repetição. Os críticos do método diziam que, de tanto repetir as mesmas frases, os aprendizes criariam hábitos automáticos e se transformavam em papagaios (Paiva, 2005).

O Método audiovisual

Paralelamente ao método áudio-oral, desenvolveu-se na Europa, nos anos 50, o método audiovisual que consistia em apresentar aos alunos amostras de língua autênticas através da exposição de acontecimentos reais ou de situações retratando o cotidiano. Eram seguidas as seguintes etapas (Kopp, 1989):

- Os alunos vêem o excerto de um filme / escutam a gravação do excerto de um filme enquanto observam as imagens;
- De seguida, o professor questiona-os sobre o conteúdo da audição por forma a verificar a boa compreensão do mesmo;
- Os diálogos do filme são também interiorizados através de exercícios de repetição em que os alunos vêem e ouvem várias vezes o excerto estudado;
- Seguidamente, o professor mostra unicamente algumas imagens do excerto, sem som, devendo os alunos dizer o que se passa nas imagens. Por último, transfere-se a realidade retratada nas imagens para a realidade e o cotidiano dos alunos, pedindo-lhes para expressar a sua opinião e experiência;
- Cada aula contém exercícios gramaticais.

Segundo Martins-Cestaro (1997: 57), os cursos audiovisuais procuraram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas linguísticas, no que diz respeito à gradação, à apresentação e ao reemprego. A noção de atos de fala (Searle & Austin) corresponde à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático: exprimir um desejo, desculpar-se, pedir permissão etc. Nessa nova proposta metodológica, a relação professor-aluno é bastante interativa. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até a fase de memorização.

O professor corrige discretamente a entonação, o ritmo, o sotaque etc. (Germain, 1993). Finardi e Porcino (2014) afirmam que, em meados da década de 1960, a necessidade comunicativa do ensino-aprendizado de línguas era crescente e cada vez mais evidente e logo um certo «movimento comunicativo» se afirmou e determinou novos contornos para a metodologia de ensino de línguas como um todo. Os estudos linguísticos da época propunham uma nova concepção de língua, como ato e prática social, como instrumento de comunicação, como um conjunto de eventos sociais e comunicativos como uso, funções e sentidos e, assim, a língua não poderia mais ser abordada no ensino apenas e exclusivamente sob o ponto de vista estrutural Finardi e Porcino (2014).

Além disso, o surgimento do Mercado Comum Europeu na década de 1970 reforçou a necessidade de um ensino mais comunicativo que possibilitasse ao aprendiz se comunicar eficazmente nos contextos reais de uso da língua. Foi então que a teoria dos atos de fala de Austin (1962) e Searle (1967) e o conceito de competência comunicativa cunhado por Dell Hymes em 1972 que abrangeram aspectos linguísticos relativos à gramaticalidade, à psicolinguística, à sociolinguística e à pragmática inspiraram o método de organização curricular Nocial-Funcional de Wilkins (1976). Este método, era notadamente orientado para as funções e propósitos comunicativos da linguagem e representou o marco inicial da Abordagem Comunicativa, ainda hoje muito difundida e discutida. A respeito da abordagem comunicativa trataremos mais detalhadamente no subtópico a seguir.

Abordagem Comunicativa - (também chamada de abordagem nocial-funcional ou abordagem funcional)

O método comunicativo abrange alguns princípios do método áudio-lingual e audiovisual tais como a primazia da expressão oral e o uso da língua em situações reais / cotidianas por forma a que o estudante desenvolva destrezas expressivas (falar e escrever) e interpretativas (ouvir e ler) para uma aprendizagem mais eficaz. Os autores Silva e Scoville (2015), assinalam que o método comunicativo, também chamado abordagem comunicativa (AC) «surgiu entre o final da década de 1970 e início de 1980, com o papel de sanar todas essas lacunas deixadas pelos métodos anteriores. Pode-se dizer que a AC veio para não falhar, pois este método é um resultado de pesquisas sobre aquisição de LE em várias áreas de conhecimento, na linguística aplicada, cujos principais nomes são: Wilkins (1976) e Widdowson (1978); na psicologia, sociointeracionismo e análise do discurso são: Piaget (1954-1970), Vygotsky (1984-1987) e Rogers (1960) ».

De acordo com Martins (2010: 7). A gramática de base da metodologia comunicativa é a nocial, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Um ato de fala é apresentado após o outro, volta-se ao primeiro para retomá-lo e completá-lo. A progressão é em espiral, os elementos não se agrupam, considera-se que há várias fases do trabalho e que, naturalmente, acontece uma ampliação e aprofundamento dos atos tratados. Os exercícios formais e repetitivos deram lugar, na metodologia comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada mais interativos. Utiliza-se a prática de conceituação, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem. De acordo com Abadía (2000), o método comunicativo caracteriza-se pelos aspectos elencados a seguir.

- conceito funcional da linguagem, segundo o qual o aluno se torna no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo as suas necessidades,

interesses, expectativas e estilos de aprendizagem tidos em conta na hora de elaborar os objetivos, a planificação e o programa curricular;

- O ensino da gramática de forma indutiva por se considerar que se aprende melhor uma língua se for utilizada como um meio de comunicação, procurando-se, assim, instaurar um certo equilíbrio entre a eficácia comunicativa e a correção linguística, pelo que o conteúdo gramatical abordado deve ser tratado de forma clara, concreta e dirigida, tendo em atenção o uso da língua, a qual deve ser aprendida de forma gradual;
- Os conteúdos temáticos, lexicais e funcionais devem ser selecionados em função das necessidades de aprendizagem;
- O aluno é um agente ativo no desenho curricular e durante o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o professor desempenha o papel de mediador e guia, devendo este último solicitar a participação / intervenção dos discentes no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e na aplicação de critérios de autoavaliação, conferindo-lhes uma maior autonomia. É fundamental que o aluno estude os elementos linguísticos e os ponha em prática a fim de adquirir a competência comunicativa, sendo a sua aprendizagem motivada pelas necessidades concretas e reais de aquisição de linguagem;
- Cabe ainda ao professor fomentar um ambiente sereno e adequado que promova a aprendizagem e estimule a tolerância e cooperação nas relações interpessoais dos intervenientes do processo educativo, devendo ainda orientá-los, levando-os a questionar-se e a deduzir as regras gramaticais. Pois, a gramática é um meio (e não um fim como ocorria nos métodos anteriores) para comunicar e expressar significados;
- Quanto aos materiais utilizados, introduzem-se documentos autênticos, nomeadamente textos que proporcionam uma aprendizagem da língua tal como a que se usa no país de origem. Recorre-se ainda a estímulos visuais tais como gráficos, esquemas, fotografias, diagramas, filmes, mímicas, entre outros, para facilitar a aprendizagem.
- Por sua vez, as atividades não só privilegiam as quatro destrezas como também devem originar uma comunicação real, sendo a sua sequência definida por critérios de controle, a saber: prática controlada, semicontrolada e autônoma.

Apresentamos a seguir, uma tabela que sintetiza o método comunicativo de ensino e aprendizagem de LE, proposto por Nunan (2000: 246)

SÍNTESE DO MÉTODO COMUNICATIVO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE	
Teoria de interação da linguagem	Linguagem é um sistema para a expressão de sentido: função primária e comunicação.
Teoria de aprendizagem	Atividades envolvendo comunicação real, conduzidas através de tarefas com sentido, e utilizando linguagem que é significativa para o aluno promover aprendizagem.
Objetivos	Os objetivos refletem as necessidades do aprendiz, eles incluem habilidades funcionais, assim como objetivos linguísticos.
Currículo	Inclui alguns ou todos os seguintes: estruturas, funções, noções, temas e tarefas. A ordenação é guiada pela necessidade dos alunos.
Atividades	Engaja aprendizes na comunicação, envolve processos como a troca de informação, negociação de sentido, e interação.
Papel do Aluno	Aluno como negociador, atuante, dando assim como recebendo.
Papel do Professor	Facilitador do processo de comunicação, analista das necessidades, conselheiro, gerente do processo.
Papel dos Materiais	Papel primário de promoção do uso da linguagem comunicativa, baseado em tarefas, autêntico.

Tabela 7 - Síntese do método comunicativo (Nunan, 2000)

Muitos métodos apareceram na segunda metade do século XX e se destacaram, como os citados anteriormente. Como menos populares, considerados «fringe methodologies», ou seja, métodos marginais ou periféricos (embora alguns questionem este termo), estão a sugestopédia de Lozanov, a via silente de Caleb Gattegno (Paiva, 2005).

4.1.4 O papel do professor em cada método, ruptura metodológica e pós-método

Ao iniciarmos este subtópico, apresentamos uma citação de Martin-Barbero, (1999:20) que aponta « Emerge uma figura do professor que, como um mero transmissor de conhecimento, torna-se um formulador de problemas, em questionador, provocador, coordenador de equipe de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de tudo o que sua sociedade precisa transmitir para a nova geração». A partir desta compreensão de que há vários papéis a desempenhar, apresentamos na tabela a seguir uma visão geral dos métodos de ensino de língua estrangeira, bem como os papéis que o professor desempenha (ou desempenhava) em cada um desses métodos.

PAPÉIS DO PROFESSOR NA SALA DE AULA DE LE	
Método	Papéis do Professor
Método Gramática Tradução	Controlador Tradutor Repetidor Centralizador Memorizador

Método Direto	Conductor Questionador Fornecedor de modelo Treinador da gramática e pronúncia Repetidor
Áudio-Lingual	Fornecedor de modelo Controlador e manipulador da aprendizagem Reforçador Repetidor
Resposta Física Total	Diretor ativo do processo Repetidor Controlador
Modo Silencioso	Diretor Instrutor Ajudante Advertidor e conselheiro
Método Natural	Fornecedor de input (estímulos, informação). Facilitador criativo na aprendizagem de línguas
Sugestopédia	Encorajador positivo Autoridade Incentivador Garantidor de segurança Facilitador
Abordagem Comunicativa	Facilitador da comunicação Participante Analista Conselheiro Ilustrador Cultural Fonte de Recurso Supervisor Negociador

Tabela 8 – Papeis do professor na sala de aula de LE (Souza, 2004)

Na história do ensino das línguas, durante um século aproximadamente, aconteceram na Europa dois casos de ruptura metodológica: um entre a metodologia tradicional e a metodologia direta, no final do século XIX e princípios do século XX e outro entre a metodologia ativa e a metodologia audio-oral/audiovisual, no final dos anos 50 e princípios dos anos 60 (Puren, 1996). Em cada caso, a ruptura se produziu como consequência de um mecanismo representado a seguir, elaborado a partir das considerações de Puren (1996).

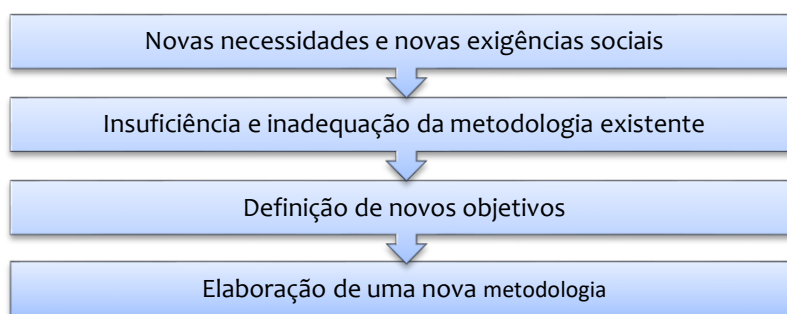


Figura 9 - Ruptura metodológica

O recurso visual que apresentamos nos permite considerar, já em uma primeira observação importante que o caso da passagem da metodologia audiovisual à abordagem comunicativa, em princípios dos anos 70, supôs historicamente uma ruptura de um tipo inédito uma vez que, se bem se criticou em um princípio certa insuficiência dos resultados da metodologia audiovisual, não haviam aparecido novas necessidades nem novas exigências sociais, nem se haviam definido novos objetivos: os objetivos alcançados pela metodologia audiovisual eram considerados como insuficientes, mas não como inadequados (Puren, 1996).

Os métodos (entendidos como fórmulas prontas) de ensino e aprendizagem de línguas caíram em declínio quando outras ciências começaram a observar características humanas não mais baseadas no comportamento geral, mas, sim, no indivíduo, no cognitivo, nas emoções, no afetivo, nas características individuais como estilos e estratégias de aprendizagem, entre outros (Ribeiro, 2014: 55). De acordo com Vilaça (2008), qualquer pessoa que faça um breve estudo histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras perceberá facilmente que a busca por um método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão (Brown, 2001). Na mesma direção, Nunan (1995) salienta que acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos.

Prator (1979), também referido por Vilaça (2008), afirma que os defensores e adeptos de um método novo «negavam a validade» dos métodos anteriores. Nesse sentido, a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese. A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou

menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento (Prator, 1979; Vilaça, 2008).

Pennycook (1989) considera que o termo método parece mais ofuscar do que esclarecer nosso entendimento sobre o ensino de línguas. O conceito de método é prescritivo. Ao invés de analisar o que está acontecendo na sala de aula de línguas, ele é uma prescrição para o comportamento de sala de aula. Além disso, o autor afirma que o método desempenha um papel importante na manutenção das desigualdades entre os acadêmicos e os professores, isto é, entre a teoria e a prática. Na era dos métodos os professores eram treinados para a aplicação de um método. Na era pós-método, o professor deve ser formado para compreender melhor o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira (Vilaça, 2008, 2012).

Muitos autores da área (Widdowson, 1978; Prabhu, 1990; Almeida-Filho, 1993; Kumaravadivelu, 2003), trataram da «morte» dos métodos e afirmaram que não havia «melhor método» e que havia algo para «além dos métodos» no ensino e aprendizagem de línguas. Assim, lançou-se a ideia de língua não apenas como estrutura linguística, mas como comunicação social. Dessa forma, o método começou a ser percebido como algo menos importante do que antes, menos impositivo, que não garantia a aprendizagem como prometia. A partir de então, começou a ruptura desse paradigma dos métodos para chegar ao paradigma da abordagem do ensino de línguas, já discutidos no subtópico anterior.

Contrariando esta visão do método perfeito, Vilaça (2008) salienta que as inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepular a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. Na mesma perspectiva, Prabhu (2004) afirma que o professor durante o ensino de línguas deve ter em mente que não existe um método único de ensinar, e sim, ter um ‘senso de plausibilidade’ ou ‘compreensão subjetiva para utilizar um método capaz de fornecer subsídios que para que atenda a sua necessidade e que permita a esse professor alcançar o objetivo que propõe no tratamento da língua-alvo num momento específico. O método pode estar nas suas «crenças, experiências, na sua formação, na sua própria prática no ensino da língua».

Para Leffa (2003), um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. O autor considera que às vezes a metodologia é dada uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também aprender apesar da abordagem usada pelo professor. Nesse sentido, a solução proposta por alguns metodólogos, de acordo com Leffa (2003) é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação

incondicional de tudo que é novo nem adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

É relevante considerar que este ecletismo metodológico acarreta na maior responsabilidade do professor por suas escolhas e práticas. Esta responsabilidade exige do professor uma formação mais ampla, crítica e autônoma (Vilaça, 2008). Há, portanto, novos papéis que devem ser desempenhados pelo professor. Se antes, este era o executor de um método, agora cabe a ele tomar decisões, avaliar o processo de ensino/aprendizagem, desenvolver materiais instrucionais, entre outras novas funções. Isto requer do professor uma formação mais completa. Acompanhando esta mudança dos papéis e responsabilidades do professor, o termo treinamento passa a ser comumente substituído por formação, educação ou desenvolvimento (Freeman, 2004). Entretanto, para Prabhu (1990), dizer que o melhor método varia de acordo com o contexto de ensino não nos desvincula da busca pelo melhor método, pois isso deixa subentendido a existência de determinados métodos para contextos específicos de ensino

Na visão de Prabhu (1990), a busca pelo melhor método deveria ser substituída por uma busca nas percepções pedagógicas de professores e especialistas, para que o ensino possa se aproximar ao máximo da realidade (Abio, 2003:49-50). Abio (2003) aponta ainda que trabalhos como os de Richards (1990), Assis-Peterson (1999), Prabhu (1990), Allwright (1991) e Kumaravadivelu (1994), corroboram a ideia de que a condição pós-método proporciona a autonomia do professor, e este é visto como um investigador de sua própria prática de sala de aula, bem como da prática dos alunos. A maioria desses autores reconhece a importância do que Prabhu chama de «senso de plausibilidade», que pode ser definido, de um modo geral, como teorias pessoais, isto é, o professor não segue um método, ele faz uma adequação do que é mais apropriado para determinada situação.

4.2 MATERIAIS, ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS E TAREFAS

4.2.1 Materiais e livros didáticos

Segundo o Glossário de Linguística Aplicada (GLOSSA) os materiais didáticos são «a segunda de quatro materialidades praticadas por um professor de língua em seu ofício. Materiais são codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para fazer a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões. Todo material tem de ser apreendido em seus propósitos e tornado vivo no desempenho de professores e seus

aprendentes. Ao tentarem se apropriar do material, os agentes primeiros e segundos dos processos de ensinar e de aprender ou adquirir línguas devem estar abertos às adaptações, modificações e ajustes às necessidades e desejos de professores e alunos». A tabela que apresentamos a seguir, com base em González (2015), nos esclarece o significado de material didático e livro didático.

MATERIAL DIDÁTICO	LIVRO DIDÁTICO
<p>Insumo codificado e codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para experienciar a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões.</p> <p>Gera experiências de aquisição/aprendizagem da nova língua</p> <p>Fonte de insumo e ações para potencializar as oportunidades de comunicação na nova língua.</p> <p>É complementado pelas ações de professores e aprendizes na sala de aula e suas extensões.</p>	<p>Material impresso composto sequencialmente por conteúdos de gramática, vocabulário, pronúncia, funções, leitura, escrita, áudios, exercícios. Pode trazer implícito vários materiais.</p> <p>Traz uma sequência preconcebida para ser seguida por professores e alunos.</p> <p>Traz o máximo de insumo num só volume e é o único livro usado durante o curso.</p> <p>Pode inibir a iniciativa e criatividade do professor quando suas abordagens estão em discordância.</p>

Tabela 9 - Material Didático x Livro Didático

Após abordarmos o significado de material didático e livro didático, a partir da tabela apresentada, destacamos que os materiais referem-se a todo insumo codificado em textos, fotos, falas, gestos (em disposição específica), vazados em linguagem verbal ou não verbal, criados com a função potencial de gerar experiências de aquisição /aprendizagem de língua (Gotheim (2007: 51-52). «Em nove dentre dez casos ocorre uma adoção de MD produzido por outros ou terceiros» (Almeida Filho, 2012: 61). Isso quer dizer que produzir um material, da ótica do profissional do ensino não é uma tarefa simples. Selecionar é automaticamente associado e exigido do professor, não por isso uma tarefa para a qual todos os professores estejam preparados (Gonzalez, 2015).

No modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) proposto por Almeida Filho (1993; 2013), que apresentaremos de forma detalhada mais adiante, a produção e/ou adoção de materiais didáticos constitui uma das quatro materialidades onipresentes nos processos de ensinar e de aprender nas aulas e suas extensões. Destacamos que «a produção e/ou adoção de materiais didáticos» na OGEL é a única materialidade que ostenta no seu nome o termo «material» (Almeida Filho, 2012: 58). Segundo o autor, isso acontece porque os MDs são onipresentes na produção dos processos de ensinar e de aprender.

As ações de ensino nas aulas quase sempre são mediadas pelo material didático, assim como suas extensões, as atividades para a casa, por exemplo. Há muitas exigências que se traduzem em verdadeiros desafios para aqueles que atuam na produção dos livros e

materiais didáticos. Almeida Filho (2012: 62 e 63), enumera algumas das principais, que podemos apontar como requisitos para os agentes produtores de material de ensino-aprendizagem de línguas.

1. experiência de ensino em variados contextos; fundamentação teórica adequada na área de aquisição e ensino de língua;
2. acompanhamento e orientação da produção e avaliação do MD por um corpo de assessores mestres e/ou doutores;
3. competência comunicativa (CC) completa na língua impregnada na produção. Professores e/ou produtores com limitações de trânsito e criatividade na LE devem encontrar suporte em outros mais fluentes;
4. disponibilidade de um assessor de alta proficiência e familiaridade com aspectos culturais da língua para revisão dos textos, atividades, aspectos ideológicos relevantes, estilos, estratégias requeridas, representação étnico-cultural adequada;
5. empreendedorismo e criatividade na marca de design;
6. capacidade prática em identificar tipos variados de materiais necessários ao curso;
7. capacidade reflexiva para fazer o material crescer com modificações e adaptações no atendimento de demandas específicas do público a que ele se destina»;
8. tempo disponível para analisar, revisar e observar o uso do MD por outros professores;
9. perseverança nos objetivos e aperfeiçoamento do MD até ele encerrar seu ciclo por esgotamento de suas bases e potencial;

Para Almeida Filho (2013: 16): Os materiais são uma forma de codificação de ação nas salas ou em outros lugares de aprender nas extensões. Eles preveem atividades que vão formar o método, ou seja, as experiências de ensino e de aprendizagem que professor(a) e alunos(as) vão viver em algum momento. Assim, cada material não é simplesmente apoio ou instrumento no ensino e, sim, a base codificada, a partitura que se sugere transformar na ação ensinadora e adquiridora com apoios mais ou menos impactantes de recursos. Na verdade, esses apoios recursais podem ser não somente menos impactantes nos processos (de aprender e de ensinar), mas até mesmo limitadores da aquisição em certas combinações e sob dadas condições adversas. A seguir, apresentamos uma tabela na qual apontamos os conceitos de unidades, atividades e insumo.

UNIDADES, ATIVIDADES E INSUMO	
Unidades	Conjunto de atividades, temas, insumo, exercícios organizado em torno de temas de gramática, situações de comunicação, temas de outras disciplinas, entre outros.
Atividades	Unidade de ação no método de ensino e aprendizagem de línguas, realizada com o intuito de praticar ou usar uma língua-alvo em sala, ou outros lugares. No ensino de línguas, essas ações denominadas atividades se destinam a fazer compreender o funcionamento da nova língua ou experienciar o uso efetivo dela visando com isso o desenvolvimento de uma competência comunicativa na língua-alvo.
Insumo	Toda manifestação de linguagem na língua-alvo que pode, eventualmente, se tornar competência comunicativa na interlíngua. O insumo tem de ser recebido por um filtro afetivo favorável para que tenha chance de se converter em competência adquirida. Não deve ainda ser gramaticalmente sequenciado e precisa ser de interesse ou relevante ao aprendente. O insumo pode ser produzido entre os participantes ou trazido pronto para a sala de aula.

Tabela 10 - Indicadores da abordagem de um material didático de LE (González, 2015)

A tabela apresentada aponta o significado de unidades, atividades e insumo de um material didático de LE. De acordo com Chopin (2004) as características do LD podem variar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização das obras. Ele também reconhece e considera o uso de outros materiais: O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e uso.

Abio (2003), nos revela como via os livros didáticos. Ele afirma: «No início eu via a língua e as propostas dos livros didáticos como verdades absolutas sem me questionar mais nada. Lembro quando no primeiro ano, às vezes, diante da pergunta de algum aluno com dúvidas, a minha resposta podia ser «que era assim e tinha que ser estudado assim», e dessa forma, muitas vezes o resultado era pouco convincente para o aluno ou não resolvia seu problema». O autor aponta que sua ideia era que se o aluno não tinha entendido isso era porque precisava estudar mais.

Pouco depois começou a ver que as coisas tinham que ter uma explicação ou causa e já não bastava ser somente um modelo falante dessa língua que ele ensinava, já que era falante nativo, mas tinha que saber falar dela e sobre ela, de uma maneira clara e compreensível (Abio, 2003). Esta afirmação aponta para uma forma de ver os livros

didático que é muito comum entre estudantes e professores, como «verdades absolutas», como diz o autor. Entretanto sabemos que há livros ruins.

A respeito disso, Amendola (2017) afirma que «o professor não é nem deve ser refém do livro e, sobretudo nos dias atuais, tem condições para utilizá-lo como melhor julgar nos seus contextos de ensino, adaptando-o, recortando-o e/ou complementando-o». Por sua vez, Lajolo (1996: 7) afirma: «A impossibilidade de algumas vezes abandonar um livro ruim exige um esforço extra do professor para evitar ou (pelo menos) atenuar as conseqüências danosas de um instrumento pedagógico que, mais grave do que não favorecer a aprendizagem, deseduca seus leitores». Muitas vezes o professor de espanhol é convidado (ou convocado) a selecionar livros e materiais didáticos.



ABORDAGEM	UNIDADES	ATIVIDADES	INSUMO
GRAMATICAL 	Organizadas a partir de tópicos do código linguístico: tempos verbais, contrações, pronomes possessivos etc.	- Exercícios de prática do código linguístico (preenchimento de lacunas, Verdadeiro ou Falso, Exercícios de Transformação...) ou no padrão tradicional «pergunta-resposta»	Textos (escritos ou em áudio) fictícios: diálogos, leituras com destaque do tópico do código linguístico organizador da unidade, figuras com vocabulário.
COMUNICATIVA 	Organizadas a partir de tópicos de interesse dos alunos, unidades temáticas ou organizadas por conteúdos das grandes áreas do conhecimento.	Comunicativas: tarefas (desempenho de papéis, debates, tradução, solução de problemas, lacunas de opinião, troca de informação) projetos, jogos.	Material autêntico: textos escritos ou orais de boa qualidade e quantidade (recortes de jornais, revistas, fotografias com legendas, música, publicidades, vídeos, filmes)

Tabela 11 - Características dos Indicadores de um MD

Sobre este tema, Almeida Filho (2010: 40) pondera: « Na ausência de massa crítica dentre o professorado de línguas, a dependência do livro didático e suas receitas se torna maior e, daí, na eventualidade quase certa de equívocos de pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologia do material comprado, o processo e o produto do ensino nas escolas resultarão pobres e desestimuladores. É preciso recuperar a capacidade de avaliar o material que se candidata nas prateleiras a substituir o verdadeiro planejamento de cursos que se fundamenta no processo único de prover para cada situação de Ensino».

Visando orientar a compreender se um material é gramatical ou comunicativo, apresentamos a seguir uma tabela na qual apontamos as características dos indicadores de um material didático, com base em González (2015).

A respeito da relação entre formação de professores de línguas estrangeiras e utilização do livro didático Almeida Filho (2010:40) refere que «A estrutura do livro didático é bastante rígida e muitas vezes difícil de se escapar considerando-se o tipo de formação e proficiência linguística que professores recém-formados trazem para a prática profissional nas nossas escolas. Quando a suplementação é possível, ela se torna uma atividade de grande consumo de tempo. Isso é fatal para a sobrevivência dos livros e dos cursos, uma vez que os professores brasileiros estão quase sempre demasiado ocupados em garantir sua subsistência, sobrecarregando com isso o seu tempo nas extensas feiras de aulas e quase nada engajados no seu aperfeiçoamento profissional e preparo pessoal para o verdadeiro e complexo ato de ensinar e educar através das línguas».

Amendola (2017) pondera que a formação do professor «inicia-se na universidade, mas não se restringe só a ela, e passa pelo LD como instrumento de apoio nesse processo de ensino e aprendizagem que, a princípio, se dirige aos alunos, mas contribui para o desenvolvimento e a atualização do próprio docente» (2017: 138). Aponta ainda que: «Na construção do seu conhecimento o professor rompe a relação desproporcional de fidelidade que tem com o LD e estabelece uma relação equilibrada de parceria» (2017: 139). E após discorrermos a respeito dos livros didáticos no ensino (conectados sempre com a aprendizagem e formação de professores de línguas), passaremos a discorrer sobre as tarefas no ensino de línguas, no subtópico a seguir.

4.2.2 Tarefas no ensino de línguas

O enfoque de ensino de línguas baseado em tarefas, (doravante ELBT) parece ter sido usado de forma massiva, por primeira vez por Prahbu, Sinclair e D. Willis (J. Willis, 1999). Conhecido também como Enfoque para a Ação, o método por tarefas surgiu na Inglaterra e ganhou defensores na Espanha e na França. Considerado por alguns pesquisadores como uma nova modalidade da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, esse novo método é conduzido mediante uma série de tarefas que são oferecidas aos alunos. Nesse aspecto, entende-se por tarefas aquelas unidades de trabalho que são propostas durante as aulas como compreensão, manipulação, produção ou interação na língua meta que direcionam a atenção do aluno para o que ele está fazendo e não para a forma que a língua que ele utiliza apresenta (Nunan, 1989: 10).

Em 1989, David Nunan lançou um livro sobre o tema das tarefas intitulado «Designing Tasks for the Communicative Classroom» cuja versão em espanhol apareceu em 1996. Nesse livro, onde o autor não quer falar de «métodos», seu propósito principal é

«proporcionar ao professorado um marco para a análise das tarefas de aprendizagem que possa ajudar na seleção, adaptação ou criação de tarefas próprias» (Nunan, 1989: 2). Dentro dos modelos comunicativos de ensino de línguas, muito se fala do enfoque baseado em tarefas, o que pode ser considerado como um ajuste desses modelos, e parece ser, segundo seus seguidores, um meio eficaz para gerar atividades significativas nas aulas capazes de ativar os processos de comunicação, com um fim concreto, integrando as quatro habilidades (Abio, 2003: 26).

Por sua vez, Nunan (1989) apóia a construção de um currículo com um enfoque mais flexível, no qual os conteúdos e as tarefas são desenvolvidos em conjunto, normalmente conduz a um produto final mais satisfatório e coerente que o enfoque «tradicional» do desenho curricular, e assim, a idéia da tarefa adquire uma relevância imediata para o trabalho de planejamento e preparação de aulas e unidades dos professores. O referido autor caracteriza o enfoque por tarefas da seguinte forma:

- Uma ênfase no aprendizado para comunicar através de interação na língua alvo.
- A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem.
- Oportunidades para os alunos focalizarem não só a língua como também o próprio processo de aprendizado.
- Um aumento das experiências pessoais do aluno como importantes elementos contribuintes do aprendizado na aula.
- Uma tentativa de relacionar o aprendizado na aula com uma ativação da língua fora da aula.

As tarefas são valorizadas por Ellis (2003) que as considera como uma possibilidade de organização da aprendizagem que permite que os alunos desenvolvam a competência comunicativa usando a língua, de forma fácil e efetiva, em situações semelhantes às que eles encontrarão fora da sala de aula. Nessa nova perspectiva de trabalho, temos novos objetivos e novo papel do professor e do aluno; este deve ser mais ativo e autônomo porque passa a ser o foco do ensino e é o responsável por sua aprendizagem; aquele deixa de ser o centro da aula e passa a orientar os aprendizes com intervenções de acordo com as necessidades que estes apresentarem (Rinaldi, 2006).

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), encontramos a seguinte descrição: «Uma tarefa é definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo». Abio (2003: 166) aponta que existem posições diferentes e complementares, mas de maneira geral as tarefas são interpretadas como oportunidades de fazer algo com

um objetivo determinado, que precisa da compreensão ou produção na língua alvo, sendo no caso de uma interação com ênfase no significado as chamadas tarefas comunicativas, e se a ênfase está na forma da língua, seriam as chamadas tarefas pedagógicas, possibilitadoras ou capacitadoras.

O conceito de tarefa tem sido tratado por numerosos especialistas desde vários pontos de vista e existem numerosas definições dele. Além de ser usado de diversas maneiras em outros setores; dentro da própria área de ensino de línguas, diferentes definições surgiram depois de seu uso ou definição no Projeto Bangalore, em 1979, por Prabhu (Prabhu, 1987). Embora Prabhu não tenha sido o criador da aprendizagem de línguas mediante tarefas, o chamado «Bangalore Project» dirigido por ele, discutido em Beretta e Davies (1985) e depois pelo próprio Prabhu com mais detalhes (1987) é, talvez, o primeiro caso e o melhor registrado de um curso completo apoiado no uso de tarefas (Abio, 2003).

Prabhu entende como uma tarefa: «Uma atividade que requer que os alunos cheguem a um resultado a partir da informação proporcionada por meio de alguns processos do pensamento, que permitam aos professores controlar e regular esse processo» (Prabhu, 1987: 24). Ele define quatro tipos de atividades em sala de aula: «centrada em regras»; «centradas na forma»; «significativas» e «centradas no significado». (Prabhu, 1987: 27. As atividades de interação social são classificadas como uso da língua para gerenciamento da sala de aula, como meio de ensino, diálogos e role-plays.

As tarefas dedicadas ao desenvolvimento da compreensão oral, conforme Prabhu (2004) incluem: ouvir para executar uma tarefa (ex. selecionar uma gravura correspondente a uma descrição, ordenar gravuras, localizar itens, desenhar, construir e executar ações); ouvir para transferir informações (ex. ouvir um texto e preencher um formulário com algumas informações); e reformular e avaliar informações (ex. notas e sumário); e ouvir para construir sentido social (ex. identificar status do falante).

Nesse sentido, apontamos que os programas baseados em tarefas trazem uma lista de atividades a serem trabalhadas em sala de aula (e em suas extensões), podendo variar quanto ao seu formato (ex. pergunta-resposta, colunas para associação de informações), natureza (ex. do mundo real ou pedagógica), objetivo (i.e. cognitivo, afetivo, linguístico ou psicomotor), dificuldade cognitiva ou Linguística, tipo de insumo (ex. verbal ou não-verbal), configuração da classe (i.e. em grupo/individual), habilidades Linguísticas envolvidas, tipo de resposta (i.e. simples/complexa, aberta/fechada, verbal/não verbal), tempo de realização e extensão (i.e. curtas ou longas) (Xavier, 2004: 119). Nunan (1991: 279) caracteriza o enfoque por tarefas da seguinte forma:

- Uma ênfase no aprendizado para comunicar através de interação na língua alvo.
- A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem.
- Oportunidades para os alunos focalizarem não só a língua como também o próprio processo de aprendizado.
- Um aumento das experiências pessoais do aluno como importantes elementos contribuintes do aprendizado na aula.
- Uma tentativa de relacionar o aprendizado na aula com uma ativação da língua fora da aula.

Após as diversas considerações teóricas enfatizando o uso da língua dentro de uma visão ampla, os linguistas que elaboraram o Marco Comum Europeu de referência para as línguas (MCERL) adotaram um método para a ação. Esta metodologia que [...] se centra en la acción en la medida en que considera los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCERL, 2001: 9). De acordo com as orientações curriculares dos PCNs (2011), como componentes de uma tarefa, podem-se listar os seguintes:

- insumo, que pode ser verbal ou não-verbal; por exemplo, um diálogo ou uma sequência de figuras;
- a atividade, isto é, o que fazer com o insumo; por exemplo, responder um questionário, resolver um problema, fornecer informações a partir de gráficos;
- a meta, isto é, o que se quer atingir; por exemplo, a troca de informações pessoais ou sobre lugares, eventos etc.;
- os papéis, tanto dos alunos quanto do professor; por exemplo, parceiro num diálogo ou na solução de um problema, monitor;
- a organização, isto é, trabalho em pares, em pequenos grupos ou a classe toda.

Alguns tipos de tarefas podem ser, por exemplo, transferência de informação, preenchimento de lacuna informacional (em que um interlocutor tem informação que o outro não tem), o princípio do quebra-cabeça, a solução de problemas. Alguns desafios que os professores enfrentam em relação a este tema são: «Como preparar atividades e tarefas significativas para os nossos alunos, como graduar essas tarefas e estabelecer uma metodologia o mais geral e abrangente possível, mas que também possa atender às necessidades específicas e interesses individuais, proporcionando conteúdos e funções relevantes, de forma eficaz e rápida, são os nossos desafios como professores» (Abio, 2003: 91). Após tratarmos do tema «As tarefas no ensino de línguas: método ELBT», passaremos a discorrer sobre as estratégias e atividades no ensino de línguas.

4.2.3 Estratégias e atividades no ensino de línguas

No segundo capítulo desta tese nos referimos a estratégias de aprendizagem, ou seja, estratégias que são utilizadas pelos alunos para aprender, no entanto, neste terceiro capítulo nos referimos a estratégias de ensino, que são as estratégias usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos. Nessa direção, Vera 1997: 19) aponta que são os próprios alunos, com a ajuda do professor, os que hão de estabelecer os significados mais convenientes sobre os conteúdos escolares, enquanto a atividade docente consistirá em desenvolver suas próprias estratégias para ajudar os alunos. No anexo 1 estão elencadas diversas estratégias levantadas como resultado da nossa pesquisa.

Na literatura, são relatadas estratégias diversificadas de formação, dentre elas: perguntas pedagógicas, interrogação e questionamento, análise de casos, observação de aulas, trabalho de projetos, solução de problemas, discussão e aprendizagem cooperativa. Essas estratégias não são excludentes, elas interagem, se complementam e se articulam, possibilitando a implementação de uma proposta mais ampla de formação reflexiva do professor. É efetivamente a postura questionadora que caracteriza o pensamento reflexivo (Campos, 2002).

A seguir, discorreremos sobre atividades para desenvolver a competência comunicativa, a partir de Almeida-Filho (2018c). As atividades compõem o método dos professores e são sempre muito visíveis fazendo crer, não raramente, que são o « xis» da questão. Elas são importantes de fato, mas não podem tudo. Não obstante, muitos alunos e professores pensam nelas como o que de mais decisivo pode haver no ensino. Tendo em vista que as atividades podem ser de muitos tipos, é preciso indagar quais delas intensificam as chances de aquisição da nova língua. O que se esconde por trás dessa pergunta são os princípios ativos dessas dinâmicas que favorecem o propósito de adquirir uma nova língua (Almeida-Filho (2018c). Para preparar as atividades, o professor precisa levar em conta, ainda, aspectos práticos que estão explicitados na representação a seguir, da autoria de Almeida Filho (2018).

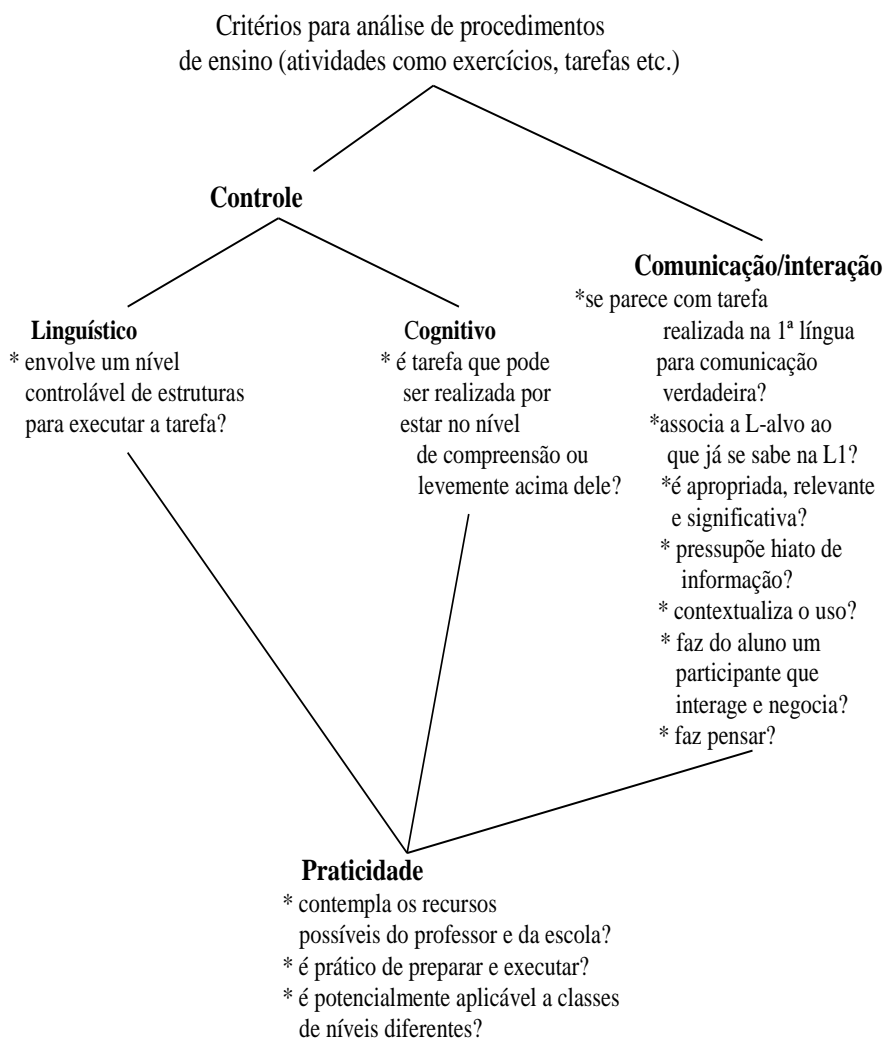


Figura 7 - Critérios para análise de procedimentos de ensino (Almeida-Filho, 2018c)

As atividades são unidades de ação com começo, meio e fim que servem para organizar experiências com a nova língua, de preferência na própria língua, pois são as que detêm maior potencial de apoiar a aquisição desse idioma. Consideramos, com base em Almeida Filho (2018c), que as atividades podem ser de três tipos básicos: (1) *sistematizadoras* (quando regras são conhecidas e ilustradas com exemplos); (2) *exercitadoras* (quando simulam e/ou automatizam o uso em produção controlada); e (3) *engajadoras de uso real* (quando ocorrem em contextos fortes de comunicação). A simulação ou desempenho de papéis podem ser exemplos de atividades mais fracas de comunicação, ou apenas preparatórias da comunicação.

Após apresentarmos, de forma gráfica, os critérios para análise de procedimentos de ensino de línguas, apresentaremos a seguir, também de forma gráfica, a hierarquia das atividades, ambientes e ferramentas no ensino de línguas.

Hierarquia das atividades, ambientes e ferramentas no ensino de línguas

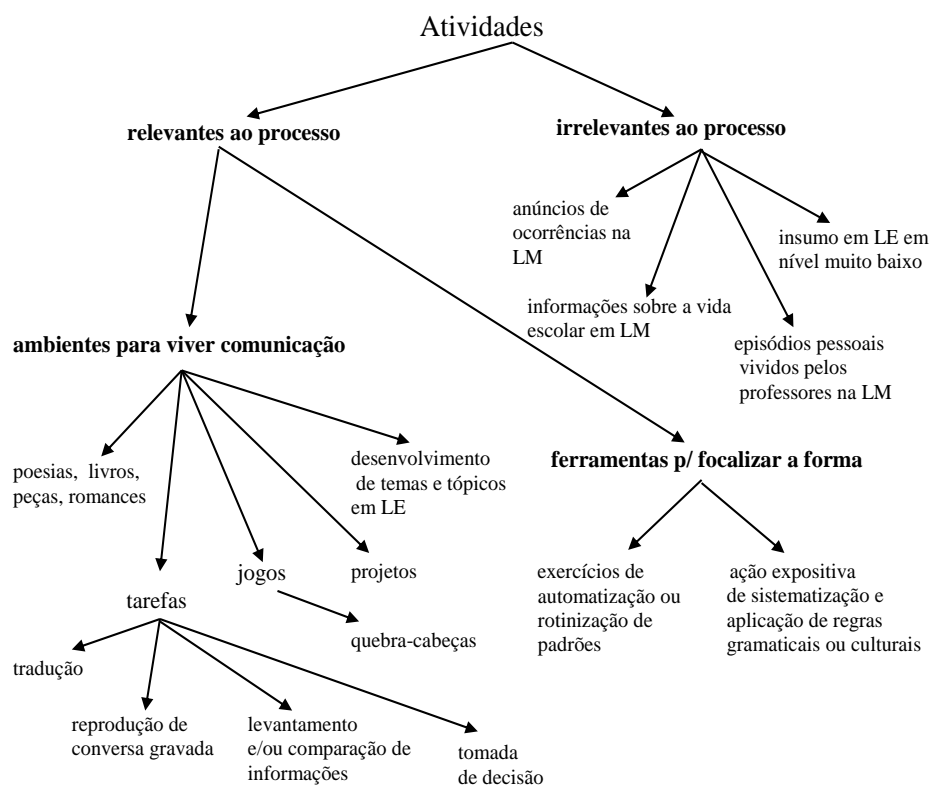


Figura 8 - Hierarquia das atividades, ambientes e ferramentas (Almeida-Filho, 2018c)

Após considerações sobre as atividades, de forma geral, passaremos a discorrer a respeito das atividades de tradução no ensino de línguas.

4.2.4 Atividades de tradução no ensino de línguas

A tradução se destaca hoje em dia como umas das demandas mais relevantes dos aprendentes. Inicialmente, quando nos desenvolvemos em uma língua estrangeira, se espera que saibamos também traduzir e o envolvimento com atividades de tradução, por motivos diversos, acaba acontecendo. Procurando conceituar a tradução, encontramos que se trata de «habilidade de significados específicos serem transferidos de uma língua para outra sem mudanças radicais» (Baker, 1998). Para Klein-Braley e Franklin (1998: 56) «tradução é a transferência de conteúdo de uma cultura para outra», ou seja, não é apenas o aspecto linguístico estrutural que vem à tona, mas a relevância do contexto, da cultura, do sujeito para quem se traduz e com que propósito.

eDesta forma, as duas definições de tradução acima se complementam e são aplicadas ao contexto de sala de aula de língua estrangeira, doravante LE, pois, a tradução nesse

ambiente se faz de forma indireta, i.e., o propósito não é a tradução em si, mas fazer com que o aluno entenda a língua estrangeira estudada e assimile sua estrutura e uso (Branco, 2011). Segundo a perspectiva tradicional, as habilidades que os aprendentes devem desenvolver ao aprender uma outra língua são: a compreensão leitora, a expressão escrita, a compreensão oral e a expressão oral. Assim, a interação e a mediação linguística seriam atividades secundárias, entendidas, em todo caso, como microhabilidades». Esta visão, porém, não é unânime entre os autores, pois alguns consideram a tradução como a quinta habilidade a ser desenvolvida (Urgese, 1989; Malmkjaer, 1998; Ridd, 2004; dentre outros).

O Marco comum europeu de referência para as línguas, MCER (Conselho da Europa, 2001) apresenta uma nova perspectiva, na qual as habilidades comunicativas se organizam em quatro tipos de atividades e estratégias: a produção (oral ou escrita), a compreensão/recepção -oral ou leitora-, a interação -apresentada pela primeira vez de forma específica e não como a soma da produção + recepção-, e a mediação (Cantero e Arriba-García, 2004). Percebemos então que, no documento citado, que é orientador para o ensino de línguas na Comunidade Europeia e balizador das práticas de ensino em vários outros países, a mediação linguística adquire mais relevância, pois se apresenta no mesmo nível que as demais atividades comunicativas.

Neste aspecto, cabe ressaltar ainda que «cada um destes tipos de atividade – de produção, recepção, interação e mediação- pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas» (QEER, 2001). Entendemos, desta forma, que tradução é uma das formas de mediação linguística, que precisa ser trabalhada nos aprendentes de língua, visando a competência comunicativa. Cabe destacar que não nos referimos aqui à tradução profissional, embora saibamos que muitos aprendentes, após terem proficiência na outra língua acabam realizando atividades de tradução, sem qualquer formação profissional para tal atividade, o que reflete também a importância de se trabalhar tradução nas aulas e de orientá-los para que, ao necessitarem realizar traduções profissionais procurem se profissionalizar, ou seja, se capacitem para exercerem bem o seu trabalho. Porém, salientamos que o foco deste artigo são as atividades de tradução para a aprendizagem de línguas.

Sabemos que na história do ensino das línguas estrangeiras, a tradução durante muito tempo ocupou um lugar privilegiado, porém, de acordo com Santoro (2011: 1), «acabou sendo banida da sala de aula, porque não desenvolveria as quatro habilidades que definem a competência linguística -leitura, escrita, fala e audição-, não seria uma atividade real, impediria os aprendizes de pensar diretamente na língua estrangeira e os levaria a acreditar na correspondência um a um entre duas línguas». Nesta perspectiva, ao observarmos os primeiros métodos de ensino de línguas, constatamos que o Método Gramática e Tradução não objetivava comunicação oral, seu objetivo era a leitura e o foco na oralidade só vai

surgir com o Método Direto. A tradução nos moldes do Método Gramática e Tradução passa a ser desnecessária ou um empecilho ao desenvolvimento oral, portanto, é banida da sala de aula de LE.

Com o surgimento do Método Comunicativo, a ênfase na oralidade é mantida e, conseqüentemente, a tradução é mais uma vez ignorada e considerada prejudicial ao aprendizado da LE. Entretanto, há pontos semelhantes entre esse método de ensino e a teoria funcionalista da tradução, que mantém foco na comunicação e no público-alvo, trabalhando as línguas em contextos situacionais e levando em conta os sujeitos envolvidos no ato tradutório e os sujeitos que receberão essa tradução (Branco, 2009). No mesmo sentido, Branco (2009) e Lucindo (2006) comparam os métodos de ensino de línguas, mostrando esta transição, na qual a tradução foi banida e até hoje mistificada neste contexto de ensino. A partir de uma tabela analítica, apresentada a seguir, entendemos melhor este processo.

COMPARANDO MÉTODOS COM A PRÁTICA DA TRADUÇÃO		
GRAMÁTICA E TRADUÇÃO	MÉTODO DIRETO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
Memorização de palavras através da tradução de estruturas.	Com a ênfase na oralidade, a tradução é banida do contexto de ensino de LE.	Ênfase no uso apropriado da linguagem de acordo com a situação de fala (idem à Abordagem Funcionalista da Tradução), visando à comunicação.
Apoio em regras estruturais das línguas.	Ênfase na oralidade.	Aprendizagem centrada no aluno (idem à Abordagem funcionalista da Tradução voltada para o objetivo/ leitor) e suas necessidades.
Trabalho com exercícios de tradução e versão.	Integração das 04 habilidades pela primeira vez.	Ênfase na semântica da língua (idem à tradução com propósito comunicativo – Abordagem Funcionalista da Tradução).

Tabela 12 – Comparativo de métodos com a prática da tradução

A partir do comparativo, percebemos as quebras de paradigma na forma de ensinar as línguas e uma ruptura abrupta e, ao nosso ver, exagerada, com as práticas de tradução. Assim, nossa proposta contida neste artigo consiste em resgatar os aspectos positivos e fazer bom uso das atividades tradutórias nas aulas de línguas. Temos como propósito, ainda, evidenciar algumas formas de se trabalhar estas atividades tradutórias com as tecnologias, tanto na sala de aula como de forma virtual, tanto em atividades que possam ser realizadas individualmente como também em grupo, de forma colaborativa.

Widdowson (1979), defende o uso da tradução no ensino de línguas, sobretudo quando uma língua estrangeira é estudada para fins específicos (instrumentais). Também nos níveis mais adiantados a tradução pode ser utilizada, mas só em casos de exercícios que não envolvam a estrutura gramatical superficial, e sim, aquela de nível profundo, como quando se deseja estabelecer uma equivalência semântica entre as línguas, ou ainda, uma equivalência pragmática. Atkinson (1993) aponta no uso da tradução o seguintes benefícios:

- A tradução força os alunos a refletirem sobre o significado das palavras dentro de um contexto, e não somente manipular formas gramaticais de modo mecânico, o que ocorre em muitos exercícios estruturais;
- O uso da tradução permite aos alunos pensarem «comparativamente». A comparação das duas línguas os leva a ter uma consciência maior das diferenças e a evitar grande parte dos erros comuns na L1;
- As atividades com tradução podem ser usadas para encorajar os estudantes a assumirem riscos e não tentarem evitá-los. É uma forma de estimular os alunos a forçarem o seu conhecimento o máximo possível para superar as dificuldades: eles têm que se esforçar para dizer aquilo em outra língua usando todas as estruturas lingüísticas, gramaticais e semânticas que já conhecem;
- A atividade de tradução, até que breve, pode contribuir para mudar o ritmo da aula;
- A tradução é uma atividade da vida real. De fato, em várias ocasiões da vida profissional ou pessoal, os alunos poderão ter que lançar mão da tradução.

Com atividades de tradução os professores conseguem introduzir um novo vocabulário, comparar culturas, motivar os alunos, explicar a gramática estimular a memorização etc. É importante destacar também que o recurso à tradução no ensino/aprendizagem de línguas pode promover a autonomia do aprendente, uma vez que a autonomia se centra nas necessidades de educação continuada e na independência em termos de desenvolvimento da capacidade de discernir e fazer escolhas sobre o que é importante, tanto em termos de informação quanto ao que se refere às estratégias empregadas para aprender uma Língua Estrangeira. Assim, se pensarmos no que acabamos de nos referir, «na capacidade de discernir e fazer escolhas sobre o que é importante» constatamos que as atividades tradutórias se constituem no melhor veículo para desenvolver esta capacidade, pois na tradução se faz escolhas o tempo todo.

É na tradução que o aprendiz encontra os desafios de transmitir determinadas mensagens, tendo que optar por termos que signifiquem o que o autor quis transmitir. Tendo em vista os aspectos apontados, consideramos, portanto, tratar-se de importante

instrumento para o desenvolvimento da autonomia pelas características próprias da atividade. É fato que muitos que falam fluentemente alguma língua utilizaram a tradução para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, fica evidenciado que a tradução promove autonomia na medida em que propõe desafios e oferece ao aprendiz a percepção de que está se desenvolvendo na língua-alvo ou quando compreende a língua estrangeira e traduz para a língua materna.

Portanto, o uso de atividades tradutórias, sempre que bem planejadas e orientadas pelo professor pode ser estimulante e enriquecedor ao aprendente. Tanto ele traduzindo, como comparando o original com possíveis traduções existentes, ou observando o resultado final. Desta forma estarão se conscientizando sobre o uso das línguas, as diferentes formas de se expor às ideias, coisas que não podem ser ditas em dados contextos, a colocação das palavras na frase, o uso de fraseologismos, a diferença de registro, variedades lingüísticas, etc. (Schneider e Bezerra, 2011). Assim, para que a tradução seja uma atividade realmente eficaz, o professor deve envolver os estudantes, propondo atividades interessantes e utilizando um material estimulante (Romannelli (2006).

Sobre os aspectos interativos, partindo da idéia que a interação é fator primordial para que a aprendizagem aconteça, configura-se nela a qualidade da prática linguística, oferecida ao aluno para o aprimoramento de suas condições de aprendizagem. Vigata e Barbosa (2009) defendem o uso da tradução como um recurso pedagógico, que quando empregado com objetivos definidos, auxilia, significativamente, no desenvolvimento das percepções face às tramas que se estabelecem, em todos os patamares, línguas diferentes. Enfim, após discutirmos sobre as atividades de tradução no ensino de línguas, passaremos a apresentar, no subtópico a seguir, uma imagem que marcou o ensino de línguas, o pêndulo.

4.2.5 Uma imagem no ensino de línguas: o pêndulo

A metáfora do pêndulo tem sido muitas vezes usada para descrever o movimento da história, em geral, e do ensino de línguas, em particular (Leffa, 2003). Hadley (2001) mostra como no pêndulo do ensino de línguas estamos voltando para o ensino do conteúdo e da forma, motivado em parte, pelo crescimento da linguística do corpus, das ferramentas computacionais e dos estudos do discurso oral e escrito. Nesse sentido, o autor recomenda que é melhor se manter numa posição intermédia dentro das tendências cíclicas do pêndulo e do «turbilhão metodológico, sendo mais importante investir na melhor preparação e qualificação dos professores que precisam refletir sobre suas crenças como educadores acerca do passado e o presente do ensino de línguas, para tentar procurar novas formas inovadoras de ensino para os seus alunos».

Por sua vez, Leffa (2003) aponta que a metáfora do pêndulo, com seu movimento oscilatório de um extremo a outro, parece incorporar não só misticismo e ciência, mas também, por extensão, o padrão recursivo de que tudo acaba voltando ao ponto de partida para iniciar um novo ciclo. Assim, a idéia de fluxo e refluxo não é apenas cientificamente correta, mas também romanticamente viável: pode estar nas marés que fluem e refluem sobre a praia; na planta que nasce da semente, cresce e morre para renascer da própria semente; e, no ser humano, é claro, que vive uma história que pode pensar ser única, mas que se repete de geração em geração, como variáveis sobre um mesmo tema. Apresentamos, a seguir, a imagem do pêndulo modelo egípcio.



Figura 9 - Pêndulo modelo egípcio (biopendular.com)

A metáfora do pêndulo supõe o fluxo e refluxo da história; o mecanismo básico de expansão e contração que caracteriza o próprio universo. Se o universo está agora, segundo os astrônomos, numa fase de expansão, um dia entrará numa fase de retração, seguida de uma outra fase de expansão e, assim, sucessivamente pela eternidade; o universo, como tudo que nele está contido, se repetirá sempre, renascendo, crescendo e morrendo (Leffa, 2003).

Prever o futuro olhando para o passado soluciona em parte o grande dilema do ensino, sempre indeciso entre um e outro; de um lado, a preocupação com a história, de buscar as identidades que marcaram as gerações anteriores e tentar preservar essas identidades para as gerações seguintes; mas do outro lado, também a preocupação com o futuro, preparando os alunos, não para o mundo em que, hoje, vivem os professores, mas para o mundo em que, amanhã, viverão os alunos (Leffa, 2003: 8).

Assim, com um ensino que vive de saudade e esperança, de realidade e sonho, o autor propõe substituir a imagem do pêndulo, uma vez que não é possível renascer, começar um novo ciclo, do ponto inicial, ou seja, do que já foi. Conforme nos revela uma música brasileira muito famosa da autoria de Nelson Motta e Lulu Santos, segundo a qual «nada

do que foi será de novo do jeito que já foi um dia, tudo passa, tudo sempre passará. A vida vem em ondas como um mar, num indo e vindo infinito. Tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo. Portanto, com esta visão de que tudo muda o tempo todo, apesar de considerarmos as ondas parecidas, Leffa (2008: 9) propõe que a imagem do pêndulo no ensino de línguas, seja substituída pela imagem de uma espiral, onde o retorno não se dá exatamente ao ponto de partida mas a um ponto que vai gradativamente se afastando do ponto inicial. O que era retorno transforma-se em evolução.

Desta forma, o referido autor comenta que o ensino de línguas estrangeiras tem sido historicamente marcado por dicotomias, que abrem e fecham inúmeros ciclos, nos mais diferentes recortes. Entre as oposições clássicas, podem-se destacar, por exemplo: língua escrita versus língua falada, forma versus função, léxico versus sintaxe, dedução versus indução, individualizado versus socializado etc. Ele considera ainda que a visão dicotômica da história vê erroneamente a evolução como um processo de substituição; jogar fora uma teoria para abraçar outra, descartar o homem pela máquina, substituir o cérebro humano pela inteligência artificial, o método audiolíngua pelo comunicativo etc. Na visão proposta aqui a evolução é descrita como um processo de transformação; o novo não substitui o antigo, mas é incorporado a ele (Leffa, 2008).

No entanto, se substituirmos a imagem do pêndulo pela imagem da espiral (conforme propõe Leffa, referido no parágrafo anterior). E esta nova imagem (da espiral) é uma das formas do labirinto, então voltamos ao nosso ponto inicial: estamos no labirinto, dentro do qual continuando buscamos saídas. No entanto, ao avançarmos no conhecimento das teorias até aqui descritas, fomos, de algum modo, marcando as trilhas. Por fim, após apresentarmos a imagem do pêndulo, uma imagem que marcou o ensino de línguas, passaremos a discorrer sobre competências, no subtópico que apresentamos a seguir.

4.3 COMPETÊNCIAS

«A maior habilidade de um líder é identificar aptidões e desenvolver competências extraordinárias em pessoas comuns» (Abraham Lincoln).

4.3.1 Breve histórico do termo competência

Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social (Fleury e Fleury, 2001). Segundo o dicionário eletrônico «Origem da Palavra», competência vem do Latim

competere, (lutar, procurar ao mesmo tempo), de com, (junto), mais petere, (disputar, procurar, inquirir). Isso nos remete à Idade Média, com as guerras por território e batalhas de conquista. Traz, também, ideia de justiça, de estar preparado para a luta e para a disputa e, nesse sentido, o termo competência está relacionado com o Direito.

O termo competência começou a ser utilizado na Idade Média, mais precisamente no final do século XV. Este termo estava restrito à linguagem jurídica e designava a legitimidade e a autoridade que as instituições detinham para tratar certos assuntos. Em outras palavras, era o poder conferido ao tribunal para julgar determinados problemas (Araújo 2004). A partir do século XVIII, o sentido da palavra competência foi ampliado; não representava somente o tribunal e sim alguém capaz de pronunciar-se sobre certos assuntos, seu significado estava voltado para o nível individual, evidenciando a capacidade devida ao saber e à experiência (Loiola, 2013). Fleury e Fleury (2001) afirmam que tanto na literatura acadêmica, como nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo.

Nesta linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo. A respeito disso, os especialistas da tecnologia educativa, nos anos setenta, propuseram programas com competências (Burns, 1973). Nessa época, tratavam este tema a partir de uma perspectiva condutivista e tinham como foco a formulação dos objetivos que constituíam cada uma delas. Nesse sentido, cabe destacar que as investigações sobre a ideia de Competências básicas (minimal competency) ajudaram a aprofundar o conceito; assim, foi aplicada no campo da formação técnica e depois no ensino de línguas.

No Brasil, dentro da esfera educacional, o termo competência apareceu primeiro com a publicação da LDB de 1996, que incumbia à União o estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino. No ano seguinte foram lançados os PCNs, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se detiveram a citar a palavra competência ou competências como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, porém sem definir o termo ou explicar suas características, tampouco orientar como elas deveriam ser desenvolvidas na sala de aula (Loiola, 2013).

Na literatura especializada sobre Competências se reiteram os seguintes aspectos: as Competências são sistemas de conhecimentos, sistemas de habilidades e hábitos, atitudes, expectativas, sua relação com a atividade, solução de problemas e tomada de decisões. As competências também chegaram a ser sinônimo de capacidade, suficiência, idoneidade, maestria, habilidade e excelência. Portanto as Competências constituem a possibilidade real que tem o ser humano de integrar e mobilizar sistemas de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores para a solução exitosa daquelas atividades vinculadas a

satisfação de suas necessidades cognitivas e profissionais, demonstradas em seu desempenho ao tomar decisões e solucionar as situações que se apresentem em sua esfera de desenvolvimento profissional (García, 2008).

Por observarmos que há divergências no conceito de competências, passaremos ao subtópico Correntes de competências, a fim de melhor entendermos os conceitos apresentados.

4.3.2 Correntes de competências

Existem divergências no conceito de competências. Na atualidade, alguns autores reconhecem a existência de duas correntes na gestão de competências: o enfoque anglo-saxônico e o enfoque francês. O enfoque anglo-saxônico, por sua vez, se divide na corrente americana e na corrente sustentada por alguns autores britânicos, assim como outras contribuições.

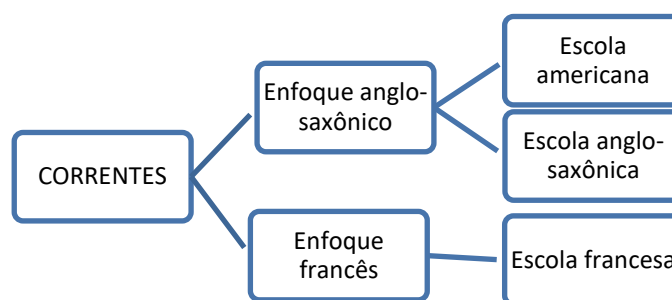


Figura 10 - Correntes de competências

ENFOQUE ANGLO-SAXÔNICO

Escola Americana: Na visão de Boyatzis (1982) as Competências são definidas como características subjacentes que estão relacionadas com a atuação efetiva do trabalho. Para este autor, tais características subjacentes são inerentes à pessoa; além disso, são fatores determinantes de uma conduta capaz e idônea. Na mesma direção, Yeung (1996) além de reafirmar a visão de Boyatzis (1982) acredita que muitas pessoas confundem as competências, como se tratasse exclusivamente de comportamentos. Trata-se de que em suas ações se reflitam diferentes significados, dependendo de cada contexto em que tenha lugar, por meio de um raciocínio originado pelo aspecto cognitivo do indivíduo (Garcia 2008).

Escola anglo-saxônica: O movimento britânico de competências surgiu no mesmo contexto do modelo norteamericano pela exportação de conceitos disseminados por consultores americanos a empresas de seu país, localizadas no Reino Unido. No entanto,

de acordo com Horton (2000), existe uma diferença na terminologia utilizada pelos autores e instituições de ambos países. Instituições britânicas como o «National Council for Vocational Qualifications» (NCVQ) tem grande relevância no país porque por meio delas se certifica aos trabalhadores de acordo a estándares de competências, assegurando assim uma qualificação aceitável quanto às necessidades de força de trabalho das organizações (RVQ, 1986). Neste contexto, para a «National Council for Vocational Qualifications», a competência será «a habilidade de aplicar o conhecimento, compreensão prática e destreza mental para lograr una actuación efetiva pelos estándares requeridos no cargo». Isto inclui a resolução de problemas e a exigência de que o indivíduo seja suficientemente flexível como para adaptar-se às mudanças requeridas (Garcia, 2008).

ENFOQUE FRANCÊS

O debate francês a respeito de competência nasceu nos anos 70, justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica. Insatisfeitos com o descompasso que se observava entre as necessidades do mundo do trabalho (principalmente da indústria), procuravam aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, visando a aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem. Buscava-se estabelecer a relação entre competências e os saberes – o saber agir – no referencial do diploma e do emprego.

Do campo educacional o conceito de competência passou a outras áreas, como o campo das relações trabalhistas, para se avaliarem as qualificações necessárias ao posto de trabalho, nascendo assim o inventário de competências: bilan de compétences (Fleury e Fleury, 2001). O conceito de competência, que emerge na literatura francesa dos anos 90, procurava ir além do conceito de qualificação. Zarifian (1999) foca três mutações principais no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competência para a gestão das organizações:

- A noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua autorregulação; isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho.
- Comunicação: comunicar implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a sua gestão.
- Serviço: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização precisa ser central e estar presente em todas as

atividades; para tanto, a comunicação é fundamental. O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro.

De acordo com Fleury e Fleury (2001), no caso brasileiro, este debate emerge na discussão acadêmica fundamentado inicialmente na literatura americana, pensando-se competência como input, algo que o indivíduo tem. A introdução de autores franceses como Le Boterf, Zarifian, autores ingleses como Jacques e seus seguidores (Billis e Rowbottom, Stamp e Stamp), contribuem para o enriquecimento conceitual e empírico, gerando novas perspectivas e enfoques (Rhinow, 1998; Amatucci, 2000; Fleury e Fleury, 2000; Hipólito, 2000; Rodrigues, 2000; Ruas, 2000).

No contexto da tese ora apresentada, na qual nos referimos ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas, tomamos a concepção de Almeida-Filho (1999), para quem as competências são «capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor». Após discorrermos sobre o termo «competências», passaremos a discorrer a respeito da «Aprendizagem por competências», no subtópico a seguir.

4.3.3 Metodologia de «ensino-aprendizagem por competências»

O processo de ensino por competências implica uma proposta pedagógica do professor orientada ao desenvolvimento de aprendizagem por competências, fortalecendo o trabalho do estudante e o estabelecimento das condições favoráveis que se possam conseguir e dominar com êxito os objetivos propostos (Cepeda-Dovala, 2013). Perrenoud (2000), com seus trabalhos desenvolvidos em torno das competências, tornou-se grande referência para os educadores brasileiros. Ele define competência como «a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações» (Perrenoud, 2000: 19). O autor exemplifica competência como saber orientar-se em uma cidade desconhecida (ler um mapa, se localizar, pedir informações...); saber votar; saber se informar.

Perrenoud (2000) considera que as competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais, visto que os seres humanos não vivem todos, as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. O autor acredita que

algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola, outras não. Em entrevista à Revista Nova Escola, Perrenoud (2002), afirma que o Brasil confronta-se com o desafio de escolarização de crianças e adolescentes e de formação de professores qualificados em todas as regiões. Há também a questão da reprovação e da evasão.

Embora reconheça que a abordagem por competências não vai resolver esses problemas num passe de mágica, apresenta três suportes dessa abordagem, que devem ser considerados: 1. Ela pode aumentar o sentido de trabalho escolar e modificar a relação com o saber dos alunos em dificuldade; 2. favorecer as aproximações construtivistas, a avaliação formativa, a pedagogia diferenciada, que vai facilitar a assimilação ativa dos saberes; 3. colocar os professores em movimento, incitando-os a falar de pedagogia e a cooperar no quadro de equipes ou de projetos do estabelecimento escolar.

Por isso, para Perrenoud (2000), é sensato integrar desde já as abordagens por competências à formação — inicial e contínua — e à identidade profissional dos professores. Não nos esqueçamos de que, no final das contas, o objetivo principal é democratizar o acesso ao saber e às competências. Todo o resto é apenas um meio de atingir esse objetivo. Nesse sentido, de acordo com o processo de ensino por competências gera mudanças nos procedimentos da avaliação, onde já não se trata de possuir o controle dos resultados da aprendizagem, senão de gerar ferramentas que permitam gerir as aprendizagens e garantir a qualidade dos mesmos, associando os processos avaliativos aos de desenvolvimento e potencialização da capacidade para aprender.

A avaliação das competências alcançadas pelo estudante deve ser centrada na avaliação dos resultados individuais dos níveis de aprendizagem desejados, em referência ao descrito no perfil de egresso (Cepeda-Dovala, 2013). A elaboração de um currículo baseado em competências, implica determinar como base da avaliação, as estratégias que fortalecem e desenvolvem as capacidades de aprendizagem dos estudantes, os métodos e procedimentos por meio dos quais seja possível alcançar a aprendizagem proposta. No campo avaliativo, Loiola (2013) afirma que um dos exames de maior repercussão no Brasil, o Exame Nacional de Nível Médio (ENEM) é uma prova que visa avaliar por meio de competências.

O edital do ENEM de cada ano traz em seu anexo uma matriz de referência que evidencia os eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento e para cada área uma competência, que a nosso ver se assemelha a um objetivo a ser atingido. De acordo com Perrenoud (2000), o termo «competência» ainda vem carregado da ideia individualista de ser competente ou não competente. Por sua vez, a comunidade escolar demonstra desconfiança do «enfoque por competências», pois suspeita que a escola esteja a serviço da economia em detrimento da cultura.

Loiola (2013) afirma também que essa desconfiança tem sido diminuída com as diversas discussões acerca do tema e a busca por uma definição clara do termo competência dentro do âmbito educacional. Na mesma perspectiva, coincidimos com Roe (2003) ao afirmar que as competências são tipicamente adquiridas num processo de aprender fazendo «learning by doing» - em situações reais de trabalho, durante práticas externas - estágios - ou numa situação de aprendizagem baseado em simulações». Por fim, continuando nossa fundamentação teórica, passaremos a discorrer sobre as competências no ensino de línguas.

4.3.4 As Competências no ensino de línguas

No âmbito do ensino de línguas o primeiro a usar o termo competência foi Noam Chomsky (1965), para quem a competência é uma faculdade (mental, inata, intuitiva) dos indivíduos e seus cérebros. Segundo Morato (2008: 40), Chomsky discorre sobre a capacidade que todos os seres humanos têm de disponibilizar um sistema de regras que lhes permite produzir um número infinito de atos, a isso chamou de competência linguística. Para Chomsky (1965), a competência linguística é um potencial biológico, inerente à espécie humana; é constituída pelo conjunto das regras (conhecimentos gramaticais) que permitem que os indivíduos gerem uma infinidade de produções de linguagem (desempenhos).

Dell Hymes (1972), se arriscou a confrontar as ideias de Chomsky argumentando que diferentes pessoas têm diferentes comandos sobre sua língua. Para o referido autor, a competência linguística não é condição suficiente para que se possa falar uma língua. Seriam várias as competências. Ele considera importante não só o sistema linguístico do falante, mas o contexto no qual os indivíduos se interagem para que a comunicação se efetive. Surge, dentro dessas discussões, a competência comunicativa. Na visão de Hymes (1972), a competência comunicativa engloba um conjunto inteiro de conhecimentos: linguísticos, psicolinguístico, sociolinguísticos e pragmáticos, para que o falante possa comunicar-se através da língua.

De acordo com Loiola (2013), desde então não encontramos mais a palavra competência isolada, sempre vem acompanhada de um adjetivo: competência linguística, competência comunicativa, competência estratégica, competência discursiva, competência profissional. Aparecem os modelos de competência comunicativa, e vários autores se engajam nesse desafio: Canale (1983); Bachman (1990); Celce – Murcia (1995); Basso (2001), dentre outros. Almeida-Filho (2005) foi mais adiante e propôs cinco competências matriciais do professor profissional das línguas: Implícita, Teórica, Aplicada, Profissional e Linguístico-comunicativa.

Canale (1983) propõe quatro áreas de conhecimento e habilidade como elementos que interagem com outros sistemas de conhecimentos e habilidades, chamadas de competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Veremos a seguir as idéias desse autor sobre cada uma dessas quatro áreas.

1. **A competência gramatical** implica o domínio do código linguístico (verbal e não verbal) e nela estão incluídas «características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica» (Canale, 1983: 66-67); essa competência engloba os aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos e sintáticos.
2. **A competência sociolinguística** se ocupa de «en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción» (Canale, 1999:67). Assim, a competência sociolinguística relaciona-se à adequação do comportamento linguístico ao contexto social e cultural, como as normas de comportamento social da cultura em que essa língua está inserida e os hábitos, por exemplo (Canale, 1999).
3. **A competência discursiva** se relaciona com «el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros» (Canale, 1983: 68), ou seja, a competência discursiva trata da habilidade de efetuar diferentes tipos de comunicações ou discursos orais e escritos; Canale articula esta competência aos conceitos de coerência e coesão.
4. **A competência estratégica** diz respeito à habilidade de utilizar estratégias, como mecanismos de comunicação e operações mentais, com o objetivo de compensar possíveis falhas comunicativas (Canale, 1983). São exemplos desses mecanismos o uso da paráfrase quando o aprendiz não se lembra da palavra, adivinhar o sentido de uma palavra pelo contexto e pedir esclarecimentos quando não entende algo ou não sabe como agir em determinado contexto social.

As competências, para o professor de Língua Estrangeira são tão relevantes, que Almeida-Filho (2013: 17) faz a seguinte afirmação: «Tanto para ensinar quanto para aprender uma outra língua que não a primeira (dita materna), os agentes partem de uma filosofia ou abordagem, polarizada ou hibridizada, mas será necessário ainda desenvolver ou aperfeiçoar competências capacitadoras para que o ensino e mesmo a aprendizagem ocorram». Entenderemos a competência comunicativa a partir do modelo da Operação

Global do ensino de línguas (OGEL), proposto por Almeida Filho (1993, 2013), que apresentamos no subtópico a seguir.

4.3.5 A OGEL e as competências de ensinar

Apresentamos neste subtópico um modelo, conhecido como OGEL, Operação Global do Ensino de Línguas, apresentado por Almeida-Filho em 1993 e revisitado em 2013, que aponta as materialidades da função de professores de línguas. Segundo Almeida-Filho, quando um professor de língua estrangeira (LE) se propõe a ensinar uma dada língua-alvo muitas são as tarefas que o aguardam e é possível reconhecer, na miríade de tarefas, pelo menos quatro dimensões distintas. São elas: (1) o planejamento das unidades de um curso; (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula; (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto avaliação do professor e a avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor).

Almeida Filho (1993) aponta neste modelo os agentes que estão envolvidos no processo de aprendizagem/aquisição e ensino de línguas, já referidos na tese que ora apresentamos, como: 1. os primeiros agentes, que representam os próprios aprendizes; 2. os segundos agentes, os professores ou educadores; e 3. os terceiros agentes, nomenclatura que conjuga todos os demais que indiretamente se envolvem nesse processo (familiares, instituições de ensino ou outras, autores de materiais didáticos, amigos, colegas, ou mesmo outros membros da sociedade). Todos esses agentes impactam direta ou indiretamente na aquisição de uma língua.

Deste modo, de acordo com Almeida-Filho (2013: 7), toda orientação para o professor ou a professora fazer o que faz provém de ideias organicamente nutridas e articuladas numa filosofia de ensinar (uma abordagem) formada por um conceito do que é língua e do que é a língua-alvo que vai ser ensinada, e por um conceito do que é ensinar e aprender essa língua na perspectiva de língua-não-materna. Cabe lembrar que o tema abordagem foi tratado nesta tese, porém sintetizaremos alguns conceitos para termos uma visão completa do Modelo OGEL proposto por Almeida Filho (1993).

Almeida-Filho (2001: 20-21) explica que são seis os conceitos que formam o construto da abordagem, os quais se equacionam de modo diferente em cada caso de ensino/aprendizagem. São eles:

1. um conceito de aluno aprendente de língua como pessoa em processo de socialização humanizadora;
2. um conceito de língua estrangeira e de linguagem humana;
3. um conceito de aprender língua estrangeira outra que não a L1;

4. um conceito de ensinar uma nova língua a quem deseja ou precisa dela;
5. um conceito de sala de aula de língua estrangeira (ou de representação do lugar de aprendê-la)
6. um conceito de papéis a desempenhar no processo seja como aluno seja como professor.

A seguir, apresentamos uma imagem da OGEL, considerando a relevância deste modelo, que consideramos uma espinha dorsal que integra o fazer docente do professor profissional de línguas.

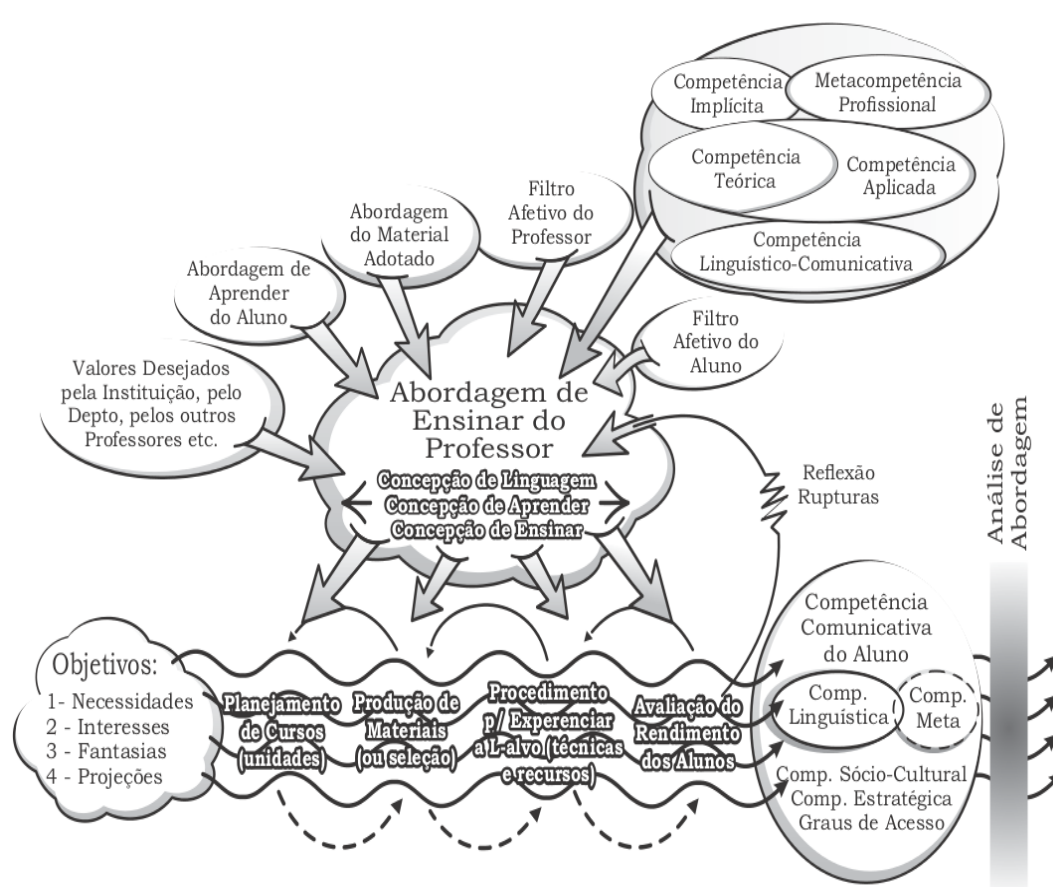


Figura 11 - Modelo OGEL (Almeida-Filho, 2013: 15)

No modelo da OGEL, podemos observar que a abordagem de ensinar do professor, mesmo sendo a força orientadora para as suas ações, concorre com outras forças potenciais (Almeida-Filho, 1993: 21). Aspectos sociais, psicológicos (filtro afetivo do professor e do aluno) e circunstanciais aliados à força de outras abordagens (como a do aluno, a de terceiros, a dos autores dos materiais de ensino) exercem uma influência e se mesclam, ao mesmo tempo, à prática dos professores. Logo, o ensinar do professor é construído a partir das vertentes da sua própria abordagem, em permanente conflito e ajuste com estas forças e fatores incidentes. E, a partir da análise desta dinâmica de

influências, torna-se possível delinear a abordagem subjacente ao ensino do professor e o nível de suas competências (Almeida-Filho, 1993:14).

Para Almeida-Filho (1993) existem pelo menos cinco competências básicas do professor que se desenvolvem durante o período da sua formação e experiência profissional, e são responsáveis pela configuração da sua abordagem (Almeida-Filho, 1993: 20), a saber: 1) a competência implícita é a mais básica de todas, e resulta de um conjunto de crenças, intuições e experiências adquiridas pelo professor, e sempre entra em ação na falta de outra; 2) a competência linguístico-comunicativa se refere à capacidade de usar satisfatoriamente a língua que pretende ensinar e, aliada à competência implícita, permite ao professor que se inicie na carreira; 3) a competência teórica é construída a partir do contato do professor com as teorias correntes na área do ensino/aprendizagem de línguas; 4) a competência aplicada consiste na vivência dos conceitos teóricos no dia a dia de sala de aula; 5) a competência-meta corresponde à consciência do professor acerca do seu papel profissional, político e controlador da sua trajetória de crescimento.

As competências que já podem vir instaladas em nós são a comunicativa (nos professores nativos ou em alguma medida nos não-nativos) e implícita ou espontânea de ensinar e aprender que construímos por experiências de vida pessoal e escolar. Para o autor, a competência teórica, modificadora da espontânea pela teoria e profissional de saber tomar conta da própria formação com consciência é desenvolvida depois que o processo de formação fica estabelecido como importante ou prioritário pelos professores e aprendentes. Dentre as competências que compõem seu modelo, a competência mais básica de professores de LE é a Competência Implícita, que é constituída de intuições, crenças e experiências vivenciadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o autor, esta competência não é suficiente para uma prática crítica e engajada, para que isso aconteça, é necessário que o professor de línguas desenvolva a Competência Aplicada para capacitar-se a ensinar de acordo com uma abordagem mapeada (1993: 20). Além da Competência Implícita, existe a Competência Linguístico-Comunicativa, que está relacionada com a compreensão e com a capacidade de uso da língua-alvo, esta competência envolve conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código linguístico e código social para produção e interpretação de sentidos.

Uma vez dispondo da competência linguístico-comunicativa, desejável para o ensino, aliada a uma competência implícita, o professor de LE poderá se iniciar na prática pedagógica, porém isso não significa que seu ensino será consideravelmente engajado e eficiente, uma vez que essas ferramentas ainda são insuficientes para a construção de uma prática pedagógica crítico-reflexiva. Almeida-Filho (1993: 21) afirma ainda que a prática

embasada apenas nessas duas competências se caracteriza como tosca e emergencial, é, portanto, insuficiente para sustentar uma prática profissional e reflexiva. Sendo assim, torna-se necessário também o desenvolvimento da Competência Teórica, da Competência Aplicada e da Competência Profissional. Já a Competência Aplicada refere-se às concepções teóricas de ensinar e aprender língua. Esta competência capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite explicar teoricamente porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Nesse sentido, para proporcionar o desenvolvimento de sua competência teórico-aplicada, é fundamental que o professor procure a atualização de suas teorias, a fim de buscar a melhoria de sua prática pedagógica. É importante que haja o desenvolvimento da Competência Profissional para consolidação do engajamento profissional do professor. Assim, partindo de uma competência implícita, que aliada à competência linguístico-comunicativa e ao conjunto de conhecimentos teóricos relevantes (competência teórico-aplicada) se fundirá em uma prática constantemente renovada e reflexiva. É a competência profissional que favorece a conscientização dos deveres, do potencial e da importância social no exercício do magistério (Almeida-Filho, 1993).

Assim, o grande desafio para ensinantes, que consideramos como ponto fundamental para a pesquisa que se apresenta nesta tese, é conseguir que os aprendizes alcancem uma competência comunicativa na língua-alvo. Esse aprendizado se concretiza quando os alunos conseguem utilizar a língua-alvo em situações reais de uso e em contextos nos quais a língua esteja impregnada de significados. O condutor do processo (o professor) possui um papel importante e sensível no sentido de estimular os aprendentes a desestrangeirizar a língua-alvo, através do estímulo ao uso variado da língua, da produção e compreensão de textos na língua-alvo e no auxílio ao aprendiz a situar-se socialmente na língua. Nessa perspectiva, o ensinante que estimula o uso e a produção na língua-alvo está colaborando para a aquisição da competência comunicativa que valoriza o esforço ensinador e aprendedor ao final (Paz, 2016).

Segundo Krashen (1989), o professor é o primeiro gerador de input, ele deve criar um ambiente interessante e amigável no qual o aluno se sinta seguro para que ocorra a aquisição da língua. O professor deve orquestrar um número rico de atividades e materiais, os quais devem estar ligados com as necessidades dos alunos visando ao interesse do aluno pelo idioma». Por isso, consideramos ser fundamental, neste ponto da discussão, ter uma visão completa do que seja o trabalho de um professor de línguas. Nesse sentido, preocupa-nos qualquer visão fragmentada que dificulte ou impossibilite uma formação de qualidade. Para esta tese, todos os aspectos apresentados neste modelo são relevantes, no entanto, olharemos mais atentamente para a Competência comunicativa ou

comunicacional que deve ser aprendida e desenvolvida pelos alunos. Assim, passaremos ao próximo subtópico, no qual discorreremos sobre a competência comunicativa.

4.3.6 A competência comunicativa

A competência comunicativa é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana (Hymes, 1972). O conceito de competência comunicativa apareceu inicialmente no campo da antropologia linguística e etnografia da comunicação. De acordo com Santos-Gargallo (1999) a aplicação do conceito de competência comunicativa ao ensino de línguas no início dos anos 70 significou uma mudança de orientação no ensino, pois ele aborda o estudo da língua em uso e não como sistema descontextualizado; até esse momento havia prevalecido o estruturalismo, um modelo que entendia a língua como sistema hierarquizado de estruturas linguísticas, e o condutismo psicológico com a sua visão de aprendizagem como resultado do binômio estímulo-resposta (Santos-Gargallo, 1999: 31).

Tanto no método da gramática e tradução quanto no método estruturalista a competência gramatical era o único objetivo do ensino de línguas estrangeiras. A partir da década de 70 outras habilidades passam a ser valorizadas, evidentemente sem que a competência gramatical perdesse a sua importância. A competência comunicativa refere-se à capacidade de agir. A competência comunicativa do falante está composta pelo conhecimento tácito, que o indivíduo sabe consciente ou inconscientemente, e a capacidade para usá-lo. Nesse sentido, Hymes (1972) afirma que a competência comunicativa está relacionada com quando falar, quando não, e de que falar, com quem, quando, onde e de que forma, o que implica que o indivíduo precisa ser capaz não só de produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas também socialmente apropriados.

Para o autor (Hymes, 1972), uma pessoa que adquire a competência comunicativa, adquire tanto o conhecimento quanto a habilidade de usar a língua. A partir de Hymes, vários autores ampliaram o conceito de competência comunicativa. No campo da didática de línguas, a partir de 1972 começam a aparecer muitos trabalhos em que os termos «comunicação» e «competência comunicativa» surgem de maneira persistente. A partir daí passam a surgir materiais didáticos embasados na noção de competência comunicativa. No caso do ensino de espanhol, foram determinantes a aparição, no ano de 1982, de *Un nivel umbral* e *Entre nosotros* e o método que consolidou esta primeira geração de materiais comunicativos, *Para empezar*, de 1983 (Llobera, 1995: 11). O conceito de competência comunicativa proposto pelo Conselho da Europa no QECR, assemelha-se ao modelo de competência comunicativa proposto por Canale (1983).

De acordo com o QECR (2001), a competência comunicativa compreende diferentes componentes: a competência linguística, a sociolinguística e a pragmática. Cada um destes

três componentes consta de três elementos: uma competência existencial ou saber ser, conhecimentos declarativos ou saberes e destrezas ou saber fazer. No Brasil, os métodos comunicativos surgem também nos anos 80. Em 1982 o Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigí lança o primeiro programa de ensino de inglês a partir da abordagem comunicativa, *English in Brazil*, bem como materiais didáticos para o uso em escolas de ensino regular, *Coleção Our Turn – the English we need* (Silveira, 1999: 75).

A primeira tese defendida sobre a competência comunicativa no Brasil foi em 1993, por José Carlos Paes de Almeida Filho (Helb, 2013). Atualmente os estudos sobre este tema continuam, ora focando nos professores ora nos aprendizes. Para nossa pesquisa, nos aliamos ao projeto *Glossa*, da Universidade de Brasília (*Glossa*, s.d) que considera a «competência comunicativa como a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (Materna, Segunda ou Estrangeira) ». Ela se constitui na soma de competências, incluindo competências linguísticas, competência sociolinguística, competência discursiva e estratégica. Por sua vez, cada uma dessas competências incluem «subcompetências». São subcompetências da competência comunicativa, de acordo com Canale e Swain (1980: 28-34):

- Competência gramatical ou linguística- Relaciona-se com o domínio e utilização dos conhecimentos gramaticais da língua (léxico, sintaxe, semântica, fonologia, morfologia...) e que possibilita a formação de enunciados gramaticalmente corretos.
- Competência sociolinguística- Relaciona-se com a capacidade que o falante tem em adaptar os enunciados ao contexto social em que se produz o ato comunicativo. É necessário ter em conta os participantes, o objetivo da informação e as normas de interação.
- Competência discursiva- Relaciona-se com a capacidade de o falante conseguir produzir um texto coeso e coerente com significado uma vez que o falante não comunica através de frases ou palavras isoladas, mas através de unidades maiores, textos.
- Competência estratégica- Relaciona-se com o domínio das estratégias verbais e não-verbais de comunicação que permitam conseguir a eficácia da comunicação. Estas estratégias permitem colmatar os «ruídos» quer de ordem gramatical, sociolinguística ou discursiva que podem prejudicar a comunicação.

Celce-Murcia (1995) considera a competência discursiva o núcleo central da competência comunicativa que é moldada pela interação com a competência linguística, acional e sociocultural e apoiada na competência estratégica que permite ao aprendente

fazer uso de diferentes tipos de estratégias para compensar lacunas nas referidas competências. E após discorrermos sobre as competências, dando ênfase à competência comunicativa, ainda no «labirinto do ensino», passaremos a discorrer a respeito do tema criatividade e sua relevância no ensino-aprendizagem de línguas, no subtópico a seguir.

4.5 A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO E EM LINGUAS ESTRANGEIRAS

Aprender é um processo criativo que o aluno, como o escultor, deve ir modelando ao longo da sua vida (Menchén-Bellón).

4.5.1 Justificativas para fomentar a criatividade

Albert Einstein dizia que «não podemos pretender que as coisas mudem se continuamos fazendo o mesmo. A crise é a melhor benção que pode acontecer a pessoas e países porque a crise traz progresso. A criatividade nasce da angústia como o dia nasce da noite escura. Na crise nasce a invenção, as descobertas e as grandes estratégias» (Menchén-Bellón, 2015). Portanto, enquanto qualidade humana, a criatividade deve ser estudada a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. O que ocorreu a um indivíduo e aquilo que ele descobriu é novo e não importa se em outro lugar do mundo alguém descobriu a mesma coisa. A novidade pode ser grande ou modesta, como de alguém que inventou algo muito útil ou uma criança que acaba de fazer seu desenho.

Nessa direção, valor é uma tema evasivo e subjetivo. De acordo com Rodriguez-Estrada (2008), em termos gerais podemos distinguir três graus ou níveis para avaliar o produto: I. O produto é valioso para o círculo afetivo do sujeito criador. II. É valioso para seu meio social. III. É valioso para a humanidade. A seguir, apresentamos de forma gráfica os três graus para avaliar um produto, com base em Rodriguez Estrada (2008).

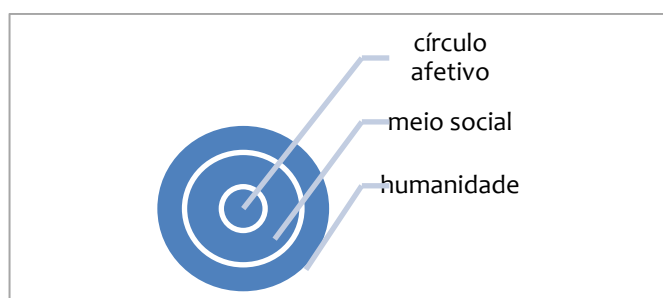


Figura 12 - Graus ou níveis para avaliar um produto

Podemos considerar que existem três níveis de criação: I. O nível elementar ou de interesse pessoal e familiar. II. O nível médio ou de ressonância laboral e profissional. III. O nível superior ou da criação transcendente e universal. A definição exata do que é criatividade se torna um fator muito complexo pela existência de diversos parâmetros que

devem ser analisados. Existem muitos tipos de definições e linhas de estudos – o conceito de criatividade se une a fatores cognitivos, fatores psicológicos, associado à capacidade, aos modelos de pensamento, competências de cada indivíduo, ao domínio do pensamento, fatores motivacionais (intrínsecos e orientados a tarefas), fatores de personalidade (autoeficácia, capacidade de arriscar, desafiar, entre outros), fatores ambientais, fatores sociais, interesse pelo apoio e estímulo à criatividade. Assim, consideramos que há forte relação entre a criatividade e os processos que relatamos em nossa pesquisa.

Einsten afirmava que criatividade é a inteligência se divertindo (Menchén-Bellón, 2015). Apesar de muitas vezes a criatividade ser conceituada como algo impossível de ser definido, inserindo-se em um campo complexo de entendimento, e de seus atos criativos não seguirem uma frequência previsível, muitos estudos são realizados pela necessidade e importância que a criatividade tem na sociedade desde seu primórdio até o período atual (Fabrete, 2015). A criatividade é um fenômeno com múltiplas facetas e, é por isso, que desafia uma definição precisa (Torrance, 1988). A criatividade é descrita, ao mesmo tempo, como um atributo e como um processo que se verifica e se desenvolve no nível do indivíduo e da sociedade (De Masi, 2002/2003; Galvão, 1999).

De acordo com Seabra (2008), os termos talento, genialidade, prodígio e sobredotação, são termos que competem para definir o mesmo fenômeno: a capacidade de resolver problemas de forma original e produzindo um resultado útil e valioso. A criatividade tem uma vertente integradora porque tenta aglutinar no processo educativo o desenvolvimento total do ser humano. Por várias razões, ela é uma fonte fundamental de sentido em nossas vidas (Menchén-Bellón, 2015). A criatividade se torna tão fascinante por duas razões: em primeiro lugar, a maioria das coisas que são interessantes, importantes e humanas são resultado da criatividade.

A segunda razão é que, quando nos entregamos a ela, sentimos que estamos vivendo mais plenamente que durante o resto da vida (Hásikszentmihalyi, 1998). Na mesma perspectiva, Robinson (2009), nos recorda repetidas vezes que quando desfrutamos fazendo aquilo que mais nos apaixona, alcançamos a máxima qualidade na tarefa, ao mesmo tempo em que estamos desenvolvendo a criatividade. O problema é que não somos conscientes de nossos talentos e inclinações naturais. Alguns princípios básicos que nos ajudem a avançar para um futuro mais sustentável e mais próspero, são esboçados por Florida (2011), os quais listamos a seguir.

- Um primeiro princípio, é que todos os seres humanos, sem exceção, são criativos. A verdadeira chave do crescimento econômico se encontra em aproveitar plenamente o talento criativo que há em todos nós.
- Um segundo princípio é que precisamos criar bons postos de trabalho, e em grande quantidade.

- Um terceiro princípio é a necessidade de reformar nosso sistema educativo. Precisamos de um sistema de aprendizagem e de desenvolvimento alinhado com a nova economia criativa.
- Um quarto princípio é que precisamos de um novo contrato social. Um quinto princípio é que necessitamos construir a infraestrutura do futuro e não limitar-nos à do passado.

Por tudo isso, destacar a dimensão da criatividade na educação implica promover, principalmente, atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade, a apreciação do novo, a inventividade, a expressão individual, a curiosidade e a sensibilidade frente aos problemas, a receptividade no tocante às novas ideias, à percepção e à autodireção (Fabrete, 2015; Silva, 2014). Nesse sentido, atrever-se a ser criativo requer ter uma grande curiosidade como Leonardo da Vinci que tinha um caderno no qual anotava tudo; exige ter uma grande paciência e fé como o pescador, neste caso se encontra Tomás Edson que para fabricar a lâmpada elétrica teve que passar por 999 experiências que fracassaram e outro atrevimento seria saber olhar a realidade como se estivesse aprendendo a ver o mundo, como fez Picasso (Menchén-Bellón, 2012: 249).

Florida (2010), nos explica como na atualidade vivemos numa sociedade que só parece valorizar o acesso à informação e ao conhecimento, quando o que realmente tem valor econômico é o que a criatividade humana é capaz de fazer com tudo isso. Na mesma perspectiva, Alencar (1992) apresenta, enfim, um conjunto de características propiciadoras de uma atmosfera criativa na sala de aula, que apresentamos na tabela a seguir.

CARACTERÍSTICAS PROPICIADORAS DE UMA ATMOSFERA CRIATIVA NA AULA	
Dar oportunidade ao aluno para levantar questões, testar hipóteses, discordar, propor interpretações, avaliar criticamente; Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias; Criar um ambiente de respeito e aceitação mútuas; estimular no aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos incomuns, futuristas; encorajar os alunos a refletir sobre o que gostariam de conhecer melhor; desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, aperfeiçoamento;	Promover o desejo de arriscar, de experimentar, de manipular; Valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias; Encorajar o aluno a escrever poemas, histórias; Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva dos pares; estimular a aplicação dos princípios de geração de ideias: adaptar, modificar, substituir, rearranjar, combinar; aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor; não se deixar vencer pelas limitações do contexto, dificuldades de recursos ou barreiras.

Tabela 13 - Características propiciadoras de uma atmosfera criativa na aula (Alencar, 1996)

Consideramos que estas características propiciadoras para uma atmosfera criativa podem ser adaptadas a diferentes contextos, dentre os quais apontamos grupos familiares e reuniões não escolares. Chamou-nos a atenção a possibilidade de trocar a palavra aluno por filho (a) na listagem proposta apresentada. Assim, descobrimos formas de propiciar uma educação criativa na família. Brenda Anderson (2007: 143-4) sinaliza a partir de uma pesquisa realizada na Universidade de Califórnia de Los Angeles (UCLA) que noventa e sete por cento das crianças pensam de uma maneira original, entretanto aos 30 anos só há três por cento de pessoas que o façam. Sabe-se que a criatividade é por si mesma motivadora. Qualquer situação e qualquer objetivo, enfocados criativamente, se tornam interessantes, atrativos e apaixonantes (Rodríguez- Estrada, 2006).

Também abordando o tema criatividade, Rocha (2009) exemplifica que empregados criativos são movidos a desafios, gostam de superar barreiras, e quanto maior for sua dedicação, maior será seu nível de satisfação. Sempre buscam realizar seu serviço de forma diversificada, mantêm-se em constante processo de busca por melhoria, pesquisam constantemente novas teorias, novos autores e muitos ousam buscar novos trabalhos em áreas que nunca trabalharam. Essas pessoas criativas precisam se sentir motivadas pela conquista de algo, bem como por satisfação pessoal ou financeira. Na visão de Rocha (2009: 64), «a criatividade produz continuamente experiências e situações sem precedentes consistindo em um avanço para o novo», e salienta que só é possível adquirir ou melhorar sua criatividade através da prática.

Observamos que uma das características do processo criativo é a ambivalência, a alternância de pensamento ora positivos ora negativos até chegar a uma síntese, devido ao trabalho concomitante dos dois hemisférios do cérebro humano, que armazenam e processam diferentes tipos de informações (Rocha, 2009: 64). Rodríguez-Estrada (1995) comenta que a criatividade se associa com a alegria de viver; é um elíxir da juventude. Assim, o criativo brinca com a realidade e com as ideias, por isso quando jogamos ou brincamos com as crianças nossa criatividade se desperta, e o mesmo acontece com o humor, que é bissociativo: combina em forma engenhosa elementos heterogêneos e díspares. O jogo é a base da aprendizagem; um indivíduo feliz quase não faz diferença entre trabalhar e se divertir.

4.5.2 Criatividade e inovação no ensino

De acordo com Ramirez (2013), a inovação pode ser uma renovação de um tema ou uma variação de uma ideia. A riqueza da inovação se encontra em que o valor da inovação é intrínseco, já que a inovação reflete a mudança da prática atual a uma prática que esperamos seja melhorada e, portanto, entra a criatividade como um elemento substancial para gerar esse algo novo. Desta definição, concluímos que primeiro é necessário ter uma ideia para que se produza a inovação; quando esta ideia se transforma em algo, é quando

se diz que há uma inovação (Ramirez, 2013: 44). De acordo com Cross (2009: 134-135), a inovação pode ter quatro poderosos atributos internos não contingentes: a ideia do novo, o fenômeno da mudança, a ação final e o processo. Conforme apresentamos na tabela a seguir.

ATRIBUTOS DA INOVAÇÃO	
A ideia do novo	A novidade na inovação está relacionada com o imediato e o contexto que o articula. Nesse sentido, pode-se dizer que «novo» pode ser algo antigo que foi restaurado, pode-se usar instrumentos muito modernos dentro de um método de ensino tradicional e a novidade sozinha não assegura a inovação.
O fenômeno da mudança	A inovação é mudança, mas nem toda mudança é inovação. Por isso, para que exista a inovação tem que haver um elemento voluntário, deliberado e intencional.
A ação final	Esta tem sido considerada em relação aos valores. Uma inovação traz valores por meio de uma ação que tem objetivos. São valores que podem diferenciar-se daqueles defendidos pelas instituições atuais, o que explica porque a inovação pode trazer conflitos de valores ou de poder.
O processo	A inovação só pode fluir dos mesmos atores, de modo que as autoridades só permitem uma margem de liberdade para que possa reagir inventando ações mais apropriadas e próximas à situação real. Uma reforma, então, pode ser um modo de permitir que os atores inovem e, portanto, tomem várias iniciativas de proteção frente às pressões conservadoras da documentação oficial dentro de um marco de trabalho definido.

Tabela 14 - Atributos da inovação (Ramirez, 2013)

Ao observarmos os atributos da inovação, apontados anteriormente, consideramos relevante o que nos conta Rodriguez-Estrada (1995). Este autor comenta que a NASA gastou muito tempo e dinheiro antes de «descobrir» que o melhor mecanismo de locomoção em terrenos irregulares era o que tinha a aranha há milhares de anos. O morcego que localiza objetos com as orelhas, se antecipou ao ultrassom e ao radar. O escorpião que detecta com suas patas as vibrações produzidas no chão por suas presas, se antecipou ao sismógrafo. A mosca resolve o difícil problema de pouso invertido. Os barcos se aperfeiçoaram tendo como modelo os peixes, os aviões diante do vôo das aves e os computadores diante do cérebro humano.

Deste modo, conforme o autor (Rodriguez-Estrada, 1995). um bom estímulo de criatividade é transferir as características de «X» a «Y», como exemplo, quando a partir da cadeira e da carroça se chegou à cadeira de rodas e à cadeira giratória. O autor nos chama a atenção para o fato de que o equivalente latino da palavra grega metáfora é: transferência. Sendo assim, consideramos, a relevância de fomentar a criatividade e favorecer ambientes propícios para que ela se desenvolva. Na mesma direção, ao observarmos os diferentes elementos da inovação, percebemos que esta se dá em várias dimensões ou frentes (gestão, docência, aprendizagens), com várias ações (formação, avaliação) e/ou em vários níveis (de baixo pra cima, de cima pra baixo). Nesse aspecto,

torna-se fundamental a união das áreas (inovação, tecnologia e educação) para maior eficiência do impacto em todas as esferas sociais.

Do ponto de vista do desenho e produção de materiais educativos em multimedia, áudio, vídeo, impressos, etc, torna-se necessária a elaboração sistemática de uma metodologia de trabalho que se adapte a um grande número de fatores, dentre os quais, as características dos estudantes que realizarão os cursos, a infraestrutura disponível e prazos estimados, dentre outros. E após discorrermos sobre a criatividade e a inovação no ensino, discorreremos a respeito das atividades criativas e o uso de atividades lúdicas.

4.5.3 Atividades criativas e o uso de atividades lúdicas

Aulas criativas são cada vez mais necessárias e tornam-se motivadoras para a aprendizagem de línguas. Dentre as atividades criativas, abordamos sobre o uso de atividades lúdicas, dentre as quais destacamos músicas, uso de jornais e revistas, teatro, gamificação (jogos) e storytellings. Segundo Fernández (2012), O uso de atividades lúdicas justifica-se como estratégia de aprendizagem para melhorar de forma efetiva e dinâmica a interação e aprendizagem de línguas, no caso, a língua espanhola. Deve ser inserido no planejamento do professor, não apenas de forma aleatória para complementar o tempo vago de uma aula.

Nesse aspecto, estudos e depoimentos de alunos e professores constataam a diferença na aprendizagem a partir do uso de estratégias específicas de aprendizagem de acordo com o perfil do aluno e do ambiente de estudo da língua. Nessa perspectiva, Caldeiro (2014: 277) aborda que a aprendizagem transcende fronteiras e não se restringe unicamente aos livros e aos conteúdos cognitivos. É preciso ter em conta os aspectos axiológicos, estéticos e a forma em que se transmitem. Entre as principais estratégias, adquirem um peso determinante a intuição e a reflexão encaminhadas a favorecer a autonomia.

E nesse contexto, os meios audiovisuais, em certo modo, favorecem no desenvolvimento de condutas privadas e individualizadas, aspectos importantes, que deve-se ter em conta na aula; «por isso se justifica colocar em práticas atividades que incidam no trabalho em comum ao tempo que favoreçam o uso das TIC e inclusive as redes sociais como forma de transmissão da informação» (Caldeiro, 2014: 277). Há diversos tipos de atividades lúdicas que podem ser usadas para o ensino-aprendizagem de línguas. Há décadas, o uso de músicas e canções, criticado por uns e amado por outros, tem sido amplamente utilizado pelos professores.

São muitos os argumentos dos especialistas para defender o potencial didático da música e de natureza muito diversa. Hornillos e Roa (2017) referem que algumas dessas razões são de natureza comunicativa, tanto porque permitem trabalhar ao mesmo tempo

as diferentes habilidades orais, auditivas e escritas, como também pelo autoconhecimento que as letras das músicas apresentam quando são escolhidas de acordo com o público alvo no qual será usado. Outros argumentos para defender o uso de músicas e canções, são de natureza linguística, pois além de oferecer uma ampla gama de registros e estilos, as músicas costumam usar estruturas simples e repetidas, o que permite trabalhar seletivamente em diferentes aspectos gramaticais, sintáticos, lexicais e prosódicos (como acento, tons e entonação) de forma integral.

Na proposta dos autores citados, defendem incorporar TICs nas aulas de línguas, usando jogos musicais. Há muitas opções de atividades lúdicas que, se bem utilizadas, poderão trazer inúmeros benefícios, principalmente atuando na motivação dos alunos em relação à aprendizagem deles e propiciando atividades interativas e colaborativas. Com o uso de storytellings, por exemplo, as habilidades ouvir, falar, ler e escrever podem ser desenvolvidas eficazmente. Além de fomentar o conhecimentos cultural dos países que usam a L-alvo. Assim, o uso do teatro, cinema, gamificação, poesias, storytellings, dentre outros, sem dúvidas propiciam ambientes ricos e favoráveis à prática da língua-alvo.

Reconhecemos que há muitos benefícios na utilização de atividades lúdicas, elas têm grande potencial, entretanto foge das intenções desta tese ser exaustiva em relação a estas possibilidades didáticas. E após discutirmos sobre criatividade, inovação e o uso de atividades lúdicas, passaremos a discorrer, a seguir, ainda «no labirinto do ensino», sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

4.6 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Breve retrospectiva histórica do ensino de línguas no Brasil– linha do tempo (de 1500 aos dias atuais)

O estudo histórico se presta a «iluminar o ensino de línguas», no sentido de explorar as origens e também as ideias que influenciaram diacronicamente o desenvolvimento do ensino de línguas em um país para que ele possa ser, pelo menos em parte, explicado como é hoje (Howatt, 1984). A linha do tempo que apresentamos a seguir, integra os conteúdos do Projeto de História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB), da Universidade de Brasília. Refere-se ao período do descobrimento pelos portugueses até os dias atuais.

1550 - Com a chegada dos colonizadores, a Língua Portuguesa começou a ser ensinada aos índios, informalmente, pelos jesuítas. Posteriormente, foi considerada a primeira língua estrangeira falada em território brasileiro.

1750 - Com a expulsão dos jesuítas e a proibição do ensino e do uso do tupi, o português virou língua oficial. Os objetivos eram enfraquecer o poder da Igreja Católica e organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

1759 - O alvará de 28 de julho determinou a instituição de aulas de Gramática Latina e Grego, que continuaram como disciplinas dominantes na formação dos alunos e eram ministradas nos moldes jesuítas.

1808 - Durante o período colonial, a língua francesa era ministrada somente nas escolas militares. Com a chegada da família real, esse idioma e o Inglês foram introduzidos oficialmente no currículo.

1889 - Depois da Proclamação da República, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares. Somente no fim do século 19 elas se tornaram obrigatórias em algumas séries.

1942 - Na Reforma Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas (1882-1954), Latim, Francês e Inglês eram matérias presentes no antigo Ginásio. Já no Colegial, as duas primeiras continuavam, mas o Espanhol substituiu o Latim.

1945 - Lançamento do Manual de Espanhol, de Idel Becker (1910-1994), que por muito tempo foi a única referência didática do ensino do idioma. Idel, argentino naturalizado brasileiro, tornou-se um dos pioneiros das pesquisas na área.

1961 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retira a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no Colegial e deixa a cargo dos estados a opção pela inclusão nos currículos das últimas quatro séries do Ginásio.

1970 - Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é criado o primeiro programa de pós-graduação em Língua Aplicada ao Ensino de Línguas no país, tendo como um dos idealizadores Maria Antonieta Alba Celani.

1976 - Com a Resolução 58/76 do Ministério da Educação, há um resgate parcial do ensino de Língua Estrangeira Moderna nas escolas. É decretada a obrigatoriedade para o Colegial, e não para o Ginásio.

1977 - O professor José Carlos Paes de Almeida-Filho, hoje professor da Universidade de Brasília, é o primeiro brasileiro a defender uma dissertação de mestrado com foco na abordagem comunicativa para o ensino de um idioma.

1978 - Evento realizado na Universidade Federal de Santa Catarina foi pioneiro no Brasil em combater as idéias estruturalistas do método audiolingual, funcionando como semente do movimento comunicativista.

1996 - Publicação da Lei de Diretrizes e Bases que tornou o ensino de Línguas obrigatório a partir da 5ª série. No Ensino Médio seriam incluídas uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda opcional.

1998 - A publicação dos PCNs de 5ª a 8ª séries listou os objetivos da disciplina. Com base no princípio da transversalidade, o documento sugere uma abordagem sociointeracionista para o ensino de Língua Estrangeira.

2000 - Na edição dos PCNs voltados ao Ensino Médio, a Língua Estrangeira assumiu a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações.

2005 - A Lei nº 11.161 institui a obrigatoriedade do ensino de Espanhol. Conselhos Estaduais devem elaborar normas para que a medida seja implantada em cinco anos, de acordo com a peculiaridade de cada região.

2007 - Foram desenvolvidas novas orientações ao Ensino Médio na publicação PCN+, com sugestões de procedimentos pedagógicos adequados às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

2008 - Projeto GLOSSA- Glossário de Linguística Aplicada./2008. Português Língua Estrangeira no Currículo Escolar da Argentina.

2009- PNLD - distribuição de livros didáticos de língua estrangeira.

2010- Introdução da prova de língua estrangeira inglês (e espanhol) no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).

2011- Instituição do Programa Inglês sem Fronteiras./2011. Inicia a distribuição de livros didáticos de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras.

2014- Instituição do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

2016- Medida Provisória 746 mantém somente o inglês como língua obrigatória no currículo regular e exclui o espanhol, que passa a ser facultativo.

2017- Reforma do Ensino Médio no Brasil

4.7 O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL

4.7.1 A presença dos espanhóis e o interesse pelo ensino de espanhol no Brasil

Os espanhóis estão presentes em terras brasileiras desde o início da colonização do Brasil e de forma mais intensa entre 1888 e 1930. As dificuldades econômicas causadas em grande parte por epidemias agrícolas, que prejudicaram sobremaneira as vinhas, fizeram com que a Espanha se interessasse em averiguar quais os países que poderiam oferecer melhores condições a cidadãos seus que emigrassem (Bellotto, 1992). De acordo com Fernández (2005: 18) « mais de quatro milhões de imigrantes, dos quais 12% eram espanhóis... ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX».

No entanto, essa ocupação intensa dos espanhóis em território brasileiro eixou expressas muito mais fortemente a sua cultura e não a língua, a qual cedia lugar, no ensino das línguas vivas estrangeiras, ao francês, ao inglês e ao alemão. A inclusão da língua espanhola como disciplina obrigatória ocorreu no ano de 1942, devido à reforma Capanema, feita pelo ministro Gustavo Capanema com o intuito de criar um conjunto de medidas para reestruturação da educação nacional proporcionando relevância às línguas clássicas (Latim e Grego) e modernas (Inglês, Francês e Espanhol) e pela primeira vez, inseriu a língua espanhola no Ensino Médio. Chagas (1980) enfatiza que o ministro Gustavo Capanema, para a inclusão do ensino da Língua Espanhola no currículo, afirmava que [o] ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas' delas, elevando-se tal número para três nos 'países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais.

A reforma adotou esta última solução', escolhendo o francês e o inglês, 'dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda a sorte que a eles nos prendem'; e o espanhol por 'ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de riqueza bibliográfica', cuja adoção, por outro lado, 'é um passo a mais que damos para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente' (Chagas, 1980: 116). Em 1956, o presidente Juscelino Kubitschek solicita ao Congresso nacional a elaboração de um projeto de lei para a inclusão do Espanhol na grade curricular das escolas, porém, não foi adiante devido às interferências político culturais da Inglaterra e França. Com a resolução 58/76, em 1976 é decretada a obrigatoriedade para Ensino Médio e não para o Ensino Fundamental.

Portanto, esta resolução resgata parcialmente a valorização do ensino de línguas na escola pública, pois ainda não contempla a inclusão no Ensino Fundamental. Mais adiante,

em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), retira a obrigatoriedade do ensino de LE e deixa a cargo dos conselhos Estaduais de educação a opção pela inclusão nos currículos. Observa-se, assim, que nenhuma das disciplinas clássicas e modernas mencionadas na reforma Capanema aparecem no texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Desta forma, percebe-se que até este momento a língua espanhola não teve muito prestígio uma vez que as legislações, projetos e reformas educacionais deixaram a cargo dos Estados a escolha da língua a ser ensinada, e quando houve obrigatoriedade do ensino do Espanhol sua carga horária foi mínima, tornando-se irrelevante.

Observamos que «das línguas ensinadas no período desde a reforma Capanema até a LDB, [...] O espanhol foi, entre as três línguas modernas obrigatórias – ao lado do francês e do inglês –, aquela que desfrutou do menor poder de adesão na estrutura curricular desse período, devido a sua presença praticamente simbólica nos cursos Clássico e Científico (contando com apenas um ano de estudo) e ao pouco tempo de que dispôs para poder se consolidar nesse nível de Ensino» (Rodrigues, 2012: 17).

Tanto na resolução promulgada em 1976 como na LDB de 1996 não mencionam quais seriam as línguas que as escolas deveriam ofertar, somente é mencionado ‘línguas modernas’ como reforça o artigo 36, inciso III da seção referente ao Ensino Médio que «será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição» (Brasil, 1996 Art.36). Nessa direção, a partir dos anos 90 a idéia da valorização do Ensino do Espanhol no Brasil foi se consolidando e desencadeou-se um enorme interesse pela língua espanhola e pelas culturas hispânicas.

Nesse sentido, Oliveira (2017) afirma que «o interesse pelo aprendizado de determinada língua cresce conforme aumenta o poder e importância econômica de determinado país e, ao mesmo tempo, promover o aprendizado de determinada língua também se transforma em ferramenta na extensão do poderio econômico, cultural e simbólico de uma nação sobre outras». Oliveira (2017) afirma ainda que não por acaso, o ensino do espanhol como língua estrangeira ao redor do mundo tem sido largamente fomentado pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, e também pelo Ministério de Indústria, Energia e Turismo, como um dos pontos relevantes no fortalecimento da Marca España no mundo.

Esta Marca España é uma política do governo espanhol que tem por objetivo afiançar uma imagem da Espanha como potência econômica e política e entre os primeiros países do mundo. Assim, com grande incentivo da Espanha e ainda tendo em conta o MERCOSUL e outros fatores que relataremos mais adiante, registramos um crescente interesse pelo

ensino da língua de Cervantes. Tendo em vista os assuntos aqui tratados, passaremos ao subtópico seguinte, que tem como título «O boom da língua espanhola».

4.7.2 O boom da língua espanhola: alguns aspectos a ponderar

Depois de muitos anos à margem do currículo educacional brasileiro, o Espanhol finalmente conquista sua inserção e foi se revelando de grande importância no sistema Educacional brasileiro... Assim, Fernández (2005: 18-19) nos revela que «La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive en crecimiento espectacular de la demanda de español, con todo lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos, por citar solo algunas de las principales áreas implicada».

Nesse sentido, Cruz (2001: 14) afirma que: «no território nacional, a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente, conforme atestam seguidamente os anúncios dos meios de comunicação (jornais, revistas, TV etc.), o que tem incentivado o interesse pela publicação de materiais didáticos nessa LE e a procura de profissionais qualificados na área». Vale a pena observar que esta afirmação ocorreu antes da inclusão da língua espanhola no currículo educacional brasileiro, a Lei 11.161/2005. Torna-se relevante o que nos aponta Camargos (2003: 27): «Como se fosse uma Fênix, há muito sepultada em suas cinzas fúnebres, o espanhol renasce, nos anos 90, com uma enorme vitalidade e ganha, cada vez mais, espaço no cenário educacional e no imaginário brasileiro».

Com esta inclusão do espanhol no currículo do ensino regular, em 2005, o Brasil assume o compromisso com a divulgação e a expansão dessa língua em todo o seu território, decisão que impulsiona a abertura em diversas universidades de licenciaturas em espanhol e de cursos de espanhol em tradicionais escolas de inglês. A respeito da inclusão do espanhol no currículo, Zolin-Vesz (2012: 12) afirma que este fato «certamente proporcionou um olhar mais atento para a língua. As escolas deveriam oferecer a língua, e as universidades passaram a oferecer cursos para a formação de professores de espanhol (chamados «apostilamento») hábeis a atender a uma demanda sempre crescente, pois a lei estabelecia que o processo de implantação deveria estar concluído no prazo de cinco anos».

Os principais fatores apontados para justificar o crescimento do espanhol e sua inclusão no currículo são:

1. Nos últimos anos o Brasil tem assinado diversos tratados com países do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), possibilitando a aproximação destes países e facilitando a comunicação com estes povos;

2. a chegada de diversas empresas e instituições espanholas ao Brasil, dentre as quais podemos citar a Telefônica, a Endesa, os bancos Santander, Bilbao de Vizcaya, dentre outras;

3. o peso da cultura espanhola.

Nesse sentido, em relação ao primeiro fator, Sedycias (2005: 35) afirma que no caso específico do Brasil «com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de toda nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural, que não fala o nosso idioma». Além de receber influências da Espanha, geograficamente o Brasil possui diversas fronteiras com países cuja língua oficial é o Espanhol, o que possibilita que os brasileiros tenham afinidade com a cultura hispânica, seja através das músicas, literatura, culinária, manifestações artísticas, culturais e etc. (Sedycias, 2005).

O crescimento do espanhol passou a ser enfatizado e divulgado internacionalmente. «Lo que en un pasado no muy lejano formaba parte de ámbitos reducidos, hoy es habitual: cine, literatura y otras manifestaciones culturales hispánicas ocupan cada vez más espacio y su presencia es más asidua en los medios de comunicación brasileños, del mismo modo que en las actividades relacionadas con nuestra cultura (española) gozan cada día de más amplia aceptación» (Consejería de Educación y Ciencia, 1998: 9). Na mesma direção, Pedra e Nodari (2015) afirmam: «acompanhamos o aumento pela procura do estudo da língua em centros de línguas e, no âmbito universitário, foram abertos concursos e feitos estudos que apontavam o déficit de professores de Espanhol no Brasil.

Vislumbrava-se, enfim, um futuro promissor para os que se dedicavam ao ensino desta língua». Em relação à valorização do espanhol em território brasileiro, um fato considerado relevante, apontado por Moreno Fernández (2005), é a presença da opção pela língua espanhola nas provas de língua estrangeira dos vestibulares. Para este autor, esta inclusão contribuiu para o aumento de alunos interessados pelo idioma no Ensino Médio e nos cursinhos pré-vestibulares. Além dos vestibulares, a inclusão da língua espanhola no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), também tem causado este efeito de aumento do número de estudantes interessados no estudo da língua espanhola.

Podemos afirmar que, historicamente, cerca de 60% dos candidatos do ENEM escolhem Espanhol como língua estrangeira. É inegável que as razões econômicas se tornaram o maior impulsionador do crescimento do interesse pelo ensino do espanhol no Brasil. Nesse aspecto, relembremos o fato de ser o Brasil um grande mercado consumidor. Coincidimos com Villa & Valle (2008), ao apontar que o nascimento do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) foi o propulsor do ensino e da aprendizagem do espanhol no

Brasil, uma vez que o acordo pretendia não apenas promover o livre comércio e o fluxo aberto de pessoas e bens entre os países-membros. Este acordo pretendia mais: alcançar uma integração linguística e educacional, principalmente a difusão do aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL (espanhol e português) através dos Institutos Cervantes.

Na visão dos autores citados (Villa & Valle, 2008), desde então o Brasil se tornou uma prioridade para as instituições espanholas e, após a assinatura da lei, foi anunciada a abertura de novos Institutos Cervantes. Isso se deu em sete importantes capitais brasileiras – Brasília, Curitiba, Salvador, Porto Alegre, Recife, Florianópolis e Belo Horizonte. Nesse sentido, segundo Paraquett (2008), o Brasil é o país com o maior número de Institutos Cervantes no mundo. Nesse sentido, cabe salientar que, anteriormente à Lei n. 11.161/2005, havia apenas dois Institutos Cervantes no Brasil: um em São Paulo, fundado em 1998, e outro no Rio de Janeiro, fundado em 2001.

As ações dessas instituições resultam, no monopólio tanto da elaboração de material didático e do consequente privilégio da variedade europeia da língua quanto da formação de um imaginário sobre o espanhol no Brasil (Villa & Valle, 2008). No mesmo sentido, Paraquett (2009) apresenta o que foi dito pelo Embaixador da Espanha a Sandro Santos, e que foi publicado no boletim da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP), em 08/08/05. Para aproximar as comunidades dos países do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul), o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou nesta sexta-feira, 5, a lei que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio.

Em decorrência desta medida, os governos brasileiro e espanhol estão em negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores. No entanto, alguns aspectos negativos em relação ao ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil são destacados por diversos autores. Na visão de Benedetti (2005: 125-126) «[...] a força motriz dessa inserção da língua espanhola nesta última década, como idioma de prestígio no cenário brasileiro se pauta em uma motivação político-econômica globalizante, mais do que cultural, a qual visa ao fortalecimento de relações de mercado regionais frente a outros blocos hegemônicos».

Para Marín (2007) não é a demografia o principal fator que produz o interessantíssimo auge do espanhol nos últimos anos. O autor aponta que há uma coerência lingüística, cultural e inclusive econômica que se manifesta pujante em uma sociedade liberal. A restauração da democracia no mundo hispanofalante teve muito a ver neste processo. E assim, após apresentarmos alguns apontamentos sobre o tema «o boom da língua espanhola», passaremos a discorrer sobre as implicações da lei 11.161/2005, que tornou o espanhol língua obrigatória no Ensino Médio no Sistema Educacional brasileiro.

4.7.3 Implicações da lei 11.161/2005

É a partir da publicação da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 que encontramos as implicações no ensino da língua. De acordo com Fernández (2008), os cursos de licenciatura em Língua Espanhola, que já se encarregavam da formação de profissionais para atuarem no ensino fundamental II e médio da educação básica, mas que na realidade tinham esses profissionais absorvidos pelos cursos ou institutos de línguas; passam após a publicação da Lei 11.161 a ampliarem a demanda, por causa da necessidade de incorporar profissionais devido à oferta obrigatória. Para cumprir esta lei uma série de medidas por parte das escolas tornou-se necessária.

A partir deste contexto, Vilaça (2008), afirmou « cabe agora verificar se as escolas realmente apresentam ou se irão apresentar o espanhol como língua optativa e como fazem ou farão, uma vez que é necessária uma boa organização estrutural referente a horários, professores, número de alunos por turmas, entre outras para que os alunos possam fazer seu direito de estudar ou não esse idioma». Esta lei de 2005 foi um marco na história do espanhol no Brasil, uma vitória após anos de luta dos professores, associações e sindicatos. Fanjul (2010), salienta que a adoção desta lei encontra resistência e políticas linguísticas pouco eficazes.

A Lei 11.161/2005 ao ser assinada provocou, segundo a autora, muito «furor» entre os professores de espanhol que atuavam no Brasil na época, devido à possibilidade de ampliação da referida língua no mercado de trabalho (Freitas, 2012). A partir de então, as mídias passaram a divulgar notícias fictícias, com participação da imprensa de países como Argentina e Espanha, apresentando que o Brasil necessitaria de um número de professores de espanhol muito além da real necessidade, o que implicaria, conseqüentemente, no aumento de alunos pela procura do ensino de espanhol: As notícias publicadas à época traziam cifras fantasiosas, que demonstravam um total desconhecimento da realidade brasileira e que podem ser entendidas como um índice de que a lei talvez respondesse a interesse que não são exatamente os da educação brasileira (Freitas, 2012).

De acordo com Freitas (2012: 186) «os títulos de algumas dessas matérias são: Brasil necesita con urgencia 200.000 profesores de español», El adelanto, Espanha (Yagüe, 2005); «Oportunidad para maestros locales. Brasil necesitará 230.000 docentes de español. Será una materia optativa para 10 millones de alumnos», La Nación, Argentina (Reinoso, 2005); «Serán necesarios unos 200.000 profesores de español y facilitar el material escolar correspondiente», El país, Espanha (Arias, 2005); «Brasil aprueba la ley que extiende la enseñanza de español a sus 20 mil institutos de secundaria. La medida afecta tanto a centros privados como públicos, con 9 millones de alumnos potenciales», ABC, Espanha (Brasil Aprueba, 2005)».

Na mesma perspectiva, Eduardo Galeano, escritor uruguaio, em entrevista a Janaína Figueiredo, publicada em O Globo de 06/08/05, se manifestou sobre as consequências que a Lei 11.161/05 poderia trazer à América Latina, dizendo: «Em minha opinião deve ser feito um grande trabalho cultural para que possamos assumir os latino-americanos, nossas necessidades. É uma pena que nossos países não sejam bilíngues. Deveríamos falar espanhol e português para que a muralha que nos separa deixe de existir. Eu falo português com toda naturalidade. Isso deveria ser normal. Esse seria um primeiro passo para a integração de verdade. Se a integração não é cultural não funciona» (Galeano, 2005).

Ademais, foi possível constatar que o mercado de materiais didáticos de língua estrangeira no Brasil sofreu uma mudança desde que houve a inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no ano de 2008, através do qual foi ocorreu a inscrição de materiais didáticos de inglês e espanhol para seleção e adoção nas escolas públicas de todo país. O PNLD é um dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem por finalidade a execução de políticas para o desenvolvimento de programas e projetos que visem à melhoria da educação no Brasil. Embora este programa seja antigo, a inclusão de línguas estrangeiras é recente.

Os primeiros editais, de 2008 e 2009, foram publicados, respectivamente, para o PNLD do Ensino Fundamental (EF) 2011 e para o PNLD do Ensino Médio (EM) 2012. Os editais seguintes, de 2011 e 2013, foram publicados respectivamente para o PNLD do EF 2014 e para o PNLD do EM 2015. Em termos de política educacional, a inclusão do componente curricular língua estrangeira no PNLD é um avanço, pois um grande investimento financeiro é feito para que livros didáticos sejam distribuídos nas escolas públicas pelo Brasil afora. Esses investimentos visam à qualidade das obras e que alunos e professores brasileiros possam dispor de ferramentas essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes (Matos, 2014).

Passados onze anos a publicação da lei que incluiu o espanhol no currículo do ensino regular, o governo do Presidente Michel Temer instituiu a MP 746/2016, que mantém somente a língua inglesa no currículo a partir do sexto ano, retirando a obrigatoriedade do espanhol. Esta MP (Medida Provisória), veio apontando um descaminho, um retrocesso ao que havia sido conquistado pela sociedade brasileira no campo do ensino das línguas no currículo educacional brasileiro. No entanto, a respeito do que acontecia de verdade nas escolas, em seu blog, o professor Eduardo relata: «Temos que reconhecer que a situação do espanhol nunca foi muito boa na prática real. Nos últimos anos os gestores de educação municipais quase extinguiram o ensino de espanhol no segundo segmento do ensino fundamental (sexto a nono ano escolar).

Por outro lado, continua o autor, a situação no ensino médio é bastante variável, mas salvo casos pontuais, o trabalho com a língua espanhola também deixa bastante a desejar. Não por culpa dos professores, mas sim por causa «do sistema que não contrata professores suficientes, não investe em formação e não estimula um ensino regular da língua nos três anos do ensino médio» (Abio, 2016). Além disso, o referido autor aponta outros problemas ao afirmar que «Por uma série de fatores objetivos e subjetivos, as línguas estrangeiras (adicionais) nunca foram bem consideradas na escola pública, nem o inglês e muito menos o espanhol.

As carências no ensino de línguas na educação básica ficaram evidenciadas com a chegada do Programa Ciência sem Fronteiras e a necessidade urgente de tentar encontrar vias para potenciar o ensino de línguas e a proficiência mínima necessária dos bolsistas desse programa que em grande número viajaram para o exterior. Alguns projetos estaduais e nacionais foram estabelecidos e brindaram seus resultados para contornar a situação, mas não tiveram a abrangência e profundidade para mudar o quadro nacional calamitoso de desrespeito com as línguas estrangeiras na educação básica (Abio, 2016).

Além desta mensagem, na qual aponta as dificuldades vivenciadas pelos professores de espanhol no Brasil, Abio (2016) postou a imagem que retrata a tristeza destes professores ao se depararem com a Medida Provisória que retira a obrigatoriedade do espanhol do currículo do Ensino Médio.



Figura 13 - Figura representando o fim da obrigatoriedade do espanhol (Abio, 2016)

Consideramos a necessidade de voltar à luta e reivindicar o lugar do espanhol e das outras línguas estrangeiras na formação dos educandos do Brasil. Sobre este pesaroso tema, a professora Eres-Fernández, no dia 09/02/2017 às 9h 19, na rede social Facebook, publicou o seguinte post: «E a MP 746 foi aprovada. Pela primeira vez na história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil o inglês é o único idioma obrigatório incluído na Educação Básica. O espanhol foi excluído do ensino fundamental e no ensino médio entrou numa

nova categoria (??): «facultativo-prioritário». E continua a professora: «Infelizmente, sabemos muito bem o que acontece na área educacional quando algo é facultativo. E assim, vamos na contramão do resto do mundo.

Desemprego para professores da educação básica. Agora é só dar tempo ao tempo para que outras MP - ou seja lá qual for o recurso «legal» que se institua - surjam e excluam o espanhol do PNL D e do Enem. Desemprego para editores autores, revisores... Logicamente, depois serão eliminadas as Licenciaturas em Letras-Espanhol: para quê mantê-las? Desemprego para professores do ensino superior. E assim caminha a Educação. Triste. Muito triste. E revoltante. Muito revoltante». (Eres-Fernández,2017). No ano seguinte, a Lei 13415/17 é sancionada, confirmando o texto da Medida Provisória 746/2016.

Esta lei, ao estabelecer única e exclusivamente o ensino da língua inglesa na Educação Básica, deixando o espanhol como optativa nas escolas que queiram oferecê-lo, muda uma vez mais a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, e praticamente elimina qualquer perspectiva de uma formação mais ampla e democrática, o que, até então, parecia estar garantido na educação brasileira.(Gonçalves, 2018). E assim, concluímos este subtópico, com a visão de que a retirada do espanhol do currículo apresenta prejuízos ao país, por isso, consideramos que nos cabe mostrar, «A importância do ensino do espanhol para o Brasil»; o que faremos no subtópico a seguir.

4.7.4 A importância do ensino do espanhol para o Brasil

«se tem um recado para dar para os alunos, que aula eles vão tomar? A aula de espanhol. Se a comissão de formatura resolve se reunir, que horas vai se reunir? Na aula de espanhol. Se vem a agência de turismo vender os pacotes de viagem para a formatura, vai ser na aula de espanhol. Se o pai tem que levar o filho ao médico, marca na aula de espanhol. Se o inspetor precisa colocar um cartaz na parede, usa a aula de espanhol. Tudo na aula de espanhol» (Moraes, 2010: 1).

O Espanhol é uma das línguas mais importantes da atualidade e a segunda língua nativa mais falada no mundo; Mais de 450 milhões de pessoas falam o espanhol como língua materna, ela perde em número de falantes nativos apenas para o chinês (mandarim). O espanhol se converteu, na atualidade, no segundo idioma de comunicação internacional. Este fato deve-se, fundamentalmente, a duas grandes razões. Primeiramente pelo número de falantes dispersos por todo o mundo que têm o espanhol como língua materna. Entre estes, encontram-se os países que têm o Espanhol como língua oficial ou co-oficial (México, Colômbia, Espanha, Argentina, Peru, Venezuela, Chile, Equador, Guatemala, Cuba, Guiné Equatorial, República Dominicana, Bolívia, Honduras, El Salvador, Paraguai, Nicarágua, Costa Rica, Porto Rico, Uruguai e Panamá).

Há outros países que, apesar de não terem o espanhol como língua oficial ou co-oficial, têm uma presença significativa de hispano-falantes (EUA, Filipinas, França, Ilhas ABC, Canadá, Alemanha, Suíça, Austrália, Belice, Suécia, Bélgica, Israel, Brasil, Andorra, Turquia, Marrocos, Ilhas Virgens, Gibraltar, Luxemburgo, Guam). Nesse sentido, Cabo (2010) salienta que, embora a maioria dos países se encontre no continente americano, atualmente, no contexto europeu, Espanha é um país com grande relevância no mundo da cultura e o número de falantes hispanos nos continentes europeus, africanos e orientais goza também de grande importância. Devido a estas circunstâncias, depois do inglês, o espanhol é a língua ocidental com maior quantidade de falantes.

Apesar dos crescentes processos de globalização, o espanhol é uma língua relativamente homogênea, por outras palavras, salvo algumas ocasiões, a comunicação linguística entre hispano-falantes de distintas latitudes geográficas é fluida e sem graves rupturas comunicativas. Ambas as razões garantem, de início, ao aprendente de espanhol que este pode falar com um número infinito de pessoas em diferentes partes do mundo, convicto de um entendimento sem dificuldades, independentemente das variedades regionais utilizadas por cada nativo (Cabo, 2010).

No entanto, embora o espanhol tenha grande importância mundial, principalmente para o Brasil, ainda não se sabe ao certo qual é o lugar do ensino de espanhol e nem mesmo qual é o lugar do professor de espanhol nesse país. A epígrafe que inicia este subtópico, retrata o que acontece em muitas escolas brasileiras. É o desabafo de uma professora que vê seu trabalho desvalorizado pelos alunos, pelos pais, pelos diretores, dentre outros. Apesar dos esforços realizados na elaboração de uma proposta de inserção deste idioma no sistema educacional brasileiro, ainda não conseguimos construir uma política linguística sólida que atenda as especificidades do ensino desse idioma (Domingo, 2015).

Aprender LE no contexto brasileiro é muito diferente do europeu ou asiático. Almeida-Filho (1995: 15), escreve do ponto de vista do ensino do Português para falantes de Espanhol, mas que é aplicável nos dois sentidos, a falsa ilusão de transparência entre a língua espanhola e a portuguesa apaga a categoria de aluno iniciante verdadeiro e «lhe permite iniciar a aprendizagem com um índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo na nova língua». A semelhança da língua espanhola com a língua portuguesa provoca sentimentos e constatações contraditórias nos aprendentes, elas podem suscitar a sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser em parte facilitada. De outra parte, a própria tarefa vai ser complicada justamente pela frequente percepção de ausência de claros definidores de aspectos da nova língua (Almeida-Filho, 1995).

Conforme aponta Durão (1999: 244), a simetria existente entre a língua espanhola e portuguesa, «induz a desvios nas estruturas assimétricas, como resultado da tendência que

os estudantes têm de projetar, de modo indiscriminado, seus conhecimentos lingüísticos maternos sobre a língua meta numa tentativa de estabelecer uma identidade total entre ambos idiomas». Ocorre o fenômeno da fossilização, propiciado por uma incapacidade do aluno de espanhol brasileiro para definir com precisão as fronteiras da verdadeira e falsa semelhança entre as duas línguas. De acordo com Abio (2001), um outro exemplo de dificuldades de aquisição, pode ser encontrado nas fórmulas imperativas do espanhol, com uma gramática, em essência similar à portuguesa, mas com usos e valores diferentes. Além de ser muito variável o uso das fórmulas imperativas no português brasileiro, essas diferenças não são percebidas pelo aprendiz de espanhol e precisam de uma constante chamada e reativação dos esquemas aprendidos, através de uma didática específica.

Diante dessa situação, conforme Abio (2003), torna-se necessária uma didática específica no ensino de espanhol para falantes de português, para a qual, as recomendações expostas por Almeida-Filho (1995) para o ensino do português a falantes de espanhol são vigentes e perfeitamente aplicáveis também no ensino de espanhol para falantes de português. Entre elas está: evitar uma progressão lenta de conteúdos baseados na forma e estrutura; uma progressão de experiências de conteúdo e de processo mais ágil, permitindo experiências com áreas de uso comunicativo, ensino temático ou interdisciplinar.

Assim, para trabalhar contra a percepção enganosa da facilidade de aprendizagem, Almeida-Filho (1995) recomenda permitir a discussão com os alunos sobre o tema, propiciando uma tomada de consciência sobre estes aspectos de proximidade enganosa e as crenças que existem ao respeito; este processo deve conduzir a uma tomada de consciência e uma nova sensibilidade em relação com a língua que se estuda. O autor (Almeida-Filho, 1995) também não descarta os procedimentos da prática rotineira de elementos lingüísticos e discursivos, assim como a relação de enunciados com o uso comunicativo da língua em contextos pragmáticos.

Por outro lado, Durão e Oliveira (1997: 48) afirmam que as gramáticas e manuais dedicados ao ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil geralmente não consideram as dificuldades específicas dos falantes de língua portuguesa. Normalmente não insistem na oposição dos aspectos discriminatórios que evidenciam equivalência, como algumas palavras são semelhantes entre as duas línguas, o aprendiz pensa que esta falando espanhol, porém o que ele faz é falar palavras do espanhol em português. Sabemos que muitos cursos de espanhol comerciais são estruturados nos centros de ensino de igual maneira aos das outras línguas, como os de inglês, sendo mais longos do que o aluno acredita que devam ser, provocando sua desistência em algum momento do curso.

Tendo em conta os contextos e características até aqui expostos Abio (2003, 2014) considera que o que se pode fazer é usar uma abordagem comunicativa que atenda a essas

características, necessidades e percepções dos alunos brasileiros que estudam espanhol. Outro aspecto a ser considerado é dicotomia língua- cultura no ensino do espanhol- A respeito disso, Paraquett (2001 e 2009) comenta que o ensino de LE tem sido marcado pelo distanciamento entre o «universo cultural» do eu que estuda a língua, e o «universo cultural» do outro da língua alvo, o que tem levado à criação de uma atmosfera irreal no ensino de línguas, como consequência da dicotomia língua-cultura (Paraquett, 2001: 192-193). E após abordarmos sobre a importância do ensino de espanhol no Brasil, discorreremos, já no capítulo V, a respeito das Tecnologias, cursos a distância e novos paradigmas.

CAPÍTULO V: TECNOLOGIAS, CURSOS A DISTÂNCIA E NOVOS PARADIGMAS: MUDANÇAS NO LABIRINTO

«Ao observarmos a imagem de uma placa de computador, podemos constatar que os circuitos impressos formam traçados labirínticos» (Felinto, 2006).

5.1 TECNOLOGIAS: O LABIRINTO EM MOVIMENTO

5.1.1 Tecnologia: conceito e evolução

Observamos que, aos poucos, sem mesmo nos darmos conta, os serviços eletrônicos e o mundo tecnológico, com suas necessidades, formam parte da nossa vida e exigem cada vez mais de nós. Redimensionam nosso tempo e também o espaço e ainda trazem consigo, além de muitos benefícios e possibilidades, problemas se não utilizarmos de forma adequada. A respeito disso, Kenski (2003) nos lembra que durante os períodos de evolução da humanidade, diversos elementos tecnológicos foram importantes para garantir a sobrevivência da espécie. O fogo, a madeira, as rochas e os ossos de animais foram moldados e utilizados para garantir e melhorar a existência. Essa necessidade de buscar novos meios de sobrevivência cunhou a engenhosidade humana, afim de criar as mais diversas tecnologias.

Nesse sentido, o domínio do fogo não foi apenas mais um artefato ou recurso tecnológico, ou seja, trouxe muito mais que só tecnologia para a vida humana, fez com que o homem tivesse uma expectativa de vida maior, pois ficavam livres de predadores e de algumas doenças mortais, e com isso aumentou a possibilidade de mais crescimento físico e cognitivo e, conseqüentemente, de mais oportunidades de criação, desenvolvimento e controle tecnológico futuro que elevariam o poder de inteligência da raça humana (Ribeiro, 2014). Sabemos que «tecnologia» não é um termo criado recentemente. Nos autores clássicos, gregos e romanos, aparece este termo. O conceito de tecnologia evoluiu ao longo da história e principalmente no decurso do século passado, fruto das contínuas

mudanças culturais, econômicas e sociais que, de maneira direta influíram na qualidade de vida, na transformação do trabalho, na comunicação e lazer, dentre outros (Garrido, 2003).

Para Sancho (1998: 34), «a tecnologia não é um simples meio, mas transformou-se em um ambiente e em uma forma de vida: é este o seu impacto substantivo». De acordo com Veraszto (2008: 61) «a palavra tecnologia provém de uma junção do termo tecno, do grego techné, que é saber fazer, e logia, do grego logus, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer. Em outras palavras, o estudo da técnica. O estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir». Podemos afirmar que tecnologias são, de uma maneira geral, todas as criações feitas pelo homem, com a intenção de ampliar a sua atuação no planeta e simplificar o modo de vida. Ela abrange desde simples ferramentas até complexos aparelhos para se explorar o universo. Compreende coisas simples, que se tornaram fundamentais no cotidiano, como também instrumentos mais complexos indispensáveis a certos ramos profissionais (Carvalho, 2014).

De acordo com Kenski (2012:19), tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional - utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres... - são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhe destinamos, em cada época. Por isso, após breves considerações sobre o conceito e a evolução da tecnologia, discutiremos sobre a evolução das eras: oral, escrita e digital, no subtópico a seguir.

5.1.2 A evolução das eras: oral- escrita- digital

«Os meios de comunicação em geral são hoje em dia, ao mesmo tempo, um importantíssimo setor industrial, um universo simbólico, um objeto de consumo de massa, um investimento tecnológico em contínua expansão, uma experiência individual cotidiana, um terreno de enfrentamento político, um sistema de mediação cultural e de inclusão social, uma maneira de passar o tempo etc.» (Aguaded e Perez-Rodriguez, 2001)

Ao iniciarmos as pesquisas sobre este tema da evolução das eras cognitivas, nos deparamos com uma música do cantor e compositor brasileiro Oswaldo Montenegro, lançada em 2012, sobre o tema comunicação, intitulada «Todo mundo tá falando». A letra, apresentada a seguir, nos revela a necessidade de comunicação do ser humano, os temas das conversas, algumas formas de expressão e suportes tecnológicos para concretizar esta ação.

TODO MUNDO TÁ FALANDO	
Todo mundo tá falando de fama Todo mundo tá falando de guerra Todo mundo tá falando de lama Todo mundo tá falando de terra	Por Facebook, por e-mail, por esmero Por carta, por desespero Todo mundo quer falar
Todo mundo tá falando de medo Todo mundo tá falando de paz Todo mundo tá falando segredo Todo mundo tá falando demais	Ao pé do ouvido, por gesto, por ousadia Timidez ou covardia Por não saber escutar
Por telefone, por Orkut, por carência Por site, por decadência Por vontade de brilhar	Pela TV, pelo cinema ou microfone Todo mundo se consome Mas não pára de falar!

Tabela 15 - Música de Oswaldo Montenegro

Observamos na letra da música apresentada, que embora o autor acertadamente repita que «todo mundo tá falando», esta ação se apresenta de diferentes maneiras e utiliza diversos meios que, com o passar do tempo deixam de existir ou mesmo de fazer sentido. O Orkut, por exemplo, foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. As cartas, por sua vez, vão perdendo território para os e-mails, e estes vão sendo cada vez menos usados, sendo substituídos pelas mensagens instantâneas por Messenger ou Whatsapp, por exemplo. Assim, vamos observando mudanças no mundo da comunicação e da educação. Um campo gerando possibilidades e desafios ao outro.

Nepomuceno (2010) comenta que tudo começa com uma tecnologia, que molda nosso cérebro que, por sua vez, a partir desse novo molde, molda a sociedade. Tivemos, portanto, três grandes eras cognitivas, nas quais nossos cérebros foram radicalmente mudados: oral, com suporte na memória; escrita, com suporte em papel e adjacências; digital, com suporte no computador. Assim, cada passagem, guarda características em comum, que são: 1. explosão informacional; 2. aumento de velocidade do fluxo de informação; 3. mais facilidade de acesso ao conhecimento acumulado. Observamos, assim, que o conjunto de novas possibilidades de receber e produzir conhecimento é o que está permitindo a revolução da era digital e não a tecnologia, que é apenas a motivadora da passagem, uma ponte entre duas cidades que não se falavam (Nepomuceno, 2010). A respeito das eras que estamos nos referindo, Lévy (1993) denomina «pólos». Ele reconhece três momentos da história do conhecimento humano. São eles:

a) O pólo da oralidade primária, característico do processo civilizatório em que ainda não se dominava as tecnologias da escrita e o conhecimento era transmitido através da palavra;

b) O pólo da escrita, com todo o impacto que essa tecnologia gerou sobre o saber humano, resultando na constituição da Filosofia e da (s) Ciência(s);

c) O pólo mediático-informático, no qual estamos vivendo desde a segunda metade do século passado e que já nos permite vislumbrar assombrosas possibilidades para o conhecimento, dadas à variedade e velocidade que possibilita.

Desta forma, consideramos que se for possível caracterizar o século XXI por algo, podemos dizer que é pela quantidade de mudanças que se produz no planeta nas esferas social, política, econômica e tecnológica, que tem sido uma constante em nossa existência. Desde o simples ato de caçar para alimentar-se, até a descoberta do fogo, percebe-se que a cada dia surgem novas necessidades e, conseqüentemente, novas formas de suprimos estas necessidades através das invenções e novas descobertas. Pensando nesta evolução, a seguir, relataremos sobre as três grandes descobertas que marcaram a história da humanidade, marcando assim, as eras oral, escrita e digital.

A 1ª grande descoberta: a fala

Não é possível afirmar com exatidão o ano que o homem conseguiu associar um som ou gesto a um determinado objeto ou ação, alguns historiadores datam de 5.000 mil a.C. A oralidade foi a primeira tecnologia a ser usada em caráter educacional pela humanidade antes da prensa de Gutenberg (Gabriel ,2013), pois na Grécia Antiga, por exemplo, os ensinamentos eram passados por meio da oralidade. Com a oralidade, a difusão da comunicação e a interação acontecem com as pessoas que estão presentes num mesmo local e de forma síncrona, sendo que esta forma de comunicação só irá durar enquanto a memória dos receptores estiverem em atividade. Com o surgimento da tecnologia da escrita foi possível ampliar essa difusão de tempo e espaço, que era limitado na oralidade, em outras palavras, a comunicação passou a ser registrada no material disponível à sua época. Dessa forma, a comunicação e a interação passaram a ser assíncronas, ou seja, as pessoas não precisavam mais estar no mesmo local e tempo para se comunicarem (Ribeiro, 2014).

A 2ª grande descoberta: a escrita

Apesar de o papel ter sido inventado na China por volta do ano 105 a.C. durante a dinastia Han, este era utilizado apenas para proteger espelhos e remédios no início. A descoberta de que o papel poderia ser utilizado para registros gráficos (do escrever) só aconteceu no século seguinte, mas antes disso, a escrita teve a sua própria história passando por pergaminhos e escribas. Com o surgimento da escrita, a informação passou a ter uma nova forma de armazenamento e assim a comunicação passou a acontecer através do tempo e do espaço, rompendo a barreira imposta pela comunicação feita pela

fala (Queiroz, 2005). Conforme apresentamos no primeiro capítulo desta tese, diversos materiais foram utilizados para armazenar a escrita como a argila, a pedra de roseta (bloco de granito) e o papiro (escrita egípcia). Com a evolução dos materiais de armazenamento, foi possível criar novas formas de desenvolvimento da escrita.

Até o século VII, os mosteiros e abadias tinham pessoas que trabalhavam exclusivamente em cópias manuscritas. Esta forma de reprodução baseada no codex foi, durante os muitos anos, uma forma de dar continuidade à forma escrita manualmente (Ribeiro, 2014). A revolução da impressão (escrita) gráfica só aconteceu a partir da invenção de Gutenberg (Chartier, 1999). Por sua vez, a invenção de Gutenberg teve efeito sobre muitas mudanças na sociedade, e na área educacional, a prensa possibilitou a massificação do livro, o que permitiu a disseminação da aprendizagem para a população. Com o livro aconteceram mudanças nas estratégias de aprendizagem como a leitura silenciosa e individualizada. Isso fez com que a educação fosse ressignificada, ou seja, nascia uma nova opção de ensino (Ribeiro, 2014). No final do século XVIII tivemos a Revolução Industrial, na qual, a partir da descoberta do carvão como fonte de energia para alimentação de máquinas a vapor e a locomotiva como meio de transporte, revolucionou sistematicamente o modo de vida e forma de produção. De artesanal, manufaturado, à industrial, sistemático, ágil, em larga escala (Carvalho, 2014).

Infelizmente, temos que admitir que a evolução tecnológica favoreceu também corridas armamentistas entre nações imperialistas, em contextos expansionistas como o que precedeu a primeira guerra mundial. Observamos que a ocorrência das duas grandes guerras mundiais influenciaram, nos últimos anos, o surgimento de muitas invenções que possibilitaram grandes saltos tecnológicos.

A 3ª grande descoberta: o computador, a rede e mundo digital

Desde que os seres humanos se organizaram como sociedade, diversas periodizações da civilização foram relacionadas aos materiais que tiveram importância no determinado período da existência. Idade da pedra e era dos metais (ferro, cobre, prata e ouro), por exemplo, foram alguns dos períodos marcantes pela descoberta dos referidos materiais (Ribeiro, 2014b). Seguindo a linha de organização da sociedade a partir dos materiais (matéria prima) disponíveis, estaríamos situados na Era do Silício, pois este material é o principal componente para a montagem das placas de circuito integrado utilizadas nos computadores. Desta forma, as tecnologias estão tão ligadas a nós, que é como se sempre estivessem presentes, como coisas naturais (Navarro, 2006).

Nesse sentido, Kenski (2003: 18), afirma que «a tecnologia está em todo lugar, já faz parte de nossas vidas, de nossas atividades cotidianas mais comuns - como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar e deslocarmos-nos para diferentes lugares e divertimo-nos». Cada

mudança de era implica na mudança geral da sociedade. Ou seja, como lidamos com o conhecimento do jeito «A» para o «B». Uma civilização que vai também do «A» para o «B».

Devido ao crescente interesse pelos computadores pessoais, diversas tecnologias foram desenvolvidas para aplicação em suas interfaces. Por sua vez, Fava (2017) aponta que vivenciamos uma realidade classificada por alguns especialistas como a Quarta Revolução Industrial, o que significa educação, economia e *modus vivendi* com forte presença de tecnologias digitais, mobilidade, conectividade, na qual as diferenças entre pessoas e máquinas se diluem, tendo o conhecimento como valor determinante para qualquer atividade humana, seja na produção de bens e serviços, seja na maneira de ofertar educação. E após discorrermos sobre a revolução das eras: oral, escrita e digital, trataremos de forma mais específica do mundo digital ao discorrermos sobre Internet: a revolução digital da nova civilização, no subtópico a seguir.

5.1.3 Internet: a revolução digital da nova civilização - Alguns apontamentos sobre a história da Internet

A Internet, criada em 1969 nos estados unidos, foi chamada de Arpanet e tinha como função interligar laboratórios de pesquisa, pertencia ao Departamento de Defesa norte-americano. A partir de 1982, o uso da Arpanet tornou-se maior no âmbito acadêmico. Inicialmente, o uso era restrito aos EUA, mas se expandiu para outros países. Desde então, começou a ser utilizado o nome Internet. Por quase duas décadas, apenas os meios acadêmico e científico tiveram acesso à rede. Em 1987, pela primeira vez foi liberado seu uso comercial nos EUA. Felizmente o ataque soviético que motivou o surgimento da Internet nunca veio, mas o Departamento de Defesa dos EUA, sem saber, deu início ao maior fenômeno midiático do século 20. No Brasil, a exploração comercial foi liberada em 1995. Universidades como as federais do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro estavam conectadas à rede desde 1989. A Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo) conectou-se um ano depois (Silva, 2001).

A Internet tem gerado debates nos últimos tempos por sua inigualável abrangência global e participação coletiva. Segundo Kenski (2012: 71), «é um meio de acesso amplo aos mais diversos tipos de redes, com os objetivos mais diferenciados possíveis. Pelo fato de não ser uma simples rede temática, mas um serviço que possibilita ao usuário o acesso aos inúmeros espaços (sites) eletrônicos disponíveis, a Internet é chamada «rede das redes». Moran (1997: 148), considera que uma das características mais interessantes da Internet é «a possibilidade de descobrir lugares inesperados, de encontrar materiais valiosos, endereços curiosos, programas úteis, pessoas divertidas, informações relevantes». Ele comenta ainda que «São tantas as conexões possíveis que a viagem vale por si mesma. Viajar na rede precisa de intuição acurada, de estar preparado para fazer tentativas no escuro, para acertar e errar».

Na mesma direção, Menchén-Bellón (2015) afirma que a Internet e as redes sociais são ferramentas muito úteis para começar a criar espaços para a troca de ideias. Tanto os blogs, como os chats são sistemas de comunicação muito práticos. Os jovens usam novas tecnologias para criar e manter suas redes de amigos e colegas. A chamada geração Einstein se expressa e experimenta as telas para atender às suas necessidades sociais e à sua vida de lazer. Estamos diante de uma geração de estudantes multi-talentos com uma afinidade surpreendente com a mídia digital, o que significa que as escolas terão muito a dizer na formação tecnológica desses sujeitos. No entanto, embora saibamos que a Internet aproxime as pessoas em relação à velocidade da comunicação, Castells nos adverte que não é a ferramenta em si que irá nos tornar pessoas mais sociáveis.

Para Castells(2003), o mundo contemporâneo vive a crise do patriarcalismo, a descrença política, o fim do moralismo, a ética utilitária, a desestruturação da família nuclear, a urbanização, o materialismo simbólico e o consumo desmedido. Esse é o retrato do individualismo contemporâneo. O referido autor comenta que a rede reflete a sociedade e nela vemos que o individualismo também funciona em rede. Tendemos a manter nosso padrão de comportamento na rede, se somos anti-sociais, permaneceremos anti-sociais na rede. No entanto, o sentido da rede é a comunicação entre pessoas (Castells, 2003: 171). E a partir das afirmações de Castells, percebemos que temos diante de nós grandes desafios, dentre eles, manter o sentido se rede.

Nesse sentido, Leffa (2003) comenta que a simulação tem sido normalmente apresentada como uma substituição do real: o jogo de futebol na tela substitui o jogo real no campo; o computador substitui o parceiro humano no jogo de xadrez; o ensino a distância substitui o ensino presencial. O autor aponta ainda que ao virtualizar a realidade a máquina, no entanto, não tem condições de substituir o real. O computador é um instrumento de mediação que facilita, amplia e agiliza a comunicação entre as pessoas, mas não as substitui (Leffa , 2003). A seguir, apresentaremos as fases da Internet, também conhecida como Web.

5.1.4 As fases da Web

A web evoluiu e hoje falamos em 4 fases da web. A web 1.0, que alguns estabelecem como data 1994 a 2004, a web 2, a web 3, que é a ampliação da inteligência artificial, avanços na computação gráfica e em aplicações na web. É preciso considerar que dependendo da conexão e do equipamento ainda existem muitas pessoas que só podem usar os primeiros recursos da web 1.0.

Web 1.0: Estática: A Web 1.0 recebeu o nome de «estática» e surgiu nos anos 90, praticamente formada de sites que não tinham quase nenhuma forma de interatividade e era apenas usado como leitura, não tinha quase nenhum conteúdo multimídia muito

porque a conexão na época era bem precária comparada a hoje em dia. Foi a época que o e-mail era a forma mais usada para acontecer a comunicação entre os usuários. Junto com a Web 1.0 nasceram muitos sites que são chamados de «Buscadores», sites onde colocamos uma palavra ou frase e seu bancos de dados nos mostra tudo de mais relacionado a busca feita, Altavista, Cade, Geocities e o mais usado até hoje, o Google, foram criados nessa época, inclusive o Google é umas das maiores empresas hoje em dia. De acordo com Ruiz (2015), neste contexto o usuário era un sujeito totalmente passivo e as webs uma espécie de «jardins cercados», ou seja, eram espaços delimitados e fechados. Ainda que definir datas para estas etapas seja algo complexo, poderíamos datar a web 1.0 desde 1991 a 2003.

Web 2.0: Dinâmica: A Web 2.0 começou em 2004 e foi nomeada de «Dinâmica». caracterizada por fornecer ao usuário a escolha de participação ativa. Com a Web 2.0 o usuário passa a ser autor e muitos blogs foram criados nessa época dando voz à pessoas que antes não podiam ser ouvidas. Foi também na web 2.0 que a Internet foi vista como espaço onde havia oportunidade de se ganhar dinheiro. Muitas lojas virtuais são lançadas, dando visibilidade a produtos de todo tipo. Nessa fase surgiram o YouTube e também as redes sociais como o Facebook, Twitter, Instagram e o já falecido Orkut. O site Wikipedia também nasceu nessa época. Tim O'Reilly, criador do termo *web 2.0* postou em seu *Blog* a seguinte definição sobre o termo: «Web 2.0 é a mudança para uma Internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma.

Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas». A respeito desta fase da web, Aparici e Silva (2012), comentam que a partir de 2004 a Web 2.0 oferece possibilidades comunicativas nas quais cada pessoa pode ser, potencialmente, um meio de comunicação. A partir deste momento se vislumbra a potencialidade da autoria da cidadana que, de usuarios ou consumidores, podem chegar a ser editores, Produtores e autores. Em síntese, a partir desse momento podemos começar a falar da gestação de uma sociedade de comunicadores.

Web 3.0: Participativa: A web 3.0 é chamada de «participativa». Nesta era, os aprimoramentos na organização e sistematização das informações disponíveis tornam os resultados mais precisos. Surge, então, o conceito da web semântica, que inaugura um processo mais complexo e «interpretative» na utilização da ferramenta. Atualmente, esta expressão «web 3.0» é usada para descrever a evolução do uso e interação de pessoas na Internet, que abrange áreas muito diferentes: algumas delas são geolocalização, web semântica, inteligência artificial e big da-ta (novas maneiras de processar grandes quantidades de dados para gerar conhecimento). A expressão Web 3.0 apareceu pela primeira vez em 2006 em um artigo de Jeffrey Zeldman. Atualmente, há um debate

considerável sobre o que significa Web 3.0 e qual é a definição mais apropriada (Ruiz, Pedreira e Gomez, 2015).

Web 4.0: Segundo estudiosos, essa nova era funciona como um enorme sistema operacional dinâmico e inteligente, capaz de utilizar e interpretar as informações e os dados disponíveis para suportar a tomada de decisões. Isso tudo de forma automática, através de um sistema complexo de inteligência artificial. Apesar dos benefícios, muitos questionam os problemas que acompanham essa nova fase. A invasão de privacidade, a dependência desta tecnologia, a sobrecarga e a discussão sobre o controle – quem controla o quê – são alguns pontos que preocupam os especialistas sobre este modelo. Em relação às mudanças, Magro (2015:7) assinala que «o global se transformou em habitual e próximo. O digital aproximou o distante, misturado o diferente e visibilizado o periférico. A globalização e o digital se tornou mais relevante do que nunca o local, os contextos e o diferente. À globalização se acrescenta a mobilidade e a conectividade ubíqua e em tempo real dos usuários».

5.1.5 Linha do tempo da Internet no Brasil e no mundo

Apresentaremos, a seguir, uma linha do tempo da Internet no Brasil e no mundo, bastante resumida, adaptada de Mirella (2015).

A INTERNET NO BRASIL E NO MUNDO	
1960	Pesquisas militares na guerra fria, Estados Unidos e União Soviética compreendiam a necessidade de troca de informações (comunicação) segura e rápida.
1962	Já se falava em uma rede de computadores integrados.
1969	Ocorre a primeira transmissão de e-mail da história
1970	Diminui a tensão entre as duas potências: União Soviética e Estados Unidos. Nisso, o governo americano permite os estudos da Internet em universidades e a continuidade das pesquisas.
1976	12 computadores e 75 dispositivos terminais foram juntados e formaram uma rede.
1988	No Brasil surgem as primeiras universidades, ligando o País aos Estados Unidos.
1989	Ministério da Ciência e Tecnologia lança o projeto Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RAP), existente até hoje.
1992	A Eco 92 (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento), que aconteceu no Rio de Janeiro, ganha a primeira cobertura pela Internet no Brasil.
1995	Governo brasileiro abre o primeiro backbone (tronco principal de rede) a fornecer Internet comerciais aos provedores.
1998	Zipmail, primeiro serviço de e-mail gratuito é lançado no Brasil; bancos iniciam transações pela Internet.

2000	Quase dez milhões de pessoas declaram o Imposto de Renda pela Internet no Brasil; surgem os primeiros provedores gratuitos.
2003	É lançado o Skype, programa que permite a comunicação por voz entre PCs conectados a web.
2004	Orkut é lançado pelo Google e logo vira fenômeno no País.
2005	Começa a ampliação da tecnologia fibra óptica; nasce o Youtube; cobertura da morte do Papa João Paulo II.
2006	Brasil atinge a marca de 40 milhões de computadores conectados à rede; Facebook sai das universidades e começa a ganhar o mundo; no Brasil isso começou entre 2009 e 2010.
2007	Apple lança o Iphone, equipamento que une as funções de telefone, câmera, mp3 e acesso à Internet; criado em 2006, alcance do Twitter explode no Brasil.
2010	Brasil fatura R\$ 13,6 bilhões de vendas em e-commerce.
2015	O Brasil está entre os países mais conectados do mundo, à frente da França, Itália, Japão e Estados Unidos. Quase ninguém consegue passar poucas horas longe de um celular ou computador conectado à Internet.
2018	São 116 milhões de pessoas conectadas à Internet no Brasil

Tabela 16 - Linha do tempo da Internet no Brasil e no mundo

5.1.6 Tecnologias: vantagens e desvantagens

O surgimento de diversos meios de comunicação no decorrer da História, sempre repercutiu na educação escolar, muitas vezes gerando debates e questionamentos envolvendo pais, professores, educadores e outros membros da sociedade quanto ao acesso e utilização desses meios por parte dos estudantes. Pocho (2011). Paiva (s.d) cita os seguintes benefícios sobre o uso da tecnologia:

- a) a tecnologia apoia o desenvolvimento do aprendiz;
- b) a tecnologia está na base das habilidades para o século 21;
- c) a tecnologia engaja os aprendizes na aprendizagem e na criação de conteúdo;
- d) a tecnologia amplia o acesso à educação, às comunidades virtuais e aos especialistas;
- e) a tecnologia encoraja a inclusão;
- f) a tecnologia possibilita inovações metodológicas;
- g) a tecnologia ajuda na contenção da evasão;
- h) a tecnologia facilita a instrução diferenciada;
- i) a tecnologia amplia o período diário para aprendizagem.

Além de observar os benefícios, Paiva (2001:99) lista algumas vantagens e desvantagens da Web, (99), as quais apresentamos na tabela a seguir.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DA WEB	
Pontos positivos da web	Pontos negativos da web
Variedade de informação	Excesso de informação
Possibilidade de atualização constante	Ausência de atualização em algumas homepages
Ambiente Multimídia: imagem, som, vídeo	Lentidão no carregamento da informação proporcional à quantidade de recursos
Facilidade de navegação	Necessidade de atualização constante de softwares
Diversidade de material	Nem todo material é de boa qualidade
Possibilidade de escolha de informação	Nem toda informação é confiável
Responsabilidade individual na escolha de informação	Excesso de opções dificultando a escolha
Cada um interage com a informação de acordo com seu próprio ritmo	Leitura de muita informação na tela é cansativa
Gratuidade da informação	O preço do impulso telefônico é caro
Fomento a educação continuada	Nem todos os cursos são gratuitos
Rapidez no acesso à informação	Necessidade de refinamento na busca das informações. As informações nem sempre são localizadas
Acesso a textos em processo de construção	Algumas homepages ficam eternamente em construção
Uso por tempo ilimitado	Volatilidade da informação. Algumas páginas desaparecem rapidamente
Possibilidade de acesso aos autores	Algumas homepages são anônimas
Orientação da leitura através de mapas de navegação	Algumas homepages são mal organizadas
Possibilidade de leitura não linear	A viagem através de hipertextos pode desviar a atenção do objetivo principal

Tabela 17 - Vantagens e desvantagens da WEB (Paiva, 2001)

Comentando a respeito destas vantagens e desvantagens, Dourado (2016) aponta que alguns dos recursos citados, como a questão de se gastar «impulsos do telefone» já fazem parte do passado de várias pessoas, no entanto, esta autora evidencia ainda que no Brasil, temos um contexto em que mais da metade da população não possui acesso à Internet. Em outra direção, Abio (2013) chama a atenção para os paradoxos que se revela com o uso das tecnologias, aos quais é preciso que os educadores percebam. Diz o autor que na vida com os meios digitais, há três paradoxos que considera importantes para os educadores perceberem como eles são necessários:

- 1º paradoxo. Quanto mais fácil pudermos fazer as coisas no computador, mais faremos as coisas da mesma maneira, ou seja, rapidamente caímos nas rotinas.
- 2º paradoxo Quanto mais informações tivermos disponíveis, mais ela poderá ser contraproducente.
- 3º paradoxo Quanto mais coisas fazemos ao mesmo tempo, menos prestamos atenção e mais erradas faremos as coisas e, portanto, menos aprenderemos.

A respeito deste tema, Behrens (2000: 77), afirma que: «O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta». Desta forma, «a inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento» (Behrens, 2000: 103). Referindo-se especificamente aos professores, Aragonés (2001) apresenta uma série de vantagens que a Internet e as novas tecnologias telemáticas oferecem ao docente para melhorar tanto sua formação como sua atividade docente e investigadora. São as que listamos a seguir.

- Acessar qualquer canto do mundo e qualquer biblioteca, bem como a consulta de suas coleções bibliográficas.
- Consultar bancos de dados, tanto documentais quanto textuais, para trazer informações de todos os tipos.
- Trocar rapidamente informações com seus alunos e colegas a qualquer momento.
- Conhecer e trocar facilmente experiências de ensino, recursos didáticos e propostas provenientes de contextos educacionais de qualquer lugar.
- Extrair informações atualizadas e materiais reais e variados para o trabalho em sala de aula.
- Servir como um fórum de discussão para diversos grupos interessados em tópicos específicos, tanto de ensino como de pesquisa.
- Obter informações sobre publicações recentes e notícias bibliográficas sobre tópicos de interesse e adquiri-las sem ter que ir a nenhuma livraria.
- Divulgar e acessar as teorias e avanços científicos mais atuais.
- Participar de forma colaborativa no desenvolvimento de materiais didáticos e projetos de equipe a partir de contextos educacionais de qualquer país.

Assim, de acordo com a lista que acabamos de apresentar, salientamos que há diversas possibilidades na rede para o docente. E após discorrermos sobre «a Internet: a revolução digital da nova civilização», trataremos do tema «Tecnologias na educação e no ensino de línguas», no subtópico a seguir.

5.2 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE LÍNGUAS

«La participación en redes y en medios sociales se revela imprescindible para el aprendizaje de los jóvenes y las políticas de bloqueo del acceso a estos medios sociales en escuelas y bibliotecas públicas sólo provocará que la brecha digital se amplíe» Henry Jenkins

5.2.1 TIC, TAC , TEP e a integração das tecnologias na educação.

As TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) referem-se às tecnologias que facilitam os processos de aquisição, transmissão e troca de informações. Por sua vez, as TAC referem-se a tecnologias da aprendizagem e conhecimento, pois trata-se da mudança de paradigma que permite que as TIC sejam entendidas como uma oportunidade para criar modelos pedagógicos em duas direções: sua aprendizagem e apreensão. Já as TEP referem-se a Tecnologias de Empoderamento e Participação (TEP). Os cidadãos têm ferramentas dinâmicas para troca e participação direta, essas aplicações permitem que as pessoas se comuniquem sob uma premissa e tomem decisões. Os TEPs, não apenas se comunicam, mas criam tendências e transformam o ambiente e, em um nível pessoal, ajudam a autodeterminação e a realização real de valores pessoais em ações com um objetivo de impacto social e auto-realização pessoal.

A respeito das transformações causadas pela revolução digital no espaço educacional, Kenski (2012) declara que «Nas épocas anteriores, a educação era oferecida em lugares física e «espiritualmente» estáveis; nas escolas e nas mentes dos professores. O ambiente educacional era situado no tempo e no espaço. O aluno precisava deslocar-se regularmente até os lugares do saber – um campus, uma biblioteca, um laboratório – para aprender. Na era digital, é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender» (Kenski, 2012) Com esta visão, observamos como as tecnologias tem entrado na vida de pessoas de todas as idades e em todos os espaços.

A seguir, apresentamos algumas considerações que nos ajudam a compreender melhor a situação atual e o que ocorre no binômio tecnologia-educação, da autoria de Prats-Fernández (2010: 3-4).

- A tecnologia é tecnologia só para quem nasceu antes dela. As últimas gerações não sentem a tecnologia da mesma forma que nós, para eles é normal e de alguma forma quase natural.
- A tecnologia gera entre os professores uma posição de apocalípticos» ou «integrados». As experiências satisfatórias ou de frustração com as tecnologias criam uma percepção do que esperamos delas, ademais de que a velocidade com que mudam as tecnologias e se tornam obsoletas cria confusão entre os professores, pelo que é muito fácil encontrar posições divididas entre os mesmos.
- As tecnologias incrementam o desafio para os professores. Por um lado, aumenta nosso próprio questionamento sobre os métodos que usamos em aulas;
- Mas, por outro lado, porque os alunos amam usar a tecnologia a seu favor e em lugares como «El rincón del vago» onde eles mesmos postam seus trabalhos, também podem encontrar as respostas às tarefas pedidas pelos professores.
- As tecnologias ampliam tanto nossas habilidades como nossa falta de habilidades. O mal professor pode ser ainda pior com o uso da tecnologia. Por isso é necessário que haja o maior apoio institucional possível com inversões nas tecnologias que sejam dirigidas às necessidades reais dos professores e alunos, e onde haja também o máximo apoio de um pessoal técnico que seja sensível à educação.
- As mudanças tecnológicas precisam ser apoiadas por pessoas e ideias e não só por máquinas. Deve-se incluir a participação dos professores no projeto estratégico de inovação educativa com o apoio da tecnologia. Deve haver um estímulo ao professor de alguma maneira, não só economicamente, como também de outras formas; carga horária diferenciada, ajudar os colegas; participar em eventos da área ou conhecer outras experiências exitosas, são exemplos de boas práticas para chegar a abraçar a mudança e incorporar as tecnologias a seu trabalho pedagógico.

Sabemos que a integração das tecnologias na educação não é uma opção. Belloni (2003) aponta que esta integração exigirá dos sistemas educacionais grandes esforços de imaginação pedagógica e um volume considerável de investimentos financeiros, pois os os sistemas escolares estão sendo confrontados com a necessidade de uma transformação maior e inevitável de evoluir a partir de uma educação que servia a uma sociedade industrial, a outra que prepare para atuar na sociedade do conhecimento. De acordo com Magro (2015: 16), DIY, aprendizagem entre pares, aprendizagem autônoma,

aprendizagem ubíqua, aprendizagem invisível, são só algumas das novas maneiras de aprender que a rede tem facilitado.

Aprender hoje tem a ver com compreender os valores da cultura digital na qual vivemos, participar de maneira proativa no próprio processo de aprendizagem, desenvolver uma aprendizagem conectada, situada e contextualizada, criar redes de aprendizagem, compartilhar práticas e experiências, entender e manejar a aprendizagem colaborativa, desenvolver a capacidade de autonomia na aprendizagem, fixar-se metas e objetivos e ter espírito crítico para seleccionar as fontes de aprendizagem (Magro, 2015: 16,. Felizmente em alguns contextos já podemos encontrar mudanças. No campo pedagógico, de acordo com Raabe (2016), estamos em um período de valorização das vertentes educacionais que incentivam o estudante a se tornar protagonista de sua aprendizagem.

Criar, construir, conceber, desenvolver, montar, combinar, projetar, testar, avaliar, revisar, vêm gradativamente se tornando verbos utilizados nos objetivos de aprendizagem dos planos de aula dos docentes e que elucidam que tipo de estudante deseja-se auxiliar a desenvolver. Multiplicam-se nas escolas as iniciativas que usam a abordagem baseadas em projetos, aprendizagem baseada em problemas, práticas alinhadas ao design thinking e mais recentemente a influência do movimento maker, que valoriza a cultura do faça você mesmo (Raabe, 2016). No campo do ensino de línguas, além de afetar a metodologia de ensino, as tecnologias também trazem novas ferramentas e criam novas estratégias de aprendizagem. Este é o tema que trataremos no subtópico a seguir.

5.2.2 As tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas

Dentre outras vantagens, as novas redes de comunicação oferecem aos alunos a capacidade de acessar facilmente uma grande quantidade de textos, vídeos, áudios ou informações interativas sobre temas de interesse, o que pode ser muito útil para o desenvolvimento do seu trabalho e ampliar seus conhecimentos; comunicar-se com alunos do seu ambiente ou de outras escolas e de outros países em sua língua nativa ou outras línguas, e satisfazer as necessidades de comunicação em situações da vida cotidiana; trocar pontos de vista e experiências e compartilhar idéias e recursos com estudantes de outras áreas e tornar a aprendizagem linguística e cultural contextualizada; consultar especialistas; acessar vários recursos que facilitam a auto-correção; participar no desenvolvimento de projetos comuns e de postos de trabalho (Aragonés, 2001).

Na mesma direção, Abio (2013) comenta que no cenário do ensino e aprendizagem de línguas, podemos perceber que ao longo dos últimos anos, o computador vem sendo incorporado e apresenta-se como promessa integradora da abordagem comunicativa, tendo em vista que hoje, com a Internet, temos à disposição recursos de vídeo, som e

imagens. Assim, os aprendizes de línguas podem se contatar com um falante nativo em tempo real, podem conhecer as cidades, assistir às danças, ver as receitas das comidas típicas dos países, saber o que significa determinada palavra ou expressão, entre outros, oferecendo assim, uma gama de possibilidades. As tecnologias «aproximam povos e forçam as interações entre indivíduos e grupos abrindo caminho para uma filosofia de ensino de línguas que se harmonize melhor com essa nova condição de proximidade, não apenas geográfica ou por força de valorização para as grandes culturas e países tecnológicos portadores de forte indústria cultural» (Almeida-Filho, 2013: 36).

Abio (2013) ressalta que no cenário do ensino e aprendizagem de línguas, podemos perceber que ao longo dos últimos anos, o computador vem sendo incorporado e apresenta-se como promessa integradora da abordagem comunicativa, tendo em vista que hoje, com a Internet, temos à disposição recursos de vídeo, som e imagens. Assim, os aprendizes de línguas podem se contatar com um falante nativo em tempo real, podem conhecer as cidades, assistir às danças, ver as receitas das comidas típicas dos países, saber o que significa determinada palavra ou expressão, entre outros, oferecendo assim, uma gama de possibilidades. Nesse sentido, Sant'Anna (2004: 21) recomenda que o professor insira os recursos tecnológicos disponíveis para que a informação ganhe vida, «[...] há materiais de baixo custo como gravuras, jornais, revistas, cartazes que colaboram significativamente na aprendizagem [...] O importante é que haja ensino e, conseqüentemente, aprendizagem, e para tal é preciso que os cinco sentidos sejam estimulados».

A respeito disso, Menchén-Bellón (2015) considera que os professores continuarão a ser um elemento-chave na formação de estudantes multi-talentos, mas com recursos como o Google e a Wikipédia, o seu exemplo de mero transmissor de informação deve mudar, desenvolvendo processos de treinamento mais interativos e adotando o novo papel de coach. . Isso requer aprender uma nova maneira de ensinar. Hiroshi Tasaka, filósofo japonês, explica que estamos entrando em uma nova era, onde devemos aprender a administrar o conhecimento, sabendo que ele se reproduz por si mesmo. Compartilhar conhecimento significa aumentar o valor do meu conhecimento, sem perder esse bem.

As mudanças a partir das tecnologias estão obrigando os professores e instrutores a reconsiderar seus objetivos e métodos de ensino, em particular, identificar os conhecimentos e as habilidades essenciais que os alunos precisam na era digital, percebendo que a tecnologia está mudando tudo, incluindo o contexto em que ensinamos. Por sua vez, é relevante observar que, com a incorporação das tecnologias às metodologias ativas, desponta como fundamental a existência de mais recursos educacionais abertos, visando garantir a qualidade no ensino na era digital, acessível a todos. As maiores tendências da educação neste momento são: a gamificação e a realidade virtual.

Passaremos a discutir sobre Educação a distância: teorias e tecnologias, no subtópico a seguir.

5.2.3 Tecnologias: aprendizagem e competências para o século XXI

A educação do século XXI significa ajudar a nossos alunos a desenvolver as competências de colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico (Magro, 2015). Nesse sentido, tendo em conta as mudanças que ocorrem na sociedade impondo novas exigências educacionais, Libâneo (1998: 28). afirma que: «Novas exigências educacionais pedem um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação». Para o referido autor, esse novo professor precisaria, no mínimo, de «adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula» (Libâneo, 1998).

Estes pilares da educação, apresentados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Na imagem a seguir, apresentamos os quatro pilares da educação do século XXI, aos quais nos referimos, propostos pela Unesco (Delors, 1999).



Figura 14 - Os quatro pilares da educação (Blog do Nickel)

Argumenta-se, nos dias atuais, que ao lado de uma «realidade virtual», temos também uma «virtualidade real» (Leffa, 2016). Todo esse contexto lança para o professor um desafio maior, que é preparar o aluno, não para o mundo em que vivemos hoje mas para o mundo em que o aluno vai viver amanhã. A partir do exposto, é preciso refletir sobre a aprendizagem necessária para o futuro, a educação ao longo de toda a vida, que se fundamenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Durante seu trabalho na UNESCO, Delors (1999), apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. A aprendizagem ao longo da vida, fundamentada nos quatro pilares são metas que, segundo Delors (1999), não podem ser atingidas com um ensino livresco, fragmentado, conteudista, estereotipado, estagnado. Apresentamos a seguir, as recomendações indicadas por Delors (1999), que, basicamente, sintetizam o significado de cada pilar.

- I- **Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- II- **Aprender a fazer**, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes; quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional; quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- III- **Aprender a viver juntos** desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- IV- **Aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

O estudante do século XXI, usuário habitual das tecnologias digitais, se converte no protagonista de sua aprendizagem, mediante estratégias autônomas de busca e seleção da informação, além de novas e diversas estratégias interativas de comunicação. Não é um mero receptor de conteúdos. Nesse sentido, Aparici (2012) salienta que a web não é um meio de transmissão da informação como a televisão, a imprensa ou o rádio. Radicalmente diferente da televisão como máquina restritiva, centralizadora e articulada a partir da transmissão de informações elaboradas por um centro de produção, a Rede se apresenta

como um sistema aberto aos interaguintes que permite a autoria e a co-criação no intercâmbio de informação e a construção do conhecimento. Na mesma direção, Freitas (2018) após realizar uma metapesquisa sobre interação, em relação ao ensino/aprendizagem de línguas com o uso de tecnologias, sumarizou os resultados a seguir:

- os usuários dos aplicativos podem se beneficiar do uso deles e, em sua maioria, estão dispostos a usar tais tecnologias para o aprendizado de línguas;
- os aprendizes se interessam por usar aplicativos. Assim, despendem maior tempo utilizando tais ferramentas (mesmo sem envolver uma atividade extraclasse solicitada pelo professor) do que estudando nos moldes mais tradicionais que conhecemos, apontando para uma nova forma de estudar;
- os aprendizes se envolvem com o próprio aprendizado, tornando-se mais autônomos e se responsabilizando mais pela aquisição da língua;
- os aprendizes preferem a ‘comunicação livre’ quando comparada àquela com foco na correção de vocabulário ou gramática;
- os aprendizes também se interessam por desenvolver seus próprios aplicativos (e/ou recursos tecnológicos – como blogs, por exemplo) para aprendizagem de línguas;
- na maioria das observações de uso de aplicativos (ou outros recursos tecnológicos) foi verificada melhora significativa na aquisição da língua pelos aprendizes;
- o uso de imagens apresenta-se como motivador da comunicação;
- smartphones podem ajudar a fazer a ponte entre a sala de aula e o uso social quando se trata da aprendizagem de línguas.

Neste momento em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, é fundamental conceber a educação como um todo. Consideramos que esta perspectiva dos quatro pilares, de uma educação ao longo da vida, deve inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. E após discorrermos sobre tecnologias: aprendizagens e competências para o Século XXI, abordaremos temas relacionados à educação a distância, envolvendo teorias e tecnologias, no subtópico a seguir.

5.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TEORIAS E TECNOLOGIAS

«Quando mudamos aquilo em que acreditamos, mudamos o que fazemos (Spencer–Johnson, 2000).

A educação a distância surge no contexto atual como uma forma alternativa de se fazer educação, haja vista as mudanças nos estilos de vida que as pessoas vêm sofrendo e a exigência da sociedade em se ter um curso superior. Na realidade a educação à distância provém de tempos remotos, mas a grande expansão se deu a partir da revolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas, principalmente com o advento do computador ligado em rede. O que podemos observar é que a figura de alunos sentados, observando atentamente as aulas de um professor está sendo substituída por modelos de alunos virtuais, que buscam o conhecimento de forma autônoma, mas fazem isso se relacionando com o professor e colegas de curso através de ferramentas tecnológicas.

5.3.1 Educação a distância: o que significa

De acordo com o Art. 1º do Decreto nº. 5.622 a Educação a Distância é conceituada como modalidade educacional em que, «a mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos» (Brasil, 2005). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apoia a implementação da modalidade EaD, incentivando o fomento a inúmeros projetos nas Instituições de Ensino Superior (IES) e outros órgãos, como Secretarias de Educação. Nesse sentido, vê-se a crescente ascensão e reconhecimento da Educação a Distância como alternativa para a formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais.

Litwin (2001) define EAD como: Modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Segundo Landim (1997), educação a distância pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitam o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, por meio de métodos de orientação e tutoria à distância, contando com atividades presenciais específicas, como reuniões do grupo para estudo e avaliação.

O ensino a distância evoluiu a partir das necessidades de novas propostas de estudo aliadas ao avanço da tecnologia, o que viabilizou a utilização de ambientes de aprendizagem virtuais, onde o aluno pode buscar sua qualificação independente da delimitação geográfica e sem a necessidade de uma sala de aula presencial, como é no caso

do elearning. Na mesma direção, as transformações na educação são em grande parte, um reflexo da evolução tecnológica ocorrida nos últimos anos, mas também do próprio contexto de evolução dos indivíduos, sejam eles alunos, professores, entre outros (Silva, Fernandez e Rosini, 2007: 2).

Uma reflexão relevante sobre a EAD é apresentada por Kenski (2013: 169). A autora relata o comentário de um aluno, num chat com voz, onde o aluno diz: Há um grande equívoco quando se opõem ensino presencial e a distância. Isso porque o contrário de distante é próximo e o contrário de presente é ausente. Muitas vezes o aluno está fisicamente próximo do professor, mas está distante do que está sendo tratado na aula. Já na EAD, o aluno está distante fisicamente, mas é obrigado a estar próximo dos conteúdos e atividades, pelo menos. Assim, quem está distante pode estar presente e quem está próximo pode estar ausente.

Sobre essas reflexões, Kenski (2013: 169) nos apresenta um exemplo: Já no primeiro dia de aula o professor estranhou o comportamento de um aluno. Ele não falava, mas ficava mexendo no tablet a aula inteira. Na terceira aula, o professor ironizou: «Quem vai falar agora sobre este assunto é o nosso amigo do tablet», disse no meio da sala. O aluno virou e, calmamente começou a falar o que estava pesquisando, naquele momento na Internet, a respeito do assunto em questão. E mostrou ao professor, perplexo, e aos colegas a base de dados que estava construindo a partir das aulas, sobre os temas da disciplina. A EAD, muitas vezes vista como desmotivante» pela falta do contato humano entre os alunos e os docentes, com a instrumentalização adequada, um planejamento didático e pedagógico próprio, o uso crítico das TIC e a cooperação entre professores, tutores e alunos, é uma larga porta de acesso aos infinitos mundos de conhecimentos, informações e comunicações (Peters, 2005).

Tripathi (1997) selecionou três critérios básicos para definir Educação a Distância: 1. Separação entre o professor e os alunos durante a maior parte do processo instrucional; 2. O uso de mídias instrucionais para unir professor e alunos; 3. A viabilidade de comunicação em duas vias entre professor e alunos. Por sua vez, Moran (2008) afirma que a Educação a distância não é um «fast-food» em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo - de forma presencial e virtual.

Existem alguns inconvenientes para a modalidade de ensino a distância, tais como a necessidade de ter conhecimentos tecnológicos mínimos para saber manejar as ferramentas informáticas; alunos com baixa competência digital (analfabetos digitais) ou com resistência às mudanças do modelo de aprendizagem; alunos com dificuldades de auto-organização; investimento em infraestrutura para utilizar todas as ferramentas sem

problemas: conexão à Internet, programas e licenças de antivírus, atualizações de Java ou Flash, etc; dentre outros.

5.3.2 Aprendizagem híbrida, e-learning, b-learning, m-learning, u-learning e Mooc

O termo e-learning, conforme Silva (2017), é uma expressão genérica para toda a aprendizagem baseada na utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC) para apoiar a aprendizagem e ensino. Isso pode envolver uma variedade de tecnologias e ferramentas de apoio à aprendizagem em diferentes contextos, variando de face a face, configurações na educação a distância ou uma combinação de ambos (geralmente chamado blended learning). Nesta modalidade muito conhecida como , os aspectos positivos de cada modalidade se combinam, se beneficiam dos pontos fortes de cada tipo.

As situações de ensino e aprendizagem na EAD são consideradas como os momentos em que há um contato do aluno com qualquer um dos materiais didáticos ou qualquer uma das pessoas envolvidas neste processo. Essas situações dizem respeito às ações e relações estabelecidas no espaço e no tempo. No espaço elas podem ser divididas entre presenciais e virtuais e no tempo, elas podem ser divididas entre síncronas e assíncronas. A seguir, apresentamos uma tabela com as combinações de espaço e tempo em contextos de aprendizagem a distância, presencial e virtual.

COMBINAÇÕES DE ESPAÇO E TEMPO EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM		
EAD	SÍNCRONO Mesmo tempo	ASSÍNCRONO Tempo diferente
PRESENCIAL Mesmo tempo	Aula presencial, Prova presencial Videoconferência, seminário Grupo de estudo	Navegação na Internet Tutoria presencial
VIRTUAL Espaço Diferente	Telefone Bate-papo online	Correio eletrônico Videoaula Fórum Atividades Virtuais

Tabela 18 - Combinações de espaço e tempo em contextos de aprendizagem

O termo b-learning (blended learning) predomina na língua inglesa, mas no português encontramos outros termos: educação semipresencial, aprendizagem combinada, mista ou híbrida. Em português, em todos os casos, estes conceitos refletem a ideia de integração/fusão que se pretende. Nessa proposta de ensino pode-se combinar o ensino presencial dedicando-se principalmente à interação oral, ampliação de conteúdos e resolução de dúvidas, com os benefícios da educação à distância, utilizando suas diferentes

ferramentas disponíveis em rede, que permitem fomentar o trabalho autônomo e a interação (García-Aretio, 2018).

As primeiras reflexões acerca da aprendizagem híbrida apareceram na obra de Michael Horn e Clayton Christensen, intitulada *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*, na qual os autores apontam a importância de haver inovações no processo ensino-aprendizagem e propõem o desenvolvimento de ações disruptivas a partir de um ensino personalizado, considerando cada uma das singularidades dos sujeitos envolvidos no processo. Para Moran (2015), híbrido significa misturado, mesclado, blended. Assim, a aprendizagem pode acontecer em múltiplos espaços e tempos, ou seja, podemos ensinar e aprender a partir de atividades presenciais ou à distância, em espaços formais ou informais (Moran, 2015).

O Ensino Híbrido, de acordo com Kairallah (2018) se divide em dois grupos: sustentados e disruptivos. Primeiramente, o que é conhecido como tradicional alia-se a novas práticas – modelo sustentado, como a Rotação por Estações, os Laboratórios Rotacionais e a Sala de Aula Invertida. Por outro lado, há uma vertente mais disruptiva em relação aos paradigmas vigentes, como Flex e À La Carte, Virtual Enriquecido e Rotação Individual. Para que tais habilidades sejam efetivamente aplicadas, visa-se trabalhar de forma mesclada, denominada como Ensino Híbrido ou Blended (Horn; Staker, 2015).

M-learning - O m-learning refere-se a aprendizagem que utiliza dispositivos portáteis. Torricella (2015) menciona que o m-learning tornou-se relevante não apenas por causa das vantagens técnicas ligadas às características dos dispositivos móveis, como portabilidade, adaptabilidade, imediatismo, simplicidade e rapidez, mas porque também fornecem uma série de benefícios pedagógicos orientada para a aprendizagem ativa, situada, colaborativa, flexível, espontânea e informal. Coincidimos com Cantillo, Roura e Sánchez (2012: 1-21), em afirmar que os dispositivos tecnológicos portáteis emergem como uma das principais ferramentas que contribuem para a aprendizagem porque redesenharam o cenário educacional, proporcionando não apenas mobilidade, mas também conectividade, onipresença e permanência. Na mesma perspectiva, Ramirez (2013) aponta que as vantagens da modalidade m-learning são:

- Maior flexibilidade para o acesso de conteúdos educativos ao facilitar a aprendizagem em qualquer momento e a partir de qualquer lugar por meio de dispositivos pessoais móveis.
- Personalização de experiências de aprendizagem ao permitir ao aluno escolher o dispositivo, o lugar e o tempo que melhor se adapte a seu ritmo de vida.

- Desenvolvimento e fortalecimento de habilidades profissionais. Além do conteúdo educativo se adquirem outras habilidades como o uso de tecnologia de ponta, a comunicação efetiva, trabalho em equipe e busca de informação.
- Maior efetividade da aprendizagem ao promover uma atenção ativa por períodos mais longos.
- São múltiplas as atividades que se incorporaram nos ambientes de aprendizagem através dos dispositivos móveis: acesso a Serviços ao Usuário; casos; cápsulas de reforço de aulas; exercícios; simulações exemplificações, coavaliações e autoavaliações, consulta de notas/resultados, mensagens, calendários, consulta de equips de trabalho, recursos de áudio e vídeo (Podcast), radio chat móvel, canal direto (ao vivo), recursos de áudio e vídeo (celular).

U-learning - A propagação da Tecnologia da Informação e comunicação Móvel e Sem fio (TIMS), chama a atenção tanto pela fusão com outras tecnologias como a computação ubíqua, quanto pelos benefícios proporcionados à EaD, dando suporte ao surgimento do u-learning (ubiquitous learning). Sendo então apontado por pesquisas que soluções derivadas da computação ubíqua, trazem benefícios pedagógicos que vão além da promoção da aprendizagem (Prensky, 2009; Sims, 2012 e Mattar, 2012). Atualmente é trivial observar que a Tecnologia da Informação e Comunicação Móvel e Sem fio e seus recursos estão em tudo, bastando o olhar do mais leigo observador para perceber a influência de smartphones, tablets e outros, permitindo conectividade e portabilidade.

A Educação a Distância também segue evoluindo baseada nas atuais tecnologias, chegando ao já reconhecido ulearning. No entanto, pesquisas divulgam que elementos considerados no ulearning, tais como conhecimentos prévios, preferências e objetos do mundo real, ainda não estão sendo apurados em processos de ensino-aprendizagem, alertando então, para a utilização maciça de sistemas de Educação a Distância tradicionais, que se configuram em ambientes de aprendizagem estáticos, expondo para diferentes perfis de estudantes um mesmo conjunto de material didático, uma mesma interface e supondo até, a mesma disponibilidade de recursos tecnológicos.

Além disso, essas mesmas pesquisas indicam a necessidade de se aprimorar técnicas de ensino-aprendizagem, que permitam o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao u-learning para o alcance da aprendizagem significativa. Pesquisadores como Bento e Cavalcante (2013) destacam desafios para a modalidade EAD, dentre os quais, a criação de métodos pedagógicos de ensino que utilizem as atuais tecnologias para melhor promoção do processo educacional. Assim, percebe-se então a oportunidade de se empregar as TIMS de forma sábia e estruturada por meio de técnicas e/ou métodos, aproveitando os já

tradicionais meios, como smartphones, tabletes, notebooks, entre outros, para se alcançar os objetivos educacionais.

Quando a EAD chega à aprendizagem ubíqua (u-learning), os benefícios pedagógicos vão além daqueles descritos para os seus antecessores, sendo esses, melhor interação em grupo, suporte para aprendizagem em situações do mundo real, suporte para aprendizagem autorregulada e o fornecimento ativo de serviços personalizados (Huang y otros, 2011). Após discorrermos sobre a aprendizagem híbrida, envolvendo ambiente multimodal, e-learning, b-learning, m-learning e u-learning sobre, passaremos a discorrer sobre as TICs nos contextos AD, no subtópico a seguir.

Mooc . São cursos online gratuitos e em grande escala; é essa a tradução para o português da sigla em inglês. São cursos com palestras e aulas presenciais filmadas (videoaulas) e quizzes, se tornaram símbolo de uma era de aprendizado flexível e acessível. Alguns utilizam ferramentas interativas de aprendizagem. Em sua grande maioria, estão abertos a todos, geralmente gratuitos ou com baixo custo, e são disponibilizados por instituições que mantêm parcerias com professores e universidades de renome. A proposta é alcançar o maior número possível de pessoas, com cursos de altíssima qualidade. Além das raízes no movimento dos recursos educacionais abertos. Os Mooc tiveram início a partir de George Siemens e Stephen Downes, em 2008. Para ampliar a discussão sobre a sua polêmica teoria do conectivismo (Siemens e Downes, 2008), como uma teoria da aprendizagem ofereceram um curso sobre “Connectivism and Connective Knowledge” (Conectivismo e Conhecimento Conectivo) para 25 alunos pagantes da Universidade de Manitoba (Canadá) e para outros 2300 estudantes que puderam participar do curso gratuitamente pela Internet ao longo de 12 semanas.

Nesse sentido, Aguaded (2013) questiona se a revolução Moocs seria uma nova educação a partir do paradigma tecnológico. Encontramos no artigo de Clark (2013), a taxonomia de oito tipos de Moocs. Para mais esclarecimentos sobre os MOOCs, sugerimos a leitura da Revista Comunicar 44, uma edição especial sobre este tema, na qual Bartolomé e Steffens (2015), questionam se os Moocs são ambientes de aprendizagens promissores e Chiape-Laverde (2015) confirma que MOOC é uma progressão dos ideais de educação aberta sugerido pelos REA - recursos educacionais abertos; dentre outros autores que apresentam o tema desta modalidade de cursos com muita propriedade.

5.3.3 As TICs nos contextos EAD

A importância das tecnologias nos cenários EAD é indiscutível. De acordo com Gomes (2008), no contexto EAD, as tecnologias e o potencial que lhes está associado são elementos determinantes, quer em termos de mediatização dos conteúdos de ensino e aprendizagem, quer em termos de mediatização da relação pedagógica (Trindade 1992: 23;

Simonson, Albright & Zvacek, 2001: 90; Gomes, 2003: 137). Há três dimensões que, segundo Gomes (2008), abarcam a generalidade das situações em que as tecnologias são essenciais para o desempenho das atividades das instituições de formação a distância, às quais apresentamos na figura a seguir.

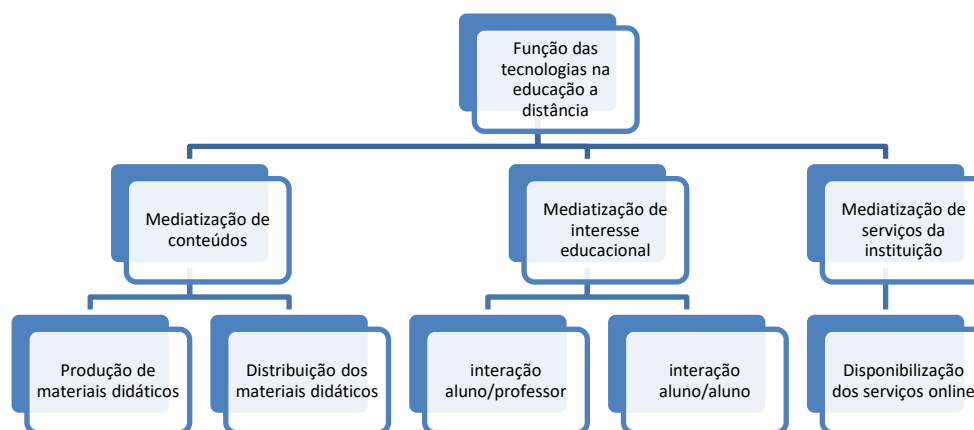


Figura 15 - Dimensões das tecnologias nos contextos EAD (Gomes, 2008: 182)

Na figura apresentada, da autoria de Gomes (2008), estão sistematizadas as três dimensões em que as tecnologias e os serviços que estas suportam são fundamentais em termos de educação a distância:

1. na mediatização dos conteúdos pedagógicos;
2. na mediatização da relação entre alunos/professores e entre aluno/aluno e;
3. na mediatização da interação dos alunos com os serviços da instituição.

5.3.4 As cinco gerações da EAD

Em virtude da utilização de diferentes formatos de apresentação dos materiais em cursos a distância e, também, da inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação a EAD acabou sendo dividida em cinco diferentes momentos, que receberam o nome de gerações. São cinco as gerações de EAD no decorrer da história, conforme imagem a seguir.



Figura 16 - Cinco Gerações de EAD (Ribeiro. 2014)

1ª Geração da EAD

Na primeira geração da EAD, a dimensão da comunicação entre professor/aluno e dos alunos entre si é muito reduzida, a modalidade de comunicação existente de caráter assíncrono, via correio postal, o que implica um grande espaço temporal entre o envio da mensagem e a recepção do feedback. Na tabela a seguir procura-se caracterizar em termos gerais e considerando as dimensões referidas, a 1ª geração da EAD.

ASPECTOS DESCRITIVOS	1ª GERAÇÃO DA EAD ENSINO POR CORRESPONDÊNCIA
Cronologia	(A partir de) 1833...
Mediatização de conteúdos	Mono-média (com base na linguagem scripto ou scripto-visual) sob a forma de documentos impressos.
Distribuição de conteúdos	Serviços de correio postal
Comunicação professor/aluno	Muito rara
Comunicação aluno/aluno	Inexistente
Modalidades de comunicação mais comuns	Assíncrona (com elevado tempo de retorno)
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio postal

Tabela 19 - Caracterização da 1ª geração de Educação a Distância (Gomes, 2008)

No Brasil, a história da EAD iniciou-se em 1923, quando Edgard Roquette Pinto fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (posteriormente Rádio MEC) e deu início a programas de EAD por radiodifusão. Em relação ao rádio, destacamos também a criação do Projeto Minerva, que foi um programa de rádio brasileiro que tinha por objetivo a educação de pessoas adultas: todos os estados eram obrigados a transmitir este programa. Basicamente, teve um período de duração entre setembro/1970 e dezembro/1971, contudo

não obteve resultados positivos, devido à flutuação de matrícula e evasão durante o curso. Outro marco para a EAD no Brasil, já em 1941, foi a fundação do Instituto Universal Brasileiro- IUB. Este instituto foi um dos pioneiros na EAD no Brasil, com cursos profissionalizantes, supletivo e técnico; com cursos apostilados, sendo utilizado como meio principal de ensino a correspondência. Além de continuar com cursos por correspondência, atualmente também oferece vários cursos em versão online (IUB, 2018).

2ª Geração da EAD

O período entre 1960 a 1990 é considerado como a segunda geração da EAD, fase esta que se caracterizou principalmente pela integração dos meios de comunicação audiovisuais. Nesta geração os cursos utilizam a tecnologia da transmissão de som e imagem ou tele-difusão. Com o surgimento da televisão e das conhecidas tele-escolas, a comunicação passa a ser feita através da televisão, cassetes de áudio e vídeo.

ASPECTOS DESCRITIVOS	2ª GERAÇÃO DE EAD TELE-ENSINO
Cronologia	(A partir de) 1970s...
Mediatização de conteúdos	Múltiplos média (com recurso à linguagem scripto, áudio, visual, audiovisual) com ênfase nos audiogramas ou videogramas.
Distribuição de conteúdos	Emissões radiofônicas e televisivas
Comunicação professor/aluno	Pouco frequente
Comunicação aluno/aluno	Inexistente
Modalidades de comunicação mais comuns	Síncrona
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Telefone

Tabela 20 - Caracterização da 2ª geração de Educação a Distância

3ª Geração da EAD

No Brasil, um dos meios mais conhecidos é o Telecurso, um projeto promovido pela Fundação Roberto Marinho que, a partir dos anos 90, procura apoiar a solução dos principais desafios da educação brasileira: baixos resultados de aprendizagem, defasagem idade-série, evasão e repetência. o Telecurso passou a ser adotado como política pública em parceria com o Ministério da Educação, governos estaduais e municipais, em escolas públicas de todo país. E, assim, ganhou escala. Com essa metodologia, o professor atua como mediador de aprendizagem, utilizando em suas aulas, os livros do Telecurso, as teleaulas e material didático complementar, cadernos de cultura, livros de literatura, dicionários, mapas. A metodologia prevê o ensino das disciplinas por módulos e não séries, como o ensino regular no país. Tal modalidade ainda é utilizada nos dias de hoje, através

da TV aberta nas quais o aluno pode ter acesso a conteúdos de Ensinos Fundamental e Médio sem sair de casa.

De acordo com informações divulgadas no site da Fundação Roberto Marinho, de 1995 a 2016, 1,6 milhão de estudantes de escolas públicas, que estavam fora da escola ou em defasagem idade-série, foram formados pelo Telecurso em 12 estados do Brasil. Também continuou a ser implementado em ONGs, empresas, associações comunitárias, sindicatos e igrejas de todo o país (FRM, 2018). A terceira geração é caracterizada pela utilização dos sistemas de comunicação bidirecional entre professor e aluno, aproveitando as capacidades da imagem, do som e do movimento para a transmissão de conhecimentos e para a introdução de ferramentas que possibilitam maior interação e flexibilidade de estudo (Silva e Campos, 2016). Apresentamos, a seguir, uma tabela com a caracterização da 3ª geração de Educação a Distância, adaptada de Gomes (2008).

ASPECTOS DESCRITIVOS	3ª GERAÇÃO DE EAD MULTIMÍDIA INTERATIVO
Cronologia	(A partir de) 1985...
Mediatização de conteúdos	Multimídia (hipermídia) interativo sob a forma de CD-ROMs e DVDs
Distribuição de conteúdos	CD_ROMs e DVDs recorrendo ao correio postal
Comunicação professor/aluno	Frequente
Comunicação aluno/aluno	Existente mas pouco significativa
Modalidades de comunicação mais comuns	Assíncrona com pequeno distanciamento temporal
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio eletrônico

Tabela 21 - Caracterização da 3ª geração de Educação a Distância

4ª Geração da EAD

Na quarta geração, também designada de «e-learning», os processos cognitivos dos alunos e os processos de comunicação alteraram-se de forma significativa, graças ao uso generalizado da Internet. Com a Web 2.0, por meio de ferramentas de edição on-line, como os blogs, wikis e podcasts, esta nova interatividade permitiu gerar ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, os Learning Management System (LMS), também conhecidos por AVA. Ambientes virtuais de aprendizagem, com dispositivos para a gestão, monitorização e avaliação on-line, como o Blackboard e o Moodle. Nestas comunidades on-line o conhecimento pode ser mais facilmente partilhado potenciando, nos indivíduos, o sentido de autonomia e responsabilidade.

Os conteúdos pedagógicos, mais apelativos e de acordo com as expectativas dos alunos, permitiram uma maior interatividade, não só aluno-professor, como também aluno-aluno, de forma síncrona e/ou assíncrona. Nestas comunidades on-line, a aprendizagem é contextualizada e o conhecimento pode ser mais facilmente partilhado potenciando, nos indivíduos, o sentido de autonomia e responsabilidade (EaD-PUC, 2011). Na tabela a seguir, procuramos sistematizar os principais aspectos que caracterizam a 4ª geração de Educação a Distância.

CARACTERIZAÇÃO DA 4ª GERAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Aspectos descritivos	4ª Geração E-learning
Cronologia	(A partir de) 1994...
Mediatização de conteúdos	Multimídia (hipermídia) colaborativo em páginas web
Distribuição de conteúdos	Páginas Web distribuídas em redes telemáticas. Ficheiros em rede para «download».
Comunicação professor/aluno	Muito frequente
Comunicação aluno/aluno	Existente e significativa
Modalidades de comunicação mais comuns	Assíncrona (individual ou de grupo) com pequeno desfasamento temporal e síncrona (individual ou de grupo) e com registo eletrónico.
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio eletrónico, fóruns electrónicos, «chats», videoconferências, blogues, wikis...

Tabela 22 - Caracterização da 4ª geração de Educação a Distância (Gomes, 2008)

A maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a EaD com o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação somente na década de 1990. Em 1994, teve início a expansão da Internet no ambiente universitário. Dois anos depois, surgiu a primeira legislação específica para educação à distância no ensino superior, em que foram definidas as diretrizes políticas para esta modalidade, pelo Ministério da Educação e Desportos – MEC que criou o Sistema Nacional de Educação à distância – SINEAD, juntamente com Instituto Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância – BRASILEAD. A quarta geração de ensino à distância é caracterizada, portanto, pelo e-learning, ou seja, a aprendizagem em rede.

Nesta modalidade de aprendizagem, iniciada no Brasil em 1994, a relação entre aluno e professor ocorre por intermédio do computador. Ocasionalmente, podem ocorrer aulas presenciais para a realização de provas ou entrega de trabalhos, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos se relacionando através das tecnologias de comunicação, como a Internet. Neste contexto, as etapas de ensino são pré-programadas, divididas em módulos e são utilizados diversos recursos como o e-mail, textos e imagens digitalizadas, salas de bate-papo, links para fontes externas de informações, vídeos e

teleconferências, dentre outras. Desde jovens de classe alta que buscam formação por meio dessa ferramenta que lhes é tão familiar, a Internet, até adultos já graduados, que buscam atualizar seus conhecimentos ou mesmo diversificá-los, constituem o público que busca esta modalidade.

5ª Geração da EAD

Observamos que as gerações foram se atualizando, e se moldando às novas tecnologias, sendo aperfeiçoadas, não necessariamente substituídas por uma outra tecnologia, apenas houve uma nova adequação ao moldes que se apresentam naquele momento. Na quinta geração, apontamos o uso Internet e as redes de computadores, proliferação de programas de EAD; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Videoconferências via satélite. Apresentamos a caracterização da 5ª geração da EAD na tabela a seguir.

ASPECTOS DESCRITIVOS	5ª GERAÇÃO DE EAD M-LEARNING
Cronologia	A partir de 2004...
Mediatização de conteúdos	Multimídia (hipermídia) móvel e conectivo com base em aplicações/conteúdos para dispositivos móveis (telemóveis, PDAs, leitores de MP3, etc.).
Distribuição de conteúdos	Sistemas wireless com tecnologias de banda larga e funcionalidade de RSS
Comunicação professor/aluno	Muito frequente
Comunicação aluno/aluno	Existente e significativa
Modalidades de comunicação mais comuns	Assíncrona individual ou de grupo, com pequeno desfasamento temporal. Síncrona individual ou de grupo e com registo eletrônico
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio electrónico, fóruns electrónicos, «chats», videoconferências, Small Message Systems (SMS), Instant Messengers (IM), podcasts...

Tabela 23 - Caracterização da 5ª geração de Educação a Distância

Second Life: Refere-se a uma vida paralela à vida principal, simulando a vida real em 3D. Com o Second Life é possível interagir com pessoas do mundo todo, além de transferir algumas situações vivenciadas no software para o mundo real. O usuário cria seu avatar (personagem). Os cenários se modificam em tempo real à medida que os usuários interagem com o ambiente. O Second Life foi lançado em 2003 pela empresa americana Linden Lab (com sede em São Francisco, Califórnia, nos Estados Unidos) e desenvolvido pelo físico americano Philip Rosedale. No Brasil, foi lançado oficialmente em 23 de abril de

2007. O Second Life permite uma modalidade interativa de comunicação, onde ocorre o que está descrito a seguir.

Mensagem	modificável, em mutação, na medida em que responde às solicitações daquele que a manipula.
Emissor	«designer de software», constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegação e dispostos a interferências, a modificações.
Receptor	«usuário», manipula a mensagem como co-autor, co-criador, verdadeiro conceitor.

Tabela 24 – Second Life -Modalidade interativa de comunicação

O uso do Second Life como ambiente de aprendizagem pode ser compreendido neste sentido mais amplo, como uso de games em educação. Independente de o programa ser considerado um jogo ou não, ele possibilita experiências pedagógicas com grau de interatividade similar ao que se obtém com o uso de games em educação. E permite, assim como exige, designs instrucionais criativos e inovadores para EaD (EAD-PUC/SP). Pela particularidade de cada uma das diferentes gerações, podemos observar que estas não se substituem umas às outras, mas complementam-se, dependendo dos destinatários, das infra-estruturas e tecnologias disponíveis. Assim, todas as gerações têm a sua função na EaD.

5.3.5 Os ambientes virtuais de aprendizagem ou LMS

«Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos» (Paiva, 2010: 357). No Brasil, os ambientes virtuais, ou plataformas para educação on-line, se consagraram com o nome de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), mas, além desta, de acordo com Paiva (2010), receberam nomes e siglas diferentes, em inglês, tais como ambientes integrados de aprendizagem (Integrated Distributed Learning Environments - IDLE); sistema de gerenciamento de aprendizagem (Learning Management System - LMS); e espaços virtuais de aprendizagem (Virtual Learning Spaces - VLE).

Destacamos que o ambiente virtual do Instituto Cervantes, muito conhecido pelos professores de espanhol, chama-se AVE. Na visão de Dillenbourg (2003:2) existem algumas características que são específicas ao ambiente virtual de aprendizagem. Trata-se de um espaço de informações deliberado, construído através de múltipla autoria, propiciando interação educacional, partilhando informações com o mundo e seguindo os avanços tecnológicos; é um espaço social; explicitamente representado. Nesse espaço, os alunos não são apenas ativos, mas são também atores; esse espaço não está restrito à educação a distância; integra múltiplas ferramentas; sobrepõe-se ao ambiente físico.

Um AVA, para Santos (2006:18) «é um sistema informatizado, projetado para promover interação entre professores, alunos e quaisquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via Internet». Conceito muito próximo de Pereira (2007: 4-5), que afirma: AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. [...] consiste em uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensinoaprendizagem a distância. O termo AVA possui diversas definições, cada qual privilegiando um de seus diferentes aspectos.

Maçada (2001: 44) apresenta uma construção mais próxima de um referencial teórico construtivista. «O ambiente virtual (digital) de aprendizagem é um sistema cognitivo que se constrói na interação entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-objetos, transformam-se na medida em que as interações vão ocorrendo, que os sujeitos entram em atividade cognitivo». O desenvolvimento dos AVAs favoreceu o crescimento da educação a distância, derrubando algumas barreiras existentes na educação presencial, barateando os custos, flexibilizando o tempo, por meio do uso de recursos síncronos e assíncronos e destruindo as barreiras geográficas.

Um aluno que tenha computador e Internet pode participar do curso em qualquer lugar. Sendo assim, observamos que um AVA não pode ser definido apenas pela soma de suas partes, mas também pela dinâmica de suas relações. É o aspecto dinâmico que define um AVA, pois a medida em que os sujeitos interagem entre si ou com o software mudam tudo o que constitui aquele ambiente. Mas, apesar do movimento, ele continua possuindo uma identidade. Nesse sentido, Leffa (2016) salienta que os AVAs possibilitam agrupar informações interligadas ao mesmo tempo em que habilitam os alunos a trabalhar com diversas mídias simultaneamente, integrando-as em uma mesma plataforma.

Dentre as vantagens oferecidas pelos AVAs, podem ser citadas: a independência geográfica do aluno e professor; flexibilidade temporal no processo de ensino e aprendizagem; integração dos diferentes recursos multimídia; aprendizagem ativa; avaliação online do aluno (autoavaliação, em pares ou por parte do professor); acesso fácil a materiais e conteúdo; e discussões online. Normalmente os AVAs utilizados agregam ferramentas de administração, comunicação, interação, produção e avaliação, permitindo a construção coletiva de saberes por meio da colaboração entre os participantes. Em verdade, os AVAs dispõem de diferentes ferramentas, mas se destacam pelas características apontadas por Dillenbourg (2002), que listamos a seguir.

- AVA é um espaço projetado para a comunicação, seja para interações educacionais ou compartilhamento de informações, muitas vezes de diversas fontes;

- AVA é um espaço social no qual interações síncronas e assíncronas ocorrem; o que é específico para um AVA se comparado a qualquer espaço com informação é que o AVA é povoado por usuários em torno de informações que interessam a um determinado grupo; isto é, então, um espaço social;
- O espaço virtual é explicitamente representado desde interfaces baseadas somente em textos até em gráficos 3D ou realidades virtuais; o que importa, em realidade, não é a representação em si, mas o que os alunos vão realizar com esta representação. Por outro lado, é claro que a representação não é neutra e influencia de modo substancial o comportamento e a motivação dos alunos;
- os alunos são também atores de diferentes ações compartilhadas. Por exemplo, em uma atividade de escrita quando o aluno não escreve somente para o professor, mas para toda uma comunidade que também partilha dos mesmos objetivos. Assim, a grande característica de um AVA é tornar o aluno um membro participante de um espaço de informação social;
- AVAs não são restritos à educação a distância, pois os ambientes virtuais estão servindo como apoio às aulas presenciais, tornando a educação sem distância;
- AVAs integram diferentes tecnologias e múltiplos enfoques pedagógicos, com enfoques em interações relevantes a um determinado tipo de aprendizagem;
- muitos AVAs sobrepõem-se aos ambientes físicos que devido às diferentes ferramentas que são disponibilizadas, torna-se difícil ver onde termina o virtual e onde começa o presencial. Cada vez mais, com as ferramentas certas e as ações programadas com objetivos claros, a educação online torna-se mais presente.

Para que um curso a distância tenha êxito, é necessário que cada ator ou sujeito, desempenhe bem o seu papel, assumindo as diferentes responsabilidades e competências no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse espaço, o estudante pode contar com os tutores que trabalham nos polos de apoio presencial desses cursos que atuam como orientadores e facilitadores para a organização do trabalho individual e coletivo dos alunos. Cada disciplina tem um ou mais professores responsáveis, que trabalham na concepção, organização, planejamento, desenvolvimento, gestão e avaliação das atividades e processos de ensino e aprendizagem na disciplina sob sua responsabilidade. Esse professor é apoiado por tutores que, atuando em grupos menores e através do ambiente virtual, mantém um contato mais próximo com os estudantes.

Esses tutores a distância, também chamados tutores virtuais, acompanham e supervisionam a realização das atividades propostas pelos professores, por eles mesmos ou pelos próprios alunos, sugerindo estratégias de aprendizagem e reflexão sobre os conteúdos específicos de cada disciplina. Considerando as dificuldades encontradas no sentido de promover um ensino que exigirá do aluno autonomia e autodisciplina, é exatamente por meio do planejamento que se torna possível prevenir problemas e minimizar resistências. Neste sentido, os profissionais envolvidos na escolha do ambiente virtual devem ter amplo conhecimento sobre as implicações de uma determinada escolha, assim como ter objetivos claramente definidos no intuito de preservar a seriedade e a credibilidade dos cursos oferecidos.

No que se refere à interação aluno-aluno e aluno-professor, há uma série de ferramentas que podem promover a comunicação nesses ambientes. Alguns exemplos são os e-mails, grupos de discussão, teleconferências, videoconferências, chats, fóruns, entre outros, além da possibilidade de fazer upload e download de arquivos contendo áudio, vídeo, imagens, formar grupos de estudo na condução de trabalhos em grupo, entre outros. A qualidade dos recursos tecnológicos quanto à facilidade de utilização, conteúdo didático e acessibilidade são pontos que devem ser considerados com especial atenção, pois são exatamente esses recursos que permitirão ao aluno visualizar, participar, interagir, cooperar e construir o conhecimento.

Na mesma perspectiva, Caldeiro (2014) aponta que a valorização da comunicação e da aprendizagem como um processo social, faz com que o planejamento do ensino a distância seja focado não só em questões tecnológicas, mas também institucionais e pedagógicas. Segundo Moran (2002), aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, relacionamos, estabelecemos laços entre o que estava disperso, dando-lhe significado, e encontrando um novo sentido (Silva et al., 2007). Ainda de acordo com Moran, o presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, por meio da Internet. E a educação a distância cada vez aproxima mais as pessoas, pelas conexões on-line, em tempo real, que permite que professores e alunos falem entre si e possam formar pequenas comunidades de aprendizagem.

A respeito dos AVA, Dillenbourg (2003: 13) levanta um questionamento significativo: «O ambiente virtual irá melhorar a educação?». Ele responde que «potencialmente, sim, mas provavelmente, não» e ainda acrescenta que estes ambientes possuem alguns efeitos potenciais, porém afirma ser difícil configurar as condições que transformariam efeitos potenciais em efeitos reais. Os AVAs devem possuir características pedagógicas e informáticas que possibilitem a realização de um processo de ensino aprendizagem de

qualidade. Algumas características apresentadas por Pocho (2011: 66,67) que devem ser observadas para o funcionamento de um AVA está elencado a seguir.

- Sob o ponto de vista pedagógico, são sua adequação ao tipo de aluno que vai interagir com o ambiente, ao conteúdo que será trabalhado pedagogicamente e ao professor/tutor que irá ser responsável pelo processo pedagógico, além de atender a disponibilidade financeira e de recursos humanos da instituição que oferece o curso a distância.
- Sob o ponto de vista informático, o ambiente deve ser de fácil utilização pelo professor e alunos, dinâmico ao apresentar o conteúdo multimídia (texto, imagem, som e movimento), além de ser passível de atualização em função da avaliação dos professores e alunos que interagem com ele.
- O ambiente deve ser testado com alunos e professores antes de ser implantado, além de estar em constante processo de avaliação para que seja permanentemente atualizado.
- Toda instituição ao desenvolver ou adotar um AVA deve realizar a capacitação dos seus gestores e professores, além de oferecer aos alunos a oportunidade de se familiarizar com suas ferramentas, seja mediante um tutorial, *help-desk* ou curso presencial.

De acordo com Pocho (2011), no que diz respeito à aprendizagem através do exemplo, os AVAs permitem a simulação de eventos e experiências que, sem este recurso, seriam de difícil observação. É o caso dos simuladores de vôo, laboratórios virtuais de química e física e das ciências médicas e biológicas. Para que se compreenda melhor as atividades desenvolvidas durante um curso a distância, ou melhor, dentro de um AVA, apresento uma imagem que serve de referência, considerando que, com o passar do tempo, novas oportunidades e atividades podem surgir e outras podem se tornar obsoletas.

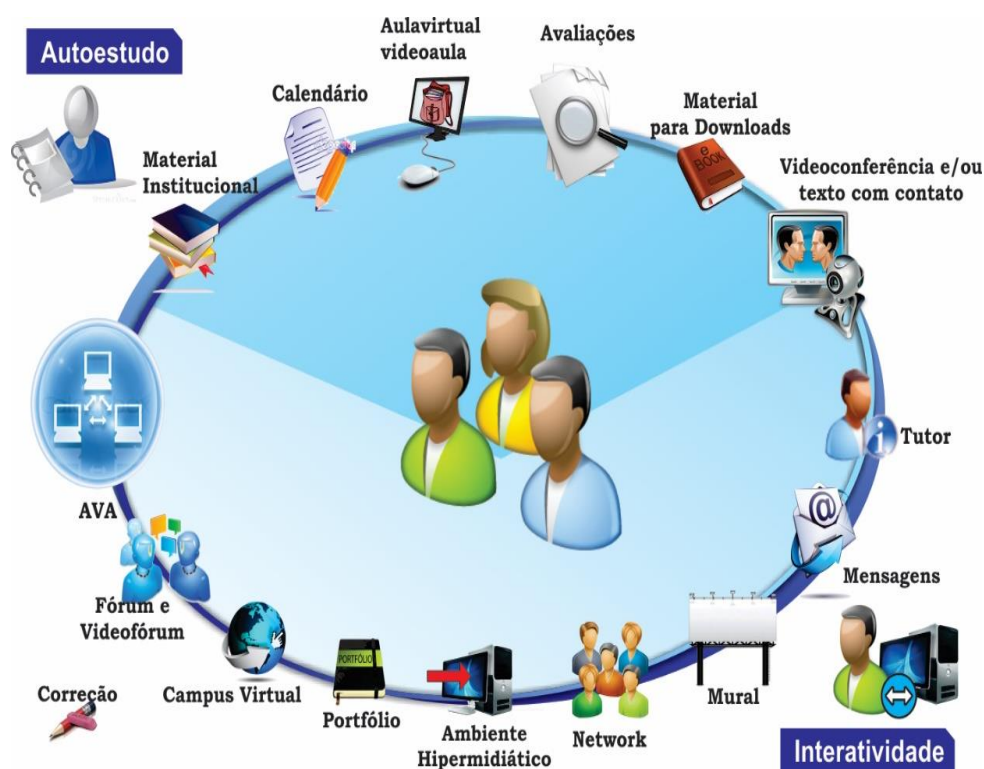


Figura 17 - Atividades de um curso em AVA (Ribeiro, 2014)

Em relação ao ambiente de aprendizagem, de acordo com Cavellucci (2003), os pontos importantes são:

- Cada aprendiz é único na forma como recebe, processa informações, lida com diferentes situações de aprendizagem e aprende.
- Uma única forma de apresentar informações não vai atingir a todos os aprendizes da mesma maneira. E aqui não estamos nos referindo somente ao formato dos materiais didáticos, mas à utilização de diferentes mídias, como impressa e digital.
- A combinação de diferentes dinâmicas de trabalho (em sala de aula) beneficia diversas preferências de aprendizagem.
- conhecimento por parte do professor das suas próprias preferências de aprendizagem e a de seus alunos, deve refletir no planejamento das atividades pedagógicas e na orientação para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.
- aprendiz precisa conhecer suas próprias preferências de aprendizagem para desenvolver estratégias que o auxiliem a lidar com as mais diferentes situações de aprendizagem na escola ou na vida.

Segundo Peters (2001: 179), «Os estudantes não devem ser objetos, mas, sim, sujeitos do processo de aprendizagem. Por isso devem ser criadas situações de ensino e aprendizagem nas quais eles mesmos possam organizar seu estudo (princípio do estudo autônomo». Nesse ambiente o educador terá papéis diferentes a desempenhar, terá de buscar «métodos novos de formação que lhe possibilitará oportunidades de aprendizado de uso das ferramentas tecnológicas, da reflexão sobre e durante a prática pedagógica», baseando-se no seu papel de agente de transformação de si e dos seus educandos (Valente, 1993: 6). É necessário que haja bom trânsito entre professor-aluno, retroalimentação sistemática, estímulo à participação, estilo de comunicação do professor, conhecimento e utilização das ferramentas de comunicação pelo professor (Netto, 2006: 59).

Assim, é importante que haja uma composição harmoniosa entre as ferramentas utilizadas em um curso de EaD. Na opinião de Moore e Kearsley (2013), é interessante que existam ferramentas síncronas para distribuição do conteúdo e também ferramentas assíncronas para a interação entre os participantes. Na mesma direção, Palloff e Pratt (2002) salientam que a ferramenta utilizada em um curso a distância deve ser funcional, isto é, fácil para enviar o material do curso e criar fóruns de discussão; de simples operação para o professor e aluno; amigável; visualmente atraente; e de fácil navegação. As ferramentas e os espaços devem ajudar a promover interação entre os participantes. De nada adianta o ambiente virtual apenas disponibilizar ferramentas de comunicação interativas.

Um fator muito importante a ser tratado em relação aos AVAs é a questão da usabilidade. Alguns conceitos ligados a este fator são a facilidade de aprendizado e de uso, eficiência de produtividade e de uso, satisfação do usuário, flexibilidade, utilidade e segurança (Nielsen, 1994). Consideramos a necessidade de estar atento em relação a este quesito, para não comprometer diretamente a eficiência da aprendizagem do aluno e também qualquer interação pretendida no AVA. Para a aprendizagem de línguas, Borja e Grossi (2012: 12) encontram nos AVA muitos benefícios e comentam que as novidades tecnológicas utilizadas nestes ambientes tem se diversificado a todo o momento facilitando as abordagens e os métodos de ensino-aprendizagem, possibilitando aos aprendentes um aprendizado cada vez mais interativo e dinâmico, não só para aprender um idioma como também descobrir as tradições, as atitudes e a cultura daquele lugar.

5.3.6 Os atores no processo de EAD

Autores de materiais didáticos, professores, tutores, cursistas (educandos), designers, diagramadores, coordenadores pedagógicos, ilustradores, além de diversos outros atores participam ativamente dos diferentes fluxos de interação no contexto dinâmico da EAD.

Os processos dialógicos entre esses atores são fundamentais para o sucesso dos cursos na modalidade a distância. Os atores no processo educacional que ocorre nos AVAs são:

1. Professor-autor de materiais didáticos: elabora os materiais didáticos para os cursos a distância, planejando e selecionando os conteúdos a serem trabalhados no processo de mediação pedagógica e tecnológica com os educandos.
2. Professor-executor (ou professor-formador): trabalha com os materiais didáticos propostos e realiza todo o processo de gerenciamento e orientações das ações propostas no ambiente virtual de aprendizagem, atuando, de forma direta, com os tutores virtuais, acompanhando os percursos de aprendizagem dos educandos.
3. Tutores virtuais: atuam na motivação dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem, incentivando a participação dos discentes nos ambientes virtuais. Os tutores têm papel especial na interação com os educandos, mantendo a interatividade nos ambientes virtuais, além de realizar atividades presenciais nos pólos de atendimento aos alunos, tais como: aulas de revisão, formação de grupos de estudo, monitoramento de avaliações presenciais.

Diversas profissionais atuam na educação a distância e são indispensáveis, no entanto, queremos destacar as funções do tutor virtual. Há diversas funções que devem ser desempenhadas pelo tutor e que superam a acadêmica. De acordo com Cabero e Barroso (2012) estas funções são: técnica, organizativa, orientadora e social. Apresentamos, a seguir, uma tabela, na qual descrevemos as funções deste importante ator da EAD, o tutor virtual.

FUNÇÕES DO TUTOR	
Acadêmica	Atuam na motivação dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem, incentivando a participação dos discentes nos ambientes virtuais. Os tutores têm papel especial na interação com os educandos, mantendo a interatividade nos ambientes virtuais, além de realizar atividades presenciais nos pólos de atendimento aos alunos, tais como: aulas de revisão, formação de grupos de estudo, monitoramento de avaliações presenciais.
Técnica	Ter os conhecimentos técnicos sobre as ferramentas que serão utilizadas e noções básicas de informática, assim como transmitir este conhecimento aos alunos para que possa participar nas atividades virtuais sem problemas e evitar possíveis «estancamientos» derivados do desconhecimento da tecnologia.

Organizativa	Na hora de estabelecer a organização e estrutura do curso, selecionar os materiais, criar o plano de trabalho que será seguido pelos alunos, explicar o funcionamento do curso, o tempo estabelecido para cada lição, etc.
Orientadora	Como assessor do aluno diante das dúvidas que surjam, oferecer informação e propor metas intelectuais etc. Além de exercer um papel de moderador nas interações, guiando em todo momento as intervenções dos alunos.
Social	Facilitada neste caso graças ao uso da tecnologia, supõe acompanhar a aprendizagem do aluno, estar presente para animar e dar apoio, promover a interação, evitando o isolamento que às vezes se produz com a formação a distância, que pode gerar falta de motivação.

Tabela 25 - Funções do Tutor

O tutor é o responsável pela participação no espaço virtual de aprendizagem e não pode permitir que o estudante se sinta sozinho no AVA. Para Villardi et al (2005), a atuação do tutor tem sido considerada como um dos fatores decisivos para a iniciativa e permanência dos alunos em cursos de graduação a distância. De acordo com a autora, perante o sociointeracionismo o tutor é responsável pela mediação pedagógica. Em relação a isso, Gros e Silva (2005) consideram que um elemento-chave do treinamento (que apontamos como formação) é aprender estratégias para gerenciar ambientes virtuais de aprendizagem. Para estas autoras, desenhar um ambiente virtual e atuar como formador (tutor) não é tarefa fácil e deveria fazer parte da aprendizagem inicial dos professores.

Consideramos que, de forma geral, não basta disponibilizar o conteúdo na plataforma do curso ou na rede, os alunos precisam de orientação e também de partilha do conhecimento na construção de uma autonomia de aprendizagem. Assim, concluímos este subtópico, com duas citações de uma das maiores referências do mundo no campo da Educomunicação, Joan Ferrés, que ao receber o prêmio TRICLab, afirmou: «No basta con ser dispensadores del saber sino que debemos ser potenciadores del querer...» e, por último, «no hay que volcar información sino encender una llama» (Aguaded, 2017). A seguir, discorreremos sobre o perfil dos aprendizes em ambiente virtual.

5.3.7 AVA: o perfil dos aprendizes e o que se espera deles

Para que seja possível compreender ou caracterizar os alunos EAD, alguns questionamentos devem ser levantados, na intenção de descobrir quem procura esse tipo de ensino. Sendo assim, me proponho, a seguir, esclarecer quem é o aluno do ensino a distância e quais são suas características. São alunos adultos e trabalhadores - De acordo com Gilbert (2001: 74), os alunos que estudam a distância são adultos, pois essa espécie de

aprendizagem se dá em qualquer lugar e a qualquer hora e permite-lhes continuar trabalhando em turno integral sem deixar de também dar atenção à família. Sendo assim, o aluno a distância 'típico' é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar da comunidade e pode ser tanto do sexo masculino quanto do feminino. Pallof e Pratt (2004: 23) apresentam algumas características sobre quem é o aluno virtual, ou quem é o aluno EAD, que considero significativas para a pesquisa aqui relatada. Tais características estão relacionadas a seguir:

- Os alunos virtuais desejam dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não vêem o curso como «a maneira mais leve e fácil» de obter créditos ou um diploma.
- Os alunos virtuais comprometem-se consigo próprios e com o grupo de que fazem parte, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo professor ou pela instituição. Eles sabem que, se não o fizerem, estarão não apenas minimizando suas próprias chances de sucesso, mas também limitando a capacidade de seus colegas de obterem o maior benefício possível do curso.
- aluno virtual é aquele que sabe como trabalhar, e de fato trabalha, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso.
- Os alunos virtuais são, ou podem passar a ser, pessoas que pensam criticamente. Eles sabem que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem on-line e que, para chegarem à melhor experiência on-line, devem ser eles próprios responsáveis pelo processo. O aluno virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento – não apenas na sala de aula tradicional. A capacidade de refletir é outra qualidade fundamental para o aluno virtual de sucesso.

Embora essa caracterização de Palloff e Pratt (2004), referida no parágrafo anterior seja bastante conhecida e divulgada, consideramos um pouco romântica e idealizada. Acreditamos que estão se referindo aos bons alunos, e não a todos os alunos. Por serem trabalhadores e tendo muitas responsabilidades, a flexibilidade da EAD é demonstrada como fator de atração do público. Sendo assim, concordo com Carvalho (2007:4) quando ele afirma que «o aluno busca na flexibilidade da EAD encontrar uma solução imediata para conciliar seu trabalho e demais afazeres com o estudo. Acredita que realizar um curso na modalidade a distância será mais fácil do que no ensino presencial regular e imagina que a tecnologia será uma importante aliada no desenvolvimento de sua aprendizagem».

Existem alguns aspectos ou características que podem ser problemas para os alunos da educação a distância, dificultando o processo e até mesmo ocasionando desistência do aluno em sua formação. Sobre esta questão, em uma pesquisa realizada por Affonso e Quinelato (2012), algumas hipóteses são levantadas para explicar os motivos da desistência em cursos a distância. Os motivos listados foram os seguintes: falta de familiaridade com os recursos, dificuldade de gerenciamento do tempo de estudo e acompanhamento de sua aprendizagem, dificuldade em estabelecer vínculos, dificuldade de solicitar esclarecimentos por meio de um texto escrito, dificuldade de compreender a resposta do outro e ajustar suas expectativas quanto ao tipo de explicação oferecida, entre outros. Salientamos que apesar da flexibilidade, que é um grande atrativo, muitos alunos não tem condições de acompanhar o curso por razões relacionadas à formação deles.

Esse fato ocorre porque a EAD enfatiza a situação de aprendizagem individual e a responsabilidade da própria formação, para a qual muitos alunos ainda não estão preparados (Ribeiro, 2014). A respeito disso, Carvalho (2007: 4), aponta: «O maior problema, nesse momento, é que, independentemente das expectativas criadas por este aluno, sua história escolar é dentro de uma escola tradicional, com todos os elementos característicos de um padrão fordista de produção, onde a ênfase estava centrada nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização. Não existe, no histórico deste aluno, incentivo algum para a construção do conhecimento crítico e autônomo». Os autores enfatizam a necessidade de haver uma participação efetiva do estudante, um engajamento pessoal, individual e espontâneo, em que eles utilizem as ferramentas de comunicação disponíveis, buscando espontaneamente novos conhecimentos e novas possibilidades de aprendizagem, não se limitando à realização das atividades obrigatórias.

Affonso e Quinelato (2012) afirmam ainda que a motivação para a interatividade acontece a partir dos vínculos afetivos que são criados com os diferentes atores: alunos, tutor presencial, tutor virtual e professor EAD. De acordo com Ramos e Medeiros (2010, n.p.) os cursos são planejados e implementados com a finalidade de prover o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes descritas no Projeto Político Pedagógico, e para isto espera-se que o estudante seja responsável pelo seu rendimento e desempenho no curso, devendo para isto:

- acompanhar diariamente o ambiente virtual de aprendizagem;
- responder ao professor tutor e professor da disciplina quando questionado;
- interagir com os seus colegas de forma respeitosa e ética
- assegurar o clima de confiança na sala de aula virtual;
- participar ativamente em todas as atividades;

- atuar de forma colaborativa e cooperativa com os seus colegas, professores tutores;
- cumprir o cronograma de realização e entrega das atividades;
- participar dos encontros presenciais quando convocado;
- questionar e indagar sobre qualquer dúvida ou discordância que tenha junto ao responsável pela atividade
- responder por todos os seus atos acadêmicos frente à instituição universitária e participar de forma responsável e cidadã dos processos eleitorais e de representação nos órgãos colegiados, quando for o caso, ou quando convocado.

Observamos, entretanto, que a flexibilidade, algo tão positivo e forte atrator para a EAD, pode tornar-se um obstáculo para alguns que não conseguem organizar-se para o estudo a distância, tendo em vista que a flexibilidade impõe exigências, pois, de acordo com Caldeira (2004: 3), a assincronicidade e a independência de lugar para realização do curso fazem do ensino a distância uma forma mais flexível e adaptada às condições dos estudantes, mas por sua vez exigem maior autonomia e disciplina. É possível encontrar várias pessoas dizem que não estudam em cursos nesta modalidade porque não têm disciplina. Em relação a isso,, salientamos que a disciplina é algo que precisa fazer parte da cultura dos brasileiros. Consideramos ainda que, com uma educação que valoriza a disciplina, talvez possamos ter mais alunos como aqueles ideais citados por Palloff e Pratt (2004).

Na pesquisa que relatamos, queremos destacar o papel do aluno, também chamado de estudante, aprendiz ou aprendente. Esses alunos, ao ingressarem em um curso a distância, encontram na plataforma, via de regra, alguns conselhos para desempenhar bem o papel deles. Tais conselhos, geralmente disponíveis no AVA do curso, estão inseridos nos manuais ou guias do aluno EAD e são de grande importância para o aprendiz. É possível encontrar muitas dicas de estudo, sugestões de organização de horários para estudar, netiqueta ou etiqueta-net e também orientações sobre ética, tutoriais para participação nos fóruns, para inserir foto no perfil, para participar dos fóruns, vídeos com depoimentos de ex-alunos, dentre outros. Tudo visando familiarizar o estudante ao ambiente virtual do curso no qual ele se matriculou. As orientações, sugestões e dicas são inúmeras. Há, inclusive, «Os 10 mandamentos do aluno EAD», de Pinheiro (2013).

Esses mandamentos são os que transcrevemos a seguir. Trata-se de um texto com mandamentos que figuram como regras e os considero importantes para que os estudantes compreendam a importância do seu engajamento na aprendizagem.

OS DEZ MANDAMENTOS DO ALUNO EAD

1. Ser responsável por seu próprio aprendizado e estar sempre consciente da necessidade de aprendizagem continuada pelo resto da vida.
2. Ser automotivado, ou seja, buscar em si e por conta própria a motivação necessária para realização do curso.
3. Ser capaz de organizar seu tempo, estabelecer horários, esquemas e rotinas de estudo.
4. Saber transformar as informações obtidas no curso e o material complementar em conhecimento.
5. Ser organizado com os materiais e locais de estudo (organize seus downloads salvando seus textos em uma pasta de arquivos e grave-os em um pendriver).
6. Ser capaz de trabalhar em grupo, de forma colaborativa e cooperativa.
7. Saber estudar de forma independente e autônoma, reconhecendo seu ritmo e estilo de aprendizagem.
8. Ser curioso e saber pesquisar informações que complementem, aprofundem ou até mesmo contradigam conhecimentos trabalhados pelo curso em outras fontes.
9. Ter iniciativa própria para apresentar ideias, questionamentos e sugestões, fazendo uso de toda a gama de recursos disponíveis apresentada pelo ambiente virtual de aprendizagem.
10. Ser disciplinado, a fim de cumprir com os objetivos que estabeleceu.

Salientamos que a organização (ou auto-organização) é um das características que reiteradamente se repete nas sugestões e dicas para aqueles que desejam ser alunos dos cursos a distância, principalmente em níveis de graduação e pós-graduação. No espaço virtual é preciso ser organizado e ter um aprendizado planejado. Tal aprendizado, mencionado por Moore e Kearsley (2007), pressupõe o seu caráter intencional no qual professor, tutor e aluno assumem outros papéis. Assim, o professor e o tutor auxiliam e criam meios para ajudar o aluno a aprender, enquanto o aluno precisa se propor, deliberadamente, a aprender. A respeito desse engajamento do aluno, Ramos e Medeiros (2009: 6) fazem a seguinte afirmação: «a educação a distância espera que cada estudante decida, conduza e controle o seu processo de aprendizagem». Os estudantes adultos têm diferentes capacidades para tomar decisões sobre sua aprendizagem .

Assim, a falta de hábitos de estudo, hábitos de estudo próximos às avaliações, falta de hábitos de trabalho em equipe, falta de hábitos para consultar livros didáticos, pouca capacidade de comunicação oral com a língua materna e com a linguagem científica, podem ser apontados como dificuldades dos alunos em cursos em contextos virtuais. Por

isso, as autoras (Ramos e Medeiros, 2009) apresentam as seguintes propostas para os ambientes virtuais:

- Devem incluir formas de resgatar, ou melhor, imprimir a autonomia do aluno como uma ação educativa intencional e filosófica na organização do ambiente de aprendizagem.
- Devem introduzir estratégias que resultem no desenvolvimento da criatividade, da intuição, da pesquisa, da resolução de problemas e do desenvolvimento do senso crítico.

Destacamos que o construto autonomia tem sido muito marcante e evidenciado no ensino de línguas a distância. Moura-Filho (2005: 226) explica que: «no modelo de aprendizagem autônoma, o (a) aprendiz tem seus horizontes ampliados ao poder participar ativamente das decisões sobre como ele (a) aprenderá a nova língua e mais: ele (a) poderá trabalhar com maior independência em relação ao (à) professor (a), estabelecer seus próprios objetivos e buscar cumpri-los ». Ressaltamos, portanto, a relevância dos estudos sobre autonomia realizados no capítulo II da nossa pesquisa e ainda sobre as estratégias de aprendizagem. Os alunos no AVA precisam ser autônomos e utilizarem estratégias para que a aprendizagem aconteça.

5.3.8 As interações e a interatividade no AVA

Interação pode ser entendida como «a forma que os alunos e professores comunicam suas próprias ideias, perspectivas, sentimentos e conhecimento ao longo do tempo e compreendem os dos outros» (Sutton, 2000: 6). Uma das grandes preocupações em online é a questão da falta de interação do aluno. Nesse sentido, questiona-se como as universidades com cursos online podem garantir uma participação efetiva e satisfatória por parte do aluno. Leffa (2016) considera que talvez a resposta esteja ligada à questão da interação. A respeito disso, Palloff e Pratt (2002: 7) salientam que «fundamentais aos processos de aprendizagem são as interações entre os próprios estudantes, as interações entre os professores e os estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta de tais interações».

Em relação a isso, Leffa (2016: 216) comenta que juntar um grupo de pessoas e alocá-las em um mesmo espaço social, ainda que virtual, com consciências, histórias e habilidades diferentes não garante interação entre essas pessoas. O referido autor sinaliza que em ambientes virtuais de aprendizagem é fundamental que os alunos sintam-se acolhidos, demonstrando que alguém se importa com a presença ou ausência deles. A respeito das interações aluno-professor no AVA. Leffa (2016) aponta que no ambiente online as interações assemelham-se muito às interações face a face nas aulas presenciais.

Os alunos estão preocupados com a confirmação de suas atividades e também com a avaliação e frequência; eles interagem também com o intuito de diminuir a distância psicológica com os professores, criando laços e procurando agradá-los com elogios (não são apenas os alunos que recebem elogios, mas também os professores!). Por outro lado, na interação aluno-professor há um grande apelo emocional quando ambos valorizam as questões privadas, o que ao mesmo tempo cria um sentimento de pertencimento a uma comunidade virtual. Nesse contexto, o professor precisa valorizar questões privadas dos alunos a fim de humanizar o curso online». Em relação à interação aluno-aluno no AVA. Moore (1989) declara que esta pode ser «um recurso extremamente valioso para a aprendizagem, e algumas vezes é até essencial».

Nessa direção, Palloff e Pratt (2002) sugerem algumas estratégias que podem ser usadas para estimular a participação e o engajamento do aluno, conseqüentemente promovendo a interação e buscando o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Na mesma direção, Leffa (2016) aponta como estratégias utilizadas em uma disciplina online a elaboração do Perfil, onde o aluno escreve seus dados biográficos e sobre o seu curso na universidade; o compartilhamento das expectativas de cada um em relação ao curso (Fórum: Expectativas); a emissão dos pareceres no Portfólio individual, quando os colegas comentam os textos uns dos outros; os debates no Fórum com temas instigantes; e a construção colaborativa de um texto. Nos ambiente virtuais os próprios alunos contam com a interação como uma forma de amenizar as dificuldades da disciplina, partindo sempre de um modelo de aula presencial, pois interagir é importante, é fazer amigos, é compartilhar. Como em uma aula presencial, o aluno sente que não está sozinho, que os colegas estarão ali para ajudar quando precisar (Leffa, 2016).

Proporcionar oportunidades para diferentes tipos de interação é importante para o sucesso dos alunos envolvidos na educação a distância (Sutton 2001), também referido por Leffa (2016), que acrescenta ainda que é muito importante o professor estar presente em um curso online, seja enviando mensagens ao fórum, seja respondendo aos e-mails e trabalhos enviados, dando um bom exemplo de interação e comunicação online, pois muitos alunos farão o mesmo e um alto grau de interação será obtido. Para Palloff e Pratt (2002: 146), «incentivar o contato humano permite que os alunos comecem a formar relacionamentos que servirão de base à aprendizagem colaborativa». De acordo os autores (Palloff e Pratt, 2004), o professor deve ter três responsabilidades online: (1) incentivar e desenvolver um sentimento de comunidade; (2) manter os alunos envolvidos com o curso e os colegas; e (3) capacitar os alunos a se encarregarem pela formação da comunidade.

Outro ponto relevante que Leffa (2016) salienta é que o aluno não deve se sentir comodificado, ou seja, considerado como um mero produto de mercado (commodity = mercadoria). Desta forma, apontamos a necessidade de um planejamento de ações que

sinalizem as formas de interagir com os alunos e fomentem a interação entre eles. Até aqui abordamos sobre a interação, cabe ainda discutirmos sobre a interatividade. Aparici (2012) afirma que o termo interatividade adquire notoriedade a partir da década de oitenta com a divulgação e expansão das tecnologias da informação e da comunicação.

O conceito de interatividade implica, segundo o autor: «a) Intervención por parte del usuario sobre el contenido. b) Transformación del espectador en actor. c) Diálogo individualizado con los servicios conectados. d) Acciones recíprocas en modo dialógico con los usuarios, o en tiempo real con los aparatos (cada uno de los comunicadores responde al otro o a los otros)» (Aparici, 2012). Considerando a relevância da interação e interatividade no AVA, passaremos a discorrer sobre os principais tipos de ferramentas colaborativas da Web 2.0.

5.3.9 Principais tipos de ferramentas colaborativas da Web 2.0

A seguir, apresentamos uma relação dos principais tipos de ferramentas colaborativas da Web 2.0, sejam ferramentas que promovam interação tempo a tempo ou em tempos diferentes. Por meio destas ferramentas é que são oferecidos os serviços na Web 2.0 (Oliveira e Dutra, 2014).

a) **Blogs:** Weblogs ou blogs são páginas Web de fácil criação, inicialmente utilizadas como diário, para publicação de informações, opiniões e ideias, que disponibilizam espaço para comentários dos leitores. Possibilitam a organização do conteúdo conforme a intenção do usuário – além da ordenação cronológica, é possível atribuir tags de assuntos às publicações, criando listas de assuntos, seções ou colunas – e permitem que usuários comentem e interajam com o conteúdo disponibilizado (Neubert, 2010). Exemplo: Wordpress.

b) **Redes sociais:** Uma rede é definida como um conjunto de nós conectados por arestas, ou seja, o conjunto de dois elementos: atores e suas conexões (Recuero, 2007). São espaços utilizados para expressão das redes sociais na Internet e visam conectar as pessoas por meio de ferramentas de comunicação, podendo ser utilizadas por organizações como forma de divulgação de seus serviços. Exemplo: Facebook.

c) **Wikis:** As wikis são páginas Web nas quais os próprios usuários constroem o conteúdo. São uma espécie de enciclopédia livre, em que qualquer pessoa pode publicar, modificar e melhorar seu conteúdo. Os ambientes Wiki são considerados o tipo de ferramenta que de fato revolucionou a «maneira com a qual a Web interage com seus usuários», devido à efetiva participação do usuário na melhoria do conteúdo (Garcia, 2009). O exemplo mais conhecido de Wiki é a Wikipedia.

d) **Sites de compartilhamento de conteúdo:** Sites de compartilhamento de conteúdo servem para armazenamento e publicação de apresentações, áudios e vídeos. São páginas que permitem a criação de um perfil, inserção de arquivos e atribuição de comentários por outros usuários. Estas ferramentas permitem que os usuários tornem disponíveis seus arquivos eletrônicos na rede e os organizem e indexem conforme seus critérios; também tornam possível que outros usuários tenham acesso a estes documentos, atribuam termos para descrição do mesmo e façam download do arquivo (Neubert, 2010). Um dos sites de compartilhamento de conteúdo mais conhecido e utilizado é o Youtube¹⁰.

e) **Social bookmarks:** Social bookmarks são ferramentas para a organização de informações e posterior recuperação dos documentos eletrônicos. Os links que eram anteriormente salvos como favoritos em um computador podem ser incluídos em uma conta em um dos serviços de bookmarks oferecidos em rede (Marcos, 2009). Como exemplo de social bookmarks, podemos citar o site Delicious¹¹.

f) **Fóruns:** Fóruns são ferramentas de interface simples concebidas para promover debates através de mensagens publicadas. Trata-se de um ambiente que proporciona inserção de questionamentos e permite que o diálogo permaneça para posterior consulta, além da possibilidade de inserção de tópicos com diferentes conteúdos. O fórum é frequentemente utilizado para serviços de FAQ (Frequently Asked Questions) e, como vantagem, possibilita que o usuário insira suas dúvidas e auxilie outras pessoas com seu conhecimento, ou seja, trata-se de um debate coletivo (Garcia, 2009). Exemplo: Guia do Hardware¹².

A respeito do uso do fórum, Gross (2012) aponta que este uso requer técnicas específicas e uma delas diz respeito à provocação e polemização de determinados temas. Ao gerar uma questão/tópico polêmico, o aluno sente-se compelido a participar da discussão, tomando partido frente ao que foi exposto. Por sua vez, a contextualização também ajuda a trazer e ampliar as discussões para o interior dos fóruns. O uso prático, exemplificação ou estudo de caso, de uma determinada teoria facilita o entendimento do assunto e estimula os questionamentos quanto às possíveis soluções para problemas factíveis. Deve-se, pois, interligar o conteúdo teórico ao fórum.

g) **Uso de textos com áudio.** Uma das várias metodologias dessa modalidade possibilita o uso de imagens e/ou textos associados a uma narração em áudio. Tal formato é um grande facilitador da aprendizagem, pois, além de ajudar a eliminar a frieza e impessoalidade dos ambientes voltados ao ensino a distância, fatores que desestimulam os alunos, assim, a voz do professor acrescenta uma sensação de acompanhamento humano ao aluno, o que permite uma melhor compreensão do conteúdo (Cunha e Gross, 2012).

h) Edição colaborativa de documentos: Algumas ferramentas permitem a criação, edição e formatação de documentos por várias pessoas em tempo real, utilizando computadores diferentes. O GoogleDrive¹³, por exemplo, é um serviço de armazenamento de arquivos e sincronização que segue a ideia da Web como plataforma, disponibilizando espaço (5GB gratuitos iniciais) para que os usuários hospedem seus arquivos e os acessem remotamente. Além do armazenamento, a ferramenta possibilita o compartilhamento dos arquivos com usuários específicos.

5.4 EAD: MÉTODOS, MODELOS E ESTRATÉGIAS

5.4.1 Métodos e modelos de ensino em contextos EAD

Os métodos de ensino são o conjunto de decisões que toma o formador para comunicar seu saber, para promover as aprendizagens que visualizou como importantes e, para configurar as situações de ensino mais adequadas para o ambiente de aprendizagem em um determinado ambiente (entorno) contextual (Ramirez, 2013). Quatro aspectos são substanciais para escolher o método como qual se trabalhará:

1. articular o conhecimento como produção objetiva (o objetivo epistemológico), conforme Díaz Barriga (1985);
2. conhecimento como problema de aprendizagem (o epistemológico subjetivo);
3. atender as necessidades do grupo com o qual se trabalhara, adotar uma attitude de síntese e
4. integrar as técnicas e recursos adequados para conseguir os objetivos requeridos.

Ramirez (2013) refere que a criação de um modelo educativo precisa ser trabalhada por todos os atores ou sujeitos implicados de forma direta (administradores educativos, professores, investigadores, pais de família, estudantes, usuários, conselho empresarial e outros) ou implicados de forma indireta (a sociedade, empregadores, clientes). Esse modelo aterrisará em ações concretas como os métodos de ensino, as relações interpessoais entre os atores (professores, alunos, pais, facilitadores, capacitadores, empregados, sociedade), a elaboração e uso do livro didático e outros materiais de apoio, a função da escola na sociedade, da formação nas empresas e a mesma visão do mundo que fomenta a sociedade por meio dos centros formativos.

Nesse contexto, Gross (2005) pontua que são variados os potenciais pedagógicos do uso das TIC e também os fatores que influem em seu êxito. É necessário ter em conta estes

elementos na hora de incorporar esta ferramenta no desenho instruccional de um ambiente virtual, pois só a incorporação destes espaços não garante a interação, a colaboração nem a construção de conhecimento. Neste sentido ao menos deve considerar-se três aspectos: o desenho dos espaços na plataforma, a moderação do tutor e a relevância dos temas a debater. Desta forma, para que se tenha congruência em um modelo educativo é necessário delimitar os componentes. Ramírez (2010) menciona que devemos incorporar quatro componentes essenciais, que são: 1. Seus fins últimos (filosofia); 2. Seu ordenamento interno (teoria); 3. sua orientação prática (política); 4. Seu funcionamento (processos e prática educativa).

A respeito dos modelos de ensino, Eggen y Kauchak (1999) mencionam que são estratégias prescritivas para cumprir metas de ensino particulares. São prescritivas porque as responsabilidades do docente durante a etapa de planejamento, implementação e avaliação do ensino estão claramente definidas. Pode-se afirmar que os modelos de ensino se entrelaçam com os modelos de aprendizagem, no sentido de que o objetivo final é a geração dessas aprendizagens, por meio de processos de planejamento, implementação e avaliação. Os efeitos dos modelos de ensino se avaliam em termos dos objetivos alcançados nas aprendizagens (por exemplo, capacidade de aprender por conta própria, capacidade de resolver problemas, capacidade de autogestionar-se, capacidade de ser assertivo, capacidade de impactar de forma positiva no contexto social. A seguir, discorreremos sobre a arquitetura pedagógica nos ambientes virtuais.

5.4.2 Arquitetura Pedagógica- Design de AVA

O desenho de ambientes virtuais de aprendizagem implica a existência de um modelo pedagógico que orienta o planejamento do processo de formação. Os três modelos mais consistentes com as condições e recursos da mediação tecnológica são os que elencamos a seguir.

1. modelo de descoberta guiada: consiste em o professor orientar a aprendizagem dos alunos, mas permitindo que eles investiguem, tomem decisões e descubram. Este modelo é baseado em uma citação de Galileu Galilei, que afirmou que nada pode ser ensinado a uma pessoa, você só pode ajudá-lo a descobrir por si mesmo.
2. modelo de resolução de problemas: o estilo de representação de enseñanza através da pesquisa. O aluno é o protagonista do processo de ensino / aprendizagem, permitindo que ele tome decisões durante, após e em algumas ocasiões, antes da atividade. Nesse sentido, representa um avanço decisivo nos estilos tradicionais de ensino;
3. modelo de exploração livre: é o nível mais avançado de estilos de ensino, ou seja, oferece ao aluno a possibilidade de escolher as atividades, -

organização dos tempos, para poder tomar todas as decisões que implicam o processo de ensino / aprendizagem, permitindo conhecer as diferentes formas em que o ser humano aborda o conhecimento e, assim, descobrir seus pontos fortes, com base neles elaborar suas próprias estratégias que lhes permitem abordar o conhecimento de maneira significativa e eficaz (Encinales, 2001: 137).

Behar (2009), considera a arquiteta pedagógica (doravante AP) como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de estudo/conhecimento». Assim, a AP é constituída por um gama de elementos organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos, os quais mantêm uma inter-relação. Dentre os elementos organizacionais da arquitetura pedagógica, estão aqueles intrinsecamente envolvidos na elaboração da proposta pedagógica e sua culminância. Na visão da autora, destacam-se na AP os objetivos e finalidades da aprendizagem a distância, a compreensão do tempo e do espaço (perspectiva da virtualidade), os perfis dos sujeitos envolvidos no processo – o aluno, tutor e professor, bem como a definição das suas competências e habilidades (Behar, 2009). Os elementos que deve-se ter em conta na AP, de acordo com Ramirez (2013) são os elencados na tabela a seguir.

ELEMENTOS A CONSIDERAR NA ARQUITETURA PEDAGÓGICA	
Lugares - onde?	Espaços Infraestrutura
Papéis diferenciados – quem?	Perfil do estudante Equipe docente Equipe de apoio multidisciplinar
Integrar criativamente- o quê?	Conteúdos Estratégias de ensino Técnicas Recursos
Pensar diferente – como?	Avaliação Comunicação
Olhar para um sentido de transcendência – para quê?	Visão inovadora no design Olhar de impacto

Tabela 26 - Elementos a considerar na Arquitetura Pedagógica (Ramirez,2013)

Ramirez (2013) considera que as decisões metodológicas nos ambientes de aprendizagem, sejam presenciais ou baseados em tecnologias, devem sustentar-se em princípios com visão inovadora. De acordo com Encinales (2001) deve-se ter em conta, no início do trabalho, os seguintes pontos: Análise do coletivo de estudantes aos que o curso está sendo dirigido e das tarefas para aquilo que eles serão capacitados, assim como das características do sistema de formação no qual o curso será enquadrado (estudantes e docentes); b. definição dos objetivos do curso e programação dos conteúdos pedagógicos

a transmitir, e, coordenação de meios e estruturação do curso (estrutura sistemática); c. seleção dos meios intrucionais e seu respectiva suporte para o estudante; e d. estabelecimento de métodos de avaliação. Os elementos da AP são os que apontamos a seguir, com base em Behar (2009) e Ramirez (2013).

ELEMENTOS DA ARQUITETURA PEDAGÓGICA	
Aspectos organizacionais	Proposta Pedagógica
Conteúdo	Materiais
Aspectos metodológicos	Atividades, Interação e Avaliação
Aspectos tecnológicos	AVA e/ou outras Ferramentas

Tabela 27 - Elementos da arquitetura pedagógica

Nesse contexto, a metodologia do desenho e produção de conteúdos em AVA implica um esforço de colaboração entre diferentes profissionais de diferentes disciplinas, que trabalham de forma integrada nos diferentes passos do processo. Estes especialistas podem ser organizados em três tipos ou classes: 1. Técnicos de planejamento e gestão de projetos; 2. Especialistas nos conteúdos a ministrar nos cursos; 3. Especialistas técnicos nos diferentes suportes. Consideramos relevante incluir estes estudos sobre a AP dos ambientes virtuais, tendo em vista que muitas alunos em formação passarão a atuar nesse segmento de ensino.

Consideramos também que são aspectos importantes quando se trata do ensino-aprendizagem na modalidade EAD, como é o caso da formação em Letras-espanhol, objeto da nossa pesquisa. Consideramos que a AP é um dos fatores influenciadores da aprendizagem. A seguir, trataremos dos temas que envolvem de forma mais específica o ensino-aprendizagem na modalidade EAD no Brasil.

5.5 A EAD NO BRASIL

A educação a distância surge no contexto atual como uma forma alternativa de se fazer educação, haja vista as mudanças nos estilos de vida que as pessoas vêm sofrendo e a exigência da sociedade em se ter um curso superior. Conforme apontamos em nossos estudos, na realidade a educação a distância provém de tempos remotos, mas a grande expansão se deu a partir da revolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas, principalmente com o advento do computador ligado em rede. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, considera educação a distância «a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado,

com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos» (Brasil, 2017: 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apoia a implementação da EaD, incentivando o fomento a inúmeros projetos nas Instituições de Ensino Superior (IES) e outros órgãos, como Secretarias de Educação. Nesse sentido, vê-se a crescente ascensão e reconhecimento da Educação a Distância como alternativa para a formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais. A expansão da EaD a cada ano, nas universidades públicas e privadas, vem sendo impulsionada pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais e incentivos governamentais, despontando como uma alternativa que proporciona maior alcance social para uma educação inclusiva e visa atender às necessidades de ampliação do acesso à Educação Superior e possibilitar a formação continuada de trabalhadores (Cofferri, 2017).

Sobre o crescimento da EAD no Brasil, nota-se que tem sido um crescimento rápido e surpreendente. De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há no país 1.473 mil cursos superiores a distância ofertados cujo crescimento é de 10% ao ano, desde 2010. Atualmente, são mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, com crescimento de 50% entre os anos de 2010 e 2015. Entretanto, apesar de crescimento e o potencial da EAD serem inegáveis, porém muitos ainda são contrários a tal modalidade de ensino, entre outras coisas pelos seguintes motivos 1.) porque tiveram experiências pessoais não agradáveis, 2.) porque confundem EAD com Ensino Distante, 3.) porque acreditam que é mais uma proposta Neoliberal, que visa apenas a redução de custos na educação, sem se preocupar com a qualidade do ensino etc. (Castro, 2011: 12).

Para o Brasil, um elemento importante na educação a distância é que ela possui um grande potencial para que haja uma redução das desigualdades. Nesse sentido, o Portal do Consórcio CEDERJ/Fundação CECIERJ, (2010), ao conceituar a EAD, afirma que «a Educação a Distância torna-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades, visto que muitos indivíduos, apropriando-se deste tipo de ensino, podem concluir um curso superior de qualidade e abraçar novas oportunidades profissionais». Pereira et al (2012) afirmam que embora o crescimento vertiginoso da tecnologia trouxe à EAD grandes possibilidades na flexibilização da educação em relação ao tempo e espaço, com novos recursos tecnológicos, as práticas pedagógicas permanecem como no ensino presencial, ou como afirma Peters (2010), aprendizado por meio de leitura, por meio de estudo dirigido, por meio de trabalhos autônomos e em grupo e por meio da comunicação pessoal.

A expressiva quantidade de cursos a distância pouco exitosos lançados nos últimos anos parece haver contribuído na construção de representações negativas com relação ao potencial desta modalidade de Ensino. Ainda que sejam atrativos em sua interface visual, muitos dos cursos não atendem as expectativas dos participantes em relação a uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira, seja pela tendência a reprodução, no meio digital, de modelos de ensino tradicionais característicos das classes presenciais que não se mostram coerentes com as demandas do contexto virtual, quer seja pela elaboração de propostas de ensino que não dão resposta às necessidades formativas dos estudantes. A EAD no Brasil ainda requer maior governança e apoio por parte dos órgãos responsáveis por educação.

De acordo com Pereira (2012) algumas empresas nos últimos anos nasceram somente para oferecer cursos de EAD e estão faturando quantias interessantes com baixo investimento em ativos imobilizados, mas sem a real preocupação com a efetividade do aprendizado. Outro dos motivos da construção dessas representações negativas é a difusão e venda de cursos de aprendizagem autônoma, desenhados em função de um público ideal, abstrato, falantes de qualquer língua (russo, português, chinês ou italiano), sem ter em conta as particularidades culturais específicas dos destinatários, seus interesses, a proximidade possível entre as línguas ou não etc. Neste tipo de cursos, se bem geralmente se parte de um imput de uso real da língua, o estudante interatua com tarefas ou atividades de resposta automática; as interações com o tutor são escassas e as situações de interação com outros falantes praticamente nulas (Mayrink e Gargiulo, 2013: 150).

Apesar das grandes perspectivas de atendimento à demanda educacional oferecida pela modalidade EAD, muitas dificuldades e desafios ainda limitam tais possibilidades. Dentro dessa perspectiva, um grande desafio a ser enfrentado é a superação do preconceito contra essa modalidade educacional, muitas vezes vista como educação de segunda categoria, dirigida apenas àqueles que não tiveram acesso ao ensino tradicional, ou aos que desejam obter um diploma sem muito esforço e comprometimento (Garcia, 2000: 82). Na mesma perspectiva, García-Aretio (1993: 38-51), já chamava a atenção sobre o fenômeno da educação a distância, apontando-a como uma realidade em expansão e como tal, defendia, uma sistematização de seus fundamentos, componentes variantes, realizações e fatores, que apontam para a necessidade de se fundamentar a sua justificativa, implantação e desenvolvimento.

De acordo com a ABED (2015), os cursos de licenciatura aparecem com uma participação significativa de 9,65% de todos os cursos a distância. Se forem considerados apenas os cursos de graduação a distância, o infográfico acima aponta que os de licenciatura chegam a 39,1% do total. Portanto, a cada dia mais estamos formando mais professores na modalidade a distância.

5.6 CURSOS DE LETRAS-ESPAÑHOL EAD

De acordo com a legislação vigente, a licenciatura em Letras pode ter várias habilitações, autorizadas e reconhecidas na forma da lei, mas para a primeira habilitação a carga horária mínima é de 2.800h, a ser integralizada em, no mínimo, três anos letivos, como permite a Resolução CNE/CP nº 2/2002. O licenciado em Letras, para obter diploma em nova habilitação, deverá cursar, pelo menos, mais 800h em cada habilitação posterior à primeira (Frauches 2011). Pinto (2012) ao responder, com o grupo da UFRRJ sobre o que se espera de um curso de Licenciatura, conclui: «desejamos ser um curso que forme profissionais capazes de integrar os conteúdos curriculares a atividades de formação cidadã que levam em consideração o desenvolvimento físico, intelectual, social e a preparação de seus alunos do Ensino Básico para o mundo do trabalho».

E ao responder o que se espera de um professor de um curso de Licenciatura, considera que: «este professor deve ser capaz de perceber a responsabilidade que tem na formação e no desenvolvimento de seus alunos e que estes incorporem discursos historicamente silenciados e que desprezem aqueles potencialmente silenciadores, comprometendo-se com a formação de seus alunos e que o cerne desta formação seja a construção da cidadania» (Pinto, 2012). Dentro dessa perspectiva, apresento algumas considerações sobre a formação em Letras-espanhol na modalidade EAD. Os cursos podem ser Letras-espanhol (habilitação única) ou Letras português-espanhol (dupla habilitação) A seguir, apresentamos algumas características desta formação, de acordo com UNIP (2018), uma das universidades que oferecem este curso.

CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS
Uma formação ampla, o que lhe permite grande versatilidade nos diferentes campos possíveis de trabalho. Esse especialista cuida da análise e concepção histórica da linguagem escrita e falada e do desenvolvimento de técnicas e conhecimentos relativos à linguagem. Como a língua é o principal instrumento de expressão, o curso de Letras torna-se fundamental ao estudo das ciências humanas, das expressões literárias e do desenvolvimento cultural de uma sociedade.
<p>Atividades Principais</p> <p>Atuar no ensino das línguas portuguesa e espanhola, das literaturas portuguesa, brasileira, espanhola e hispano-americana.</p> <p>Trabalhar na elaboração, revisão e correção de textos em editoras e órgãos de imprensa.</p> <p>Fazer versões de um idioma para outro de textos técnicos e literários, bem como atuar em conferências e simpósios, efetuando interpretações simultâneas ou consecutivas.</p> <p>Desenvolver pesquisas, estudos, análises e teses de linguística e literatura.</p>
<p>Mercado de Trabalho</p> <p>O profissional dessa área pode atuar em empresas jornalísticas, editoras, escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, universidades, empresas privadas e também como autônomo preparando relatórios, pautas e atas para reuniões importantes do empresariado.</p>

Tabela 28 - Características do curso de Letras-espanhol EAD (UNIP, 2018)

Os objetivos do curso, apresentados pela Universidade Federal de Santa Catarina, que costuma ser parecido com os de outros cursos do mesmo tipo, são apresentados a seguir.

OBJETIVOS DO CURSO DA UFSC
Com vistas à formação de profissionais que possuam o domínio da língua estudada e suas culturas, para atuar como professores e professoras de Espanhol, o Curso de Letras ESPANHOL - Licenciatura objetiva habilitar profissionais “interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras – Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001.
Ademais, objetiva-se formar os estudantes para: <ul style="list-style-type: none"> ✓ uso da língua estrangeira, nas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros; ✓ a reflexão analítica sobre a linguagem como fenômeno comunicativo, epistemológico, educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico; o desenvolvimento de uma visão crítica sobre perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional; ✓ desenvolvimento de uma postura acadêmico-científica frente às questões relacionadas à aquisição e desenvolvimento de uma língua estrangeira; ✓ exercício profissional com a utilização de tecnologias contemporâneas, seguindo os desafios do mercado de trabalho; ✓ a percepção sobre a relação entre conhecimentos linguísticos, literários e tradutórios e o entendimento de contextos interculturais; ✓ a atuação consciente e autônoma na busca de uma formação continuada e abrangente.

Tabela 29 - Objetivos do curso (UFSC, 2018)

Após apresentarmos os objetivos do curso da UFSC, apresentados na tabela anterior, apontamos informações sobre o curso de Letras-espanhol no IFRN:

Carga Horária do curso: 4.704 horas

Duração do curso: 4 anos e 6 meses

Resolução de criação do curso: Resolução N° 13/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012.

Campus autorizados a ofertar o curso: Educação a Distância

Quanto à Matriz Curricular do curso esta se organiza por disciplinas em regime seriado semestral, e está distribuída em três núcleos: específico, complementar e didático-pedagógico, somando um total 38 (trinta e oito) disciplinas. Além disso, compõem a matriz a Prática como Componente Curricular, o Estágio Curricular Supervisionado e as Outras Atividades Acadêmico-científico-culturais, totalizando uma carga horária de 4.225 (quatro mil duzentas e vinte e cinco) horas. Apresentamos as disciplinas e cargas horárias por Período Letivo, nas tabelas a seguir.

DISCIPLINA	CH TOTAL (H/A)
1. Informática Básica	20
2. Educação a Distância: Fundamentos e Práticas Aplicados à Educação	40
3. Língua Espanhola I	120
4. Fonética e Fonologia	80
5. Lingüística I	80
6. Língua Portuguesa	80
7. Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação	80
Carga Horária Parcial	500

Tabela 30 -Disciplinas e Carga Horária do 1º Período Letivo (IFRN, 2019)

DISCIPLINA	CH TOTAL (H/A)
1. Língua Espanhola II	120
2. Lingüística II	80
3. Leitura e Produção de Textos	80
4. Psicologia da Educação	60
5. Fundamentos Sóciopolíticos e Econômicos da Educação	80
6. Metodologia do Trabalho Científico	80
Carga Horária Parcial	500
Prática como componente curricular: Projeto Integrador/Monografia	40

Tabela 31 -Disciplinas e Carga Horária do 2º Período Letivo (IFRN, 2019)

DISCIPLINA	CH TOTAL (H/A)
1. Língua Espanhola III	120
2. Morfossintaxe I	80
3. Semântica e Lexicologia	80
4. História da Língua Espanhola	80
5. Didática	120
Carga Horária Parcial	480
Prática como Componente Curricular: Projeto Integrador/Monografia	40

Tabela 32 -Disciplinas e Carga Horária do 3º Período Letivo (IFRN, 2019)

DISCIPLINA	CH TOTAL (H/A)
1. Língua Espanhola IV	120
2. Morfossintaxe II	80
3. Organização e Gestão da Educação Brasileira	80
4. Mídia Educacional e Ensino de E/LE	120
5. Teorias de Aquisição de Segundas Línguas	80
Carga Horária Parcial	480
Prática como Componente Curricular: Projeto Integrador/Monografia	40

Tabela 33 -Disciplinas e Carga Horária do 4° Período Letivo (IFRN,2019)

DISCIPLINA	CH TOTAL (H/A)
1. Língua Espanhola V	120
2. Morfossintaxe III	80
3. Teoria da Literatura I	80
4. Dialetologia do Espanhol	80
5. Metodologia para Ensino-aprendizagem de E/LE	80
6. Educação Inclusiva	60
Carga Horária Parcial	500
Prática como Componente Curricular: Projeto Integrador/Monografia	40
Estágio Curricular Supervisionado	100 horas

Tabela 34 -Disciplinas e Carga Horária do 5° Período Letivo (IFRN, 2019)

DISCIPLINA	CH TOTAL (H/A)
1. Língua Espanhola VI	120
2. Cultura Espanhola	80
3. Teoria da Literatura II	80
4. Literatura Espanhola I	80
Carga Horária Parcial	360
Prática como Componente Curricular: Projeto Integrador/Monografia	80
Estágio Curricular Supervisionado	100 horas

Tabela 35 -Disciplinas e Carga Horária do 6° Período Letivo (IFRN, 2019)

DISCIPLINA	CH TOTAL (H/A)
1. Cultura Hispano-americana	80
2. Literatura Espanhola II	80
3. Arte e Educação	45
4. Análise e Elaboração de Materiais de E/LE	80
Carga Horária Parcial	285
Prática como Componente Curricular: Monografia	80
Estágio Curricular Supervisionado	100 horas
Atividades Acadêmico-científico-culturais	100 horas

Tabela 36 -Disciplinas e Carga Horária do 7º Período Letivo (IFRN, 2019)

DISCIPLINA	CH TOTAL (H/A)
2. Literatura Hispano-americana	120
Carga Horária Parcial	120
Prática como Componente Curricular: Monografia	80
Estágio Curricular Supervisionado	100 horas
Atividades Acadêmico-científico-culturais	100 horas

Tabela 37 -Disciplinas e Carga Horária do 8º Período Letivo (IFRN, 2019)

As tabelas apresentadas visam apresentar como funcionam os cursos de Letras-espanhol (ou Português-espanhol) no território brasileiro. Considerando a importância de cada tópico aqui abordado, concluímos este capítulo e apresentamos, a seguir, o referencial metodológico que dá suporte à pesquisa relatada nesta tese.

Parte II

Desenho e
desenvolvimento da
pesquisa

CAPÍTULO VI: DESENHO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: ROTAS PARA DESCOBRIR DE FORMA SISTÊMICA O LABIRINTO

Como trabalhadores que constroem um prédio a partir da planta, dos tijolos e da argamassa, os cientistas contribuem para uma edificação comum chamada conhecimento (Cooper & Hedge, 2009: 4).

6.1 JUSTIFICATIVA, FINALIDADE E FASES

6.1.1 Justificativa, relevância e natureza da investigação

Esta tese surgiu a partir do interesse da autora, ao perceber na educação a distância muitas lacunas e, ao mesmo tempo, ver que esta formação se expande no Brasil, seu país de origem, no qual passou a maior parte dos seus anos e onde teve a oportunidade de atuar como tutora e supervisora nesta modalidade de ensino. Conhecendo o contexto da EAD no Brasil e considerando a necessidade de investigar a formação em línguas e para as línguas, consideramos as palavras de Bell (1997) que revela que uma pesquisa é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente. Assim, diante deste desafio de alargar e enriquecer o conhecimento já existente, surgiu esta pesquisa de doutorado, que busca estratégias para desenvolver a competência comunicativa dentro da formação de professores de espanhol no Brasil na modalidade EAD.

Destacamos, porém, que a formação funciona junto com dois outros elementos ou processos, como uma engrenagem, ou seja, são três processos interligados: a formação, a aprendizagem e o ensino. Esta pesquisa revela de forma contundente a necessidade de que as três peças funcionem bem. Frente ao crescimento da oferta de formação a distância no Brasil, por questões geográficas, econômicas, políticas, dentre outros, observa-se a necessidade de melhorar a qualidade desta formação, considerando as vantagens que esta modalidade oferece, tais como o baixo custo, a acessibilidade facilitada, a possibilidade de estudar mesmo trabalhando e, para muitas mulheres, a possibilidade de conciliar os estudos com os cuidados com a família, dentre outros, são motivos que nos chamam a

atenção e que nos fazem clamar por uma atenção e por ações voltadas à melhoria desta formação.

A formação para tornar-se professor(a) de espanhol no Brasil cresceu vertiginosamente após a lei que tornou este ensino obrigatório no Ensino Médio em 2005. Não obstante as modificações na legislação ocorridas em 2016, observamos um grande número de professores em formação nestes ambientes, para os quais queremos aportar nossa colaboração, pensando nas estratégias visando a competência comunicativa na língua-alvo. Salientamos que o Brasil não pode abrir mão desta formação, uma vez que, para o crescimento e desenvolvimento deste país será necessário realizar muitas ações, como melhorar a educação e oferecer o ensino de línguas desde a educação básica, criar centros de línguas públicos, fortalecer os já existentes e ampliá-los, visando a formação de cidadãos mais preparados para exercerem atividades num mundo globalizado.

Assim, consideramos que o ensino do espanhol no Brasil é fundamental, por diversos motivos citados nesta tese, dentre os quais relembramos o crescimento do espanhol no mundo, como segunda língua mais importante e também por questões geográficas, pois dos dez países que fazem fronteira com o Brasil, sete falam espanhol, e são eles: Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai; e mesmo sem ter fronteiras com o Brasil, estão próximos o Chile e o Equador. Assim, com tantos vizinhos falando esta língua, e com tantos motivos não justifica o ensino de espanhol no Brasil estar ainda tão distante. Então, nesta perspectiva, esta tese é escrita com a esperança de que este ensino cresça e que esta formação de professores de espanhol se torne cada vez mais valorizada.

Em relação à licenciatura em espanhol a distância, nosso objeto de estudo, torna-se relevante informar que é uma formação semi-presencial, como todos os cursos superiores nesta modalidade no Brasil, pois a legislação assim exige, e normalmente são realizados encontros semanais nos polos de ensino; porém sabemos que toda a estrutura de formação, que consideramos a «coluna vertebral» do curso encontra-se nos AVAs, uma vez que os encontros presenciais são usados geralmente para tirar dúvidas, realizar avaliações, apresentações de trabalhos, seminários, conferências e etc. Nos capítulos anteriores, ou seja, na I parte desta tese, apresentamos a fundamentação teórica que serviu de base para a pesquisa, cabe agora, neste segunda parte, indicar quais foram os principais caminhos metodológicos percorridos.

Diante das possibilidades de pesquisa, escolhemos realizar uma perspectiva qualitativa, de caráter interpretativista, pois trata-se da melhor opção tendo em consideração o objeto de estudo que nos dispusemos a investigar. Trabalhamos com o método de pesquisa do estudo de caso, que possui relevância significativa no meio acadêmico. Dentre os tipos de estudo de caso, estão a Pesquisa documental, que aparece em algumas partes desta tese, as Histórias de Vida, conhecidas por meio de entrevistas e

incluimos alguns aspectos do tipo Organizacional histórico, no desenvolvimento da parte teórica, consultando documentos, livros, artigos científicos e sites na Internet.

Desta forma, esta pesquisa utilizou as possibilidades metodológicas que o estudo de caso oferece, ao apresentar aspectos dos três tipos de estudo de caso. Além de pesquisa documental, bibliográfica e webliográfica, os instrumentos de pesquisa que julgamos apropriados para encontrar respostas para nossas perguntas de pesquisa foram o questionário online e as histórias de vida. Justificamos estas escolhas, destacando que a abordagem qualitativa, «enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques» (Godoy, 1995). O título desse capítulo – «Rotas para descobrir de forma sistêmica o labirinto», retrata, como uma metáfora, essas regras que seguimos para chegar aos resultados desta pesquisa.

Neste caso, os procedimentos metodológicos que foram seguidos para a realização desse estudo. Neste capítulo explicaremos também a escolha de uma narrativa intertextual com base na história motivacional do Best Seller «Quem mexeu no meu queijo?» do autor Spencer-Johnson (2000). Outra opção narrativa que apresentamos diz respeito à ordem das citações, que não são cronológicas e sim de acordo com a relevância do assunto tratado. Optamos, ainda, por narrar esta tese, na maioria dos parágrafos, na primeira pessoa do plural e ainda, por motivos de espaço e comodidade leitora decidimos evitar o/a professor/a, os/as alunos/as e etc. Em nenhum momento passou por nossa mente discriminar um ou outro gênero.

Outra nota de esclarecimento refere-se às divisões da fundamentação teórica em partes. Ao separar os capítulos em labirintos da aprendizagem, do ensino e da formação, o fizemos com intenção meramente didática ou organizatória, estamos cientes de que há uma interrelação nos processos e não é possível falar de um assunto sem o outro. Por fim, ao lançar mão desta metodologia, pretendemos iluminar os processos de formação de professores de espanhol no Brasil, que estudam na modalidade a distância, com a intenção de que descubram estratégias para aprender e desenvolver a competência comunicativa.

6.1.2 Finalidade, objetivos e perguntas da pesquisa

Esta pesquisa tem por finalidade melhorar os processos de formação de professores de espanhol no Brasil que estudam na modalidade a distância. Os objetivos são decorrentes da nossa motivação e surgiram dentro do contexto da nossa experiência profissional com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com o trabalho de formação de professores a distância, mais especificamente com tutoria e supervisão de ambientes AD, surgiu com o amor pelo espanhol e a necessidade de lutar junto com os demais professores por esse ensino no Brasil. Com esta pesquisa visamos contribuir com

estratégias que possam ser usadas para desenvolver a competência comunicativa neste espaço de formação atual e em constante mudança. Os principais objetivos que centram o interesse da presente pesquisa são os que apresentamos na tabela a seguir.

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>1. Identificar os aspectos salientes dos processos distintos de ensinar e de aprender línguas como fins do processo formador no curso de Letras-espanhol na modalidade EAD.</p> <p>2. Identificar estratégias para aprender e desenvolver a competência comunicativa no contexto da formação de professores de espanhol a distância.</p>	<p>Relatar o percurso histórico de formação de professores de línguas no Brasil; Sintetizar os conceitos da OGEL (Operação Global do Ensino de Línguas); Detalhar as competências, em especial a competência comunicativa na formação de professores de LE.</p> <p>Identificar o perfil dos alunos de cursos de licenciatura em Letras-espanhol a distância Utilizar o storytelling como fio condutor da narração da pesquisa e demonstrar a importância da intertextualidade na escrita acadêmica.</p> <p>Identificar e apresentar estratégias que possam ser utilizadas desenvolver a competência comunicativa em cursos a distância.</p>

Tabela 38 –Objetivos gerais eespecíficos da pesquisa

Seguimos na construção da pesquisa ora relatada, com muitas dúvidas, mas tendo em mente o que disse Francis Bacon (1561-1626). «Quando o homem começa com certezas, termina com dúvidas, mas se ele se contenta em começar com dúvidas terminará com certezas». Portanto, para alcançar os objetivos mencionados, emergem como necessárias as seguintes perguntas de pesquisa, direcionando a pesquisa. Tais perguntas orientadoras são as que listamos a seguir.

- Quais são os aspectos salientes dos processos distintos de ensinar e de aprender línguas como fins do processo formador no curso de Letras-espanhol na modalidade EAD?
- Como desenvolver a Competência comunicativa nos cursos de espanhol a distância no Brasil?

6.1.3 Fases da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa compreendeu diferentes fases, dividindo, cada uma delas, em múltiplas tarefas que nos conduziram ao alcance de nossos objetivos. Portanto, o processo de pesquisa deste trabalho está dividido em quatro fases: prévia, teórica, analítica e conclusiva (Briones, 2012):

- Fase prévia ou anterior: Esta fase corresponde à busca bibliográfica, bem como a leitura exaustiva das mesmas e o desenho da pesquisa. Além disso, levantamos e formulamos os objetivos e perguntas da pesquisa, escolhemos o fio condutor da narração da tese, elaboramos o cronograma de trabalho e a metodologia que seguimos.
- Fase do Estado da Arte: Responde à elaboração do referencial teórico, onde o tema de estudo se relaciona aos temas da aprendizagem-ensino-formação, competência comunicativa, tecnologia, ambientes virtuais e estratégias.
- Fase analítica: Neste ponto, analisamos os dados coletados através dos instrumentos selecionados na metodologia do estudo. Nesse sentido, trabalhamos com os seguintes instrumentos: questionários de análise (qualitativos, com perguntas semi-estruturadas), e histórias de vidas (qualitativa), que são categorizados e analisados para a obtenção de resultados.
- Fase conclusiva: Nesta fase elaboramos as discussões e conclusões com base nos resultados obtidos, bem como as implicações, futuras linhas de pesquisa e limitações do estudo.

As fases do estudo, de acordo com os parágrafos anteriores, são as que apresentamos a seguir, de forma gráfica, com base em De Casas (2016).



Figura 18 - Fases do estudo

O estudo foi realizado nos últimos quatro anos. Em uma primeira fase procedeu-se à descrição do estado da questão com base na revisão da literatura científica existente. As referências estudadas, em grande parte, através da Internet, embora alguns livros e revistas físicas tenham sido consultadas. Da mesma forma, a revisão e o monitoramento do trabalho foram realizados, fundamentalmente, por meio da Internet, comprovando

fundamentalmente o crescimento exponencial do uso das tecnologias digitais e a relevância destas em todos os âmbitos da vida, ademais da acadêmica.

Podemos destacar este uso nas outras etapas que compõem a pesquisa, especificamente na segunda fase correspondente à construção de instrumentos de análise. O desenho do instrumento questionário também fez uso das tecnologias e da rede porque, nas diferentes versões e na sua revisão, participaram profissionais de reconhecido prestígio de diferentes universidades do Brasil e de Portugal, pessoas que não compartilhavam o mesmo espaço físico, mas estavam em contato através de formas de comunicação, como e-mail ou videoconferência. Posteriormente, continuaram a ser utilizadas em uma terceira fase, quando as informações e os resultados foram processados, na redação do referencial teórico e análise dos resultados das informações obtidas no trabalho de campo. A seguir, apresentamos as tarefas concretas realizadas durante o processo investigador, com o fim de mostrar como ocorreu o desenvolvimento interno.

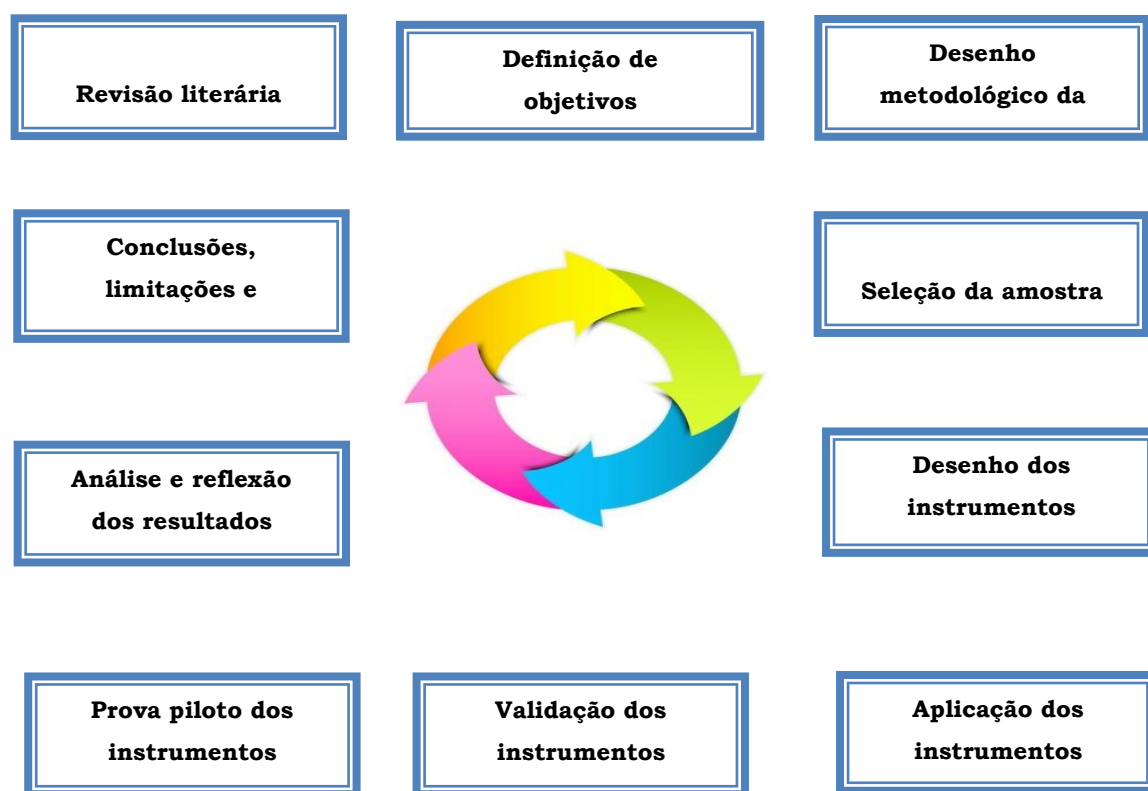


Figura 19 - Estrutura da pesquisa (De Casas, 2016)

A estrutura apresentada se divide em dez tarefas relacionadas com as fases apresentadas em parágrafos anteriores. Apresentamos, a seguir, o método da pesquisa.

6.2 O MÉTODO DE PESQUISA

6.2.1 A pesquisa científica

A pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade (Demo, 1997). O principal objetivo da pesquisa do saber consiste em conhecer o funcionamento das coisas, para melhorar controlá-las, e fazer previsões melhores a partir daí (La Ville e Dionne, 1999). Muitas explicações vieram a partir das religiões e dos mitos. A experiência pessoal, a intuição, na qual fenômenos são explicadas de forma espontânea, considerando o senso comum ou bom senso. Este senso comum, segundo Bortoni-Ricardo (2008) «é um componente valioso em nosso conhecimento de mundo e o cientista social pode valer-se dele para interpretar as ações socialmente organizadas e a forma como os atores sociais as veem, posicionam-se em seu interior e constroem seu sistema de interpretação (Bortoni-Ricardo, 2008). Na família, na comunidade, de forma geral, a tradição lega um saber que parece útil e que se julga adequado.

Desta forma, a tradição dita o que se deve fazer e como se comportar. No entanto, há saberes que a tradição transmite que não parecem refletir qualquer dado de racionalidade (La Ville e Dionne, 1999). Citamos como exemplo pensarmos no gato preto como portador do azar ou na sexta-feira 13 (ou terça-feira 13, como acontece na Espanha) como dia de azar. Nessa discussão, vale comentar a questão da autoridade, pois com frequência e sem provas metodicamente elaboradas, autoridades se encarregam da transmissão da tradição. Percebemos, assim, a influência de governantes, padres, pastores, bruxos, dirigentes, pais, professores, dentre outros. Na instituição escolar atual, o principal modo de transmissão do saber, assemelha-se, ao mesmo tempo, ao da tradição e ao da autoridade. Autoridades escolheram o saber que parece útil e ou necessário a transmitir aos membros da sociedade; saber já construído oferecido aos estudantes sem que esses sejam convidados a determinar o sentido e os limites de cada um deles.

Em relação a um fato histórico, por exemplo, a escola ensina apenas uma interpretação, mesmo podendo haver várias. É que a interpretação escolhida pareceu preferível às autoridades responsáveis pelo sistema escolar ou por aqueles que nele intervêm por diversas razões. No entanto, a escola tem por missão ensinar o modo de construção do saber, para que os estudantes também aprendam os princípios de sua validade e se tornem progressivamente capazes de julgar o saber oferecido e, até, eventualmente, de preferir ou de construir, por si mesmos, um saber diferente (La Ville e Dionne, 1999). Salientamos que a pesquisa reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade, «pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a pesquisa, os

procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço.

Pesquisa é «uma busca sistemática e rigorosa para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica» (Chizzotti, 2006: 19). De acordo com Minayo e Gomes (2012) pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. O autores consideram que, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. E com esta visão, partimos em busca de respostas. E após discorrermos a respeito da pesquisa científica, apresentamos os paradigmas da pesquisa, no subtópico a seguir.

6.2.2 Paradigmas da pesquisa

Um paradigma de pesquisa, segundo Christensen e Johnson (2012), é uma perspectiva sobre a pesquisa compartilhada por uma comunidade de pesquisadores, está baseada em um conjunto de suposições, conceitos, valores e práticas inerentes a essa comunidade. Representa mais que um método, pois diz respeito a uma forma de pensar sobre o fazer pesquisa. Os dois paradigmas que se apresentam para pesquisa em educação, são: (i) o quantitativo e (ii) o qualitativo. Na literatura evidencia que a pesquisa quantitativa foi o paradigma amplamente aceito para os estudos no campo da educação até os anos oitenta, quando a discussão sobre os paradigmas quantitativo e qualitativo alcançaram seu ápice. Até aquele momento as ciências humanas desenvolviam seus estudos fundamentados no modelo das ciências da natureza, e o estudo do homem social permanecia atrelado a filosofia (Laville & Dionne, 1999; Christensen e Johnson , 2012).

A pesquisa quantitativa se fundamenta em dados quantitativos coletados. Os pesquisadores aliados a ela geralmente descrevem o mundo usando variáveis, e tentam explicar e prever os aspectos do mundo por meio da demonstração de relações entre essas variáveis (Christensen & Johnson, 2012). Neste paradigma os resultados são apresentados em forma de números, portanto utiliza sobremaneira ferramentas das ciências matemáticas, envolvendo cálculos estatísticos e fórmulas diversas, que viabilizem a apresentação dos dados consolidados sobre o experimento. Trata-se de pesquisa «essencialmente objetiva, distânciada do corpus, particularista e assume uma realidade estática» (Moura-Filho, 2000: 6). Por sua vez, os métodos qualitativos ocupam um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.(Godoy, 1995).

A respeito disso, Telles (2002: 102) destaca que o paradigma qualitativo tem sido muito comum em pesquisas na área de educação, quando são investigadas as qualidades dos fenômenos ocorridos nesse contexto, considerando-se a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência de todos os mecanismos envolvidos no processo. No paradigma qualitativo o investigador trabalha mais com a observação de primeira mão, com relatos de entrevistados, em contraposição a números, tabelas e modelos estatísticos. Não obstante, isto não deve ser entendido como pesquisas que se contrapõem, uma vez que, em alguns casos, podem ser combinadas em determinados projetos. É comum, no Brasil, usarem a expressão «quali-quantitativo» para designar investigações que utilizam os dois paradigmas, também chamados métodos mistos.

Nesse sentido, acredita-se que o método de pesquisa quali-quantitativo pressupõe uma análise dialética que permita enxergar que ambas podem ser trabalhadas em conjunto, contribuindo com elementos que se complementam, corroborando para uma interpretação mais abrangente da realidade. Visto que a relação entre os paradigmas quantitativo e qualitativo não pode ser pensada como oposição contraditória. Apesar das possibilidades de se realizar uma pesquisa quantitativa ou quali-quantitativo, podemos observar que as ciências sociais e humanas se distanciam cada vez mais dessa vertente quantitativa, na medida em que enfatizam particularmente a «natureza da realidade socialmente construída, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as restrições circunstanciais que moldam a pesquisa», característicos da vertente qualitativa (Moura-Filho, 2000: 6).

Gergen e Gergen (2006), consideram que o domínio da pesquisa qualitativa proporciona algumas das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea. Na mesma perspectiva, de acordo com André (1995: 22) foi a partir da década de 80 que a abordagem qualitativa popularizou-se entre os pesquisadores da área educacional, inclusive os brasileiros. Os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes como «criatividade» e «pensamento crítico» que, por serem de difícil quantificação, muitas vezes não são investigados de maneira mais extensa (Abio, 2003). O ponto central encontra-se no compromisso humanista do pesquisador qualitativo de estudar o mundo sempre a partir da perspectiva do indivíduo marcado pelo gênero, situado historicamente, em interação.

Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que o pesquisador qualitativo deve atuar como um bricoleur, um indivíduo que confecciona colchas, ou como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens. Por meio de critérios claros, estruturados e explícitos, fazendo uso de teorias, métodos e linguagem próprios, a pesquisa científica emprega meios para compreender e explicar os dados que levanta. Sendo assim a abordagem de pesquisa qualitativa, assumindo tradições derivadas do

positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, opta por variados métodos de pesquisa com o intuito de compreender um fenômeno e interpretar os significados que as pessoas dão a estes (Chizzotti, 2006: 19-30).

De acordo com Minayo (2000), a pesquisa qualitativa: [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis (Minayo, 2000: 22). Assim, nesta pesquisa, não buscamos enumerar e medir os objetos estudados. Apresentamos os dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos interativos, buscando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos. Temos consciência de que essa liberdade não pode ser confundida com a falta de rigor científico, pois a abordagem interpretativista não nega a necessidade de compromissos científicos, ao contrário, ela oferece capacidade de construção de todo um arcabouço que possibilita ao cientista alcançar respostas para problemas que não podiam ser nem mesmo formulados dentro do positivismo.

Nesse sentido, De Grande (2011 14), afirma: «O fato de assumir a pesquisa como prática interpretativa não retira do paradigma qualitativo a busca pela confiabilidade e rigor científico». Por sua vez, Bogdan & Biklen (1998: 157) definem a análise de dados qualitativa como «um processo sistemático de exploração e organização de entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumula para ampliar sua própria compreensão sobre eles e para capacitá-lo(a) a apresentar o que você descobriu para outros».

A análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manejáveis, sistematizá-los, identificar padrões, descobrir o que é importante, o que é para ser aprendido e decidir o que você contará aos outros. Enfim, após apontarmos o paradigma escolhido para a pesquisa que realizamos, discorreremos a respeito das TICs na pesquisa qualitativa.

6.2.3 As TICs na investigação qualitativa

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser utilizadas como método ou técnica de coleta de dados, com dois objetivos principais: o de coleta de dados de intervenientes na pesquisa ou a localização de fontes de dados (Saumure e Given, 2008). Os autores não são totalmente consensuais quanto às técnicas de coleta de dados em pesquisa qualitativa, mas verifica-se concordância quanto às mais usuais a observação, o questionário, a entrevista e a coleta documental. Em relação à documentação em contexto virtual, a coleta de documentos online tem sido cada vez mais frequente na pesquisa, o que, segundo Saumure e Given (2008), resulta da maior acessibilidade aos documentos e da proliferação de publicações pessoais online.

Em relação aos questionários em contexto virtual, temos como vantagem que desenvolver questionários online não exige conhecimentos técnicos profundos e as ferramentas disponíveis, muitas delas são gratuitas e apresentam grande flexibilidade. Em comparação com os questionários em papel, os questionários online são respondidos com maior celeridade, e revelam maior cuidado no preenchimento de questões de resposta aberta. Mesmo considerando que há uma taxa de resposta inferior, existe uma maior facilidade em lembrar os destinatários, recorrendo a mecanismos de comunicação eletrónica.

De acordo com Cohen et al (2007) sugerem que algumas normas sejam seguidas, a fim de melhorar a eficácia dos questionários online. Os autores sugerem: versões simples cujo download se torne rápido; inclusão de uma pequena introdução que motive os inquiridos; apresentação clara de instruções de preenchimento, localizadas junto da questão à qual dizem respeito; questões simples, de fácil compreensão e resposta; utilização de formatações simples, próximas das usadas em suporte papel; tamanho de linha curto para ser visível em qualquer monitor; transição fluida entre as questões.

Dentre as muitas vantagens no uso das técnicas e instrumentos online, Saumure e Given (2008) apontam a possibilidade de contactar novos públicos pela independência do local e da hora, a redução de custos e de erros relacionados com a conversão de dados para formato digital. Destacam ainda a inexistência de viagens; a sensação de segurança transmitida pelo fato dos intervenientes se manterem em ambientes que lhes são familiares e respostas com maior profundidade em perguntas abertas. Além disso, enfatizamos o uso da tecnologia nesta pesquisa, desde as buscas iniciais de referências bibliográficas para a sustentação teórica, os contatos com os participantes, o questionário online, as orientações e conversas com os diretores do doutorado e os encontros mensais de atividade formativa, tudo realizado a distância.

Nesse sentido, podemos apontar que em toda a pesquisa usamos pouco materiais físicos como livros e revistas impressas e aconteceram poucos encontros presenciais. Assim, provamos uma vez mais a relevância das tecnologias digitais e o seu potencial para a formação nos mais diversos níveis. A seguir, abordaremos de forma mais detalhada sobre a modalidade estudo de caso, utilizada em nossa pesquisa.

6.3 O ESTUDO DE CASO

6.3.1 Estudo de caso: suas características e finalidades

Para a pesquisa ora apresentada, a modalidade de pesquisa escolhida é o estudo de caso. De acordo com Creswell (2007) e Yazan (2016), os três autores seminais que oferecem procedimentos a serem seguidos, quando se realiza uma pesquisa com estudo de caso são Yin, Merriam e Stake. Sendo assim, baseamo-nos fundamentalmente nestes três autores em nossa pesquisa. Em seu livro seminal, Merriam (1998) se propõe a ensinar o que constitui um estudo de caso, como difere de outros métodos de pesquisa qualitativa e quando é mais apropriado usá-lo. Na visão da autora, a característica definidora da pesquisa com estudo de caso é a delimitação do caso: O caso é algum tipo de fenômeno que ocorre num contexto limitado, tal como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social».

Para Stake (1994), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado. A finalidade do estudo de caso é ter um estudo aprofundado de um ou poucos objetos, de forma que permita seu amplo e detalhado conhecimento, ou seja, trata-se de um estudo intensivo sobre determinado assunto. O estudo de caso, foca numa instância particular da experiência educacional e tenta ganhar reconhecimento teórico e profissional a partir de uma completa documentação dela, é utilizado como uma forma de conduzir e disseminar pesquisa para impactar a prática e refinar as formas nas quais a prática é teorizada. Cada método tem vantagens e desvantagens peculiares, dependendo de três condições: o tipo de questão de pesquisa, o controle que o investigador tem sobre os eventos comportamentais reais e o enfoque sobre os fenômenos contemporâneos em oposição aos históricos.

A necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos. Em resumo, o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos (Yin, 2010). Na mesma perspectiva, Martins (2006) aponta as características qualitativas que deve ter um estudo de caso. 1.) dever ser importante, isto é, proporcionar descobertas, surpreender e ter clareza; 2) ser eficaz, ou seja, estar amparado numa plataforma teórica e conter um planejamento detalhado e um protocolo que reflita rigor, tanto no processo de coleta de dados quanto na interpretação dos mesmos; 3) estar suficientemente desenvolvido e relatado de maneira atraente, e aqui se destaca a concisão e brevidade combinadas com rigor.

Com a finalidade de ensino, o estudo de caso não necessita conter uma interpretação completa ou exata dos eventos atuais. Da mesma forma, os estudos de caso «não precisam se preocupar com a apresentação rigorosa e justa de dados empíricos» (Yin, 2010 :25). A visão mais apropriada pode ser inclusiva e pluralista, uma vez que cada método de pesquisa pode ser usado para três finalidades: 1. exploratória 2. descritiva 3. Explanatória. Esta última também chamada de explicativa (Yin, 2010: 27). Na literatura sobre estudo de caso, os diferentes autores se referem a este como um método, uma estratégia, uma abordagem (Simons, 2011: 20).

Simons (2011) considera o estudo de caso como abordagem, para indicar que os estudo de caso tem uma intenção de pesquisa, e um propósito metodológico (e político, talvez), de maior amplitude, que afetam os métodos selecionados para a coleta de dados; O autor indica que reservamos método para as técnicas de pesquisa, por exemplo a entrevista e a observação; estratégias para os processos (educativos e éticos), pelos quais obtemos acesso e realizamos, interpretamos o caso. Para o estudo de caso Simons (2011: 20) usa os termos que apresentamos na tabela a seguir.

ABORDAGEM	MÉTODO	ESTRATÉGIA
Intenção de pesquisa Propósito metodológico	Técnica de pesquisa Entrevista, observação...	Processos de: acesso realização análise interpretação

Tabela 39 - Termos usados no estudo de caso

Simons (2011:21-22) refere que o estudo de caso qualitativo valoriza as múltiplas perspectivas dos interessados, a observação em circunstâncias que se produzem de forma natural, e a interpretação em contexto. Este autor aborda que a difusão a públicos alheios ao caso permite que outras pessoas aprendam dele e do aprendido informe a tomada de decisões, a formulação de políticas e a prática. Na mesma perspectiva, MacDonald e Walker (1975) sinalizam que o estudo de caso propõe uma fusão dos estilos do pintor e do cientista. O estudo de caso é o proceder do pintor que alcança a grandeza quando, através de um retrato de um único caso encerrado no tempo e na circunstância, transmite verdades perduráveis sobre a condição humana. Tanto para o cientista quanto para o pintor, o conteúdo e a intenção tomam forma.

Esclarecendo melhor o estudo de caso, o autor (Yin, 2010: 39-40) afirma que se trata de uma pesquisa empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando:

- Os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

- Enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado.
- Conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira de maneira triangular, e como outro resultado.
- Beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

A pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos. São, na realidade, apenas duas variantes dos projetos de estudo de caso. «[...] não existe uma distinção ampla entre o assim chamado estudo de caso clássico (único) e os estudos de casos múltiplos». Desta forma, a escolha é considerada uma opção do projeto de pesquisa, com ambas sendo incluídas sob o método de estudo de caso. Para o autor, os estudos de caso podem incluir detalhes e até mesmo ser limitados à evidência quantitativa, uma vez que, de fato, qualquer contraste entre a evidência quantitativa e qualitativa não distingue os vários métodos de pesquisa (Yin, 2010: 41)

Lüdke e André (1998) referem que o estudo de caso é único, particular, distinto dos outros, mesmo que depois venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Para estas autoras, um estudo de caso apresenta sete características que se sobrepõem às características gerais da pesquisa qualitativa (1998: 18-21):

- i) Visam a descoberta – compreender um caso leva a que o investigador esteja atento a novos elementos e que procure novas buscas e respostas ao longo da pesquisa;
- ii) Enfatizam a «interpretação em contexto» – o estudo tem de ter em atenção o contexto em que se desenvolve, na medida em que o caso está estritamente ligado à situação específica;
- iii) Procuram retratar a realidade de forma completa – o estudo deve mostrar a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação, possuindo uma complexidade natural e inter-relações entre os seus componentes;
- iv) Usam uma variedade de fontes de informação – o investigador deve recolher os dados em momentos diferentes, em situações variadas e com variedade de tipos de informantes;

6.3.2 Tipos de estudo de caso

Na pesquisa que aqui relatamos, após considerarmos apropriado trabalhar com a metodologia estudo de caso, não nos fechamos a um único tipo, mas selecionamos os três tipos: organizacional histórico, para algumas partes da narração da fundamentação teórica, história de vida, como relato dos sucessos da vida (mais especificamente como

instrumentos da pesquisa) e pesquisa documental, para levantar os dados na fundamentação teórica, no levantamento de tipos de atividades, recursos e práticas, dentre outros. Tais informações serão melhor explicadas a seguir.

1. Estudo de caso organizacional histórico

Minayo (2010: 12) declara que o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

Na pesquisa ora relatada o tipo de estudo de caso organizacional histórico foi utilizado principalmente na fundamentação teórica, com a apresentação de relatos, linhas do tempo, imagens antigas etc. Portanto, apontamos que existem traços do tipo organizacional histórico em nossa pesquisa. Na mesma direção, Ribeiro (2014) aponta que os estudos históricos com foco na tecnologia exigem abordagem de materiais muitas vezes não tão acadêmicos ou de caráter tão formal, pois o mundo high tech é bastante dinâmico e que, por vezes, sua história é encontrada em documentos mais informais como jornais, revistas, sites e livros de cunho popular ou caráter informal.

2. Estudo de caso Pesquisa documental

A pesquisa documental, enquanto método de pesquisa da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador (Silva, 2009: 4556).

De acordo com Hammersley & Arkinson (1983), há uma vasta gama de documentos que podem ser de alguma relevância ao trabalho do pesquisador, independentemente do caráter formal ou informal deles. A palavra «documentos», neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as

estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Sendo assim, nesta tese, apresentamos documentos mais informais, como relatos na redes social Facebook e em blogs pessoais, além de relatos realizados em comunicação pessoal via Skype ou Whatsapp.

3. Estudo de caso história de vida (HV)

A história de vida na pesquisa qualitativa prioriza a informação do entrevistado, portanto exige uma aproximação do pesquisador com os pesquisados para que se estabeleça um contato, uma relação de confiança. Essa modalidade de pesquisa tem no ambiente a fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento (Ludke e André, 1986). É caracterizada pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valorizando-se mais o processo que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, isto é o significado que eles atribuem às coisas e à vida. Dessa forma, são percebidos como as pessoas mais importantes no processo (Spíndola, 2003). A história de vida no estudo de caso é contada por quem a vivenciou e o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito.

O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator. Castro (2013), aponta que, em determinados assuntos, o objeto de estudo e a vida pessoal do entrevistado se mesclam e é preciso entrar em temas mais íntimos. Nesse sentido, deve-se deixar o entrevistado bem à vontade para abordar os assuntos, sem sentir-se invadido. Deve-se respeitar a resistência a determinados temas. Para Brioschi e Trigo (1987), o método de História de Vida ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim esse método é necessariamente histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico), dinâmico (apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança) e dialético (teoria e prática são constantemente colocados em confronto durante a pesquisa). Escrever história de vida não é uma prática insignificante, simplesmente narcisita, mas uma tentativa de tirar uma mais valia social da vida historiada. (Pineau & Le Grand , 1993)

De acordo com Moura-Filho (2005), a modalidade de aprendizagem mediada pelo exemplo, que acompanha a história de vida desde seus primórdios, é ratificada pelos trabalhos iniciados pelos psicólogo canadense Albert Bandura no início dos anos 60. Bandura (1972), em sua Teoria Social da Aprendizagem, que mais tarde passou a ser chamada de Teoria Social da Aprendizagem cognitiva, destaca a importância da modelagem na realização de novos comportamentos sociais, dentre eles, a aprendizagem. Esta modelagem envolve a observação de modelos pelos quais os aprendizes se pautarão. Em sua Teoria, Bandura (1972) defende que nem toda a aprendizagem é decorrente das experiências do próprio aprendiz, uma vez que as pessoas podem aprender observando o

comportamento das outras. Bandura denomina este processo de aprendizagem como «Aprendizagem vicária». Consideramos que os ambientes mediados pelas tecnologias, como os AVAs dos cursos de licenciatura em Letras-espanhol são espaços com grande potencial para a aprendizagem vicária.

Refletindo sobre esta forma de aprendizagem, ao optarmos pelas HVs em nossa pesquisa, consideramos que «[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida» (Nóvoa, 1988: 116, grifos do autor). Estas afirmações, embora escritas há trinta anos, continuam atuais e relevantes. Salientamos que na pesquisa qualitativa destaca-se o papel do pesquisador. Por isso, após justificarmos cada tipo de estudo de caso que compõe a nossa pesquisa, passaremos a abordar sobre o pesquisador do estudo de caso.

6.3.3 O pesquisador do estudo de caso

Yin (2010), Merriam (1998) e Stake (1995) sustentam que cabe aos pesquisadores do estudo de caso desenhar seus dados, partindo de várias fontes para capturar o caso na sua complexidade e totalidade (Yazard, 2016). Yin se torna o defensor da combinação de fontes de evidência quantitativa e qualitativa, porque ele as equaliza como instrumentos, enquanto Stake e Merriam sugerem o uso exclusivo de dados qualitativos. De acordo com Stake (1995: 108). «Há múltiplas perspectivas ou pontos de vista do caso que precisam ser representados, mas não há nenhuma maneira de estabelecer, além de disputa, a melhor visão»

O referido autor concebe os pesquisadores do estudo de caso qualitativo como intérpretes e coletores de interpretações, o que os obriga a comunicar a sua aquiescência ou a elaboração da realidade «construída» ou, ainda, o conhecimento reunido por eles por meio da pesquisa realizada. Em um processo de pesquisa de estudo de caso, Stake (1994: 244) afirma que o (a) pesquisador (a) deve assumir os seguintes tópicos como os mais significativos sob a responsabilidade dele:

1. delimitar o caso, conceituando o objeto de estudo;
2. selecionar os fenômenos, temas ou pontos importantes-ou seja, as perguntas de pesquisa – para enfatizá-los;
3. procurar padrões de dados para desenvolver conclusões;
4. triangular observações significativas e bases para interpretação;
5. selecionar interpretações alternativas para dedicar-se a elas;
6. desenvolver asserções ou generalizações sobre o caso.

O pesquisador traz uma construção da realidade à situação de pesquisa, interagindo com construções ou interpretações de outras pessoas a respeito do fenômeno estudado. O produto final deste tipo de estudo é mais uma interpretação pelo pesquisador de outros pontos de vista já filtrados através de seu próprio ponto de vista (Merriam, 1998: 22). Procurando saber quais as habilidades exigidas para o pesquisador que realiza um estudo de caso, descobrimos que Yin (2010: 95) apresenta uma lista básica de habilidades comumente exigidas, que são as listadas a seguir.

- Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de formular boas questões- e interpretar as respostas.
- Um bom pesquisador deve ser um bom «ouvinte» e não ser atrapalhado por suas próprias ideologias ou preconceitos.
- Um pesquisador deve ser adaptável e flexível para que as situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças.
- Um pesquisador deve ter a noção clara dos assuntos em estudo, mesmo no modo exploratório. Essa noção reduz a proporções administráveis os eventos relevantes e a informação a serem buscados.
- pesquisador deve ser imparcial sobre as noções preconcebidas, incluindo as derivadas da teoria. Portanto, ela deve ser sensível e responsiva à evidência contraditória. Percebendo a importância de ter essa lista de habilidades como base para um trabalho de qualidade e de seguir em direção a estes pressupostos ao executar a pesquisa que aqui relatamos. Considerando de fundamental importância para a pesquisa, apresentamos a seguir, o contexto do estudo de caso que realizamos.

Yin (2010: 98) aponta ainda a necessidade de evitar o viés. Ele afirma que «todas as condições precedentes serão anuladas se o pesquisador procurar usar apenas um estudo de caso para substanciar uma posição preconcebida» Um teste deste possível viés é o grau em que você está aberto aos achados contrários. Na mesma perspectiva, Stake (1995) também sugere sejam feitas as seguintes questões: «O percurso que gostaríamos de fazer com o nosso trabalho de estudo de caso, ‘nós o fizemos corretamente?’, não apenas ‘gerando uma descrição abrangente e precisa do caso?’, mas ‘desenvolvendo as interpretações que queremos?’ » (Stake, 1995: 107).

Pela primeira vez neste capítulo, ele menciona a sua preocupação com a exatidão, explicações alternativas e disciplina: «Em nossa busca por precisão e explicações alternativas, nós precisamos de disciplina, precisamos de protocolos independentes da mera intuição e da boa intenção de ‘acertar’» (Stake, 1995: 107). Por fim, torna-se necessário salientar que «a pesquisa do estudo de caso é extremamente difícil, mesmo que os estudos de caso tenham sido considerados, tradicionalmente, como pesquisa «soft»,

possivelmente porque os investigadores não tenham seguido procedimentos sistemáticos» (Yin, 2010: 43). E após discorrermos sobre o pesquisador do estudo de caso, abordaremos os critérios para o julgamento da qualidade dos projetos de pesquisa de estudo de caso.

6.3.4 Critérios para o julgamento da qualidade dos projetos de pesquisa de estudo de caso

Nesse subtópico trataremos dos critérios para o julgamento da qualidade dos projetos de pesquisa de estudo de caso. A respeito da validade, Simons, 2011: 178 aponta que as diferentes formas de analisar e interpretar mencionadas, apelam a diferentes maneiras de saber e diferentes concepções da validade para garantir a qualidade e aceitabilidade das conclusões do caso. A validade tem a ver com nossa forma de dar garantia a nosso trabalho: se es sólida, defensável, coerente, bem fundamentada, adequada ao caso e «merecedora de reconhecimento»(House, 1980: 250). Tudo isso é empregado na pesquisa qualitativa para que possamos justificar melhor os motivos pelos quais os leitores podem confiar em nossas conclusões. Yin (2010: 63) aponta as conceitos relevantes da pesquisa, os quais apresentamos a seguir.

- Validade do construto: identificação das medidas operacionais corretas para os conceitos sendo estudados.
- Validade interna(apenas para estudos explanatórios ou causais e não para estudos descritivos ou exploratórios): busca do estabelecimento da relação causal pela qual se acredita que determinadas condições levem a outras condições, diferenciadas das relações espúrias.
- Validade externa: definir o domínio para o qual as descobertas do estudo podem ser generalizados.
- Confiabilidade: demonstração de que as operações de um estudo como os procedimentos para a coleta de dados- podem ser repetidas, com os mesmos resultados.

6.3.5 Por que estudar as pessoas? Qual é a finalidade desse estudo?

O estudo das pessoas envolvidas no caso é essencial. Simons (2011) aponta três razões para estudar as pessoas em estudo de caso. A primeira é a necessidade de interpretar programas e políticas através das perspectivas daqueles que as aplicam. Seja qual for o objetivo de um determinado caso, na pesquisa educacional e social, as pessoas desempenham um papel proeminente e são os principais intervenientes nas transações que ocorrem na sala de aula, no desenvolvimento de políticas e sua implementação. A

segunda razão é que a pesquisa com estudo de caso, particularmente quando tem vocação educacional, é um processo social interativo. O estudo das transações e relações que as pessoas criam no campo é essencial para documentar a «experiência vivida».

Como terceira razão, o autor considera interpretar a experiência de pessoas envolvidas em um programa, ou aspectos de suas vidas em contextos sociopolíticos específicos, ajuda a entender não apenas os fatores sociopolíticos que influenciam as ações de cada pessoa, mas também também o impacto desses fatores no indivíduo e no próprio caso (Simons, 2011: 105-106). Assim, quando em um estudo de caso nos propomos a representar as pessoas o objetivo é entender como a experiência e as ações de uma pessoa ou pessoas contribuem para a interpretação do caso. No entanto, isso não significa que histórias particulares estejam ancoradas no tempo. Contar nossas histórias é uma experiência transformadora. É um processo educativo, tanto para a pessoa que conta a história quanto para o investigador (Simons, 2011). Posteriormente resulta em aprendizagem também para o leitor ou leitores da tese que ora apresentamos.

Na mesma perspectiva, Connelly e Clandinin (1994: 415) referem que quando as pessoas apontam algumas das sua experiência, seja para si ou para outrem, não o fazem com o registro simples do que ocorreu ao longo do tempo, mas na forma historiada ... Com efeito, as histórias que nós ou os outros temos são as que mais se aproximam da experiência. As histórias transmitem uma sensação de plenitude, uma sensação de que elas vêm da nossa história social pessoal e geral. Finalmente, após justificar brevemente a relevância e os motivos pelos quais optamos por incluir nesta pesquisa as histórias de vida e questionários, passamos a apresentar, a seguir, o contexto no qual esta pesquisa ocorreu.

6.3.6 A narrativa intertextual

Histórias cristalizam valores comuns e crenças, constroem fortes times e senso de comunidade, convidam as pessoas a estarem por inteiro no trabalho e obtêm maior comprometimento (Adamson, 2006).

6.3.6.1 A intertextualidade na escrita acadêmica

Sabemos que contar histórias sempre foi uma característica do ser humano, mesmo antes de existir a linguagem escrita. Por esse motivo, embora o storytelling seja bastante popular, é difícil encontrar materiais formais que detalhem os conceitos e história sobre o assunto e que indiquem uma data precisa de sua criação. Somos rodeados de histórias o tempo todo: na televisão, nos jornais, nos filmes etc, ou seja, somos influenciados e influenciados as narrativas do dia-a-dia em sociedade o tempo todo. Sabemos que o storytelling entrou na moda. Ainda que muita gente o descreva como a arte de contar

histórias, sabemos que não se trata de uma técnica nova, pois contava-se histórias na época das cavernas. «Histórias são como fazemos sentido sobre as nossas experiências, como nos comunicamos com os outros e por meio delas, como nós entendemos o mundo a nossa volta» (Merriam (2009: 32).

A discussão metafórica esteve muito tempo restrita a investigações poéticas, porém, de alguns anos para cá, a metáfora voltou a ser estudada com bastante entusiasmo devido principalmente às pesquisas em Inteligência Artificial. A força cognitiva da metáfora é bastante grande (Leão, 2005: 15). A respeito disso, Richardson (1994: 519) diz que metáfora é um ótimo recurso para escrita de narrativas, pois como afirma o autor, a metáfora é a coluna vertebral da escrita, a qual permite tanto deixar a leitura mais leve, pois ao admitir pesos e movimentos, além de estar localizada próximo à superfície de forma a unir as partes envolvidas entre o texto e o leitor. A intertextualidade ajuda a estabelecer uma aderência do leitor ao texto e com isso é possível atraí-lo com o apoio de um texto já cativado na memória textual coletiva.

Moura Filho (2005) considera que adotar novos caminhos requer ousadia para investir em perspectivas mais criativas, o que, por sua vez, requer abdicarmos da ênfase sobre o instrumentalismo e adotarmos a postura reflexiva. A característica principal da metáfora é conceber uma outra categoria de conhecimento que envolve os dois campos do saber (A e B). A interação entre esses dois campos se dá de tal forma que após o vínculo metafórico nossa compreensão se altera tanto em relação ao campo A quanto em relação ao campo B e dessa inter-relação metafórica é possível extrair C, ou seja, um novo conhecimento se produz. Desta forma, a metáfora ao possibilitar a aproximação de dois mundos ou domínios heterogêneos, viabiliza uma re-descrição de um determinado assunto e oferece uma visão criativa e inesperada (Leão, 2005: 15).

Ao optarmos por utilizar intertexto nesta pesquisa, coincidimos com Richardson (1994) ao apontar que as práticas de escrita podem melhorar a forma tradicional de fazer relatos, de forma a tornar o texto mais atraente e, assim, ter a possibilidade de um alcance de difusão da pesquisa ainda maior, pois as pessoas sempre recomendam leituras que despertam emoções diferentes do comum, do usual. Ademais, a satisfação e encantamento diante das «descobertas no caminho» da realização da pesquisa aqui relatada, tornaram a tarefa da escrita acadêmica mais agradável e, de certa forma, mais leve. A seguir, abordaremos sobre a metáfora do labirinto.

6.3.6.2 A metáfora do labirinto – o storytelling da tese e sua estrutura

Sabemos que Labirinto traz em si uma imagem metafórica universal e muito antiga. Na visão de Leão (2015), a metáfora do labirinto é extremamente forte, muito mais

complexa e ampla do que o senso comum costuma definir. Em outras palavras, apesar de o termo labirinto estar, de um modo geral, associado à ideia de confusão de estar perdido e de erro, quando é visto como metáfora da complexidade, seu sentido se expande. Dentro dessa perspectiva, o labirinto se revela um tema de discussão bastante amplo. Na pesquisa que aqui relatamos já apresentamos o labirinto também relacionado à espiral e como uma das imagens que usamos para representar a aprendizagem. Reafirmamos, portanto, a relevância do labirinto e de que ele seja visto como lugar de aprendizagem, ensino e formação.

Para narrar esta tese, recorreremos ao livro «Quem mexeu no meu queijo?», que tem o título original norte-americano «Who moved my cheese?», do autor Spencer-Johnson, escrito originalmente em 1998 e traduzido para o português no ano 2000, que transformou-se em um dos livros mais vendidos do mundo, um best-seller de negócios com mais de 35 milhões de exemplares em 42 línguas. Trata-se de uma história de mudança que ocorre em um labirinto em que quatro personagens engraçados, dois ratinhos e dois duendes, procuram pelo «queijo», uma metáfora para o que queremos ter na vida: seja um emprego, um relacionamento, um diploma, uma profissão, dinheiro, uma casa grande, saúde, reconhecimento ou até mesmo uma atividade como corrida ou futebol.

Na verdade, cada um de nós tem a sua própria ideia do que é um Queijo e o procuramos porque acreditamos que nos fará felizes. Se o obtemos, frequentemente ficamos ligados a ele. E se o perdemos, ou se nos é tirado, isso pode ser traumático. A seguir, apresentamos a capa do livro de Spencer-Johnson (2000) e os personagens.

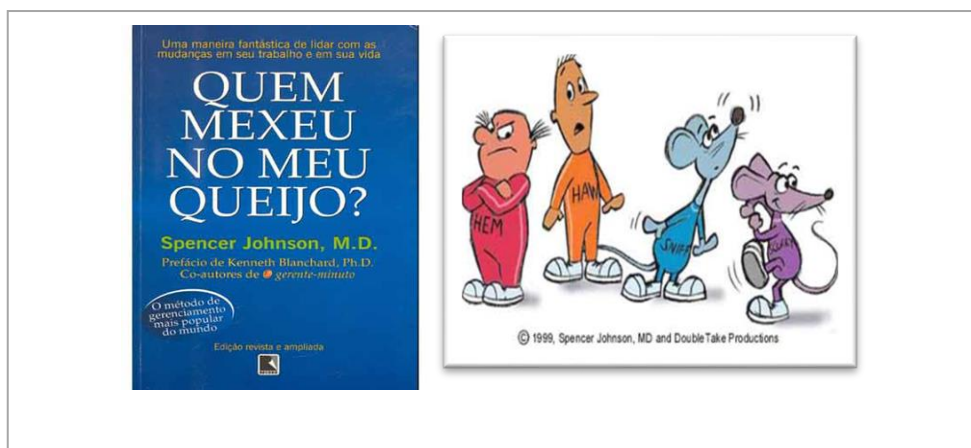


Figura 20 - Capa do livro e imagem dos personagens (Spencer-Johnson, 2000)

Nesta tese, o queijo representa a formação como professor, mais especificamente como professor de espanhol. Assim, «o labirinto» na história representa onde cada pessoa gasta tempo procurando o que quer. Pode ser a organização em que trabalha, a sociedade em que vive ou os relacionamentos que tem em sua vida. Nesta tese, o labirinto são os

caminhos percorridos para se chegar à formação desejada. Desta forma, destaca-se que o livro «Quem mexeu no meu queijo?», história de ratinhos e duendes, foi escolhido para narrar a tese ora apresentada, pensando em «Quem mexeu na minha profissão?» pensando no labirinto como lugar da aprendizagem, do ensino e da formação. Não houve intenção de esgotar todos os recursos possíveis do storytelling ou de seguir todos os passos da escrita criativa na escrita acadêmica, mas de incorporar este gênero na narração desta tese. Além do livro de Spencer Johnson (2000), apresentamos citações de outros autores como Leão (2005) e Ingold (2015), que se referem ao labirinto e ainda outras citações como epígrafes dos capítulos ou subtópicos, visando enfatizar seu conteúdo.

6.3.7 O uso de imagens

Barthes (1984), aborda que palavra e imagem se articulam e se compõem dinamicamente nos processos de comunicação. A imagem estabelece uma infinidade de possibilidades de significados, enquanto o texto verbal a limita, restringindo e focando o significado da comunicação. A imagem é, simultaneamente, cultural e transcultural, temporal e atemporal e simbólica. Numa sociedade globalizada e imagética é extremamente importante levar em conta os aspectos imagéticos de uma situação social. Como a imagem criada tende a ser confundida com o objeto real do mundo, ela cumpre a função de naturalizar um conjunto de ideias, um discurso que pode ser politicamente interessado ou ideológico (Medina-Filho, 2013). Na pesquisa que aqui relatamos, valorizamos o uso das imagens e elas estiveram presentes desde os primeiros capítulos com as imagens do labirinto, produzida especialmente para esta tese.

Apresentamos as imagens do labirinto e a espiral que simbolizam a aprendizagem e e discorremos sobre estas imagens; nos referimos ao pêndulo que marcou a discussão sobre os métodos no ensino de línguas; posteriormente em diversas partes inserimos imagens, por exemplo: de Gutenberg, de Comênio, as diversas imagens sobre a evolução da comunicação, sobre a evolução do livro, dentre outras. Valorizamos, desta forma, a linguagem visual na pesquisa que apresentamos. Ademais, em muitas partes da pesquisa sintetizamos as informações por meio de tabelas e imagens.

6.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

6.4.1 Questionário

Na pesquisa ora apresentada, para localizar os possíveis participantes, utilizamos o buscador Google, pelo qual procuramos os Cursos de Letras, os Polos de apoio presencial, nomes e endereços de coordenadores, professores e estabelecemos contato com as

peças de diferentes instituições, onde havia cursos de Letras-espanhol com a intenção de encontrar estudantes voluntários interessados em participar da pesquisa. Buscamos em vários sítios web a partir do buscador citado e enviamos mensagem solicitando que divulgassem o link do questionário aos alunos da sua instituição de Ensino; também por meio de contatos pessoais, conseguimos enviar mensagens diretamente a alguns coordenadores de cursos de Letras a distância e pedimos que divulgassem o questionário da pesquisa nas plataformas de seus cursos ou enviassem e-mails aos seus alunos, solicitando que participassem respondendo o questionário.

Além disso, usando a rede social Facebook, pedimos aos amigos que compartilhassem e que divulgassem amplamente o link do questionário para que chegasse a estudantes de diferentes regiões do Brasil. Obtivemos mais de noventa compartilhamentos. Compartilhamos, inclusive em associações de professores de espanhol e solicitamos apoio na divulgação. A coleta dos dados, realizada por meio do correio eletrônico foi imediatamente organizada em pasta específica. Realizamos uma primeira leitura das respostas de cada participante e começamos a tabular os dados, conforme serão apresentados, procurando trabalhar uma pergunta de cada vez.

6.4.2 História de Vida

Em relação ao instrumento história de vida (HV), o contato foi realizado por e-mail, por messenger e telefone com os participantes. Recebemos as respostas por e-mail. O participante Eduardo, contactado por messenger e por e-mail, nos contou que já havia feito um relato de história de vida e este se encontra publicado em sua dissertação de mestrado em 2003. Como este documento não era do nosso conhecimento e não está acessível ao grande público, mas fechada a discentes e docentes da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Eduardo nos enviou prontamente o documento pelo Messenger. Esta narração escrita na dissertação de Eduardo serviu de base para a história de vida que escrevemos na tese até o ano de 2003. A continuação nos foi enviada posteriormente por e-mail, enfatizando os usos da tecnologia e a experiência do professor Eduardo nos cursos a distância.

Por sua vez, a HV de Dominique nos foi enviada em duas etapas, também por e-mail. Entretanto, realizamos conversas via telefone (whatsapp) por mensagem escrita e de voz. O segundo envio realizado por e-mail, já na fase final da pesquisa, esclareceu aspectos de sua vida profissional e apontou algumas experiências com o uso das tecnologias no exercício da profissão. Esta participante é ex-aluna de um curso de Letras português-espanhol e atualmente é professora de português e espanhol na rede federal de ensino (Instituto Federal) e atua tanto no ensino presencial, quanto no ensino a distância.

6.4.3 O papel do pesquisador

No caso das pesquisas qualitativas, o pesquisador se insere no cenário dos acontecimentos e busca entender os fenômenos a partir dos significados que as pessoas atribuem a suas experiências (Santos-Júnior, 2011: 86). Ludke e André (1986: 11) afirmam: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A respeito disso, Minayo (2001) pondera que a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Na mesma direção, Chizzotti (2006: 26) afirma que «as pesquisas qualitativas [...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de pesquisa dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos».

Nesse sentido La Ville e Dionne (1999: 35) referem que «O fato de o pesquisador em ciências humanas ser um ator que influencia seu objeto de pesquisa, e do objeto de pesquisa, por sua vez, ser capaz de um comportamento voluntário e consciente, conduz a uma construção de saber cuja medida do verdadeiro é diferente da obtida em ciências naturais. Além disso, se em ciências naturais a medida das modificações pode ser facilmente definida e quantificada, em ciências humanas não. Como quantificar com exatidão inclinações, percepções, preferências, visões do mundo...? O verdadeiro, em ciências humanas, é ainda mais relativo porque, com frequência, não pode basear sua construção sobre uma medida objetiva dos fenômenos estudados, como é possível fazê-lo em ciências naturais.

É relevante considerar que «ao contrário da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de pesquisa» (Flick, 2005: 6) Nesse sentido, destacamos nesta pesquisa a importância da atuação do investigador. Tomamos também por base Janesick (2000) que afirma que o investigador tem de estar presente, interagir com a realidade que pretende estudar, observar as atividades e os comportamentos e entrevistar as pessoas. O investigador torna-se, ele próprio, instrumento de pesquisa. Assim, corroboramos a afirmação da autora, ao dizer que o design qualitativo é holístico: partindo da observação do investigador que começa por olhar uma paisagem ampla com a intenção de entender a globalidade da realidade observada.

Ainda sobre o papel do pesquisador, Ludke e André (1986: 5) afirmam: o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse

conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. Assim, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, podendo, ao longo do processo de pesquisa, modificar as técnicas de coleta, localizar novos sujeitos, rever a metodologia e as questões que orientam a sua pesquisa.

De acordo com Moreira (1990: 34), «a pesquisa interpretativa procura analisar criticamente cada significado em cada contexto. O pesquisador, nessa perspectiva, pergunta-se continuamente que significados têm as ações e os eventos de ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, para os indivíduos que deles participam. Indaga permanentemente sobre o que está acontecendo e como isso se compara com o que está acontecendo em outros contextos». Para isso, o pesquisador se vale da narrativa, e «procura validar suas interpretações com outros meios como trechos de entrevistas, excertos de suas anotações, vinhetas, exemplos de trabalhos de alunos, entremeados de comentários interpretativos (...) buscando apresentar evidências que suportem sua interpretação e ao mesmo tempo, permitam ao leitor fazer julgamentos de modo a concordar ou não com as asserções interpretativas do pesquisador» (Moreira, 2000: 35).

Assim, ao realizarmos nossa pesquisa, compreendemos a relevância de nossas ações e tomamos as palavras de Laville & Dionne (1999: 39), que ao discorrer sobre a atuação do pesquisador, fazem a seguinte afirmação: «Consciente de que imprime, em suas pesquisas, seus próprios pontos de vista e determinações, o pesquisador torna-se mais sensível aos efeitos que isso pode ter sobre a ciência; interroga-se sobre as influências que sobre ela pesam, orientam-na, definem-na, determinam sua natureza». Portanto, assumimos nossa responsabilidade e com seriedade procuramos realizar nossa pesquisa, visando contribuir com o progresso da ciência.

6.4.4 Os participantes da pesquisa

Em toda pesquisa qualitativa a seleção dos participantes é um aspecto muito importante para o investigador. Portanto, neste trabalho selecionamos os participantes atendendo a certos critérios que nos ajudariam a conseguir a informação desejada de forma intencional. Segundo Rodríguez-Gómez y otros (1996: 136), a seleção dos participantes se define como «uma tarefa continuada na qual que se põe em jogo diferentes estratégias propícias a determinar quais são as pessoas ou grupos que, em cada momento de trabalho de campo, podem fornecer a informação mais relevante aos propósitos da pesquisa».

Neste sentido, nossa primeira tarefa foi observar a população para identificar e selecionar os indivíduos ou grupos que queríamos que pertencessem a nossa amostra de estudo. Para abordar esta pesquisa delimitamos tipos de participantes (amostras) diferentes atendendo a aplicação de cada instrumento de pesquisa para sua posterior análise. Neste sentido, podemos diferenciar a amostra da seguinte maneira:

- 25 (vinte e cinco) alunos participantes alunos e ex-alunos de Letras-espanhol em diversos cursos a distância no Brasil.
- 2 (dois) participantes do instrumento História de Vida, sendo uma ex-aluna do curso de Letras-espanhol-português na modalidade EAD, que hoje é professora e um professor de espanhol com muitos anos de experiência de ensino no Brasil, tanto no ensino presencial, como na modalidade EAD.

6.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

6.5.1 Coleta de dados- princípios

A coleta de dados é a pesquisa propriamente dita; consiste no processo de levantamento dos dados necessários à resolução do(s) problema(s) apontado(s) e a indicação de meios de atingir os objetivos propostos, bem como na validação das hipóteses. Não existe uma técnica ou instrumento definido como o melhor. O instrumento depende do tipo de pesquisa e de dados que se pretende. De acordo com Yin (2010: 124) «um objetivo importante é coletar os dados sobre os eventos e os comportamentos humanos verdadeiros». Este autor apresenta alguns princípios que, se incorporados ao estudo de caso aumentará substancialmente a sua qualidade (Yin, 2010: 124). São os seguintes:

- a) Múltiplas fontes (evidência de duas ou mais fontes, convergindo sobre os mesmos fatos ou descobertas);
- b) Um banco de dados do estudo de caso (uma estrutura formal de evidência distinta do relatório final do estudo de caso):
- c) Um encadeamento de evidências (vínculos explícitos entre as questões formuladas, os dados coletados e as conclusões a que se chegam.

Ao realizarmos nossa pesquisa, procuramos seguir o que nos orienta Martins (2006). Este autor aponta que o trabalho de campo, no qual o pesquisador coleta dados, ouve pessoas, observa, anota, examina documentos, faz entrevistas em série, enfim, realiza a coleta dos dados empíricos, deve ser precedido por um rigoroso protocolo de estudo de caso e estar embasado numa sólida plataforma teórica. Os dados falam através de teorias,

caso contrário, o pesquisador se perde em especulações vazias e vagas, afirma conclusões destituídas de base teórica e empírica. Procuramos observar também que é preciso também ter flexibilidade – conforme continua Martins – para, ao longo do estudo de caso, voltar às proposições iniciais (teoria preliminar), realizar inferências analíticas com relação a elas, perante os dados e evidências coligidos, redirecionar os procedimentos e técnicas de coleta de dados e avaliar permanentemente o foco nas questões de pesquisa e proposições iniciais, bem como ir apurando conclusões parciais e catalogando descobertas e achados. A seguir, apresentaremos alguns apontamentos a respeito da seleção dos instrumentos.

6.5.2 Seleção dos instrumentos

A seguir, apresentamos uma tabela na qual dispomos os objetivos da pesquisa e os instrumentos utilizados para alcançar os resultados.

SELEÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	
Objetivos da pesquisa	Instrumentos utilizados
Relatar o percurso histórico de formação de professores de Espanhol no Brasil;	Pesquisa bibliográfica- inserida no capítulo teórico
Discorrer sobre a formação de professores em ambientes virtuais, uso de tecnologias no ensino de línguas e e apresentar sugestões para aperfeiçoar esta formação	Pesquisa documental e questionário
Demonstrar a importância da intertextualidade na escrita acadêmica.	Storytelling «Quem mexeu no meu queijo?» de Spencer Johnson (2000) e outros textos.
Detalhar as competências, em especial a competência comunicativa na formação de professores de LE.	Pesquisa bibliográfica/documental- na parte teórica
Identificar o perfil dos alunos de cursos de licenciatura em Letras-espanhol a distância	Pesquisa bibliográfica/documental e questionário
Identificar os aspectos salientes dos processos distintos de ensinar e de aprender línguas como fins do processo formador, visando o aperfeiçoamento desta formação	Pesquisa bibliográfica e webliográfica/ Entrevistas das histórias de vida
Identificar e apresentar tipos e modelos de tarefas, projetos, recursos tecnológicos, ferramentas e atividades, bem como práticas e ideias inovadoras que possam ser utilizadas para aprender a língua-alvo e desenvolver a competência comunicativa em cursos a distância.	Entrevistas das histórias de vida. Levantamento/pesquisa bibliográfica/webliográfica.

Tabela 40 - Instrumentos da pesquisa

Na tabela apresentada, apontamos os objetivos e os instrumentos utilizados na pesquisa. Passaremos a apresentar cada um destes instrumentos no subtópico a seguir.

6.5.3 Instrumentos para a coleta de dados

«Identificar e refletir sobre os instrumentos de pesquisa é fundamental para a objetividade e utilidade das investigações sociais» (Castro, 2013).

Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental

A pesquisa bibliográfica e documental da pesquisa aqui relatada está inserida no capítulo teórico. O texto parte de estudos bibliográficos com revisão e descrição da literatura e não tem a intenção de se esgotar na análise de obras aqui expostas. Os aspectos básicos do marco teórico apresentado aqui estão relacionados com os objetivos, finalidade e perguntas da pesquisa. Para Gil (1995: 158) as fontes escritas na maioria das vezes são muito ricas e ajudam o pesquisador a não perder tanto tempo na hora da busca de material em campo, sabendo que em algumas circunstâncias só é possível a pesquisa social através de documentos. Desta forma, os livros, artigos científicos e sítios web, revistas e também comunicações pessoais com autoridades no tema tratado foram por nós utilizados de forma a dar embasamento à nossa pesquisa.

Em relação aos documentos, André (1995: 28) afirma que «documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes». A informação documental constitui-se em instrumento relevante para todos os tópicos de estudo de caso. E existe uma variedade, dos quais citamos:

- cartas, memorandos, correspondência eletrônica e outros documentos pessoais, como diários, calendários e anotações;
- agendas, anúncios e minutas de reuniões, e outros relatórios escritos dos eventos;
- documentos administrativos – propostas, relatórios de progresso e outros registros internos;
- estudos formais ou avaliações do mesmo «local» que está estudando; e
- recortes de notícias e outros artigos que aparecem na mídia de massa ou nos jornais comunitários.

História de vida

Como instrumentos de pesquisa, apresentamos duas histórias de vida. Em relação à história de vida em contextos educativos, Goodson e Sikes (2001) estabelecem uma importante distinção entre história de vida e sucessos da vida. A importância da distinção realizada por estes autores é que os «sucessos da vida» representam um comentário parcial

e seletivo sobre a experiência vivida. Goodson y Sikes apontam ainda que o método da história de vida experimentou um declive depois de alcançar seu melhor momento nos anos trinta. No entanto, volta à tona, nas últimas três décadas em muitos campos de pesquisa, incluídos os estudos educativos.

No caso desta pesquisa, a narrativa foi escrita pelos participantes e os comentários e análises são da investigadora. Mesmo compreendendo que poderíamos usar o termo «Sucessos da vida» para a narrativa que apresentamos, preferimos usar o termo História de Vida (HV), por ser mais conhecido. A primeira narrativa é a trajetória de uma estudante de Letras-espanhol na modalidade EAD, que atualmente é professora e a segunda HV é a história de um professor de espanhol que atua nas duas modalidades: presencial e virtual.

O questionário online

O questionário é um «instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito» (Marconi & Lakatos, 1999: 100), pode ser definido como «un conjunto de perguntas sobre um determinado tema de interesse científico, que será respondido posteriormente por parte da população (Jauset, 2000 131). Esta parte da população são os participantes que, de maneira voluntária, aceitam responder às perguntas, colaborando desta forma para o desenvolvimento da ciência. Trata-se de um roteiro de perguntas elaborado pelo entrevistador para ser respondido pelo participante. Sua estrutura é determinada ao perfil do público-alvo, a partir do problema, objetivos e hipóteses da pesquisa. Este instrumento pode ser enviado através de correio, correio eletrônico, ou aplicado pessoalmente.

Além disso, o pesquisado poderá responder no momento em que for abordado pelo pesquisador ou pode ter um prazo determinado para responder e devolvê-lo ao pesquisador. Há vantagens e desvantagens em usar este instrumento. Em nossa pesquisa usamos o questionário online e consideramos as vantagens que apresentamos na tabela a seguir.

VANTAGENS EM USAR O QUESTIONÁRIO ONLINE
As perguntas respondidas por escrito e sem a presença do Entrevistador economizam tempo e viagens
Economia financeira
Extração de resultados imediato
Obtém grande número de dados
Atinge maior número de pessoas
Abrange uma área geográfica mais ampla
Economiza pessoal (treinamento/trabalho de campo)
Há maior liberdade nas respostas em razão do anonimato
Há menos risco de distorção (pela não influência do pesquisador)

Há mais tempo para responder e em hora favorável.

Tabela 43 – Vantagens do questionário online

Os princípios que nos guiaram para a formulação de perguntas foram: a) formular perguntas de forma simples de entender, de forma concreta e precisa; b) considerar o grau de conhecimento e informação do entrevistado; c) evitar palavras e formulações ambivalentes; d) evitar perguntas sugestivas; e) evitar perguntas indiscretas. No uso do questionário online tivemos ainda como vantagem a conquista de participantes de diversos lugares, dispersos neste país de dimensões continentais. Ao explicarmos sobre a consolidação dos instrumentos, mais adiante, discorreremos um pouco mais sobre o questionário da nossa pesquisa.

Levantamento em sites e blogs pedagógicos

Realizamos um levantamento em sites e blogs pedagógicos a fim de apresentar atividades, propostas didáticas e recursos para aprender/desenvolver a competência comunicativa dos estudantes em formação. O resultado deste levantamento está registrado na seção 7.3.4. Destacamos que muitas informações foram coletadas no blog do professor Eduardo, participante da nossa pesquisa.

6.5.4 Consolidação dos instrumentos

Na construção do instrumento escolhido para nossa pesquisa, buscamos diretrizes teóricas, as quais procuramos seguir criteriosamente. O questionário precisa estabelecer uma ligação com: a) o problema e os objetivos da pesquisa; b) a população a ser pesquisada; c) os métodos de análise de dados (escolhidos e/ou disponíveis). Nesta construção do questionário, é preciso também tomar decisões sobre: a) o conteúdo das perguntas; b) o formato das respostas desejado; c) formulação das perguntas; d) a sequência das perguntas; e) o fluxo e a estrutura (lay-out); f) pré-teste. Outros aspectos importantes que é necessário ter em conta: a) identificar a necessidade de informação; b) determinar o método de coleta de dados; c) planejar as principais seções; d) formular as questões de cada seção e) determinar o fluxo e a estrutura; f) revisar.

Ao enviarmos para os especialistas (professores doutores e mestres) obtivemos feedback quanto as aspectos anteriormente citados que consideramos na construção do documento e ainda os aspectos que listamos a seguir.

- a) a questão é realmente necessária?
- b) onde a informação vai ser utilizada?
- c) o assunto exige uma nova pergunta ou já está incluído em alguma outra?

- d) a questão é clara e específica?
- e) quantas questões são necessárias sobre esse tópico? Uma é suficiente?
- f) qual é a escala que será utilizada
- g) uma resposta dicotômica (sim/não) é suficiente?
- h) a questão envolve um único tema?
- i) o público alvo tem condições de responder a questão?
- j) que restrições os respondentes podem ter em responder as questões?
- k) se as escolhas do(s) tipo(s) de questão(ões) levam em conta a resposta que se quer e também a forma como a informação será tratada.

Os caminhos seguidos para a consolidação do instrumento foram os que listamos a seguir.

- ✓ Revisar;
- ✓ Obter todas as aprovações;
- ✓ Realizar um pré-teste (piloto) com amigos/colegas;
- ✓ Fazer as revisões baseadas no pré-teste;
- ✓ Revisar novamente

Procuramos no questionário identificar o investigador, os diretores/orientadores e a organização; definimos os objetivos do questionário; Solicitamos, apelamos, incentivamos a participação; Estimamos o tempo necessário para responder; Fornecemos as instruções básicas (quem, como, quando). Esclarecemos que a participação é voluntária; Asseguramos a confidencialidade e o anonimato; questões prospectivas; questões avaliativas; questões demográficas; fechamento (agradecimento); procuramos calibrar o nível da linguagem ao público participante e; estabelecer o entrosamento e o ordenamento lógico dos tópicos. No caso da pesquisa ora apresentada, no instrumento questionário os especialistas que colaboraram na construção puderam sugerir questões e modificações e assim garantir a validade do instrumento. Os professores doutores convidados a colaborar na construção e validação do instrumento foram:

PROFESSORES CONVIDADOS	ENTIDADES DE ORIGEM
Dr. Augusto C. Luitgards Moura-Filho	Universidade de Brasília/Brasil
Dr. Carlos Pazos-Justo	Universidade do Minho/Portugal
Dra. Denise Giselle Brito Damasco	SEDF/Brasil
Dr. Fábio Barros	CEFET-RJ/Brasil
Dr. Welinton Baxto	MEC e Universidade de Brasília/ Brasil

Tabela 44 - Relação de especialistas que validaram o instrumento

A revisão do instrumento contou com a participação da Especialista Letícia Rocha Melo (UFES/Brasil) e da Mestre Joana Grant (COOPLEM Idiomas/Brasil). Contamos ainda com amigos e colegas que testaram o instrumento (pré-teste): Rosana Horácio, Ivonete Isidro, Marcos Dias, Danilo Prata e Débora Lima. Após o pré-teste e revisão final, disponibilizamos o instrumento para a coleta. As respostas foram obtidas entre 05 de dezembro de 2017 e 20 de março de 2018. Reiteramos que o questionário foi divulgado amplamente na rede social Facebook, com mais de 90 compartilhamentos. O link do questionário foi também enviado por e-mail a professores e coordenadores de cursos de Letras-espanhol EAD em todo o Brasil. Alguns coordenadores se comprometeram a enviar aos alunos e assim acreditamos que o fizeram.

Em relação à validade interna/externa, muitos dos critérios que encontramos na literatura referem-se a pesquisas quantitativas. A respeito disso, Simons (2011: 170) aponta que muitos dos procedimentos convencionais para garantir a qualidade e validade na pesquisa educativa e na social —por exemplo, a validade interna, a validade externa, a fiabilidade e objetividade – procedem de sistemas tradicionais de pesquisa educativa (principalmente a quantitativa a menudo chamada positivista). Com exceção da validade interna e externa, são processos menos aplicáveis à pesquisa qualitativa com estudo de caso. O autor considera que os intentos de aplicar estes conceitos a investigação qualitativa podem ser simplesmente em vão ou podem conduzir a uma distorsão da natureza deste tipo de indagação.

Nesse sentido, o referido autor comenta que forçar os dados para que encaixem no conceito podem fazê-los perder seu significado. Ele pontua ainda que quem se dedica ao trabalho de campo, realmente há de saber o valor de verdade de suas exposições como «o mais provável» ou o mais «crível» (Simons, 2011). Portanto, ao seguirmos as diretrizes teóricas de construção do instrumento e procurando seguir o que nos apontava os professores doutores, mestres e especialistas, que colaboraram, interagiram, encaminharam críticas e sugestões, consideramos termos construído um instrumento com as características necessárias a uma pesquisa científica.

6.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados pode ser definida como «o processo de fazer sentido fora dos dados. E fazer sentido fora dos dados envolve a consolidação, a redução e a interpretação do que fora dito pelas pessoas e visto e lido pelo pesquisador – é o processo de fazer sentido» (Merriam, 1998: 178). A definição de análise de dados qualitativos de acordo com Merriam emerge como uma aplicação mais completa da epistemologia construtivista em

pesquisa, fornecendo orientações mais concretas para os investigadores. A consolidação, a redução e a interpretação ajudam a aplicação clara e concreta do construtivismo no processo analítico mais do que a impressão e a intuição. Merriam expõe sobre a simultaneidade da coleta de dados e sua análise e explica os motivos e a forma desta coleta e analisa simultânea. Ela também destaca ser esse o atributo por excelência do projeto de pesquisa qualitativa, responsável por distingui-la da pesquisa orientada pela epistemologia positivista.

Além disso, a autora faz uma ressalva, ela aponta que defender uma coleta de dados recursiva e dinâmica e análise «não quer dizer que a análise está concluída quando os dados forem coletados. Muito pelo contrário. A análise se torna mais intensa à medida que o estudo progride, e uma vez que todos os dados estão postos» (Merriam, 1998: 155). Esse processo simultâneo e interativo decorre do fato de os metodólogos qualitativos defenderem o projeto como uma emergência. Merriam apresenta seis estratégias analíticas: análise etnográfica, análise narrativa, análise fenomenológica, método comparativo constante, análise de conteúdo e de indução analítica. A respeito disso, Castro, Ferreira e González (2013) comentam que as técnicas de análise de dados costumam ser o momento mais negligenciado da pesquisa. Todos se preocupam com as técnicas de coleta como se isso garantisse a interpretação dos resultados, e o que acontece às vezes é que os dados se tornam um estorvo, um peso para o pesquisador que não sabe o que fazer com eles ou que supõe que os dados falam por si mesmos.

O Relatório

Assim que os dados são coletados é necessário começar a analisá-los e estruturar o relatório final de forma que contemple a reprodução do caso mostrando sua complexidade e seu dinamismo. O relatório deve permitir ao leitor a compreensão e possibilitar a construção de novos conhecimentos. Merecem destaque as formas escritas de estudo de caso, estabelecidas por Yin (2010). Segundo o autor, há, pelo menos, quatro tipos importantes, pode ser único (narrativa simples; informações da narrativa podem ser realçadas com tabelas, gráficos ou imagens; podem aparecer sob a forma de livro); múltiplos (contém várias narrativas apresentadas em capítulos ou seções separadas; consta um capítulo ou uma seção que apresente a análise e os resultados de casos cruzados);

E ainda, de acordo com Yin (2010), o relatório escrito que trata tanto de um caso único quanto de casos múltiplos (não apresenta narrativa tradicional em sua estrutura; segue uma série de perguntas e respostas, baseada nas perguntas e respostas constantes no banco de dados para o estudo de caso; o conteúdo do banco de dados é resumido e editado para facilitar sua leitura); apenas a estudos de casos múltiplos (não pode haver

capítulos ou seções separadas destinadas a casos individuais; o relatório inteiro consiste em uma análise cruzada; cada capítulo ou seção deve se destinar a uma questão distinta de caso cruzado; as informações provenientes de casos individuais devem ser distribuídas ao longo de cada capítulo ou seção). Assim, considerando a liberdade na construção da narrativa do relatório, na pesquisa por nós realizada decidimos os seguintes aspectos.

1. No questionário apresentar os dados de acordo com a sequência das questões propostas. Criar tabelas, gráficos e quadros que favoreçam a compreensão e visualização das respostas. Inserir as respostas «vozes dos participantes».

2. Na narrativa das HVs, preferimos apresentar um diálogo narrador (pesquisador) e entrevistado. As falas dos participantes são valorizadas e, portanto, escritas exatamente como relatadas pelo participante. No final da narrativa, inserimos uma imagem para simbolizar o participante e uma epígrafe.

6.7 TRIANGULAÇÃO E CRISTALIZAÇÃO

A triangulação averigua uma fonte de informação com outra para obter explicações alternativas e confirmar hipóteses. De acordo com Janesick (1994: 215), a triangulação serve como uma ferramenta heurística para o pesquisador. Segundo essa autora, apesar de o termo ter sido usado, originalmente por topógrafos, para descrever o processo de localização da intersecção de três pontos, não significa que, na pesquisa qualitativa, triangulação seja, apenas, o uso de três métodos ou perspectivas. Denzin (1989) descreve quatro tipos diferentes de «triangulação» – a «triangulação de dados», a «triangulação do investigador», a «triangulação teórica» e a «triangulação metodológica», que apresentamos a seguir.

- a) **triangulação de dados**, que compreende o uso de dados de várias origens em um único estudo; Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenômeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de pesquisa comparativa) e com indivíduos diferentes;
- b) **triangulação de investigadores**, que é o uso, em uma pesquisa, de vários pesquisadores ou avaliadores. Os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenômeno em estudo e procedem à comparação de resultados. Trata-se de comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa;

- c) **triangulação de teorias**, que se refere ao uso de múltiplas perspectivas para interpretar um único conjunto de dados, verificando-se a sua utilidade e capacidade.
- d) **triangulação metodológica**, que é o uso de múltiplos métodos para estudar um único problema. Denzin distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objecto de estudo.

Por sua vez, Janesick (1998, 2000) acrescenta um quinto tipo: a triangulação interdisciplinar que se refere à possibilidade de agregar perspectivas de outras disciplinas, além daquelas em que o estudo se insere, o que permitiria obter vários ângulos de enquadramento do problema, seleccionar estratégias de pesquisa características doutras áreas, recorrer a actividades multidisciplinares para desenvolver a pesquisa e expandir o discurso a diversos campos de estudo. Este desenho qualitativo multifacetado enquadrar-se-ia, segundo o autor, na noção de cristalização, conceito proposto por Richardson (1994), que prefere usar a metáfora do cristal em detrimento da do triângulo, pois esse processo teria mais de três lados.

Então, à medida que o mundo é percebido pelas várias faces, como um cristal, assim também ocorre com as abordagens para se chegar à resposta de um problema e dependendo do problema, podem ser adotadas múltiplas abordagens. Por sua vez, o conceito de cristalização é explicado também por Denzin e Lincoln (2000: 6) em uma perspectiva pós-moderna, pois o que se vê quando se observa um cristal, depende do ângulo em que nele incide a luz, depende de quem vê e como vê. «No processo de cristalização não há um «dizer» correto; cada um, tal como a luz incidindo no cristal, reflete uma perspectiva diferente do fenômeno».

Desta forma, se estabelece a ideia de «cristalização como uma melhor lente pela qual se podem ver os desenhos da pesquisa e as suas componentes» (Denzin e Lincoln, 2000: 6). Na pesquisa aqui relatada pareceu-nos mais apropriado considerar a ideia de cristalização. E após apresentarmos esta visão dos aspectos metodológicos da pesquisa, passaremos a apresentar, no subtópico a seguir, uma visão geral da estrutura da tese ora apresentada.

6.8 ESTRUTURA DA PESQUISA

Nesse subtópico apresentaremos uma visão geral do processo de construção da tese. Apresentamos as partes que compõem a tese nas duas tabelas dispostas a seguir. A

primeiro contém uma visão geral do processo metodológico da pesquisa. A segunda tabela sintetiza a metodologia, relacionando o tipo e os instrumentos utilizados.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO PROCESSO DE PESQUISA	
Âmbito teórico	I. Fundamentação Teórica (capítulos 1-5) II. Desenho e desenvolvimento da pesquisa (capítulo 6)
Âmbito prático	III: Análise dos resultados (capítulo 7) IV. Considerações finais (capítulo 8)

Tabela 45 - Desenvolvimento metodológico

Após verificarmos o desenvolvimento metodológico do processo de pesquisa que realizamos, apresentamos na tabela a seguir, a opção metodológica, na qual utilizamos os elementos dos três tipos de estudo de caso.

TIPOS DE ESTUDO DE CASO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA		
Metodologia	Tipo	Instrumentos
Estudo de caso	Pesquisa documental	Livros, revistas documentos, artigos científicos e populares, sites e blogs pedagógicos
Estudo de caso	Organizacional histórico	Livros, documentos, artigos científicos, páginas da Internet, etc
Estudo de caso	História de vida (HV)	Narrativa HV Questionário online

Tabela 46 - Tipos de estudo de caso e instrumentos utilizados na pesquisa

Na tabela apresentada estão listados os elementos dos três tipos de estudo de caso e os instrumentos que utilizamos em nossa pesquisa. A seguir, apresentaremos as considerações éticas que nortearam nossa pesquisa.

6.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Consideramos que a pesquisa é uma prática, e não simplesmente um modo de saber. Nesse sentido, «compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos» (Schwandt, 2006). A exigência de uma conduta ética por parte do(a) pesquisador(a) torna-se cada vez mais um pré-requisito indispensável às pesquisas que pretendam credibilidade. Nessa perspectiva, Moura-Filho (2000: 33) aponta a inexistência de um roteiro seguro e infalível à disposição do pesquisador, o que se justifica dada a complexidade e vastidão do assunto,

porém esta inexistência «não exime os pesquisadores das responsabilidades que lhes cabem e não os impedem de buscarem qualificação no assunto antes de entrarem em campo». Portanto, em nossa pesquisa, procuramos orientações na literatura e encontramos procedimentos éticos da pesquisa com estudo de caso, referidos por Simons (2011:149-150), que são os que listamos a seguir.

- O objetivo do estudo e o público para quem a informação se destina a ser transmitida serão esclarecidos desde o início.
- Será solicitada permissão para acessar documentos, arquivos e correspondência, que não serão copiados sem autorização explícita.
- O consentimento informado de todas as pessoas entrevistadas será solicitado, também, no caso de centros educacionais, aos alunos, embora o centro pretenda solicitar permissão dos pais.
- As entrevistas serão regidas pelo princípio da confidencialidade.
- O uso dos dados será negociado com as partes interessadas de acordo com critérios específicos (por exemplo, sua precisão, imparcialidade e relevância) e dentro de prazos específicos.
- Na conclusão da entrevista, será solicitada permissão à pessoa para usar os dados coletados e, quando necessário, excluir algo do seu conteúdo.
- Os participantes terão a oportunidade de ver como se relata seus comentários ou observações que fizeram no contexto do estudo de caso, e de corrigir ou expandir, se necessário, os critérios de precisão, relevância ou imparcialidade.
- Nenhum dado que um participante solicite ser mantido em sigilo será divulgado.
- Citações diretas e ensaios atribuídos exigem, para aparecer nos relatórios, a permissão explícita de seus autores.
- As informações não atribuíveis usadas ao resumir as descobertas do projeto ou ao apresentar tópicos gerais sobre o programa não requerem autorização expressa.
- Ao falar de pessoas e instituições, pseudônimos serão usados; outro pessoal pode ser identificado por sua função. Embora tudo isso não garanta o anonimato, reduz a probabilidade de que pessoas e instituições possam ser identificadas.
- Quando o anonimato não é possível (ou seja, no caso de figuras ou instituições públicas específicas), será solicitada autorização para enviar comentários autoria que se possa identificar.
- Quando surjam problemas, todas as partes devem estar dispostas a se desculpar e negociar forma de avançar.

Desta forma, considerando a inexistência de um roteiro seguro e infalível, mas atentos à nossa responsabilidade como pesquisadores, procuramos seguir os procedimentos éticos em nossa pesquisa. E após apresentarmos o desenho e desenvolvimento da pesquisa neste capítulo VI, passamos a seguir ao capítulo VII, no qual trataremos da análise dos dados.

Análise dos Resultados

CAPÍTULO VII: ANÁLISE DOS RESULTADOS: DESCOBRINDO AS SAÍDAS

«A vida não é um corredor reto e tranquilo que nós percorremos livres e em empecilhos, mas um labirinto de passagens, pelas quais nós devemos procurar nosso caminho, perdidos e confusos, de vez em quando presos em um beco sem saída» (Cronin, 2000:9).

7.1 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Da leitura e releitura de dados surge a identificação de «padrões» para ratificar as categorias de análise observadas ao longo do trabalho (González, 2015). Ludke & André (1986) referem que a etapa mais importante é a criação de categorias ou categorização dos dados. A leitura e releitura dos dados coletados é um processo essencialmente indutivo que, segundo os autores, «vai culminar na construção de categorias ou tipologias» (Ludke & André, 1986: 48). Em um primeiro momento, as categorias surgem da teoria em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto de categorias pode ser chamada «preliminares» já que vai se modificando ao longo do estudo. Mostrando a importância da fundamentação teórica e evidenciando a atuação direta do investigador na categorização dos dados, Simons (2011: 167) afirma que «Quando começamos a organizar os dados, identificamos categorias ou ideias neles, procuramos por tópicos e padrões, decidimos quais dados incluir como evidência do histórico que está sendo desenvolvido». Assim, compreendemos que nós, investigadores, somos os que dão sentido à pesquisa.

Na mesma direção, Wolcott (1994: 13-14)) afirma que «os dados que não «falam» para a pessoa que os reuniu e os relatou provavelmente também não estabelecerão conversas com leitores subsequentes». Em relação à coleta de dados, Merriam (1998: 155). defende uma coleta de dados recursiva e dinâmica. Ela afirma que «não quer dizer que a análise está concluída quando os dados forem coletados. Muito pelo contrário». A autora aponta que a análise se torna mais intensa à medida que o estudo progride, e uma vez que todos os dados estão postos (Merriam, 1998: 155). Para esta pesquisa, à medida que fomos lendo as respostas dos instrumentos as categorias foram surgindo e sendo apontadas.

Procuramos, desta forma, seguir os princípios conforme os autores referidos, experientes na pesquisa qualitativa. Apresentamos a seguir a interpretação dos resultados dos questionários coletados e das HVs.

7.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para interpretar os dados, no questionário online, o procedimento foi concentrar em uma tabela todas as respostas e analisá-las, conforme os resultados aparecem pelo próprio google forms. Entretanto, como a visualização das respostas não atendiam às expectativas da investigadora, pareceu-nos apropriado criar novas tabelas e gráficos para apresentação dos resultados. Após elaboração destas novas tabelas, a análise e categorização dos dados vieram de forma automática, em conformidade com toda a fundamentação teórica apontada. O mesmo procedimento ocorreu em relação a cada história de vida, sendo analisadas separadamente e depois buscando pontos em comum entre as duas histórias.

Na pesquisa aqui relatada optamos por aceitar a proposta de Richardson (1994), que prefere usar a metáfora do cristal em detrimento da do triângulo, pois esse processo teria mais de três lados. Desta forma, a partir das várias faces do cristal, o pesquisador analisa os dados de diferentes pontos de vista. Assim, na medida em que o mundo é percebido pelas várias faces, como um cristal, assim também ocorre com as abordagens para se chegar à resposta de um problema e dependendo do problema, podem ser adotadas múltiplas abordagens. Na visão de Janesick (2000: 392) o princípio de cristalização combina «simetria e substância com uma variedade de formas, abordagens e multidimensionalidades.»

O conceito de cristalização é explicado também por Denzin e Lincoln (2000: 6) em uma perspectiva pós-moderna, pois o que se vê quando se observa um cristal, depende do ângulo em que nele incide a luz, depende de quem vê e como vê. «No processo de cristalização não há um «dizer» correto; cada um, tal como a luz incidindo no cristal, reflete uma perspectiva diferente do fenômeno». Sendo assim, diversos autores, como Janesick (2000) e Richardson (1994) discordam do conceito de triangulação e defendem que a imagem adequada à pesquisa qualitativa é o cristal, não o triângulo. Apresentam a ideia de «cristalização como uma melhor lente através da qual se podem ver os desenhos da pesquisa e as suas componentes» (Denzin e Lincoln, 2000: 6).

Assim, após coleta e análise, partimos em busca da maneira mais apropriada de apresentar os dados na tese. Optamos por uma linguagem simples e incluímos gráficos e tabelas na apresentação do questionário. Para as HVs escolhemos uma narração dialogada, com as vozes do investigador e do participante. Tanto no questionário quanto nas HVS, em

todo o tempo buscamos, na teoria que fundamentou a nossa pesquisa e nos autores especialistas em estudo de caso, seguir os procedimentos adequados.

7.3 INTERPRETANDO OS DADOS

Quanto ao Perfil dos participantes, podemos afirmar que todos os participantes das Histórias de Vida e do questionário online são adultos, conforme especificidade da própria formação. Voluntariaram-se a participar respondendo o questionário online 25 participantes, alunos e ex-alunos dos cursos de letras-espanhol a distância. Por sua vez, no instrumento história de vida, participaram dois voluntários, A primeira participante é uma ex-aluna de espanhol na modalidade AD, que atualmente é professora e atua em cursos presenciais e a distância e participou também um professor de espanhol, com muita experiência nas duas modalidades e que tem sido referência no ensino de espanhol no Brasil, principalmente com o uso das tecnologias digitais. Em relação ao lugar de nascimento e de residência atual, instituição a que pertencem e outras informações a respeito dos participantes, abordaremos na parte em que trataremos de forma específica a respeito dos resultados, apresentando, inclusive tabelas e imagens quando oportunas. Passaremos, a seguir, a apresentar as narrativas das histórias de vida, que denominamos HV1 e HV2 e na sequência apresentaremos os resultados do questionário online.

7.3.1 Narrativa HV 1: História de vida de Dominique: A trajetória de uma aluna de licenciatura em Letras-português / espanhol EAD no Brasil

A participante Dominique é do gênero feminino, tem 44 anos, solteira, formada em Letras português-espanhol pela Universidade do Tocantins (UNITINS). Dominique aponta que o principal motivo para optar por esta modalidade é a flexibilidade de tempo. Ela nos revela que ao ingressar no curso, seu nível de proficiência em espanhol era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório). Dominique foi convidada a contar-nos um pouco mais a respeito do seu percurso de aprendizagem, formação e ensino, o qual relataremos a seguir, dando voz à participante. Para compreender sua trajetória e escolha é preciso voltar um pouco ao tempo e contar sua experiência anterior. Logo de início sua história chama-nos a atenção e nos faz valorizar ainda mais o ensino de línguas para crianças. Dominique nos conta:

Comecei a estudar inglês aos 10 anos em Acreúna, cidade do interior de Goiás (onde nasci).

Outra informação relevante é o fato de ter se tornado professora de inglês com apenas 15 anos. Com 17 anos revela seu ingresso na Universidade, em sua primeira formação superior. Em suas palavras:

Aos quinze comecei a atuar como professora de inglês em uma escola de idiomas do tipo franquía, CCAA, onde permaneci até os 17 anos (1991), quando ingressei no meu primeiro curso superior, Administração de Empresas.

Ela revela que a desvalorização profissional do professor no Brasil a influenciou de forma a não querer para si esta profissão, não via como uma boa profissão, apesar de gostar de atuar. Ela afirma:

Na época, embora eu gostasse de lecionar considerava que essa não era uma boa profissão (ganho, respeito, etc.).

Ser professor, em muitos casos, é uma segunda opção na vida das pessoas. No caso de Dominique começou como oportunidade aos 15 anos por ter proficiência na língua inglesa, mas por não se ver nesta profissão foi para outro ramo e 7 anos depois voltou e foi se aperfeiçoando, se interessando cada vez mais. Ela nos conta:

Posteriormente, comecei a trabalhar na área administrativa, permanecendo até por volta de 1998, quando voltei a lecionar inglês em escolas de idiomas. Por muito tempo não imaginava voltar a lecionar, mas foi o que aconteceu. Por vários anos, tive poucas experiências em escola de ensino regular, sempre dei preferência a escolas de idiomas. Embora eu não tivesse formação na área, trabalhei em cursos de idiomas no Senac em Goiás, onde pude fazer vários cursos de formação pedagógica, posteriormente fiz, inclusive uma especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Assim, mesmo não tendo licenciatura, meu conhecimento na área pedagógica poderia ser considerado bom (adequado).

A respeito do sistema «S», compreendido pelo SESI, SENAC, SENAT, SEBRAE e SESC, consideramos que estes tem grande potencial e devem cumprir sua responsabilidade social de realizar mudanças profundas na educação do povo brasileiro. A participante Dominique revela que sua experiência neste contexto, começando no SENAC e posteriormente no SESC, revelaram-se de grande importância para que ela tivesse um novo olhar sobre a profissão, além de ter feito cursos de formação pedagógica nestas instituições, podendo aperfeiçoar seu trabalho. Dominique comenta que:

Em 2007 mudei para Palmas, em Tocantins. Foi aqui que tudo mudou. Ingressei no Sesc como professora na EJA, Pré-vestibular e Ensino Fundamental, foi quando comecei a me interessar mais pelo ensino regular e menos pelos cursos de idiomas, posso dizer

que houve uma mudança nas minhas perspectivas a partir desta experiência, foi quando comecei a sentir-me capaz de atuar no ensino regular e a gostar de atuar em tal segmento, me distanciando dos cursos de idiomas.

Dominique refere que passou a sentir-se capaz de atuar e também de gostar de fazê-lo. A experiência que ela nos transmite é a que sentem os professores nos diferentes contextos. Professores que trabalham em escolas de idiomas estão em contextos muito diferentes dos que estão em escolas regulares, sem contar a diferença que existe também entre trabalhar em escolas regulares públicas e privadas. Ela aponta a insatisfação com a realidade no ensino de línguas nas escolas regulares no Brasil, com as seguintes afirmações:

Começou a intrigar-me porque no Brasil, embora estudemos vários anos línguas estrangeiras na escola, necessitamos recorrer a cursos de idiomas para aprender outras línguas.

Dominique é uma professora que investe na profissão. Ela afirma que:

Visando melhorar meu posicionamento profissional entrei no curso de Licenciatura Espanhol/Português na modalidade EAD em 2008. É necessário ter licenciatura para fazer concurso público e atuar no ensino regular.

Uma característica de cursos EAD no Brasil é que há muitos alunos matriculados que já tem curso superior e vêm no curso EAD uma oportunidade de segunda graduação e esta é a situação de Dominique. Outro ponto relevante é que Dominique, embora atuasse como professora de inglês, revela que não chegou a fazer licenciatura em inglês, fez em espanhol. A respeito disso, Dominique nos indica que:

A opção por espanhol foi, naquele momento, por falta de opção mesmo; sempre havia atuado com inglês e jamais havia pensado em aprender espanhol, mas em Palmas-TO a modalidade de curso EAD que me permitiria trabalhar e estudar só era oferecida para Espanhol/Português.

A participante aborda que já se via como professora e atuava com inglês, mas não tinha possibilidade de fazer a licenciatura em inglês. Para que possamos compreender melhor sua formação, Dominique nos forneceu uma descrição do curso, que será elencada a seguir. Ela nos conta que:

- **as disciplinas incluíam as de formação geral (filosofia, por exemplo), as pedagógicas, as de língua espanhol/português, e as de literatura espanhol/português – as disciplinas de língua e literatura espanhola eram ministradas em espanhol, as demais em português;**

- 1 vídeo aula semanal transmitida ao vivo a ser assistida pelos estudantes no polo com acompanhamento do tutor (que não tinha proficiência na língua espanhola);
- cerca de 6 disciplinas por semestre, com aulas de duas disciplinas por encontro (vídeo aula);
- o curso era semestral;
- o material didático era apostilado, elaborado pelos professores da universidade (Unitins/EADCon) e bastante autoexplicativo;
- a avaliação de rendimento dos estudantes era composta de duas provas presenciais aplicadas pelo tutor (1 a cada bimestre) com 10 questões de múltipla escolha, essa era a única modalidade de avaliação (exceto o estágio que era avaliado por relatório);
- caso o estudante não alcançasse média para aprovação ou perdesse alguma das duas avaliações regulares era permitido fazer uma terceira avaliação ao final do semestre (do tipo recuperação);
- havia exigência de estágio supervisionado para Português e Espanhol no último ano, avaliado via relatório de estágio;
- tínhamos contato com os professores das disciplinas via fórum on-line, que nos possibilitava questionar sobre nossas dúvidas, que eram prontamente respondidas pelos professores. Esse canal também era utilizados para que os professores disponibilizassem materiais extras (leituras, indicações de sítios, etc).
- Os professores, em sua maioria, eram altamente qualificados. Tive experiência com um ou dois professores que ou não possuíam conhecimento adequado, seja teórico ou de língua espanhola para as aulas ministradas nessa língua (com inadequações nítidas na fala), as de língua portuguesa não apresentavam esse tipo de problema.

De maneira geral, Dominique fala a respeito das ferramentas na plataforma e reflete sobre o curso:

As aulas e ferramentas eram boas, entretanto a exigência nos exames e trabalhos era inferior, por isso um pouco desmotivador. Considero essa a maior falha na minha formação, pois os professores tinham muito a oferecer, o material também, mas pouco era exigido dos estudantes.

A visão do brasileiro em geral, é que precisa matricular-se num curso de línguas em institutos, geralmente privados, para aprender; conforme vimos no subtópico sobre traços de caráter nacional em relação ao ensino-aprendizagem de línguas. Aqui referimo-nos a cursos de línguas «geralmente privados», porque há poucas ofertas de centros de línguas

públicos em todo o país. Assim, considera-se normal que quem quer aprender uma língua, procure um centro de ensino, como Dominique nos revela que fez aos 10 anos para aprender inglês e em 2008, já matriculada no curso de Letras, foi aprender espanhol. Ela aponta:

No primeiro semestre do curso de Letras ingressei também em um curso de idiomas de língua espanhola, mas em função de meu trabalho só concluí um semestre do curso de língua espanhola.

A respeito de seu envolvimento com o espanhol, Dominique revela que não gostava muito da língua espanhola no princípio, sua paixão era a língua inglesa. Ela comenta:

Comecei uma jornada solitária para desenvolver minhas habilidades linguísticas, uma vez que para atuar como professora de língua espanhola eu considerava necessário, eu não queria fazer parte daquele grupo de professores que se atém a ensinar regras gramaticais da língua estrangeira em língua materna porque nitidamente não têm competência para se comunicar na língua que ensinam.

Dominique se refere à jornada solitária que os aprendizes de línguas precisam atravessar para desenvolver suas habilidades linguísticas. Nesse sentido, relembramos aspectos importantes referidos na parte teórica desta tese, como a necessidade de que o aluno se responsabilize por sua aprendizagem, que desenvolva a autonomia e que trace rotas para seu desenvolvimento, dentre outros. Ela aponta ainda que muitos professores se acomodam em uma abordagem gramatical por falta de competência comunicativa para mudar de abordagem. Nesse sentido, não se trata de opção, mas de acomodação. Por outro lado, Dominique segue em frente, termina a licenciatura, e não se acomoda. Ela nos conta:

Assim que terminei o curso ingressei no mestrado em Linguística Aplicada, em 2011. Em 2012, ainda cursando o mestrado, fiz um concurso público para professora de português e espanhol em uma instituição federal de ensino médio profissionalizante e superior (os Institutos Federais no Brasil). Para meu ‘desespero’ o ponto sorteado para aula-prova no concurso foi de espanhol, então minha primeira aula de Espanhol foi para uma banca avaliadora no concurso, na ocasião ainda recorri bastante à língua portuguesa. Fui aprovada em segundo lugar no referido concurso público e convocada imediatamente para tomar posse, o que fiz prontamente. Iniciou-se então, em 2012, minha atuação como professora de espanhol e português.

Em pouco tempo a vida de Dominique mudou completamente, terminou a licenciatura em espanhol, ingressou no mestrado e ao mesmo tempo ingressou no serviço público

federal. A respeito de suas primeiras atuações como professora de espanhol, nos conta que:

No começo às vezes eu estava lecionando espanhol e falava em inglês (é como se língua estrangeira para mim fosse inglês).

Dominique disse que durante muito tempo em sua vida pensou apenas em lecionar em escolas de idiomas (material próprio, salas equipadas, número de alunos adequado etc). Por volta de 2008, pouco depois de se mudar para Palmas, teve a oportunidade de entrar no Sesc para lecionar para Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível médio e preparatório para vestibular. Até então lecionar no ensino regular para ela era um desafio, o qual não a interessava; mas por conhecer o sistema S, e ter gostado muito da experiência que teve no Senac, resolveu aceitar o desafio (à época como professora de inglês ainda). A respeito desse experiência, Dominique esclarece:

No Sesc, eu lecionava em níveis muito diferentes. Embora a EJA e o pré-vestibular correspondessem ao Ensino Médio, a abordagem nos dois contextos é muito diferente, uma vez que o primeiro lida com estudantes, em geral, adultos e que estiveram fora do ambiente escolar por algum tempo; já o segundo eram jovens saindo do ensino médio e buscando preparar-se para a prova de ingresso na universidade. Quanto ao ensino fundamental, além de diferente abordagem (crianças) outro fator era que a elaboração de todo o material didático estava sob minha responsabilidade. Essa experiência foi muito enriquecedora, tanto por conviver com diferentes públicos (estudantes) – consequentemente, necessitando adequar o ensino, quanto por ter que elaborar o material com o qual eu iria trabalhar – nos casos da EJA e do pré-vestibular tratava-se de adequar o material que eles possuíam.

Dominique comenta, a seguir, sobre o mito de que não é possível ensinar línguas no ensino regular.

Outro aspecto fundamental para minha carreira docente dessa experiência foi desmistificar o ensino regular, na verdade me apaixonei pelo ensino regular, me distanciei das escolas de idiomas, e passei a perceber outro desafio para minha profissão de professora de Língua Estrangeira (LE) no Brasil: ensinar línguas na escola é possível, desde que mudemos nossa prática.

A participante aborda outro aspecto que, a seu ver, ficou muito latente, é que língua e cultura são indivisíveis e, portanto, a cultura é a «porta de entrada» para motivar os alunos a aprender LE. Nesse sentido, as tecnologias se tornaram não só parte da sua formação como professora, como passaram a integrar suas aulas. Sobre o uso das tecnologias, a participante nos conta que:

Inicialmente, tratava-se apenas de usar recursos de áudio e vídeo na sala de aula, depois imagens (data show), jogos (virtuais ou não). Inserir os estudantes na cultura da língua estudada, na minha experiência, é fator essencial para o envolvimento dos aprendizes com seu próprio aprendizado. Essa fase da minha formação continuada também foi responsável por fazer-me perceber que a língua não é um fim em si mesmo. Assim, ensinar regras gramaticais e técnicas de leitura, como é tradicional no Brasil, não é suficiente para as necessidades na contemporaneidade, é necessário ir além, criar espaço para prática linguageira a partir da criação de ambiente de aprendizagem que valorize a interdisciplinaridade, assim a língua passa a ter um propósito comunicativo, não mais «robotizado».

De acordo com Dominique, com as crianças do Ensino Fundamental I, a prática envolvia muito jogos, pois estudantes dessa idade necessitam se movimentar. Lembra-se em um ano de copa do mundo de realizar um projeto (misturando inglês e português) falando sobre os países do mundo, as bandeiras, os hinos nacionais. Nesse contexto, os estudantes iam aprendendo a identificar bandeiras, cores, países utilizando a língua estrangeira e também a materna (como é comum nas interações para ensino de LE para aprendizes dessa idade). A respeito dessa experiência, ela detalha que:

Esse projeto, além do conhecimento linguístico, trabalhou com os estudantes a questão comportamental (como se lida com a bandeira e o hino nacionais). Ao final os estudantes estavam tão envolvidos que fizemos uma visita ao corpo de bombeiros para acompanhar o hasteamento da bandeira acompanhado do cântico do hino nacional. Pode parecer que falar do Brasil enquanto aprende-se uma LE não faz sentido, mas, quando estamos no centro do país (ilhados), sem contato com outras culturas, partir de nossa própria para construir sentido em outra língua parece-me adequado sim. Os estudantes aprofundaram seu conhecimento sobre o Brasil e também conheceram representações de outros países, ao passo que desenvolviam competência linguística e comunicativa (falando de cores e símbolos nacionais).

A participante começou a trabalhar no Instituto Federal de Tocantins e passou então a lecionar espanhol e português pela primeira vez em 2012. Ela comenta a respeito dessa nova experiência, na qual percebe a aprendizagem de línguas como direito do cidadão e aponta a importância de entender o binômio língua-cultura como indivisível:

Posso afirmar que minha experiência com duas LEs diferentes (como ambos, estudante e professora) me fez observar algo que eu já suspeitava: o conhecimento não é um amontoado de «caixinhas» separadas, pelo contrário, todas as áreas do saber se conectam para construção do nosso pensar e agir intra e interpessoal. Dessa forma, cada vez menos faz sentido pra mim excluir um conhecimento em prol de outro (reconheço as

especificidades de cada área de conhecimento). Durante minha jornada como professora e aprendiz de línguas estrangeiras sempre observei o fato de os professores «disputarem» entre si «a língua mais importante», «a mais prestigiosa»; como se tentando provar para si mesmo e para os estudantes que a disciplina que ministram é mais «importante» que a de outros professores.

Dominique revela a importância de conhecer outras línguas, como direito do cidadão e comenta sobre o binômio língua-cultura.

Nesse sentido, ousou afirmar que o conhecimento linguístico (de várias LEs) é direito do cidadão; conhecer outras línguas e culturas pode modificar a forma que percebemos desde os mais corriqueiros aos mais complexos eventos que nos cercam. Aprender línguas (entenda-se língua-cultura) pode ser uma forma de aprender respeito às diversidades, às diferenças, aos pensamentos distintos, a modos de vida e de pensar distintos. Portanto, o conhecimento de línguas estrangeiras (preferencialmente mais de uma) é essencial para formação humana.

Lecionando no Ensino Médio, Dominique inicialmente tentou utilizar o livro didático de espanhol do Programa Nacional do Livro Didático. Esse material é entregue gratuitamente aos estudantes. Sobre sua experiência no uso do livro didático, Dominique nos conta que percebeu que as aulas se tornaram eventos monótonos e cansativos. Ela aponta:

Os livros, em geral, focam na habilidade leitora, com textos extensos e muita utilização da Língua Portuguesa (até com sugestão de vídeos que são em português). Por ter ciência de temas como: estratégias de ensino, autonomia, sala de aula invertida, abordagem, interação e aquisição de LE; aqueles livros pareciam coisa da «era medieval». Como manter estudantes interessados em aprender uma LE, com a qual a maioria não vislumbra contato através de material tão «engessado» (a impressão é que o material foi feito para autores e estudiosos de línguas, não para estudantes de ensino médio – adolescentes).

Por causa desse «engessamento» referido pela participante, ela percebeu a necessidade de iniciar uma jornada de «experimentos», que ela nos detalhou e registramos a seguir:

- 1. Uso do livro didático: foco em gramática e leitura, estudantes desmotivados, aula monótona e cansativa – abandonei os livros (uma pena já que representa um gasto público considerável) como recurso principal, ele passou a ser secundário;**
- 2. Uso de recursos tecnológicos: áudio e vídeo em conjunto com o livro didático. Os áudios permitiam a prática da língua sem as intermináveis**

repetições focadas na fala da professora. Os vídeos traziam para sala uma perspectiva cultural e de vivência da língua (associando imagem e som). Essa experiência foi positiva, ao final desse ciclo os estudantes desenvolveram seu próprio vídeo em espanhol. Confesso que gravar e editar vídeo não é algo que eu possua conhecimento técnico, descobri entre meus estudantes, indivíduos que fazem filmagens e edições de vídeo com maestria. Aqui se realiza o «funeral» de uma máxima muitas vezes ainda propagada entre professores: ser o «senhor sabe tudo»; não o somos, e quando se trata de tecnologias temos muito (muito mesmo) a aprender com essa juventude digital;

3. Elaborei material próprio, aos moldes dos utilizados nos centros de idiomas mundo afora. Lecionar LE em cursos técnicos de tempo integral, nos quais as disciplinas técnicas consomem enormemente os estudantes, é um desafio considerável. A LE é sempre a tal disciplina «fácil» que não merece tanta atenção e, afinal, o senso comum no Brasil nos diz que não se aprende línguas na escola (lembre-se que, como mencionei anteriormente, trabalhar no Sesc – e conhecer outros países, culturas e sistemas de educacionais – me fez acreditar que é possível sim ensinar LE na escola regular; talvez não seja tão cômodo como fixar-se em leitura e interpretação de texto, mas certamente é recompensador);
4. Passei a utilizar músicas com muita frequência nas aulas (é incrível como a música nos conecta socialmente e com a cultura da língua que estudamos).

A participante nos conta sua experiência de trabalhar com músicas, que ela demonstra gostar muito.

Estudantes se desenvolvem de forma surpreendente quando expostos a músicas. Fiz um experimento com dois grupos diferentes ensinando o verbo (gustar): um explorando músicas – gramática implícita (aquisição), outro explorando a gramática (explícita). Resultado, os estudantes que tiveram contato com o verbo «gustar» através de músicas o utilizavam de correta com mais frequência do que os que foram apresentados a esse verbo via explicação gramatical. Surpreendentemente, os estudantes do grupo «musical» percebiam a peculiaridade desse verbo (diferente de como usamos em português) e perguntavam sobre a gramática, ou seja, as explicações gramaticais aconteceram, mas a partir do questionamento dos estudantes.

Dominique aborda sobre a forma de ensinar gramática, com base em Almeida-Filho, ela relata:

Como afirma Almeida Filho, ensinar gramática sem que uma dúvida gramatical tenha ocorrido se assemelha a medicar um paciente para uma enfermidade que talvez ele possa vir a ter algum dia.

A participante aponta alguns resultados de sua experiência, refletidos nos comentários e na participação ativa dos alunos, mesmo nos últimos horários de aula.

Ao final dessa experiência, os estudantes a avaliaram positivamente. Observações mencionando o quanto estavam desanimados de ter que estudar espanhol e como percebem que espanhol é «legal» e e que eles aprenderam a língua foram constantes nessa avaliação. De aula indesejada (mais uma disciplina no meio de tantas já existentes) para aula esperada (mesmo quando nos último horários de aula, os estudantes participavam ativamente e não externavam o corriqueiro «vamos sair mais cedo hoje, estamos famintos»).

Dominique apontou também que realizou algumas mudanças em sua rotina de aulas. Conforme nos apontou a participante, ela passou a inserir em suas aulas os seguintes itens:

- as percepções, necessidades e desejos dos estudantes;
- músicas, muitas músicas (algumas que eu escolho, outras que eles pedem);
- atividades via whatsapp (os estudantes gravam seus diálogos na LE e me enviam para avaliar sua produção oral); grupos de whatsapp, no qual nos comunicamos na LE e também trocamos músicas, piadas, mensagens na LE (a LE passa a integrar a vida dos estudantes, não sendo abandonada aos x minutos de aulas semanais).
- produção de vídeos pelos estudantes (eles dominam muito mais a tecnologia para produção e edição de vídeo que eu, rs); gravações de áudios pelos estudantes (alguns têm amigos/conhecidos que moram em países onde o espanhol é a língua oficial);
- discussões sobre cultura (teatro, cinema, música, dança, alimentação etc)
- vídeos produzidos com fins pedagógicos ou não;
- textos elaborados com fins pedagógicos ou não;
- debates acerca de temas diversos;
- produção de textos acerca do que foi visto nos vídeos (de descrição de personagens a resenhas críticas sobre o que foi assistido).
- Atividades (orais e escritas) nas quais os estudantes possam: interagir na LE de forma significativa, considerando a realidade deles; utilizar seus próprios conhecimentos acerca das tecnologias; debater e expor

suas opiniões e posicionamentos acerca de assuntos diversos; conhecer músicas, danças e outros aspectos da cultura dos países hispânicos, entre outros.

Dominique nos revela seu amor pela profissão e confirma que é possível ensinar língua estrangeira na escola. A participante afirma:

Minha trajetória tem fortalecido minha convicção de que é possível sim ensinar e aprender LE no ensino regular, embora mais trabalhoso e desafiador (turmas numerosas, crença de que LE se aprende em centros de idiomas; comodidade de usar o livro didático; busca por reconhecimento da importância da LE na formação do cidadão – contrariando a visão estabelecida de «disciplinas importantes e não-importantes» na escola; sensação de « não domínio» – professor sabe tudo – já a geração atual lida de forma muito mais natural com as tecnologias; perseverança e vontade de trocar aprendizado/experiências – como dizia Cora Coralina «quem ensina é quem mais aprende» . O professor e a escola na contemporaneidade necessitam urgentemente repensar suas práticas e seus objetivos; decorar teorias não é mais necessário, uma vez que o «google» nos oferece inúmeras informações instantaneamente; saber filtrar e interpretar essas informações é vital para sobreviver a «tempestade» de informações que recebemos a todo instante.

Dominique manifesta preocupação em desenvolver sua competência comunicativa e dá alguns passos importantes nesta direção, cria e aproveita as oportunidades. Ela nos revela:

Visando melhorar minhas habilidades na língua fui a Espanha para um curso de língua espanhola por 2 semanas. Em Madri descobri que eu era mais capaz de falar espanhol do que imaginava, meu teste de nível para ingressar no curso resultou no nível B2, e lá percebi que conseguia me comunicar bem com os ‘nativos’. Em função de minhas pesquisas já tive também oportunidade de visitar também o Chile, além de conhecer pessoas de outras regiões onde o espanhol é a língua oficial (Cuba, por exemplo). Ademais, meu irmão também morou algum tempo na Espanha e eu ainda desenvolvo uma pesquisa voltada para o desenvolvimento de materiais para ensino de espanhol em escolas regulares para falantes de português.

Fazer intercâmbio, fazer amizades, visitar o irmão na Espanha e aprender com a experiência dele, apresentar em congressos em países hispanos, pesquisar e desenvolver materiais, além de dar aulas, é estar em contato direto com a língua-alvo constantemente. Dominique aponta:

A semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola sempre me fizeram cobrar muito de mim mesma, uma vez que é muito fácil adotar o «portunhol». Por outro lado, o

fato de eu ter fluência em língua inglesa também me fazia perceber quando me ‘faltava’ língua espanhola para o que eu considerava minimamente desejável a um professor de uma dada língua-alvo; talvez seja mesmo uma questão de exigência comigo mesma. Além disso, aquele forte desejo de proporcionar condições para que os meus estudantes de fato desenvolvessem suas habilidades na língua estudada participando de aulas no ensino regular (não apenas ‘cumprir tabela’ ensinando regras gramaticais – o que para português e espanhol é consideravelmente semelhante) e técnicas de leitura (devido a semelhança das línguas, isso é quase que desnecessário no meu entendimento).

Ao perceber as especificidades de ensinar espanhol para alunos brasileiros, Dominique percebe os desafios que tem diante de si continuamente. Seu envolvimento com a língua espanhola de maneira intensa é fator-chave para seu desenvolvimento. Ela manifesta:

Quanto mais eu ensino espanhol, mais me apaixono pela língua e cultura hispânicas... Ouvia (e ouço) frequentemente músicas na língua espanhola (cantando junto, claro) e assistia (e assisto) filmes também objetivando melhorar minha pronúncia. Atualmente, meu interesse se revela ainda no fato de eu estar frequentando aulas de Flamenco, uma dança apaixonante (talvez o espanhol tenha me permitido aproximar-me de minha ‘alma cigano-flamenca-hispana’, o que me deixa muito feliz e realizada). Considero que estou a cada dia mais envolvida com o mundo hispânico, possuo amigos com os quais me comunico frequentemente em língua espanhola, atuo como tradutora de Espanhol-Português para um blog de uma revista científica.

Assim, a participante mantém contato contínuo por meio de músicas, filmes, dança, textos que traduz para o blog, além das aulas de espanhol que prepara. Para finalizar, nos conta um pouco mais sobre seus desafios e trajetos que percorre.

Embora ainda considere que a semelhança entre o português e o espanhol são um desafio, percebo que isso já não me ‘aterroriza’, muito menos é capaz de me parar (sou um pouco tímida e perfeccionista, o que sempre me fez ‘fugir’ de situações em que eu não me sentia completamente segura). Minha convivência com inglês ainda é muito forte, estou finalizando doutorado e as leituras exigem domínio da língua inglesa, além de manter contato com pesquisadores mundo afora, utilizando a língua inglesa para comunicação. Neste mês inicio uma jornada para aprender uma terceira língua estrangeira, o francês.

Tomando Dominique como personagem da nossa história QUEM MEXEU NA MINHA PROFISSÃO? observamos na imagem e sequência a seguir a trajetória por ela percorrida.



Figura 21 –A trajetória de Dominique (Blog Psiqueasy)

- ✓ 1984- Com 10 anos começou a estudar inglês
- ✓ 1989 a 1991- Aos 15 começou a ensinar inglês em escola de idiomas.
- ✓ 1991 a 1998- Fez curso superior em Administração de empresas e trabalhou nessa área
- ✓ 1999 a 2006 -Voltou a ensinar inglês, trabalhou no Senac e fez curso de Metodologia no ensino de inglês
- ✓ 2007 - Mudou-se para Tocantins; trabalhou no Sesc com EJA, Pré-vestibular e Ensino Fundamental
- ✓ 2008 a 2011- Cursou Licenciatura em Letras português-espanhol EAD
- ✓ 2011- Ingressou no Mestrado em Linguística Aplicada
- ✓ 2012 -Foi aprovada em Concurso público como professora de português e espanhol e começou a atuar no ensino regular.
- ✓ 2013- Viagem de intercâmbio -Espanha- e conclusão do mestrado.
- ✓ 2014 -Ingresso no Doutorado em Linguística
- ✓ 2018- Conclusão do Doutorado, aulas de Flamenco, trabalhos em blogs acadêmicos e aulas de francês.

7.3.2 Narrativa HV 2: História de vida de Eduardo: A trajetória de um professor de espanhol no Brasil: entre o presencial e o virtual

Para a segunda narrativa HV, contamos com a participação de Eduardo, residente em Santa Catarina. Ele iniciou seu trabalho como «professor» de espanhol no meio do *boom* dos anos 90, mais especificamente no ano 94, no recém inaugurado Centro de Idiomas do Grêmio Politécnico, pertencente à associação de alunos da Escola Politécnica na Universidade de São Paulo. Ele revela que não era formado na área, e além de algumas aulas e palestras como instrutor de mergulho em sua terra natal, Cuba, não tinha outras experiências no setor de educação, e muito menos no ensino de línguas. Foram as necessidades econômicas que o levaram a tentar ser, de um dia para outro, professor de espanhol já no Brasil. Eduardo nos conta que:

Dar aulas de espanhol era uma situação nova para mim e, por sua vez angustiante, pois quase no início dos cursos no CI-GP, percebi que o fato de usar o livro «Ven» (Castro et al., 1995) considerado entre os mais «modernos» livros de cunho comunicativo que existiam na época, junto com meu domínio da língua espanhola como língua materna não eram suficientes para ministrar um curso satisfatório.

Embora, ele tenha passado, poucos meses antes, por vários «treinamentos» em algumas redes de escolas de línguas de São Paulo, dar aulas de espanhol era uma situação nova para ele. O participante nos revela alguns aspectos que foram fundamentais para sua prática.

Esse desconforto inicial com a minha própria atuação e os resultados dos cursos, junto com a responsabilidade e interesse de crescer profissionalmente, assim como a possibilidade e confiança que me proporcionaram os diretores do CI-GP para poder testar novos materiais e procedimentos pedagógicos, foram vários dos ingredientes que me permitiram começar testar pequenas mudanças em algumas das minhas práticas em sala de aula.

Eduardo chama a atenção sobre a importância do fator coletivo da interação profissional neste processo do seu desenvolvimento profissional e pessoal e comenta os processos de produção de uma apostila própria para o curso, que contou com muita interação entre a equipe de professores e muita observação nas aulas e nas respostas dos alunos ao que era proposto.

A interação contínua com esses professores, primeiro na orientação inicial sobre os objetivos gerais e competências a serem atingidos pelos alunos nos diversos cursos, assim como na apresentação dos materiais e procedimentos que seguíamos, junto com o

acompanhamento do dia a dia das aulas mediante conversas e troca informal e contínua de informações sobre os resultados, dúvidas e problemas que surgiam diariamente, fizeram avançar as nossas idéias de como deveria ser esse processo de ensino de espanhol para brasileiros adultos. Essas idéias eram testadas continuamente em sala de aula por meio de novos materiais, exercícios e procedimentos postos em prática, e mantidos se davam bons resultados, ou modificados ou descartados se não eram eficientes, pois os alunos que frequentavam os cursos, assim como seus interesses e necessidades, eram bastante homogêneos.

Eduardo enfatiza que em sua formação profissional influenciou e muito, as trocas de informações com os outros professores do CI- GP sobre as suas «descobertas». Ele pode dizer que depois chegou a um outro plano de relações profissionais e trocas de experiências quando, em 1997, começou a frequentar as reuniões da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) onde teve a oportunidade de conhecer outros professores da cidade e alguns especialistas da área.

Devido a essas relações e conhecimentos, tive a oportunidade de realizar no primeiro semestre de 1999 uma disciplina de pós-graduação sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com ênfase em espanhol exposto magistralmente pela profa. Dra. Neide T. Maia González da Universidade de São Paulo, o qual teve uma importância crucial para mim, pois me permitiu entrar no conhecimento acadêmico da área e poder refletir sobre as teorias e desafios na aquisição de línguas estrangeiras que ia aprendendo, comparando-as com as minhas próprias experiências reunidas na prática anterior e consecutiva.

Eduardo comenta que se até esse momento suas leituras acadêmicas eram apenas alguns números de revistas espanholas de didática que chegavam às mãos dos professores, como «Cuadernos Cervantes» ou «Frecuencia L» e incluindo aqui as análises dos novos livros didáticos que iam chegando ao mercado brasileiro para sua eventual adoção nos cursos; a partir desse curso com a Dra. González Eduardo começou a realizar outras leituras sobre ensino ou aquisição de segundas línguas ou línguas estrangeiras, didática, psicopedagogia e educação em geral, processo que foi facilitado também, em grande parte, pelo possibilidade de acesso ao mundo da informação que representa o uso da Internet. Outro ponto que merece destaque é a forma como ele via os livros didáticos. Eduardo afirma:

No início eu via a língua e as propostas dos livros didáticos como verdades absolutas sem me questionar mais nada. Lembro quando no primeiro ano, às vezes, diante da pergunta de algum aluno com dúvidas, a minha resposta podia ser «que era assim e tinha que ser estudado assim», e dessa forma, muitas vezes o resultado era pouco convincente

para o aluno ou não resolvia seu problema. Minha ideia era que se o aluno não tinha entendido isso era porque precisava estudar mais. Pouco depois comecei ver que as coisas tinham que ter uma explicação ou causa e já não bastava ser somente um modelo falante dessa língua que eu ensinava, e sim tinha que saber falar dela e sobre ela, de uma maneira clara e compreensível.

Eduardo aponta que foi motivado a comprar o primeiro livro de gramática espanhola pela necessidade urgente e frequente em ter que explicar algo que não parecia estar suficientemente bem explicado nos LDs utilizados, e depois dele, seguiram outros, entre eles, o da professora María Monzú Freire (1994) o qual muito o ajudou para conhecer também as principais diferenças com o português, dada sua natureza contrastiva. Ele afirma:

Foi dessa maneira que pude começar a dar respostas para perguntas sobre a língua do tipo «Por quê isso é assim?» feitas pelos alunos, e também comecei a tomar consciência da necessidade do conhecimento explícito sobre nossa gramática que pouco depois derivou na possibilidade de trabalhar e experimentar em uma gramática pedagógica, ou seja, tentar encontrar formas de organização e apresentação para ensiná-la de uma maneira mais significativa, memorável e produtiva, algo que estendi também ao campo do vocabulário.

Em outro momento, as aulas para executivos em cursos *face-to-face* e *a la carte* que também teve a oportunidade de ministrar em grandes empresas durante três anos, foi outra experiência muito importante para Eduardo.

Nunca esquecerei a primeira aula com um diretor geral de uma grande multinacional farmacêutica, quem depois de folhear rapidamente o livro didático proposto fechou-o e me disse «Não quero um livro, quero que VOCÊ me ensine espanhol». Fatos como esse me obrigaram a tomar consciência da necessidade de fazer uma sistematização de nossa língua e saber transmiti-la de uma maneira compreensível, rápida e eficaz -e também agradável- muitas vezes sem nenhum material de apoio que não fosse um papel e lápis ou giz.

Os resultados gerais no ensino de espanhol nesse ambiente de aulas individuais *in company*, os quais pode avaliar como positivos, assim como o conhecimento de algumas das estratégias de aprendizagem usadas por essas pessoas - geralmente bem sucedidas no estudo de várias línguas estrangeiras-, o motivaram para levar alguns dos procedimentos usados ou conhecidos nesse sentido, para a grande sala de aula dos cursos no CI-GP, onde a maioria dos alunos eram estudantes universitários ou profissionais jovens que precisavam da língua por motivos de trabalho. Uma perspectiva que Eduardo considera

importante é a satisfação do cliente como forma de avaliar a qualidade do trabalho docente. Ele enfatiza:

Pensar na satisfação dos clientes como forma de avaliar e mensurar o valor percebido por eles sobre as diversas práticas e procedimentos realizados nas aulas, e no final, sobre a qualidade geral dos cursos, deram bons resultados, revelando-se como uma ferramenta útil. Este é um tipo de avaliação muito comum em escolas de idiomas privadas.

Um outro ponto que Eduardo também considera relevante na história da formação profissional pessoal, foi a sua entrada como professor temporário de espanhol e de práticas de ensino, na Universidade Estadual de Londrina. Ele nos conta:

Ali, além de ter novas experiências em meios diferentes, pude constatar que os procedimentos didáticos já anteriormente experimentados com bons resultados em cursos livres de um centro de línguas, podiam ser usados neste outro meio com resultados também positivos. Também pude sentir as diferenças na motivação de muitos dos alunos neste contexto de ensino novo para mim. Na UEL ministrei os chamados cursos «instrumentais» para alunos de três tipos de cursos bem diferenciados: arquivologia, secretariado executivo e administração, com diferentes objetivos e níveis. Nesta nova etapa, o acesso a uma biblioteca forte em Linguística Aplicada e com possibilidade de pesquisa em base de dados internacionais, a interação ou aulas com outros professores de nível mais elevado, e a possibilidade fascinante de orientar alunos-professores em seus problemas, dúvidas e expectativas nas práticas de ensino do terceiro e quarto anos da Licenciatura em Letras Hispano-portuguesa, também foram muito significativos para mim, junto com esta etapa de estudos no mestrado que me permitiu continuar com o processo de estudo e reflexão, aprofundando nesses conhecimentos e ganhando em experiência teórica, profissional e aplicada.

Além da «comunicação de expectativas», que considera fundamental, e deve ser feita logo no início do curso, Eduardo revela algumas estratégias para dar aulas de espanhol em qualquer contexto. Ele diz:

Uma das primeiras coisas que o professor deve fazer é atrair a atenção dos alunos desde a primeira aula, despertando sua curiosidade e interesse e desenvolver a percepção da importância dos conteúdos que se devem aprender ou das tarefas que se devem realizar. Na hora de organizar as atividades, o grau de autonomia que o professor dá aos alunos e a interação que se estabelece entre os alunos, e entre os alunos com o professor, antes, durante e ao final da tarefa, são também muito importantes.

Eduardo destaca que com a aparição e massificação da Internet, as possibilidades de pesquisa, trabalho e interação pessoal, assim como a facilidade e produtividade para a

preparação de materiais didáticos foi simplesmente multiplicada inúmeras vezes. Nesse sentido, Eduardo nos conta um exemplo:

Talvez não seja um exemplo muito feliz, mas vale a pena lembrar quando no início do ano de 1997, e ainda sem acesso à rede mundial em casa, «aproveitei» as duas semanas que fiquei em casa por uma fratura da perna produto de um acidente de trânsito que sofri, para poder digitar e passar para o meio eletrônico vários contos de Gabriel García Márquez que eu tinha em papel, e poder preparar com eles várias atividades de leituras complementares, algo que hoje em dia seria muito mais fácil e rápido de localizar e realizar se temos acesso à Internet.

Eduardo refere que quando perceberam que a grande maioria dos alunos no CI- GP possuíam endereços de correio eletrônico, começamos a preparar e enviar materiais variados de forma regular por essa via, para que os alunos continuassem assim, tendo contato com a língua espanhola e aprendendo de forma extensiva. Ele afirma inicialmente sobre os exemplares e uma análise das experiências reunidas com o envio do boletim eletrônico realizado para esse fim, chamado «Cositas del ‘portunhol’ € español.

Considero que o fato de preparar regularmente o envio desse material via correio eletrônico, nos motivou para conhecer melhor as possibilidades didáticas da Internet e nos fez aumentar as habilidades de procura, seleção, gradação e transpasse das informações e materiais adequados para esse fim. Por outro lado, a possibilidade de interação a través da Internet também nos permitiu entrar em contato com colegas de outras partes do mundo, através de diversos foros e listas de discussão especializadas(Em especial, os foros do Centro Virtual Cervantes e listas de discussão como HISPANIA e FORMESPA para aprender e resolver dúvidas nossas e as dos outros.

Quando Eduardo iniciou seu trabalho como professor universitário na UEL, no ano 2000, começou a usar as possibilidades oferecidas pelos grupos de discussão por e-mail como uma «plataforma» de suporte para seus cursos presenciais. Principalmente de grupos do Yahoo, mas também experimentou com outras plataformas. A respeito desta experiência, agora respondendo em espanhol, o participante afirma:

Todas tenían más o menos los mismos recursos y forma de gerenciamiento, por ejemplo: la posibilidad de inscripción de los participantes vía e-mail o por inscripción directa hecha por el administrador del grupo, la posibilidad de subir archivos, así como la posibilidad de visualizar los mensajes enviados al grupo, filtrados por fecha. Más tarde incorporaron la posibilidad de responder encuestas, algo que era muy útil, principalmente cuando los cuestionarios CGI fueron descontinuados por problemas de seguridad.

Sobre os Grupos de discussão por e-mail, Eduardo revela que usou esta ferramenta provalvemente até 2007. Ele diz:

Grupos de discusión por e-mail los usé probablemente hasta el año 2007 con alumnos de cursos presenciales de diversos tipos y también en cursos de especialización o talleres para profesores de español. Algunos de esas experiencias fueron descritas en la tesina de maestría, mientras que otras aparecen en el artículo dedicado al tema de las tecnología en la enseñanza de español que fue presentado en un seminario de dificultades de la enseñanza de español a lusohablantes que estuvo dedicado a las tecnologías (ver Abio, 2014).

Os blogs e Wikis estiveram presentes em diversas disciplinas. A respeito destas duas ferramentas, Eduardo diz:

Entre 2006 y 2007 fue una transición para el uso de blogs y de wikis en las diversas asignaturas. Aunque uso algunos blogs o páginas web personales divididos por temas, uno para español, otro para educación, otro para tecnologías en la enseñanza de lenguas, en la actualidad mantengo apenas un blog principal dedicado a la enseñanza de español, que a su vez, nuclea otros proyectos diversos que están desperdigados en Internet. En el caso de las asignaturas presenciales, lo que más uso, son páginas wiki alojadas en Wikispaces y grupos en Edmodo, pues estimo que ambas posibilidades de plataformas, pueden ser en algún momento también de utilidad para los profesores en formación cuando comiencen a dar sus propias clases.

O participante nos conta uma experiência importante que teve como professor tutor no curso virtual Eshablar que a editora EsEspañol pôs em funcionamento em 2002. Ele diz:

Como profesor tutor teníamos la responsabilidad de participar en los encuentros semanales a distância con grupos de alumnos por medio de plataformas de comunicación como Webex o Webmeeting. Para esos encuentros teníamos que preparar materiales adicionales de apoyo y para promover las conversaciones con los alumnos, así como acompañarlos en sus estudios, verificando la realización de las actividades previstas en el curso y los resultados obtenidos en las pruebas en línea que formaban parte de ese curso. El curso virtual de Eshablar considero que fue un curso innovador en su época. Su estructura y metodología fue muy bien pensada como curso para un público general, por eso mismo, adolecía de los problemas que tiene ese tipo de curso general cuando se pone en práctica con hablantes de lenguas próximas, como es el caso de los alumnos lusohablantes, pero nuestra función era también la de diseñar pruebas de nivel específicas para ese tipo de alumno, así como preparar los materiales complementarios con atención a las dificultades que normalmente los lusohablantes presentan cuando estudian la lengua española. De cualquier forma, por causas que no pudimos nunca

conocer, el curso de Eshablar fue abruptamente cancelado por la editora, aunque los grupos de alumnos ya existentes continuaron teniendo clases, ahora en una plataforma de nuevo nombre llamada SpanishFirst.

Embora não saiba exatamente os motivos da descontinuidade deste projeto do curso Eshablar, Eduardo faz algumas considerações a esse respeito que podem justificar o ocorrido. Ele comenta:

No sé si los organizadores de ese proyecto tuvieron expectativas demasiado elevadas al ofrecer ese curso para los dos principales mercados de español en la época, el mercado estadounidense y el brasileño, donde principalmente en Brasil no realizaron un marketing adecuado, o si la decisión de cerrar el curso fue de índole estratégica o política a nivel nacional, pues ya se estaba preparando la plataforma AVE, del Instituto Cervantes, que creo que salió a la luz en 2003, pero de cualquier forma, esa experiencia constituyó un gran aprendizaje para mí sobre cómo trabajar con alumnos en cursos a distância.

Eduardo nos conta sobre sua entrada na UAB, a Universidade Aberta do Brasil, e revela a importância de sua experiência anterior com cursos a distância:

Esa experiencia con alumnos de cursos a distância fue más tarde aprovechada, cuando en 2006, ya trabajando en la universidad pública donde permanezco hasta ahora, tuvimos la oportunidad de formar parte del equipo local de docentes que trabajamos en el primer curso de la UAB (Universidade Aberta do Brasil), recién constituida, que fue un proyecto «piloto» con 12 mil alumnos de todo el país, de un curso de Administración pública, donde su mayoría eran funcionarios del Banco do Brasil.

Eduardo nos revela que mais tarde chegaram outros cursos semipresenciais da mesma entidade, de forma que entre 2007 e 2010 ele esteve responsável pela disciplina de introdução a EaD em cursos de Pedagogia e de Administração. Assumindo este grande desafio Eduardo investiga, busca conceitos de outras áreas, constrói a disciplina procurando atrair o aluno e oferecendo uma formação de qualidade, ciente que o contato com o computador é algo novo para muitos alunos. Ele nos conta:

Esa disciplina primera era de gran importancia para los alumnos y también constituía un gran desafío para mí, porque preparaba a los alumnos para los estudios a distância, para un mayor conocimiento sobre temas como el funcionamiento del Moodle, la universidad, el curso, así como estrategias de estudios para el alumno que estudia a distância y hasta nociones de ergonomía, además de otros contenidos propios de esa disciplina como son la historia de la EaD, tipos de cursos existentes, etc., pero todo eso para un perfil de alumnos, que en la mayoría de los casos, en los primeros años, probablemente nunca habían tenido contacto con un ordenador, por eso era un reto para mí. Esos desafíos me

obligaron a saber más sobre perspectivas andragógicas y heutagógicas de aprendizaje, evaluación formativa, así como el desafío de intentar preparar materiales y procesos instruccionales más atractivos, y a la vez, más eficientes.

A partir de 2011 Eduardo começa a trabalhar com os cursos de Letras espanhol da UAB. Ele nos revela uma forma de trabalhar o presencial e o virtual, que consideramos de extrema relevância dentre dos objetivos desta tese:

En 2011, el mismo reto se trasladó, ahora, al contexto de los cursos en el mismo modelo del consorcio de la UAB, pero ahora de los cursos de licenciatura de letras español, del cual tuvimos una segunda entrada, en el año 2013 y de los cuales, ahora, en 2017, es que comenzamos a recoger los primeros frutos. Como ya dije anteriormente, en los cursos presenciales utilizamos como plataforma eje de los cursos, o bien salas en Edmodo o salas (ahora en la versión classroom) de Wikispaces, o también grupos secretos en Facebook, pues estas son opciones que los profesores en formación, una vez graduados, también puede usar fácilmente en sus propios cursos, si lo estiman conveniente. Uno de los focos en estas andaduras virtuales con nuestros alumnos, en los últimos años, es en la explicación y uso de algunos servicios web que estimamos que son de fácil uso y alta rentabilidad (utilidad) en las clases de lenguas, que son las actividades interactivas que pueden ser preparadas , por ejemplo, con aplicaciones como Quizlet, EdPUzzle, Quizzz, Kahoot, así como formularios de Google drive u otras herramientas colaborativas, junto con el conocimiento sobre las posibilidades de proyectos en la web tipo WebQuests, etc.

Com tudo o que nos relatou Eduardo, observamos que ele integra as redes sociais, utiliza novas ferramentas, propõe atividades colaborativas e atua de forma que o aluno aprende fazendo. Ao refletir sobre a possibilidade de que os alunos utilizem estes conhecimentos na prática profissional deles, Eduardo assinala:

Como soy profesor de estágio supervisionado, por lo general, los profesores en formación no pueden hacer uso de esas experiencias y posibilidades durante sus pasantías en las escuelas, pero me consta que algunos profesores, ya en sus actividades regulares en las escuelas, comienzan a usar alguna/s de estas posibilidades que fueron enseñadas durante los cursos.

Ao discorrer sobre as muitas e rápidas mudanças que ocorrem no mundo com as tecnologias, ele destaca a importância do professor e a necessidade de que este tenha novos letramentos ou competências:

Las tecnologías cambian, las posibilidades y prácticas sociales también, así como la necesidad de nuevas alfabetizaciones o competencias para los profesores en formación y

para el trabajo de ellos con sus alumnos, por lo cual el trabajo del profesor sigue siendo indispensable, aunque algunos piensen que no.

Por fim, valorizando toda a experiência adquirida pelos caminhos que trilhou, Eduardo fala sobre desafios e nos conta sobre seus novos interesses:

Los desafíos continúan, y por eso mismo, no podemos dejar de buscar respuestas a las necesidades formativas. En ese sentido, en lo personal, ahora tengo nuevos intereses, entre ellos, la creación y análisis de materiales multimodales, la aplicación de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples en la enseñanza de español como lengua extranjera/adicional, y otros, que me han llevado a nuevos caminos, sin dejar de lado la continuación del trabajo con las tecnologías digitales con la ayuda de las experiencias acumuladas en los relatos que aquí he realizado.

O professor Eduardo tem 26 anos de experiência no ensino presencial e 12 anos no ensino a distância. Tivemos o privilégio de acompanhar/seguir o professor Eduardo em seu blog de espanhol e em seu perfil na rede social Facebook no decorrer deste tempo de estudos doutorais. Nesta trajetória, foi possível perceber seu amor pela profissão na forma de contribuições significativas e partilha constante de materiais, propostas didáticas, imagens, músicas e novas formas de aprender e ensinar, principalmente com o uso das tecnologias. O professor Eduardo está representado na imagem a seguir. Ele segue confiante na direção escolhida.



Figura 22 - A trajetória de Eduardo (Gimenes, 2007)

A seguir, apresentamos um resumo dos acontecimentos mais significativos na vida profissional de Eduardo entre 1992 e 2018.

A TRAJETÓRIA DE EDUARDO - RESUMO DE ACONTECIMENTOS	
1992	Chegada no Brasil para realizar estudos de mestrado em Biologia Marinha.
1994	Vários cursos de treinamento como professor de espanhol para entrar no mercado de trabalho, motivado por necessidades econômicas. Início do ensino de espanhol no Centro de Idiomas do Grêmio Politécnico da Universidade de São Paulo (CI-GP), usando o LD «Ven»
1995	Uso do LD «Ven». No final do ano, início da procura de outras alternativas de LDs. Aula em uma empresa com o LD «Cumbre» recém chegado no Brasil. Primeiro curso intensivo no final de ano, no CI-GP usando o LD «Orbita 1» (Fente e Alonso, 1993)
1996	Adoção do LD «Cumbre» nos cursos regulares e intensivos do CI-GP. Elaboração ou recopilação de exercícios fundamentalmente tomados de outros LDs e tendo como apoio o LD «Cumbre». Insatisfação com os resultados obtidos no livro 2 do «Cumbre». Início dos cursos de preparação para o D.E.L.E. Início das aulas para executivos em empresas.
1997	Início da participação nas reuniões da APEESP. Adoção do LD «Español 200 (García Fernández e Sánchez Lobato, 1997), livro 2, nos 30 e 40 semestres. Resultados pouco satisfatórios. Continuação da recopilação e preparação de materiais complementares. Preparação do apêndice gramatical e exercícios de apoio para a apostila. Início dos cursos regulares e intensivos com a apostila «Descubriendo el español» dirigida para os dois primeiros semestres dos cursos .
1998	Início das assistências em congressos e seminários específicos para professores de espanhol. Adoção do LD «Síntesis» nos 30 e 40 semestres. Resultados melhores, mais ainda não suficientes. Continuação da criação de materiais de apoio para estes níveis. Teste dos novos exercícios no curso apostilado.
1999	Participação em curso de pós-graduação específico sobre ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Aprimoramento do material apostilado do curso inicial e intermédio no CI-GP. Preparação do livro «Conversación 2» para a franquia Skill. Preparação do boletim eletrônico «Cositas del 'portunhol' --> espanhol».
2000	Saída do CI-GP e início das aulas de espanhol na Universidade Estadual de Londrina.
2001 a 2003	Mestrado em Estudos da Linguagem, UEL.
2003 a 2004	Trabalho na União Pan-Americana de Ensino -UNIPAN- Trabalho na Universidade Paranaense-UNIPAR
2004 a 2018	Trabalho na Universidade Federal de Alagoas- Cargo Público Efetivo
2006	Trabalho na UAB com cursos de Administração Pública (Universidade Aberta do Brasil- modalidade EAD). Curso para 12.000 alunos- a maioria eram funcionários do Banco do Brasil.
2007 a 2010	Trabalho na UAB com cursos de Pedagogia e Administração- Disciplinas de Introdução a EAD.
2011 a 2018	Trabalho na UAB com cursos de licenciatura em espanhol

Tabela 41 – Resumo de acontecimentos

7.3.3 Resultados do Questionário Online

O questionário aplicado a alunos de Letras espanhol que estudam na modalidade EAD no Brasil, revelou os resultados que comentaremos a seguir.

Na primeira parte, com questões que procuravam levantar dados sociodemográficos dos participantes, obtivemos a identificação dos participantes, que escolheram nomes fictícios para serem identificados na pesquisa. Os nomes escolhidos foram os que apresentamos na tabela a seguir.

Maria	Giselle	Dominique	Nenê	Solange
Carlos	Javier	Cris	Luna	Shirlyne
Zé Hispanico	Helena	Zhao Feng	Fernanda	Jeffrey
Eu	Pow	Medeiros	Dino	Sra. Legal
Shinoda	Luis Carlos	Jurema	Bárbara	Cecília

Tabela 42 - Nomes dos participantes

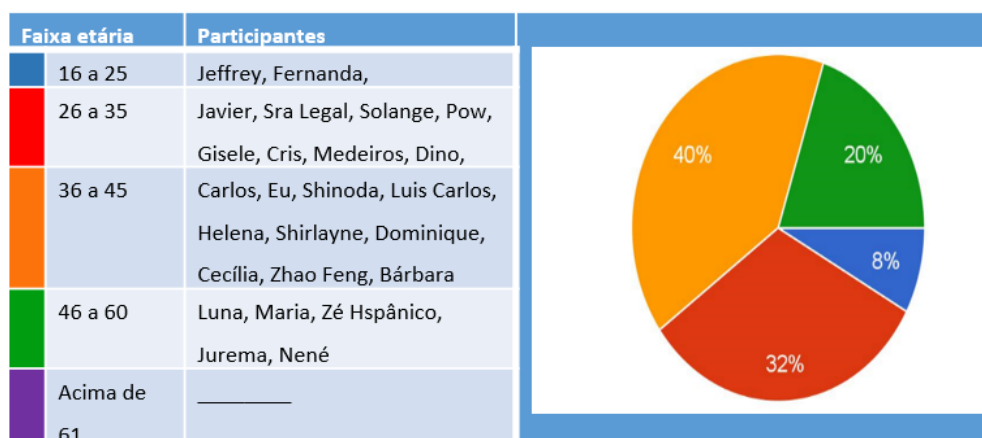


Figura 23 - Gráfico faixa etária dos participantes

Em relação à idade dos participantes observamos a predominância de alunos mais amadurecidos, com idade superior a 26 anos. A seguir, apresentamos um gráfico com as respostas dos participantes. A partir do gráfico apresentado, observamos que a idade dos participantes varia entre 16 e 60 anos, o que confirma o interesse dos estudantes mais amadurecidos pela educação a distância. Este perfil encontrado como resultado desta pesquisa confirma o que foi dito por autores como Palloff e

Pratt (2004), Santos-Júnior (2011) e Ribeiro (2014). É relevante observar que muitos desses participantes possivelmente estariam excluídos da formação superior, caso não existisse a educação a distância. Passamos à questão seguinte, na qual perguntamos qual era o lugar de nascimento dos participantes e também o local de residência atual. Obtivemos as informações que apresentamos na tabela a seguir.

PARTICIPANTES	LUGAR DE NASCIMENTO	RESIDÊNCIA
Sra. Legal	Terra Boa, Paraná	Taió, Santa Catarina
Ana	Londrina, Paraná	Londrina, Paraná
Gisele	Cascável, Paraná	Itajaí, Santa Catarina
Solange	Concórdia, Santa Catarina	Concórdia, Santa Catarina
Shinoda	Curitibanos, Santa Catarina	Palhoça, Santa Catarina.
Shirlyne	Campo Grande, Mato Grosso do Sul	Itajaí, Santa Catarina
Pow	Russas, Ceará	Jaguaruana, Ceará
Carlos	Fortaleza, Ceará	Caucaia, Ceará
Jeffrey	Mossoró, Rio Grande do Norte	Mossoró, Rio Grande do Norte
Luís Carlos	Brasília, Distrito Federal	Brasília, Distrito Federal
Fernanda	Brasília, Distrito Federal	Guará, Distrito Federal
Helena	Londrina, Paraná	Brasília, Distrito Federal
Javier	Campo Grande, Mato Grosso do Sul	Brasília, Distrito Federal
Dominique	Acreúna, Goiás	Palmas, Tocantins-TO
Luna	Belo Horizonte	Santiago de Compostela-Espanha
Cecília	Torres, Rio Grande do Sul	Praia Grande, Santa Catarina
Maria	Santaluz, Bahia	Natal, Rio Grande do Norte
Dino	Canguaretama, Rio Grande do Norte	Pedro Velho, Rio Grande do Norte
Cris	Natal, Rio Grande do Norte	Natal, Rio Grande do Norte
Zhao Feng	Parelhas, Rio Grande do Norte	Parnamirim
Zé Hispânico	Itajaí, Santa Catarina	Balneário Piçarras, Santa Catarina.
Medeiros	Mossoró, Rio Grande do Norte	Mossoró, Rio Grande do Norte
Nené	Bilbao Vizcaya, Espanha	João Pessoa, Paraíba
Jurema	Taipú, Rio Grande do Norte	Macau, Rio Grande do Norte

Bárbara	Natal, Rio Grande do Norte	Natal, Rio Grande do Norte
---------	-------------------------------	-------------------------------

Tabela 43 –Local de Nascimento e residência atual dos participantes

No mapa a seguir apresentamos a localização atual dos participantes que responderam o questionário online.

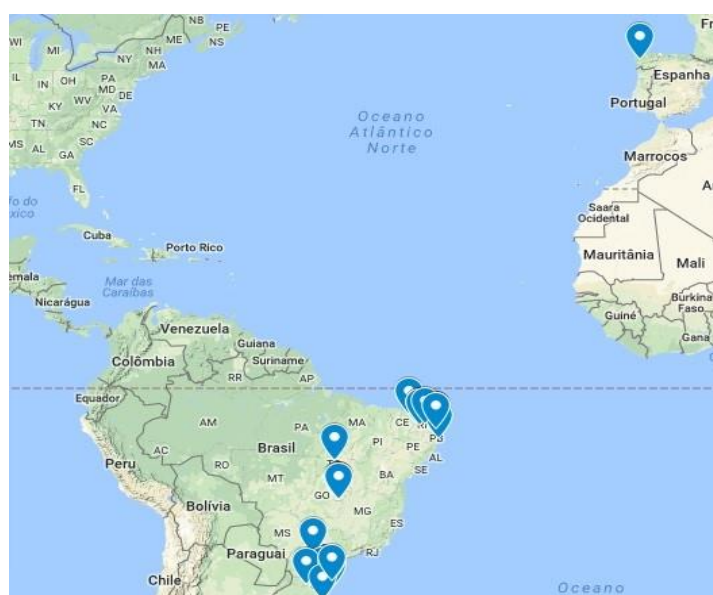


Figura 24 - Mapa com a localização dos participantes da pesquisa

No mapa apresentado, observamos a localização atual dos participantes que responderam o questionário online. Do total de participantes, vinte e quatro residem no Brasil, em diversos estados da federação. Um participante reside na Espanha. Em relação aos participantes e a abrangência geográfica nesta tese, consideramos o fato de muitas pessoas, de maneira geral, não se interessarem em participar de pesquisas. Justificamos ainda que, embora haja cursos de Letras-espanhol na modalidade EAD espalhados por todos os estados, com polos de apoio presencial atendendo a um grande contingente populacional, muitos destes cursos são privados e, apesar de terem informado que iriam divulgar a pesquisa aos alunos, não posso afirmar que isso tenha ocorrido. Entretanto, consideramos ter atendido aos propósitos da pesquisa proposta.

Passamos à questão seguinte, referente ao sexo dos participantes. Quanto ao sexo, voluntariaram-se a participar da pesquisa 16 estudantes que se identificaram como pertencentes ao sexo feminino e 9 do sexo masculino. Observamos, assim, a predominância das mulheres nesta pesquisa. Apresentamos os resultados a seguir, de forma gráfica.

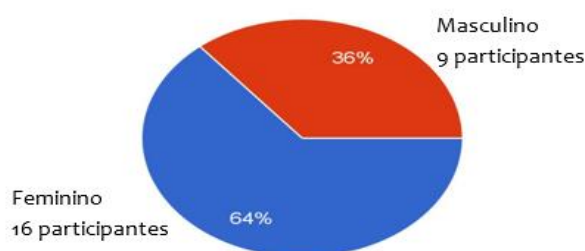


Figura 25 - Gráfico referente ao sexo dos participantes

Quanto ao Estado Civil dos participantes, as respostas que obtivemos foram as seguintes: onze participantes são solteiros, 12 são casados e 2 são divorciados. Os dados encontrados na pesquisa evidenciam que a educação a distância tem sido utilizada tanto por pessoas casadas quanto divorciadas e solteiras. Em nossa pesquisa, na qual participaram 25 estudantes, contamos com 9 instituições de ensino diferentes, representando uma diversidade geográfica. Os participantes estudaram ou estudam nas instituições listadas a seguir.

INSTITUIÇÕES	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).	9
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	8
Universidade Federal do Ceará (UFC)	2
Universidade Paulista (UNIP)	2
Faculdade Anhanguera	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1
Universidade Cruzeiro do Sul	1
Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1

Tabela 44 - Instituições de ensino dos participantes

Cabe salientar que, mesmo os que estão na mesma instituição, possivelmente estão em polos de ensino diferentes. O IFRN, por exemplo, tem 30 polos de apoio. Já sobre a questão seguinte, a respeito do andamento do curso, a pergunta foi: Qual é a sua situação em relação ao curso de Licenciatura em Letras-espanhol (ou português-espanhol) na modalidade EAD? As respostas que obtivemos, mostrados de forma gráfica, foram as seguintes:

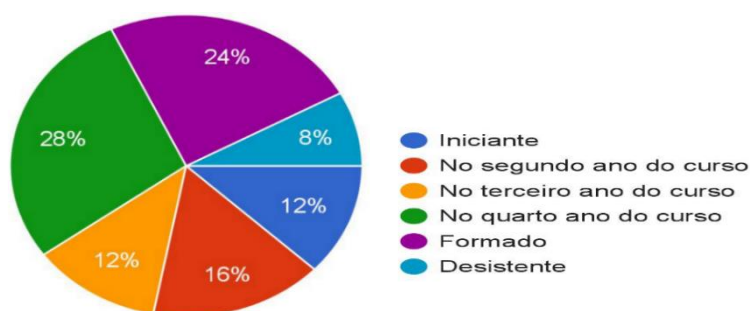


Figura 26 - Gráfico que representa a situação do participante em Letras-espanhol.

Visualizando estas respostas de outra forma, apresentamos a tabela a seguir, no qual registramos o andamento do curso e a situação individual dos participantes.

ANDAMENTO DO CURSO	PARTICIPANTE
Iniciante	Pow, Jeffrey, Fernanda,
No segundo ano	Dino, Zhao Feng, Jurema, Bárbara
No terceiro ano	Luís Carlos, Sra. Legal, Nenê
No quarto ano	Shinoda, Solange, Eu, Cecília, Maria, Cris, Medeiros
Formado	Javier, Luna, Helena, Shirlyne, Gisele, Dominique
Desistente	Carlos, Zé Hispânico

Tabela 45 - Situação do participante em relação ao curso

Em relação à pergunta: «Qual é a sua situação laboral atual?» as respostas dos participantes foram as que apresentamos na tabela a seguir.

SITUAÇÃO LABORAL	PARTICIPANTES
Trabalho fixo (efetivo)	Carlos, Shinoda, Luis Carlos, Sra. Legal, Helena, Zé Hispânico, Dominique, Ana, Cecília, Maria, Zhao Feng, Bárbara
Contrato temporário (jornada completa)	Javier, Luna, Solange, Shirlyne, Dino
Contrato temporário (meio período)	_____
Autônomo	Nenê
Estudante	Pow, Jeffrey, Fernanda, Gisele
Aposentado	Jurema

Desempregado	Medeiros
Outro –O (a) participante marcou várias opções.	Cris

Tabela 46 - Situação laboral dos participantes

Após descobrirmos a situação laboral dos participantes, procuramos descobrir quais as perspectivas dos participantes quanto ao seu futuro laboral. As respostas que obtivemos são as que apresentamos na tabela a seguir.

PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO LABORAL	
Nível ou contexto educativo	Participantes
Aulas particulares	Carlos
Escolas de Nível Médio/ Universidades/ Aulas a distância-cursos online	Javier
Centros de línguas públicos	Luna
Associação, ONG ou Centro cultural	Shinoda /Ana
Escolas de idiomas	Luís Carlos
Escolas de Nível Médio/ Escola de idiomas/ Aulas particulares	Senhora Legal, Cris
Escolas primárias/ Escolas de Nível Médio/ Escolas de idiomas/ Aulas particulares	Solange
Outro: Ser intérprete de libras	Pow
Deseja cursar Letras-inglês e não conseguiu.	Jeffrey
Escolas de Nível Médio/ Centros de línguas públicos/ Universidades	Fernanda
Universidades	Helena
Escolas de Nível Médio	Shirlyne
Escolas de Nível Médio/ Universidades	Dominique, Zhao Feng
Escolas de Nível Médio/ Aulas particulares/ Aulas a distância-cursos online	Maria, Jurema e Bárbara
Escolas de Nível Médio/ Escolas de idiomas/ Universidades/ Aulas a distância-cursos online	Dino
Associação, ONG ou centro cultural/ Escolas de Nível Médio/ Centros de línguas públicos/ Escolas de idiomas/ Aulas a distância-cursos online	Medeiros
Escolas de idiomas/ Aulas particulares/ Universidades/ Aulas a distância	Nené
Não respondeu	Gisele/ Cecilia
Ainda não sabe	Zé Hispânico

Tabela 47 - Perspectivas de atuação laboral

De acordo com a tabela apresentada, a maioria dos alunos trabalha 40 horas semanais ou mais, já que é possível trabalhar em diferentes contextos. Na segunda parte do questionário incluímos questões que visavam identificar expectativas, perfil e motivação dos participantes. Em relação ao nível ou contexto educativo em que o(a) participante pretende atuar (ou já atua) como professor de espanhol, as respostas obtidas são as que apresentamos na tabela a seguir. Perguntamos aos participante se antes de ingressarem neste curso de Licenciatura em Letras-espanhol já tinham experiência em cursos a distância desta ou de outras áreas. Os resultados são os que apresentamos na tabela a seguir.

EXPERIÊNCIA EM CURSOS A DISTÂNCIA	PARTICIPANTES
Não	Luna, Luís Carlos, Dominique, Solange, Pow, Jeffrey, Fernanda, Shirlyne, Gisele,
Sim, de curta duração (até dois meses)	Senhora Legal,
Sim, de média duração (cursos de dois a seis meses)	_____
Sim, de longa duração (mais de seis meses)	Helena, Maria, Cecília, Jurema,
Sim. em vários cursos, de duração variada	Carlos, Javier, Shinoda, Zé Hispânico, Eu, Dino, Zhao Feng, Nené, Bárbara

Tabela 48 - Experiência dos participantes em cursos a distância

Perguntamos aos participantes se antes de ingressarem neste curso já haviam utilizado alguma plataforma virtual em cursos presenciais. Pedimos ainda, caso a resposta tenha sido positiva, que comentassem sobre esta experiência. As respostas obtidas são apresentadas a seguir de forma gráfica.

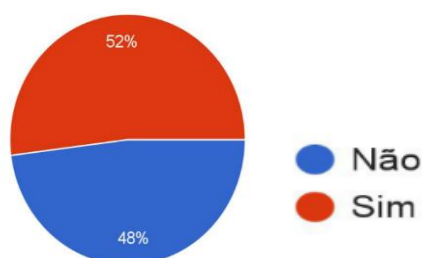


Figura 27 - Gráfico que representa a experiência prévia em AVA

Do total de 25 participantes, 12 responderam que nunca tinham usado uma plataforma virtual antes. Entretanto, dos 13 participantes que responderam já possuir alguma experiência nesta modalidade, obtivemos os comentários que apresentamos a seguir.

EXPERIÊNCIA PRÉVIA COM PLATAFORMAS VIRTUAIS	
Participantes	Comentários sobre a experiência
Javier	Utilizava o moodle na escola de ensino médio. E também utilizei o blackboard. No início tive dificuldades, mas com auxílio dos tutores a distância e presenciais eu consegui realizar as atividades com bom desempenho.
Shinoda	Sim, pós graduação
Helena	Ambiente Virtual em uma especialização a distância
Gisele	Boa
Zé Hispânico	O AVA continua sendo uma estratégia muito significativa no Processo Ensinar/Aprender, em qualquer nível.
Ana	Graduação e pós graduação na área de tecnologia
Cecília	Minha experiência foi como tutora do curso Gênero e diversidade na escola, ofertado pela UFSC. E como coordenadora de polo
Maria	Plataforma moodle da UFBA e da UNEB, ambas na Bahia
Dino	Foi uma experiência que me familiarizou bastante com as tecnologias voltadas à formação docente
Zhao Feng	Excelente. Facilita bastante no desenvolvimento de aprendizagem
Nené	Positiva
Jurema	Estudei um período em uma plataforma virtual da Uninassau.

Tabela 49 -Experiência prévia com plataformas virtuais

Passando à questão seguinte, solicitamos que os participantes nos informassem sobre os motivos para cursar (ou haver cursado) Letras-espanhol na modalidade EAD. As respostas obtidas são as que apresentamos a seguir.

MOTIVOS PARA O CURSO NA MODALIDADE EAD	
Respostas/motivos	Participantes
Ouviu falar bem da EAD	Cecília, Medeiros, Bárbara
Flexibilidade de tempo (Exemplo: Poder trabalhar e estudar ajustando os horários)	Carlos, Javier, Luna, Luis Carlos, Solange, Pow, Fernanda, Helena, Zé Hispânico, Dominique, Ana, Cecília, Maria, Dino, Cris, Zhao Feng, Medeiros, Nené, Bárbara
Gratuidade ou baixo custo	Solange, Pow, Gisele, Dino, Zhao Feng, Medeiros
Evitar deslocamentos (enfrentar trânsito congestionado, etc)	Luna, Solange, Zhao Feng, Nené, Bárbara
Morar longe de cursos presenciais	Luna, Pow
Haviam poucas opções na cidade/Polo	Shirlyne
Outro motivo: Porque o horário do curso presencial é em horário comercial	Shinoda

Tabela 50 - Motivos para o curso na modalidade EAD

Pedimos que nos indicassem os principais fatores que o/a motivaram a cursar esta licenciatura em Letras-espanhol. Os resultados encontrados são os que apresentamos a seguir.

MOTIVOS PARA ESCOLHER O CURSO DE LETRAS ESPANHOL	
Respostas	Participantes
Gostar da língua espanhola	Carlos, Javier, Luna, Luis Carlos, Solange, Fernanda, Shirlyne, Zé Hispânico, Ana, Maria, Dino, Cris, Zhao Feng, Medeiros, Jurema, Bárbara
Já dar aulas de espanhol	Nené
Gostar de literatura espanhola	Cecília
Influência de familiares e amigos	—
Outro(s)	Shinoda, Jeffrey, Pow, Helena, Gisele, Dominique

Tabela 51 - Motivos para escolher o curso de Letras espanhol

Os outros motivos apontados pelos participantes como principais fatores que o/a motivaram a cursar esta licenciatura em Letras-espanhol foram os que elencamos a seguir, conforme relato dos participantes.

- ✓ Melhor mercado de trabalho do que o do idioma que lecionava (Helena)
- ✓ MERCOSUL e as oportunidades decorrentes do crescimento do Mercado (Shinoda)
- ✓ Não consegui ingressar no curso que realmente quero, letras inglês. Então, pra não ficar parado estou fazendo espanhol (Jeffrey)
- ✓ Necessidade de graduação, e ser intérprete de LIBRAS (Pow)
- ✓ A oportunidade de se fazer um curso em idiomas numa escola federal (Jurema)
- ✓ Na verdade minha primeira intenção era inglês, mas como não havia esta opção fiz o de Espanhol. Devo dizer que isso foi ótimo! Amei! (Dominique).

Perguntamos ainda «Quando entrou neste curso de licenciatura, qual era seu nível de conhecimento da língua espanhola, de acordo com o QECR? As respostas dadas pelos participantes são as que listamos a seguir.

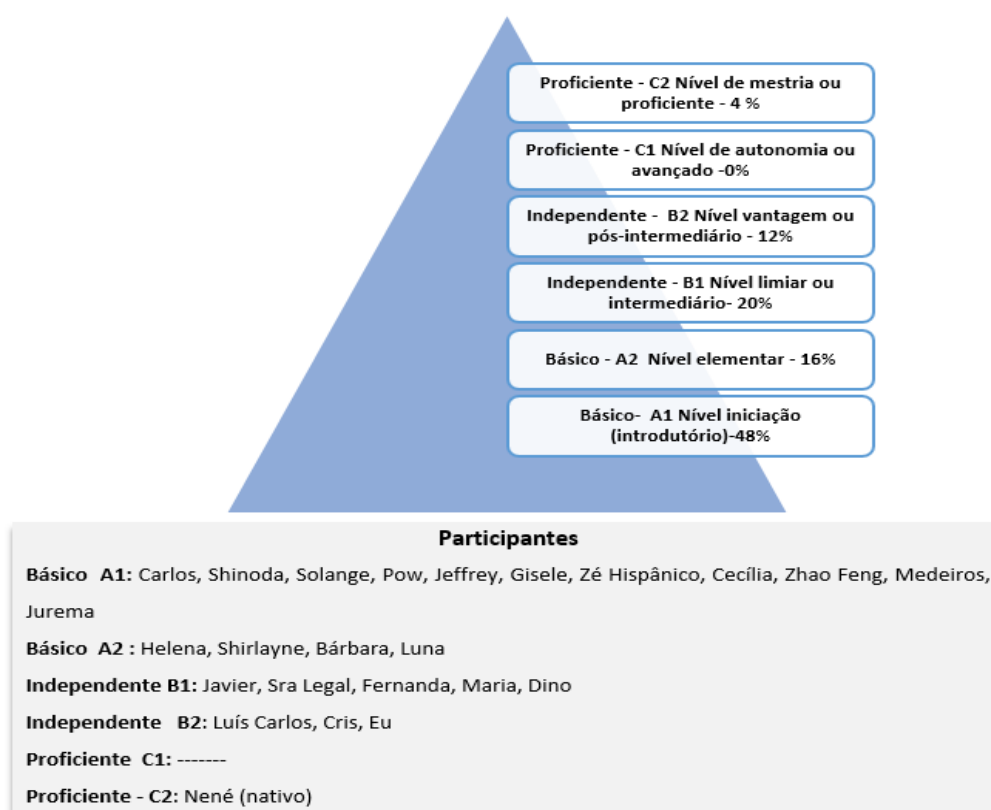


Figura 28 - Conhecimento anterior da língua espanhola

Passando a perguntar sobre dificuldades, superação, estratégias e recursos digitais, solicitamos que os participantes identificassem as dificuldades que eles encontraram/encontram para estudar na modalidade EAD. Os resultados são os que apresentamos na tabela a seguir.

DIFICULDADES NO AVA DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO	
Respostas:	Participantes:
Dificuldades operacionais de informática e uso do ambiente	Javier, Medeiros, Solange
O investimento em infraestrutura para utilizar todas as ferramentas sem problemas: conexão à Internet, programas e licenças de antivírus, atualizações de Java ou Flash, etc.	Luna, Shirlayne, Zhao Feng, Medeiros, Solange
Dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante	Luna, Sra. Legal, Pow, Solange, Shirlayne, Cecília, Medeiros
Dificuldades relacionadas ao modelo pedagógico	Gisele, Zhao Feng, Nené, Solange, Jurema

Dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores	Carlos, Luis Carlos, Solange, Luna, Pow, Jeffrey, Fernanda, Helena, Eu, Ana, Dino, Nené
Outra(s)	Dino, Cris, Bárbara

Tabela 52 - Dificuldades com o AVA

Em resumo, em termos gerais, 11 participantes apontaram encontrar dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. Os resultados revelaram também que encontram 7 participantes assinalam dificuldades em desenvolver uma postura mais autônoma e 4 revelam dificuldades na gestão do tempo em relação às atividades do curso. Por outro lado, apenas 3 participantes referem dificuldades com as questões operacionais de informática. 7 participantes assinalaram outras dificuldades como: Dificuldades no processo de formação; dificuldade no deslocamento ao polo presencial mais próximo (176 km); Dificuldade financeira para deslocamento ao polo quando necessário; Dificuldades com as coordenações do curso, nem sempre são preparadas ou flexíveis para ajudar e entender o aluno de EAD que já está no mercado de trabalho.

Dando sequência à pesquisa, perguntamos aos participantes «Em relação às dificuldades que você respondeu na questão anterior, você encontrou/encontra estratégias e alternativas para superá-las e permanecer no curso?» Pode nos contar o que fez/faz?». Os resultados que obtivemos são apresentados na tabela a seguir. Inserimos dificuldades e estratégias, com a intenção de melhor visualização e compreensão das estratégias usadas nas dificuldades apontadas.

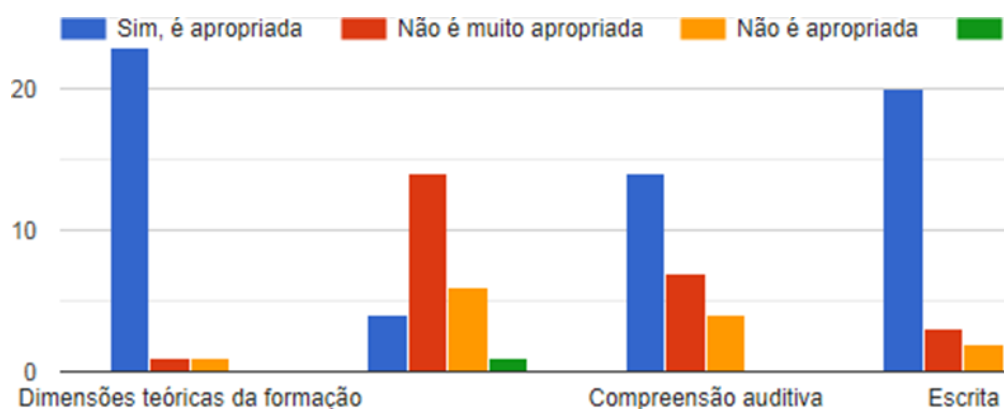
ESTRATÉGIAS PARA VENCER AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO	
Participante	Dificuldades e Estratégias
Carlos	Dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores Estratégia: Fui dialogando com os colegas de curso sobre as dificuldades que tinha e com o tempo fui superando com o decorrer do curso.
Javier	Dificuldades operacionais de informática e uso do ambiente Estratégia: Mantive o foco no meu sonho. E contei com o suporte da equipe de tutores e professores que sempre me auxiliaram. Também assistia alguns vídeos tutoriais no you tube que ensinavam a utilizar determinada função ou ferramentas.
Luna	Dificuldades operacionais, infraestrutura e postura Estratégia: Garantir qualidade suficiente de recursos e ter disciplina para cumprir a programação.
Shinoda	Dificuldade no deslocamento ao polo presencial mais próximo (176 km) Estratégia: Reponho horas no trabalho e viajo sempre que necessário Com os tutores mandava um e-mail.

Sra. Legal	Gostaria de me dedicar mais ao curso, moro em uma cidade, trabalho em outro e o polo fica em outra, então tenho muita dificuldade em conciliar as idas ao polo, sem contar que tenho 1 bebe e 1 criança em casa, o que acaba dificultando um pouco a realização de trabalhos e estudos em casa, nada que a gente não possa dar uma ajudada aqui outra ali, mas me toma um tempo que poderia ser dedicado aos estudos.
Pow	Dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores Estratégia: Foco para ter a graduação em mãos.
Jeffrey	Dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. Estratégia: Em relação ao tempo, estipulei 3 horas diárias de estudo. Já quanto a interação com os alunos não tem muito a fazer do que criar grupos em redes sociais.
Fernanda	Dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. Estratégias: Busco sempre interagir com meus colegas em grupos do whatsapp.
Helena	Dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. Estratégia: Acabei desistindo de esperar a resposta de tutores.
Shirlyne	Dificuldades: O investimento em infraestrutura para utilizar todas as ferramentas sem problemas: conexão à Internet, programas e licenças de antivírus, atualizações de Java ou Flash, etc. e Dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante. Estratégias: Com o tempo, incentivo dos professores/tutores e colegas o estudante vai superando as dificuldades, quando existe boa vontade e desejo de aprender, e vai se adaptando a essa modalidade de ensino.
Gisele	No curso EaD tive muita dificuldade na oralidade-conversa, pois na modalidade EaD temos pouquíssimas aulas presenciais, o que dificulta aprender a falar/conversar em outro idioma.
Zé Hispânico	Nenhuma dificuldade até o momento. Estratégia: Gestão do tempo. Muita leitura e produção textual.
Dominique	No meu caso, considero o nível de exigência do curso baixo, assim não nos desafia a nos superar. Creio que o desafio nos impulsiona a ser melhores. Eu tinha uma forte convicção de que queria ter uma Licenciatura em Letras que me permitiria fazer concursos públicos; pois já atuava há muito tempo como professora de língua, mas estava sempre condicionada às condições (muitas vezes desmotivadoras) da rede de ensino privado. Além disso, aprender espanhol começou a ser algo muito interessante para mim.
Eu	Dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. Estratégia: Desenvolvimento de parceria com colegas de turma.
Cecília	Dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante. Estratégias: Organizar melhor as horas atividades, a permanência no curso ocorre por gostar, por ser uma graduação a distância, pois se fosse presencial certamente não conseguiria conciliar com meus horários. Muitos dos trabalhos acabo realizando nos finais de semana.
Maria	Dificuldade: Não tenho dificuldades em estudar/interagir/produzir no AVA. Assiduidade de professores e/ou tutores em respostas.

	Estratégia/comentário: Maria afirma que a partir de 2017 melhorou.
Dino	Dificuldade: Dificuldade financeira para deslocamento ao polo quando necessário. Estratégia: Sim. O diálogo via ambiente virtual com a coordenação auxiliou e auxilia na tomada de decisões e inclusão em programas de apoio criados pela instituição de ensino.
Cris	Dificuldade: Dificuldade com as coordenações do curso, nem sempre são preparadas ou flexíveis para ajudar e entender o aluno de EAD que já está no mercado de trabalho. Estratégia/comentário: Só permaneço porque preciso do diploma.
Zhao Feng	Dificuldades: O investimento em infraestrutura para utilizar todas as ferramentas sem problemas: conexão à Internet, programas e licenças de antivírus, atualizações de Java ou Flash, etc. e dificuldades relacionadas ao modelo pedagógico. Estratégia: Busco outras fontes de informação: youtube, vídeos aulas, etc.
Medeiros	Dificuldades operacionais de informática e uso do ambiente Estratégias: Sim encontrei- Com o passar dos períodos letivos que foram sucedendo- fez-se necessário- ajustar os horários- de forma a evitar problemáticas com os períodos seguintes- a medida que nos foram informando que fazia -se necessário- se adequar e respeitar as normas estabelecidas pela própria instituição- que toma tal postura era fundamental para a continuidade e conclusão do curso. As informações nos eram repassadas pela Coordenação- do Curso- tais informações foram essenciais da para a continuidade.
Nené	Dificuldades: dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. Estratégia: Sou autônoma e autodidata
Jurema	Comentário: Não bem dificuldades, mas o modelo EAD por si só já apresenta dificuldades tais como não acontece com alunos presenciais que são; uma delas são as dúvidas relacionadas à disciplina de espanhol. Estratégias: Para superar isso, venho acompanhando várias vídeo aulas existentes nas redes sociais, bem como a leitura de algumas obras sugeridas pelos professores, sugeridas nos glossários. Para complementar, tenho acessado alguns sites como: jornais, interativos em espanhol, dicionários e tradutores.
Bárbara	Falta de disciplina em uma rotina de estudos e organização pessoal de horário. Estratégia: Criar uma agenda semanal de estudos.

Tabela 53 -Estratégias para vencer as dificuldades no processo de formação

Passando à questão seguinte, perguntamos aos participantes: «Na sua opinião, a modalidade EAD é mais apropriada para trabalhar quais dimensões ou habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas?». As respostas são as que apresentamos nas tabelas a seguir.



Não sei responder

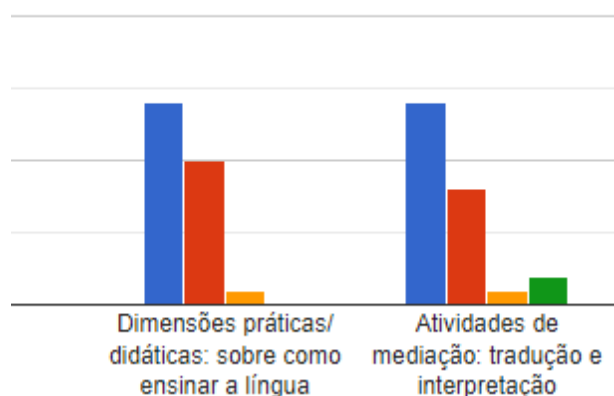


Figura 29 - Modalidades que podem ser trabalhadas na plataforma EAD

DIMENSÕES OU HABILIDADES RELACIONADAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	
Dimensões teóricas da formação	
Respostas	Participantes
Sim, é apropriada	Luna, Carlos, Javier, Shinoda, Luís Carlos, Sra Legal, Shirlyne, Fernanda, Pow, Gisele, Zé Hispânico, Dominique, Eu, Cecília, Maria, Dino, Cris, Zhao Feng, Medeiros, Nené, Jurema, Bárbara
Não é muito apropriada	Jefrey
Não é apropriada	Solange,
Não sei responder	
Oralidade- conversação	
Respostas	Participantes
Sim, é apropriada	Luna, Shinoda, Fernanda, Zé Hispânico, Dino,
Não é muito apropriada	Carlos, Javier, Shinoda, Luís Carlos, Pow, Jeffrey, Dominique, Eu, Cecília, Maria, Zhao Feng, Medeiros, Nené, Bárbara
Não é apropriada	Luna, Sra Legal, Solange, Gisele, Cris, Jurema,
Não sei responder	Shirlyne
Compreensão auditiva	

Respostas	Participantes
Sim, é apropriada	Javier, Luna, Luís Carlos, Fernanda, Shirlayne, Zé Hispânico, Dominique, Cecília, Maria, Dino, Medeiros, Nené, Jurema,
Não é muito apropriada	Carlos, Shinoda, Jeffrey, Gisele, Eu, Zhao Feng, Bárbara
Não é apropriada	Sra Legal, Solange, Pow, Cris,
Não sei responder	
Escrita	
Sim, é apropriada	Javier, Luna, Shinoda, Luís Carlos, Pow, Fernanda, Shirlayne, Zé Hispânico, Dominique, Eu, Cecília, Maria, Dino, Cris, Zhao Feng, Medeiros, Nené, Jurema, Bárbara
Não é muito apropriada	Carlos, Jeffrey, Gisele,
Não é apropriada	Sra Legal, Solange,
Não sei responder	
Dimensões práticas/didáticas: sobre como ensinar a língua	
Sim, é apropriada	Carlos, Javier, Shinoda, Luís Carlos, Sra Legal, Fernanda, Shirlayne, Gisele, Zé Hispânico, Dino, Medeiros, Nené, Jurema,
Não é muito apropriada	Luna, Pow, Jeffrey, Dominique, Eu, Cecilia, Maria, Cris, Zhao Feng, Bárbara
Não é apropriada	Solange
Não sei responder	
Atividades de mediação: tradução e interpretação	
Sim, é apropriada	Javier, Luna, Shinoda, Fernanda, Shirlayne, Zé Hispânico, Eu, Maria, Dino, Zhao Feng, Jurema, Bárbara
Não é muito apropriada	Carlos, Sra Legal, Pow, Jeffrey, Gisele, Dominique, Cecília, Nené,
Não é apropriada	Solange
Não sei responder	Luís Carlos, Cris,

Tabela 54 - Dimensões ou habilidades para ensino-aprendizagem de línguas

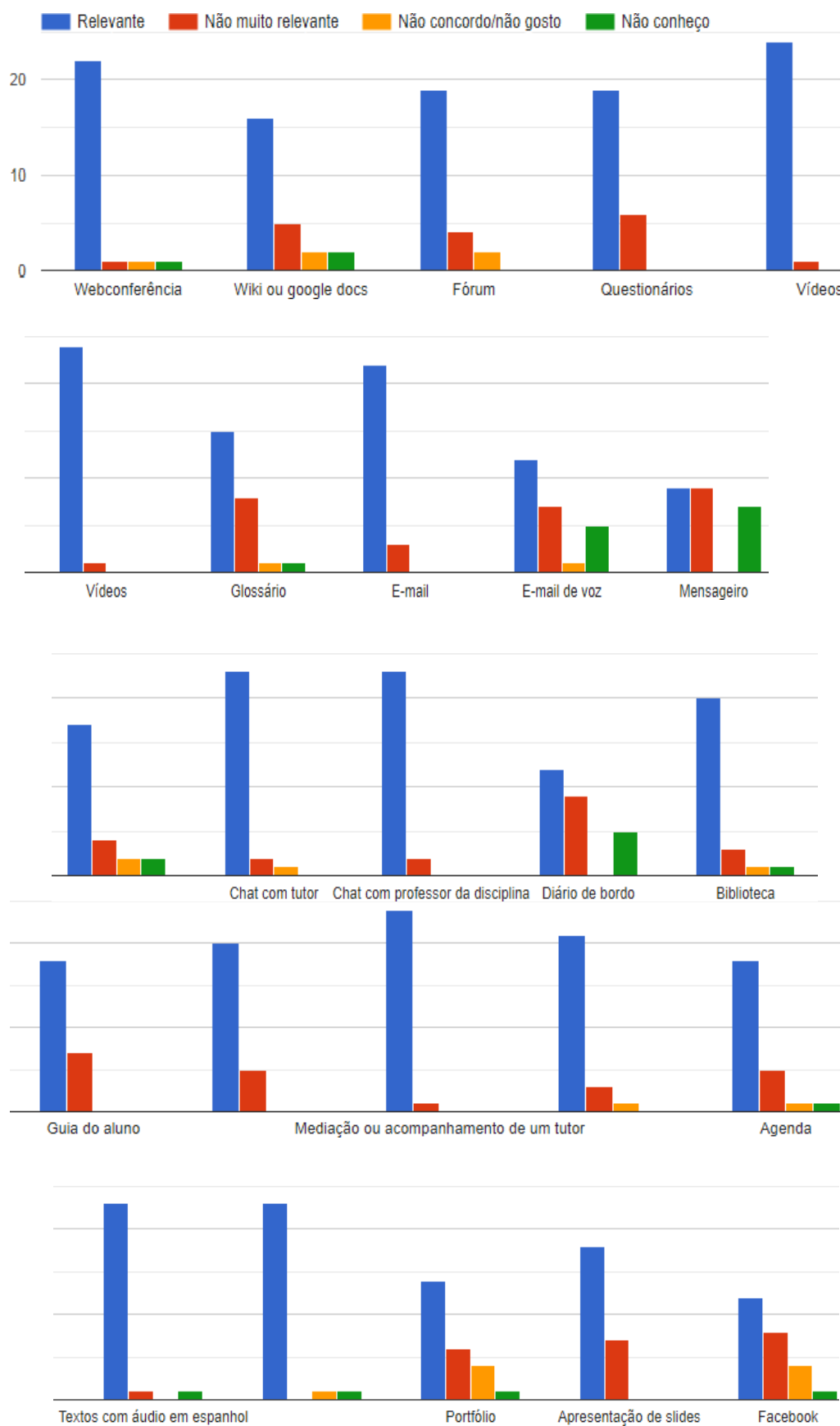
Numa análise mais atenta, observamos que Solange não considera a modalidade EAD apropriada para nenhuma das dimensões ou habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Por sua vez, o participante Jeffrey afirma que não é muito apropriada para nenhuma das dimensões citadas. Já os participantes Fernanda, Helena, Zé Hispânico e Dino, consideram que a EAD é apropriada para todas as dimensões ou habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Helena incluiu o seguinte comentário: é apropriada para todos, o problema é o uso que se faz, que é, em geral, ruim. Procurando saber sobre as ferramentas, recursos e práticas que os participantes utilizam, fizemos a seguinte pergunta: «Da lista de ferramentas, recursos e práticas a seguir, indique as que você considera relevantes para serem usadas nos cursos de formação de professores de espanhol na modalidade EAD». A lista apresentada aos participantes é apresentada a seguir e eles poderiam assinalar as seguintes opções em cada item: 1. relevante, 2. não muito relevante, 3. Não concordo/não gosto, 4. Não conheço.

Passando à questão seguinte, procuramos identificar ferramentas, recursos e práticas para desenvolver a competência comunicativa no ambiente virtual de formação. Apresentamos uma lista, na qual os participantes puderam assinalar como consideram as ferramentas, recursos ou práticas. As respostas poderiam ser: relevantes; não muito relevantes; não concordo/não gosto; não conheço. E ainda poderiam inserir outras opções e comentar sobre a questão. As ferramentas, recursos ou práticas que apresentamos aos participantes são as que indicamos na tabela a seguir.

FERRAMENTAS, RECURSOS OU PRÁTICAS			
Webconferência	Wiki ou google docs	Fórum	Questionários
Vídeos	Glossário	E-mail	E-mail de voz
Mensageiro	Sala do café (espaço de socialização)	Chat com tutor	Chat com professor da disciplina
Diário de bordo	Biblioteca	Guia do aluno	Informações- espaço para notícias e eventos de interesse
Mediação ou acompanhamento de um tutor	Calendário	Agenda	Textos com áudio em espanhol
Recurso de interação audiovisual síncronico (Ex.Skype)	Portfólio	Apresentação de slides	Facebook
Twitter	Whats app	Dicionários eletrônicos	Jogos
Enquetes eletrônicas	Blogs	Músicas	Mapas conceituais
Projetos de conversação (telecolaboração)	Organização de viagens/intercâmbio		

Tabela 55 - Ferramentas, recursos ou práticas

As respostas dos participantes que obtivemos como resultado são os que apresentamos a seguir em forma gráfica. Não temos o objetivo de medir as respostas, consideramos que a riqueza desta questão consiste em avaliar qualitativamente, como toda a proposta da nossa pesquisa.



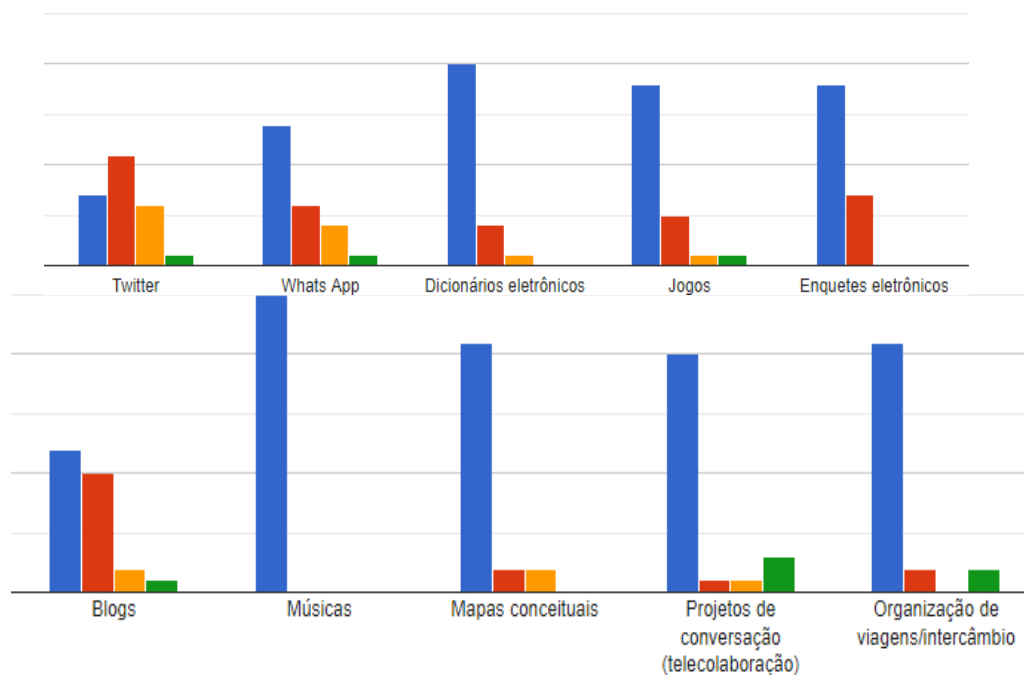


Figura 30 - Ferramentas, recursos e práticas para desenvolver a competência comunicativa no ambiente virtual de formação

As respostas dos participantes revelam que há desconhecimento de várias ferramentas/recursos ou práticas. Observamos ainda que consideraram a relevância da maioria dos itens apresentados. Embora nossa pesquisa seja qualitativa, consideramos apropriado apresentar os gráficos conforme obtivemos da ferramenta utilizada visando facilitar a visualização das respostas. Salientamos que as respostas detalhadas e individualizadas são apresentadas na parte específica na seção Anexos.

Ainda dentro do mesmo tema, perguntamos aos participantes: «Há outras ferramentas, recursos ou práticas que você considera relevante para a formação de professores de espanhol na modalidade EAD e gostaria de acrescentar em nossa lista? Tem algum comentário sobre a pergunta 19? ». As respostas que obtivemos foram as que listamos a seguir.

FERRAMENTAS, RECURSOS OU PRÁTICAS APONTADAS PELOS PARTICIPANTES
Aplicativos para celular como o duolingo
Uso do livro didático
Canais do YouTube específicos com dicas
Uso do livro de exercícios com o CD
A música ajuda muito a conhecer e praticar o idioma.
Sites para acesso seria algo interessante
Links de bibliotecas hispânicas
Contatos com grupos de cursos/viagens de intercâmbio

Criar disciplina optativa EaD para incentivar produção de artigos, resenhas, painel para apresentação em eventos e/ou revista eletrônica, com produção entre professores, tutores e alunos, pois a maioria não tem acesso ao PIBID e outras programas de bolsas para pesquisa.
Criar espaço permanente de conversação entre tutores/professores com alunos (chat, videoconferencia, fóruns, whats) já a partir do 2o. semestre.
Criar espaços de interação entre alguns professores de espanhola no ensino básico e estagiários das IES ead para falar de suas experiências (projetos, dificuldades...) já a partir do Estágio.
Curso de extensão Ead no IES no RN com Espanha, Argentina, México e outros
Criar espaços de interação entre os alunos de espanhol e falantes nativos (turistas, estrangeiros que vivem no RN) em parceria com secretaria de turismo e de universidades hispânicas.

Tabela 56 - Ferramentas, recursos ou práticas sugeridas pelos participantes

As duas últimas contribuições tratam de sugestões que especificam a região do participante, o estado do Rio Grande de Norte (RN), mas consideramos aplicável para todo o Brasil. A seguir, apresentaremos atividades para o ensino-aprendizagem de espanhol, como resultado do levantamento em sites e blogs pedagógicos.

7.3.4 Resultado do levantamento em sites e blogs pedagógicos

A seguir apresentamos as atividades, recursos e práticas, bem como listas de associações de profesoress, endereços de editoras, sites da Internet e blogs ligados ao mundo do espanhol, dentre outras informações de utilidade encontradas como resultado da nossa pesquisa.

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Apresentamos a seguir alguns tipos de atividades para as aulas de espanhol. Acreditamos que a maioria destas atividades possa ser utilizada em ambiente virtual. Desta forma, consideramos não haver motivos para atividades repetitivas e monótonas nos cursos.

mapa mental	galerías de aprendizaje
cruz categorial	el ensayo
la espina de ishikawa	lluvias de ideas
el diagrama del por qué	nube de palabras
los seis sombreros para pensar	positivo; negativo; interesante (pni)
el tour de bases	preguntas literales
los cuadros comparativos	preguntas exploratórias
correlaciones	mapa semántico
el análisis de imágenes	cuadro comparativo
el estudio de casos	matriz de la clasificación
diagramas de venn	mnemotecnia
las líneas de tiempo	matriz de inducción
la técnica uve de gowin	mapas cognitivos (diversos tipos)
los anagramas	estrategías grupales:
los crucigramas	el debate
el reloj de la comunicación	corillos
r-a-p-rp (respuesta anterior-pregunta. respuesta posterior)	simposium
qqq (qué veo, qué no veo, qué infiero)	la mesa redonda
el resumen	el foro
la síntesis	el seminario
la técnica de subrayado	binas o cuartas
cuadro sinóptico	la conferencia
la historieta	los organigramas (tipos: lineal, circular, sistemático)
el cómic	el periódico
tríptico o trifoliar	dibujos (dibujando nuestros conocimientos)
analogías	
hipertexto	
ecuación de colores	
los gráficos	

Con las facilidades que Internet nos ofrece para encontrar explicaciones y modelos de cada una de estas actividades, consideramos innecesario explicarlas de forma detallada en esta tesis y nos contentamos con listarlas. A continuación, presentamos recursos y materiales, así como nombres de instituciones donde estudiar la lengua española. Además, incluimos los contactos de las asociaciones de profesores de español en Brasil y muchas otras informaciones útiles y recursos que han sido seleccionados pensando especialmente en su posible utilidad para los estudiantes lusohablantes y sus profesores.

Recursos para enseñar/aprender español

Diccionarios

Diccionarios pedagógicos

<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

<http://fenix.cnice.mec.es/diccionario>

<http://www.dicespanhol.ufsc.br>

<http://pt.bab.la/diccionario>

Diccionarios visuales

<http://www.pdictionary.com/spanish>

http://www.infovisual.info/index_es.html

<http://www.languageguide.org/esp>

Diccionarios normativos

<http://www.rae.es>

<http://asale.org/obras-y-proyectos/diccionarios>

<http://www.elmundo.es/diccionarios>

Otros diccionarios

<http://untref.edu.ar/diccionario/uso.php>

<http://www.wikilengua.org>

<http://www.dicesp.com>

<http://www.coloquial.es/es/diccionario-del-espanol-coloquial/>

<http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>

<http://www.linguee.com>

Refraneros, dichos y frases hechas

<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero>

<http://www.dpde.es>

<http://www.fundacionlengua.com/es/dichos-refranes/sec/28/>

<http://www.refranario.com>

<http://expressions.ccdmd.qc.ca>

Conjugadores de verbos

<http://www.onoma.es>

<http://www.verbolog.com/conju3.htm>

<http://www.verbix.com/languages/spanish.shtml>

Traductores automáticos generales

<http://translate.google.com>

<http://tradukka.com>

<http://tradutor.babylon-software.com/>

Cursos virtuales de español

<http://www.auladiez.com>
<http://ave.cervantes.es>
<http://www.bbc.co.uk/languages/spanish>
<http://www.bomespanhol.com.br>
<http://espanholnarede.com>
<http://www.espanholonline.com>
<http://www.practicaespanol.com>
<https://hablametodo.com>

Sitios web de referencia lingüística y/o cultural

<http://www.cvc.cervantes.es>
<http://www.cervantesvirtual.com>
<http://www.cuadernointercultural.com>
<http://www.fundeu.es>
<http://www.fuesp.com>
<http://www.letralia.com/itin/acerca.htm>
<http://www.mecd.gob.es/brasil>
<http://www.spain.info>
<http://www.elcastellano.org>
<http://www.coloquial.es>
<http://www.materialesdelengua.org>

Blogs sobre E/LE

Planeta de Blogs- (Web 2.0 aplicada a la enseñanza de ELE)- 40 blogs:

http://www.netvibes.com/eledoscero#Blogs_del_curso
<http://todoele.org/todoele20/category/tipo-de-sitio/blog>
<http://gonzaloabio-ele.blogspot.com>
<https://palabrapormadrid.blogspot.com/>
<https://espanolparainmigrantes.wordpress.com>
<https://apiedeaula.blogspot.com>
<https://aprendeconjaima.blogspot.com>
<http://angelainspain.blogspot.com>
<http://www.berlinele.blogspot.com>
<http://cuadernointercultural.wordpress.com>
<http://fzayas.com/darlealalengua>
<http://deestranjis.blogspot.com>
<http://educacion-virtualidad.blogspot.com>
<http://eclecticedu.blogspot.com>

<http://lolaele.blogspot.com>
<http://elblogdemr1b3l.blogspot.com>
<http://extranioespaniol.blogspot.com>
<http://capileiratic.blogspot.com>
<http://kontarini.blogspot.com>
<http://tendenciasactualesele.blogspot.com>
<http://lajanda.blogspot.com>
<http://elejapon.blogspot.com>
<http://angelamozolloriente.blogspot.com>
<http://espanolactual.blogspot.com>
<http://ticlenguas.blogspot.com>
<http://marcandoelmarco.web-log.nl>
<http://monele.blogspot.com>
<http://mundosperifericos.wordpress.com>
<http://netaurus.blogspot.com>
<http://spanishteachers.spaces.msn.com>
<http://spanishprofessornyc.blogspot.com>
<http://ssl4you.blogspot.com>

Materiales para las clases de español

<http://brae.redhispanistas.es>
<https://www.profedeele.es>
<http://formespa.rediris.es/actividades.htm>
Campus Difusión (fichas de trabajo de la editora Difusión)
<https://hablacultura.com> (de la editora Habla con Eñe)
<http://www.todoele.net>
<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>
<http://www.mecd.gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/publicacio>
<http://www.mecd.gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/publicaciones.html>
<http://www.mecd.gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/publicaciones.html>
<http://www.mecd.gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/publicaciones.html>
<http://www.santillanaele.com/recursos/espanol-en-america/viva1>
<http://espanolparainmigrantes.wordpress.com/category/juegos>

Ejercicios interactivos para pruebas o prácticas de español

<http://duolingo.com>
<http://www.lyricsgaps.com/es>
<http://quizlet.com>
<http://pt.bab.la/teste>

<http://es.bab.la/juegos>
<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/index.php>
<http://www.gominolabs.com>
<http://www.indiana.edu/%7Ecall/ejercicios.html>
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm
<http://www.uky.edu/AS/SPI/pasaporte>
<http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/>
<http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/>
<http://www.practicaespanol.com>
<http://www.ver-taal.com>
<http://contenidos.educarex.es/mci/2006/08/html/menu.htm>

Pruebas de nivel, DELE, SIELE y CELU

http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/default.htm
<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>
<http://www.celu.edu.ar>
<https://siele.org>

Comunidades virtuales para práctica de lenguas (general)

http://www.mylanguageexchange.com/default_spn.asp
<https://www.rosettastonebrasil.com/>
<http://www.busuu.com>
<http://www.livemocha.com>
<http://www.languageforexchange.com>

Periódicos y revistas en español

<http://kiosko.net/iba>
<http://www.muyinteresante.es>

Audios en español

<http://www.radialistas.net>
<http://radioteca.net>
<http://www.wradio.com.mx>
<http://www.ivoox.com>
<http://www.rtve.es/radio>
<http://www.audiria.com>
<http://www.audioviator.com>

Podcast de español

<http://www.espanholpod.com.br>
<http://www.ticele.es/category/podcast/>
<http://eledelengua.com>
<http://lajanda.blogspot.com>
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese>
<http://www.fundacionlengua.com/radiofle/>

Karaoké

<http://www.redkaraoke.es>

Películas en español

<http://www.eula.es>
<http://www.miradetodo.net>
<http://www.pelispedia.tv/>
<http://programasfullmega.com>

Videos en español

Habla América – videocurso para brasileños
Habla América – videocurso para brasileños (canal SEED PR)
Videos do curso Etec Español (Institutos Federais) (canal de Youtube)
Telecurso – Ensino Médio – Espanhol – Aula 01
VideoEle. Curso de español para extranjeros gratis
RockAlingua – Videos con canciones infantiles modernas
Tio Spanish, aprender espanhol
Videos de Delearte para aprender español (Canal en Youtube)
Vídeos de ProfeDeELE.es
Con c de cine (películas para las clases)
Editorial SGEL ELE (canal de Youtube)
SGEL ELE Español para extranjeros
Editorial Difusión
Vídeos de Habla con eñe.
Mi vida loca– videocurso de la BBC
Videos seleccionados por Aprenderespanhol.org
Maestro Spot: anuncios para practicar español (Practica Español)
Conectate (sitio web argentino)
Tal.tv
Telesur noticias

RTVE.es (A la carta)

<http://www.laits.utexas.edu/spe/index.html>

Arcoiris.tv

Videojuegos

Guadalingo - <http://www.edinumen.es/guadalingo/>

<https://www.mosalingua.com/es/los-mejores-videojuegos-para-practicar-idiomas/>

<http://www.upv.es/jugaryaprender/espanol/>

Programas de radio o tv para divulgación de la cultura latina al público brasileño

<http://latitudeslatinas.com>

Ilustraciones o imágenes

<http://images.google.com.br>

<http://aulaz.elmundo.es/aula/laminas.html>

<http://www.flickr.com/search>

<https://pixabay.com>

<http://www.irancartoon.ir>

Dibujantes/humoristas gráficos

<http://www.stevecutts.com>

<https://www.pictorem.com/profile/Pawel.Kuczynski>

<https://www.facebook.com/pawelkuczynskiart>

Infografías

Infográficos na Educação

Infografias Eroski Consumer

Infografías – Alfredo Vela

Infografías Agencia Sinc

Infografías – Aula Planeta

Infografías Mundo Primaria

Infografías Santillana Español

Asociaciones de profesores de español en Brasil

Alagoas (APEEAL)

<https://www.facebook.com/apeeal>

Amapá (APEEAP)

<https://www.facebook.com/Apeeapamapa>

Amazonas (APE-Am)

<https://www.facebook.com/eleapeam>

Bahia (APEEBA)

<http://apeeba-bahia.blogspot.com.br>

Distrito Federal (APEDF)

<https://www.facebook.com/apedf1/>

Espírito Santo (APEES)

<https://www.facebook.com/apees1/>

Mato Grosso do Sul (APEEMS)

<https://www.facebook.com/apeems/>

Minas Gerais (APEMG)

<http://www.apemg.org>

Pará (APAPLE)

<http://apaple.blogspot.com.br>

Paraíba (APEEPB)

<https://www.facebook.com/groups/913792475395302/>

Paraná (APEEPR)

<http://apeeprenlinea.blogspot.com.br>

Pernambuco (APEEPE)

<https://www.facebook.com/Apeepe-Associação-dos-Professores-de-Espanhol-do-Estado-de-Pernambuco-335610446560570/>

Rio de Janeiro (APEERJ)

<https://www.facebook.com/apeerj> site: <http://www.apeerj.org.br>

Rio Grande do Norte (APELE-RN)

<https://www.facebook.com/apelern/> site: <http://www.apelern.org>

Rio Grande do Sul (CORPE)

<https://www.facebook.com/conselhoprofessoresespanhol>

Roraima (APROFEER)

<https://www.facebook.com/aprofeer/>

Santa Catarina (APEESC)

<https://apeesc.wordpress.com>

São Paulo (APEESP)

<http://www.apeesp.com.br>

Otras asociaciones de profesores de español en el mundo

Asociación Argentina de Docentes de Español <http://aade.nireblog.com/> ASPE

Blog de la Asociación de Profesores de Español e Hispanistas en Grecia
<http://aspegr.blogspot.com>

Foros y listas de discusión electrónicas para profesores de E/LE

<http://cvc.cervantes.es/foros>
<http://listserv.rediris.es/archives/elebrasil.html>
<http://br.groups.yahoo.com/group/eledobrasil>
<http://listserv.rediris.es/archives/formespa.html>

Revistas electrónicas para profesores de E/LE

Journal of Spanish Language Teaching
 Ponto.br (de la Consejería de Educación de España en Brasil)
 Revista Materiales (de la Consejería de Educación de España en Estados Unidos)
 Cuadernos Cervantes
 Glosas Didácticas
 Hispanista
 Mosaico
 Marco ELE
 Punto y coma
 RedELE (revista)
 ELE Brasil (revista)

Boletines de editoriales para profesores de español

Boletín IG (preparado por la profesora Isabel Gretel Eres Fernández).
 Boletín Santillana Español
 Espacio Santillana Español
 Boletín ProfELE 2.0 (Edinumen)
 New Routes (DISAL)
 Boletín nqñ (Edelsa)

Librerías en Brasil especializadas en E/LE

<http://www.disal.com.br>
<http://www.lialibros.com.br>
<http://www.libreriaespanola.com.br>
<http://www.sbs.com.br/virtual/espanhol/index.asp>
<http://www.surlivro.com.br>

Editoras extranjeras especializadas en E/LE

<http://www.difusion.com>
<http://www.edelsa.es>
<http://www.edinumen.es>
<http://www.santillanaele.com>
<http://www.sgel.es>
<http://www.sm-ele.com>
<http://www.edicoessm.com.br#!/catalogo/idiomas>
<http://www.arcomuralla.com>
<http://www.anayaele.com>
<http://www.hablaconene.com>

Algunas editoras nacionales con publicaciones específicas para alumnos brasileños

<http://www.atica.com.br>
<http://www.moderna.com.br>
<http://www.santillana.com.br>
<http://www.saraivaeduca.com.br>
<http://www.ftd.com.br>
<http://www.libreriaespanola.com.br>
<http://www.sbs.com.br>
<http://www.edicoessm.com.br>
<http://www.hispanialinguas.com.br>
<http://www.hispano.com.br>

Otros directorios de recursos para E/LE

Todoele (materiales)- <http://www.todoele.net/materialeso.html>
Recursos en HLRnet.com- <http://hlrnet.com/recursos.htm>
La lista de Mar Cruz Piñol en ASELE
<http://www.aselered.org/enlaces/paginas-sobre-la-lengua-espanola>
La lista de Esther Ortas Durand-
<http://estherortas.com/enlacesliteratura.html>

Otros sitios web con recursos educativos diversos

<http://www.cuadernointercultural.com>
<http://www.tendenciaseducativas.es>
<http://www.eduteka.org>

A continuación, presentamos un cuadro en el que apuntamos las competencias digitales a ser desarrolladas y las herramientas que pueden ser usadas.

Competencias digitales	Herramientas
Grabar y editar clips de audio	<ul style="list-style-type: none"> • Soundcloud • Audioboo • Vocaroo • Clyp
Crear contenido en vídeo atractivo, con anotaciones e interactivo	<ul style="list-style-type: none"> • YouTube video editor • Blubbr • Teachem • VideoNotes • Edpuzzle • Wevideo • Magisto
Crear contenido visualmente atractivo	<ul style="list-style-type: none"> • Piktochart • Canva • Glogster • Thinglink
Utilizar las redes sociales para crear PLN conectados, descubrir nuevos contenidos y crecer profesionalmente	<ul style="list-style-type: none"> • Twitter • Facebook • Google Plus • LinkedIn
Utilizar blogs y wikis para crear espacios de participación para los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Blogger • Wordpress • Edublog • Kidblog • Weebly
Utilizar sitios web de marcadores para curar y compartir recursos con la clase	<ul style="list-style-type: none"> • Digo • Scoop.it • Pinterest • Edshelf • Educlipper • Symbaloo
Crear presentaciones atractivas	<ul style="list-style-type: none"> • Prezi • Zoho
Crear portafolios digitales	<ul style="list-style-type: none"> • SeeSaw • Pathbrite • Google • Weebly • Mahara
Crear pruebas de evaluación no tradicionales	<ul style="list-style-type: none"> • Testmoz • Quizalize • FlipQuiz • Riddle • QuizBean

Parte IV

C

onclusões

CAPÍTULO VIII: CONCLUSÕES: LIÇÕES DO LABIRINTO

8.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após apresentação dos resultados, realizados no capítulo anterior, passamos à parte final, na qual discutimos os resultados, retomamos as perguntas orientadoras da pesquisa, apresentamos as principais contribuições da pesquisa realizada, bem como revelamos as limitações encontradas durante o percurso investigativo e apontamos sugestões para novas pesquisas.

8.1.1 Algumas considerações sobre a pesquisa

A pesquisa de doutorado que ora relatamos, conforme apontamos anteriormente, procurou perseguir os seguintes objetivos:

GERAIS:

- Reconhecer os aspectos salientes dos processos distintos de ensinar e de aprender línguas como fins do processo formador no curso de Letras-espanhol na modalidade EAD?
- Identificar estratégias para aprender e desenvolver a competência comunicativa no contexto da formação de professores de espanhol na modalidade EAD

ESPECÍFICOS:

- Relatar o percurso histórico de formação de professores de línguas no Brasil;
- Apresentar os conceitos da OGEL (Operação Global do Ensino de Línguas);

- Detalhar as competências, em especial a competência comunicativa na formação de professores de ELE.
- Identificar o perfil dos alunos de cursos de licenciatura em Letras-espanhol a distância
- Demonstrar a importância da intertextualidade na escrita acadêmica.
- Identificar e apresentar estratégias que possam ser utilizadas para desenvolver a competência comunicativa nos cursos de formação de professores de espanhol a distância.

Consideramos que os objetivos foram alcançados com a ampla fundamentação teórica que tratou de explicar de forma específica sobre cada um dos processos interligados. Ao apresentarmos a teoria da complexidade, à qual nos aliamos em nossa pesquisa, consideramos que «é o pensamento complexo que não nos permite abandonar o sujeito à sua própria sorte, sinalizando-nos que a existência do sujeito pressupõe a presença do objeto, pois ambos estão implicados, imbricados e codeterminados» (Moraes e Suanno, 2014:14). Portanto, ao identificarmos sujeitos, objetos e os processos que estão interligados, e conscientes que nossos problemas educacionais não estão separados dos problemas globais, ao mesmo tempo voltamos à máxima do «pensar globalmente e agir localmente» ou seja, procuramos fazer o que estiver ao nosso alcance para melhorar a formação e desenvolver a competência comunicativa nos cursos de Letras-espanhol na modalidade EAD.

Assim, com a fundamentação teórica, apresentada nos cinco primeiros capítulos e também a partir dos resultados obtidos dos questionários, histórias de vida e levantamento em sites e blogs pedagógicos, que foram os instrumentos escolhidos para nossa pesquisa, consideramos ter alcançado os objetivos propostos.

8.1.2 Discussão dos resultados do instrumento HV

Tendo em conta que ao apresentar os resultados dos questionários já apresentamos uma análise inicial e que sintetizaremos as principais ideias e resultados nos tópicos seguintes, partiremos para uma análise e discussão dos resultados encontrados no instrumento História de Vida.

Discussão – História de vida

Os dois participantes da nossa pesquisa, Eduardo e Dominique, um professor e uma aluna do curso de licenciatura em Letras-espanhol na modalidade EAD. Ele, nativo de espanhol e ela não nativa do espanhol, brasileira, que ingressou no curso com o nível A1-iniciação (Introdutório) de proficiência em espanhol e atualmente é professora de espanhol. Ambos nos apontam caminhos para aperfeiçoar a formação e nos oferecem

estratégias para desenvolver a competência comunicativa. Dominique pode ser considerada uma aluna típica desta modalidade de ensino, pois ingressou no curso com mais de 25 anos e foi atraída para a modalidade EAD pela flexibilidade. Já possuía uma formação em Administração de empresas e atuava como professora de inglês, enquanto Eduardo veio para o Brasil e passou a atuar como professor por motivos financeiros. Embora sendo falante nativo, o que é muito valorizado no Brasil, Eduardo percebeu sua necessidade de formação, procurou os saberes necessários e continuou atuando, inicialmente no ensino presencial e depois também na modalidade EAD.

Para Dominique, a profissão de professora começou de forma informal e sem expectativas. Aproveitou a oportunidade de trabalhar no Centro de idiomas onde era aluna e seguia o método da escola. No caso de Eduardo, recebeu a oportunidade por ser falante nativo. Saber a língua que vai ensinar, pode parecer suficiente, mas Eduardo logo descobre que não é. Nesse sentido, em relação a ambas as experiências, sabemos que o professor pode entrar em sala apenas com a teoria informal: intuições, crenças, memórias e traços de caráter nacional, que são aspectos da cultura nas pessoas e ainda tentando seguir um livro didático ou método escolhido pela escola. No entanto, não é suficiente e não é com estes saberes que se espera que tenha bons resultados. Assim, o conhecimento da teoria relevante, a base de conhecimentos que poderá dar sustentação às suas práticas, aliadas à reflexividade, são essenciais. Ambos, Dominique e Eduardo, revelam seu trajeto rumo à formação inicial e continuada.

Inicialmente Dominique revelou sua busca pelas habilidades linguísticas, visava desenvolver a competência comunicativa. Revela estratégias como músicas, filmes, viagens e intercâmbios, conversas em espanhol com pessoas de países hispanos, dentre outras estratégias. Já Eduardo, cuja preocupação é pedagógica, buscava aperfeiçoar sua forma de ensinar sua língua materna, compreendendo as especificidades deste ensino-aprendizagem no contexto brasileiro. Dominique, como aluna, comenta que há uma jornada solitária na aprendizagem/formação. O que também é compreendido por Eduardo como professor. Assim, ensinar, aprender e formar revelam-se em suas vidas, que se lançam num engajamento pessoal em busca do que é significativo para eles. Cabe destacar a autonomia, a reflexão, as estratégias que buscaram para alcançar os objetivos propostos.

Eduardo revela seu amor pelas possibilidades pedagógicas que as tecnologias oferecem aos professores. Ao verificarmos sua trajetória, constatamos uma busca por conhecê-la e utilizá-las desde o início do seu trabalho como professor. Apontou ter usado wikis, listas de discussão por e-mail, redes sociais, dentre outros. Este trabalho é evidenciado em suas publicações científicas, suas postagens em seu blog pessoal e em suas páginas nas redes sociais. Dominique também demonstra fazer uso e reconhece que, na contemporaneidade, é indispensável usá-las para o nosso crescimento pessoal e

profissional. As tecnologias se tornaram não só parte da sua formação como professora, como passaram a integrar suas aulas, portanto, ela sugere inserir na rotina das aulas uma série de atividades e práticas com tecnologias e ainda aponta uma lista de possibilidades para desenvolver a competência linguístico-comunicativa. Dominique comenta sobre traçar rotas para alcançar os objetivos propostos, revelando assim, a importância de saber o que quer e se planejar para alcançar. Assim, os aprendizes devem iniciar seu processo comprometidos com sua aprendizagem/formação. Ela aponta várias ferramentas, recursos e práticas para desenvolver a competência comunicativa.

Outro ponto em comum entre ambos os participantes é que não se contentaram com a teoria informal ou implícita e passaram a buscar a teoria relevante. Ambos continuam sua formação em outros níveis e ainda procuram professores de nível mais elevado. Dominique se aproxima dos estudos de Almeida Filho e Eduardo comenta o impacto da aula da profa. Neide González, da Universidade de São Paulo. Esta aproximação de pessoas de nível mais alto, seja por meio de contato pessoal, em congressos, eventos, cursos específicos, ou por meio das leituras de livros e artigos, fortalecem a profissionalidade, possibilitam enxergar outros aspectos e deve ser incentivado na formação. Eduardo comenta os processos de produção de uma apostila própria para o curso, que contou com muita interação entre a equipe de professores e muita observação nas aulas e nas respostas dos alunos ao que era proposto.

Dominique não revela tanto trabalho em equipe, pois há muitas situações em que o trabalho é solitário, mas também comenta sobre a resposta dos alunos às atividades propostas. Evidenciam que a opinião dos alunos (a satisfação do cliente, nesse caso), dificuldades e sucessos, são fatores que devem ser considerados na produção dos materiais. Eduardo aponta um desconforto inicial com a profissão que o levou a testar pequenas mudanças. Semelhantemente, Dominique diz que já ministrava aulas em centros de idiomas, mudou de área profissional, seguindo como administradora de empresas, depois voltou para a docência no Sesc. A participante revela que houve uma mudança nas suas perspectivas a partir desta experiência. Revela também que, em suas aulas, não satisfeita com os resultados que vinha obtendo, começou a inserir algumas mudanças. Assim, estar aberto a mudanças e a encontrar respostas aos problemas são lições que os participantes nos trazem.

Eduardo revela que recebeu orientações iniciais sobre diversos aspectos, como objetivos gerais e competências a serem atingidas, apresentação dos materiais e procedimentos. Ele salienta a confiança proporcionada pelos diretores do CI-GP para poder testar novos materiais e procedimentos pedagógicos. Esta experiência tão positiva e inspiradora é a que desejamos para todos os professores de espanhol, mas, infelizmente, sabemos que nem todos os professores recebem tanto apoio e orientação. Alguns estão

solitários em suas escolas. Entretanto, consideramos que o professor deve tentar conquistar esse espaço e consideramos também que esse isolamento pode ser evitado, uma vez que é possível buscar orientações entre colegas professores e mesmo no âmbito de associações de espanhol ou nos grupos e redes formados a partir da Internet (contribuindo nesse sentido, na seção 7.3.4 inserimos nomes e endereços eletrônicos para contatos, possibilitando mais interação entre os profissionais).

Na mesma perspectiva, Eduardo nos revela sua experiência com a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) onde teve a oportunidade de conhecer outros professores da cidade e alguns especialistas da área. Ele comenta que esta experiência tornou-se muito importante, foi lá que se sentiu motivado a buscar mais teoria relevante para sua prática docente e começou com uma disciplina de pós-graduação. Nas palavras do participante: me permitiu entrar no conhecimento acadêmico da área e poder refletir sobre as teorias e desafios na aquisição de línguas estrangeiras que ia aprendendo, comparando-as com as minhas próprias experiências reunidas na prática anterior e consecutiva. Eduardo assevera que as leituras acadêmicas ampliaram sua visão. Ele comenta que, nos dias atuais, o acesso aos materiais e artigos científicos teve o processo facilitado pela possibilidade de acesso ao mundo da informação que representa o uso da Internet.

Ambos consideram a relevância de conhecer as especificidades de ensinar espanhol para brasileiros. Consideram também que se deve valorizar o aluno. Dominique comenta que alguns são verdadeiros mestres quando o assunto é tecnologias. Ambos demonstram abertura ao novo e grande capacidade de aprender e se adaptar às tecnologias, disfrutando de suas potencialidades. Eduardo comenta sobre o uso de e-mail, listas de discussão, rede social Facebook, dentre outras importantes ferramentas que utilizou e recomenda. Eduardo incentiva o uso de plataformas virtuais para apoio ao ensino presencial. Ao usar a plataforma como estudante, Dominique revela ter aproveitado o fórum para conversar com os professores das disciplinas. Trata-se de uma estratégia simples para solução de dúvidas e que pode diminuir o filtro afetivo, pode aumentar a motivação e possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, ao interagir com os professores na língua-alvo. Ambos valorizam esta ferramenta.

Dominique e Eduardo salientam a importância de repensar as práticas e objetivos no agir docente. O que traduzimos por reflexividade, indispensável aos profissionais que atuam e atuarão como professores. Os dois participantes revelam suas experiências com cursos de idiomas em centros privados, nos quais o número de alunos, a escolha de um método e de materiais didáticos são uma preocupação constante. Ambos indicam envolver-se constantemente com a produção de materiais, constatam a necessidade de um material adaptado às necessidades educativas de seus alunos. Em sua experiência, após

anos de estudos acadêmicos, Dominique comenta que o material didático (livro) adotado pela escola, parecia preparado para autores e estudiosos da língua, não para estudantes do ensino médio, adolescentes.

Eduardo revela que pensar na satisfação dos clientes como forma de avaliar e mensurar o valor percebido por eles sobre as diversas práticas e procedimentos realizados nas aulas, e no final, sobre a qualidade geral dos cursos podem apresentar bons resultados, revelando-se como uma ferramenta útil. Por fim, observamos nas histórias de vida apresentadas, tanto Dominique quanto Eduardo nos comunicam seus novos interesses. Percebemos, em relação a isso que, tanto no aspecto pessoal, quanto no profissional, o que nos move é aprender sempre. Evidenciamos muitas lições de vida e identificamos possíveis caminhos para melhorar a formação e desenvolver a competência linguístico-comunicativa. Passaremos ao tópico seguinte, no qual retornaremos às questões orientadoras da nossa pesquisa.

8.2 RETOMANDO AS PERGUNTAS ORIENTADORAS

Na construção da pesquisa ora relatada, partimos de perguntas que nortearam todo o processo. Assim, tanto na parte teórica, quanto por meio dos instrumentos de pesquisa, com os participantes do questionário e das histórias de vida procuramos responder às perguntas propostas. A primeira pergunta foi: «Quais são os aspectos salientes dos processos distintos de ensinar e de aprender línguas como fins do processo formador no curso de Letras-espanhol na modalidade EAD?» Em resposta a esta primeira pergunta, esta pesquisa de doutorado trouxe à tona os aspectos que apresentamos a seguir.

- Revelamos a necessidade de uma formação que atenda às exigências que a sociedade faz, em relação ao mercado de trabalho.
- Salientamos a necessidade de considerar todos as habilidades para uma boa formação, enfatizando a oralidade que, na modalidade EAD, tem demonstrado algumas lacunas. Nesse sentido, Couto & Maciel (2012) destacam que a oralidade e a sua prática devem estar presentes no dia-a-dia do professor de LE, pois um professor que não fala em espanhol dificilmente poderá exigir que seus alunos falem o idioma.
- Apontamos que deve haver uma sensibilidade às diferenças individuais entre os aprendizes, geralmente indicadas pelos seguintes fatores: idade, gênero, conhecimentos prévios, aptidão, filtro afetivo, atitude, personalidade, estilo cognitivo, memória, desejo, eventuais necessidades, interesses manifestos, dentre outros.

- Constatamos que em relação à idade dos participantes há predominância de alunos mais amadurecidos; apenas dois alunos tem menos de 25 anos. Em relação ao sexo, a maioria dos alunos informou ser do sexo feminino. Confirmando, assim, os dados das pesquisas nacionais realizadas pelo INEP. Ao nosso ver, é fundamental saber quem são os alunos a fim de possibilitar uma melhor formação.
- Pontuamos que é necessário considerar as possíveis dificuldades tecnológicas e de acesso ao AVA, pelo fato de haver estudantes que estarão em contato com ambientes virtuais por primeira vez e, ainda pelo fato de que alguns alunos terão dificuldades de acessar a Internet pela localização geográfica com poucas possibilidades.
- Consideramos que os cursos de Letras-espanhol na modalidade EAD devem ter o objetivo de desenvolver todas as habilidades necessárias a este profissional em seu fazer docente. Nesse sentido, se os cursos são semi-presenciais, com encontros semanais ou quinzenais e as plataformas virtuais são a coluna vertebral da formação, estes espaços virtuais devem estar bem estruturados para observar todas as dimensões e habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas que o aluno/futuro professor precisa desenvolver, que são: dimensões teóricas da formação; oralidade; compreensão auditiva; escrita; dimensões práticas/didáticas sobre como ensinar a língua; atividades de mediação: tradução e interpretação.
- Salientamos que não podemos simplesmente dizer aos alunos que se responsabilizem, que aprendam sozinhos e que tudo depende deles. É necessário fazer muito mais. Nesse contexto, consideramos imprescindível apresentar ao aluno, no ambiente virtual de aprendizagem, diversas opções, possibilitando o uso das diferentes estratégias, em diferentes atividades, recursos e ferramentas, e permitir que ele, participando ativamente e interagindo, adquira a língua-alvo e se comunique efetivamente.
- Abordamos a necessidade de exigir dos estudantes, desde o início do curso, um compromisso efetivo, necessário à uma boa formação. Isso pode ser feito por meio de um contrato de aprendizagem inicial e estímulos constantes.
- Reconhecemos os aprendizes como os principais participantes (agentes), que devem ser incentivados por meio do trabalho diferenciado dos professores, propiciando o engajamento dos aprendizes em atividades envolventes e desenvolvendo neles uma compreensão da sua própria importância na ação aprendedora.

- Identificamos que os motivos para o ingresso dos alunos nesta modalidade são: flexibilidade de tempo; gratuidade ou baixo custo; evitar deslocamentos (enfrentar trânsito congestionado etc.); ouviu falar bem da EAD; morar longe dos cursos presenciais; haver poucas opções de cursos na cidade. Dentre estes motivos, a flexibilidade de tempo (Exemplo: poder trabalhar e estudar ajustando os horários) e a gratuidade (ou baixo custo) são os mais apontados. Estas respostas sinalizam a importância da modalidade EAD na redução das desigualdades sociais. Sobre isso, Tumolo (2006:3) afirma: «o ensino a distância, constitui um componente importante no processo de redução da exclusão social», pois facilita o acesso aos que estariam excluídos por falta de condições financeiras, tanto nas universidades públicas quanto privadas, pois o custo de cursos EAD são muito menores.
- Apontamos que alguns afirmam que ouviram falar bem da EAD; o que é muito positivo, pois há alguns anos a formação nesta modalidade era vista como de péssima qualidade;
- Indicamos que as dificuldades apontadas nesta pesquisa, devem ser consideradas e soluções precisam ser encontradas visando melhorar as experiências de ensinar, aprender e formar nos ambientes virtuais. Tais dificuldades são: dificuldades operacionais de informática e uso do ambiente; investimento em infraestrutura para utilizar todas as ferramentas sem problemas: conexão à Internet, programas e licenças de antivírus, atualizações de Java ou Flash etc.; dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante; dificuldades relacionadas ao modelo pedagógico e; dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores;
- Demonstramos que os níveis de proficiência dos alunos quando ingressam no curso são variados, mas principalmente nível básico, embora encontremos falantes nativos, como é o caso da participante Nené, nascida na Espanha. Encontramos ainda alguns estudantes que já são professores de espanhol em cursos de idiomas, mas cursam licenciatura por causa da certificação;
- Enfatizamos que a busca pela certificação é um atrator para esta modalidade e ocorre principalmente com falantes nativos ou com quem aprendeu o espanhol em centros de idiomas e quer atuar no ensino regular. Em alguns casos, como o aluno Pow, o ingresso no curso se deve ao interesse em trabalhar como intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Além disso, em alguns casos, há poucas opções de cursos superiores gratuitos ou de baixo custo em determinadas regiões do Brasil, e se entre os poucos existe a opção de curso de Letras-espanhol, é provável que

pessoas com outros interesses se tornem alunas pelo fato de desejarem uma formação superior, mas provavelmente não se tornarão professores;

- Ressaltamos ainda que gostar da língua espanhola tem sido indicado como um dos principais motivos para a escolha desta formação;
- Salientamos que a questão financeira é um entrave para muitos, apesar do baixo custo ou gratuidade dos cursos de Letras-espanhol na modalidade EAD. Há muitos participantes que revelam trabalhar em tempo integral, outros que revelam precisar cuidar dos filhos, além de trabalhar e há ainda os que manifestam dificuldades econômicas para frequentar as atividades presenciais. Em muitos casos, a distância entre a residência do aluno e o polo de estudos, no qual o aluno deve comparecer semanalmente superam 100 quilômetros. Portanto, os programas de apoio são fundamentais para a permanência do aluno.
- Destacamos a necessidade de um bom acompanhamento, realizado pelo tutor e/ou professor da disciplina e destacamos ainda a necessidade de interação no ambiente virtual. Nos cursos, os aprendentes não podem se sentir sozinhos. Assim, o bom acompanhamento do tutor e/ou professor e o sentimento de pertencer ao grupo e participar efetivamente são essenciais.
- Apontamos que fomentar a autonomia dos alunos deve se tornar uma prioridade desde o início da formação. A flexibilidade temporal e geográfica nos cursos realizados a distância requerem alunos autônomos, que se responsabilizam por sua aprendizagem e que se comprometem continuamente com seu desenvolvimento.
- Salientamos que é fundamental escolher bem os professores, tutores, técnicos, que devem trabalhar como equipe, afim de garantir a qualidade dos cursos.
- Evidenciamos a necessidade de uma melhor formação, pois não se pode admitir uma formação que privilegie aspectos gramaticais ou uma única habilidade, pois isto refletirá em todo o país. São estes aprendizes os professores que irão ensinar às futuras gerações.
- Destacamos ainda o desenvolvimento da plataforma e os aspectos técnicos como uma plataforma que funcione bem e de forma constante, com materiais, questionários e fóruns abertos e disponíveis dentro do cronograma previsto, dentre outros.
- Apontamos a necessidade de que se responda aos alunos sem demora, em relação a problemas técnicos e de acesso à plataforma do curso, visando não prejudicar os alunos nos prazos estabelecidos para entrega de atividades e na participação efetiva no ambiente virtual.

- Destacamos a necessidade de orientações sólidas em relação a princípios gerais. Alguns temas sugeridos pelo participante Eduardo Abio são: o funcionamento do Moodle, a universidade, o curso, estratégias de estudos para o aluno que estuda a distância, noções de ergonomia, dentre outros conteúdos.
- Salientamos a necessidade de comunicação das expectativas. Ou seja, que o aluno saiba exatamente o que se espera dele desde o início até o final do curso. Nesse aspecto, é relevante que se perceba a necessidade de orientar o aluno desde o início do curso sobre como será o seu percurso formativo, preparando um bom Manual ou Guia do Aluno.
- Enfatizamos a necessidade de profissionais de ensino atentos às motivações dos aprendizes, com o papel chave do filtro afetivo procurando obter uma atmosfera incentivadora de melhores resultados.
- Consideramos que «ensinar regras gramaticais e técnicas de leitura não é suficiente para as necessidades da contemporaneidade». Nesse sentido, «ir além» em direção a um ensino não mais «robotizado».
- Consideramos a importância de haver equilíbrio em relação às atividades do curso, não exigindo mais do que é possível, nem exigindo pouco e tornando a formação deficiente. Desta forma, destacamos a importância de não ser conivente com uma formação com poucas exigências, na qual é fácil passar, mas falta qualidade, porque o aluno não se esforça.
- Observamos ainda que muitas ferramentas e recursos são desconhecidas pelos alunos, o que pode indicar que não estão sendo usadas ou ensinadas. A incorporação das tecnologias no curso de Letras e disciplinas que tornem ferramentas e recursos conhecidos são de grande relevância quando se prepara o professor do século XXI.
- Apontamos que ainda há muitos alunos que entram no curso de Letras-espanhol com pouco ou nenhum domínio da língua que futuramente irá ensinar e consideramos necessário fomentar um contato mais direto com os tutores e professores que ensinam em espanhol e que se aumente o número desses profissionais nos cursos, para que haja mais comunicação.
- Salientamos a importância de todas as disciplinas serem oferecidas em espanhol, com exceção de disciplinas de outras línguas;
- Enfatizamos que aprender línguas (entenda-se língua-cultura), pode ser uma forma de aprender respeito às diversidades, às diferenças, aos pensamentos distintos, a outros modos de viver e de pensar. Portanto, o conhecimento de línguas estrangeiras (preferencialmente mais de uma) é essencial para a formação humana;

- Indicamos que se realize o trabalho com as fases da operação global de ensino de línguas (OGEL), de modo a estimular o esforço de tipo produtivo dos professores em formação;
- Revelamos a importância das associações de professores, o que consideramos de extrema relevância, principalmente neste momento de luta pelo retorno do ensino de espanhol no ensino regular nas escolas. A relevância de participação em associações deve ser incentivado na formação;
- Enfatizamos que há especificidades na aprendizagem de espanhol por brasileiros que precisam ser consideradas por quem pretende atuar como professor de espanhol para este público;
- Destacamos a necessidade de preparar materiais mais atrativos e interativos;
- Evidenciamos a importância do coletivo e da interação na formação e no exercício da profissão docente. Eduardo destaca a interação entre grupos de professores na preparação de material didático, na preparação de aulas e de cursos, fala da interação com professores de nível mais elevado, apontando a importância de que o professor de espanhol não seja um solitário. Manifesta, assim, humildade e disposição para aprender, curiosidade, que todo professor precisa ter e assim, buscar respostas para suas dúvidas e de seus alunos. Estes aspectos devem ser incentivados desde o início da formação;
- Salientamos que não são os livros, nem os materiais, nem tão pouco a Internet e todas as tecnologias postas à disposição do aluno que fazem com que ele aprenda. Há um clamor para que o professor continue sendo o mediador destes recursos. Há abundância de recursos na Internet e de livros nas prateleiras e, mesmo assim, milhares de pessoas continuam sem conhecimento. A partir da experiência de Eduardo com o diretor da multinacional farmacêutica que queria que ele ensinasse espanhol, não os livros; consideramos a relevância de que o professor esteja bem preparado para ensinar com pouco, muito ou nenhum recurso;
- Ressaltamos que há outras atividades do professor que atua como tutor-mediador de espanhol que são relevantes para a formação: preparar conversações, preparar materiais adicionais e de apoio;
- Enfatizamos que ter acesso a bibliotecas, procurar fazer cursos e preocupar-se com sua formação na licenciatura e futuramente em cursos de formação continuada devem ser incentivados na formação;
- Destacamos a importância da formação continuada e de uma formação que produza nos alunos a compreensão de que nenhum professor está

completamente formado e capacitado para o exercício da docência. Deve haver o compromisso de atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida;

- Apontamos a necessidade de meios de avaliação consistentes com o planejamento (metas definidas).

A segunda pergunta que orientou nossa pesquisa busca saber «como desenvolver a competência comunicativa nos cursos de espanhol a distância no Brasil». Buscando resposta a esta pergunta, além da parte teórica, na qual contemplamos a complexidade da aprendizagem de línguas, os instrumentos escolhidos, que são os questionários respondidos por alunos e ex-alunos de Letras-espanhol em diversos cursos a distância no Brasil e as duas histórias de vida que apresentamos apontaram resultados que indicam algumas ferramentas, recursos ou práticas que se constituem em possibilidades de desenvolver a competência comunicativa, bem como de melhorar toda a formação.

Ademais, realizamos um levantamento em sites e blogs pedagógicos, dos quais selecionamos informações preciosas, ferramentas, recursos, atividades, nomes de revistas, associações de professores de espanhol e outras informações que o aluno precisa saber desde o início, visando a qualidade de sua formação e já se preparando para atuar na função docente. Estas informações estão disponíveis na seção 7.3.4. Outras ferramentas e funcionalidades que recomendamos podem ser encontradas em Rodrigo (2016), Abio (2014); Garay-Ruiz (2012), Vilaça (2011) e Carvalho (2008):

A partir do entendimento dos aspectos salientes dos processos de ensinar e aprender com fins de formação em Letras-espanhol na modalidade EAD, respondidos na questão anterior, consideramos que toda a tese nos apontou caminhos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação docente neste contexto, iniciando pela fundamentação teórica que revela aspectos fundamentais para que se compreenda como se aprende uma língua e, de forma contundente, demonstrando que esta aprendizagem está intimamente ligada a outros dois processos, que são o ensino e a formação. Em síntese, apontamos a necessidade de compreender que aprendizagem, ensino e formação são indivisíveis e que um influencia o outro de forma positiva ou negativa. A seguir, apontamos as respostas advindas dos instrumentos de pesquisa utilizados:

- Para os professores sugerimos inserir na rotina de aulas: as percepções, necessidades e desejos dos estudantes; músicas, muitas músicas; atividades via whatsapp (os estudantes gravam seus diálogos na LE e enviam para avaliar sua produção oral); grupos de whatsapp, no qual nos comunicamos na LE e também músicas, piadas, mensagens na LE; produção de vídeos pelos estudantes; gravações de áudios pelos estudantes; discussões sobre cultura (teatro, cinema, música, dança, alimentação etc); vídeos produzidos com fins pedagógicos ou não; textos elaborados com fins pedagógicos ou

não; debates acerca de temas diversos; produção de textos acerca do que foi visto nos vídeos (de descrição de personagens a resenhas críticas sobre o que foi assistido); atividades (orais e escritas) nas quais os estudantes possam: interagir na LE de forma significativa, considerando a realidade deles; utilizar seus próprios conhecimentos acerca das tecnologias; debater e expor suas opiniões e posicionamentos acerca de assuntos diversos; conhecer músicas, danças e outros aspectos da cultura dos países hispânicos, entre outros;

- Visando melhorar as habilidades na língua, consideramos importante para os alunos em formação: fazer viagens, participar de intercâmbio, fazer amizades, visitar pessoas em outros países e aprender com a experiência deles, apresentar em congressos em países hispanos, pesquisar e desenvolver materiais, fazer cursos em espanhol (atualmente é possível realizar muitos cursos e de diferentes temas ter imersão total na língua-alvo, sem sair de casa); ouvir músicas e cantar junto, assistir a filmes objetivando melhorar a pronúncia e ampliar o vocabulário, interessar-se pelas danças, comidas, literatura etc. e ainda procurar traduzir textos diversos;
- Consideramos a relevância de «criar oportunidades» para aprender. Enfatizamos o uso de correio eletrônico, plataformas virtuais, listas de discussão (durante o tempo que parecer útil e interessante, visando aprender e resolver dúvidas. Usar os recursos que tem à disposição, enquanto forem bons) e estar aberto à mudança, à inovação. De forma geral, as ferramentas, recursos e práticas levantadas com o intuito de desenvolver a competência comunicativa nos cursos de Letras-espanhol na modalidade EAD são os que apresentamos a seguir.

Webconferência, Wiki ou google docs, fórum, questionários, vídeos, glossário, e-mail, e-mail de voz, mensageiro, sala do café (espaço de socialização), mensageiro, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, informações-espaço para notícias e eventos de interesse, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono (ex.skype), portfólio, apresentação de slides, facebook, twitter, whats app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicas, blogs, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração),

Além destes apresentados no quadro anterior, os recursos, ferramentas ou práticas apontadas pelos participantes para desenvolver a competência comunicativa nos cursos de Letras-espanhol na modalidade EAD são as que apresentamos no quadro a seguir.

FERRAMENTAS, RECURSOS OU PRÁTICAS APONTADAS PELOS PARTICIPANTES
Aplicativos para celular como o duolingo
Uso do livro didático
Canais do YouTube específicos com dicas
Uso do livro de exercícios com o CD
A música ajuda muito a conhecer e praticar o idioma.
Sites para acesso seria algo interessante
Links de bibliotecas hispânicas
Contatos com grupos de cursos/viagens de intercâmbio
Criar disciplina optativa EaD para incentivar produção de artigos, resenhas, painel para apresentação em eventos e/ou revista eletrônica, com produção entre professores, tutores e alunos, pois a maioria não tem acesso ao PIBID e outras programas de bolsas para pesquisa.
Criar espaço permanente de conversação entre tutores/professores com alunos (chat, videoconferencia, fóruns, whats) já a partir do 2o. semestre.
Criar espaços de interação entre alguns professores de espanhol no ensino básico e estagiários das IES ead para falar de suas experiências (projetos, dificuldades...) já a partir do Estágio.
Curso de extensão Ead na faculdade/Instituto com Espanha, Argentina, México e outros
Criar espaços de interação entre os alunos de espanhol e falantes nativos (turistas, estrangeiros que vivem nas imediações da faculdade/Istituto em parceria com secretaria de turismo e de universidades hispânicas.

Assim, com estas respostas, consideramos que cumprimos os propósitos desta pesquisa. Neste tópico da tese, no qual retornamos às perguntas da pesquisa, revisitamos o conceito de cristalização e, tendo em vista tudo o que foi apresentado, consideramos relevante, sobre a cristalização, enfatizar a afirmação de Santos-Júnior (2011:103) que diz: Os cristais são belos pela forma como refletem e refratam a luz, de acordo com a forma que se apresentam na natureza ou ainda que tenham sido lapidados pelo homem. Essa característica dos cristais permite que se observe diferentes padrões de luzes, cores e formas de acordo com o posicionamento do observador; uma metáfora que se alinha perfeitamente aos pressupostos da pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador, inserido no contexto de pesquisa, reflete também suas crenças e valores.

Por fim, consideramos que há muitos aspectos e estratégias que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa na formação em Letras-espanhol na modalidade EAD que precisam ser tratados. Alguns destes aspectos e estratégias foram identificados nesta pesquisa que ora relatamos, e estamos certos de que, futuramente, ao reler este documento, encontraremos outros aspectos e estratégias que poderiam ter sido citados. Concluimos, portanto, esta pesquisa, tendo o sentimento de ter diante de nós um cristal: conseguimos identificar e responder as perguntas, no entanto, é possível que

outros pesquisadores vejam outras faces desta pesquisa: outros matizes e nuances, as quais nós não vimos e que, talvez, possamos vê-las no futuro. Apesar disso, consideramos que nossas limitações podem servir de estímulo a futuras investigações.

8.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa ora relatada encontrou diversas limitações, dentre elas o tempo, tendo em vista a complexidade do tema e também da necessidade de encontrar participantes dispostos a participar. O tempo limitado dificulta e, muitas vezes, até inviabiliza o acompanhamento necessário com os participantes. Com mais tempo seria possível trabalhar mais instrumentos, utilizar outros meios de coletar dados e, principalmente, realizar um acompanhamento em ambiente virtual. Um desafio que destacamos foi estar em um doutorado de universidades espanholas, tendo participantes brasileiros na pesquisa. O calendário de atividades, considerando a diferença do ano letivo entre os países tornou-se um fator de dificuldades, causando atrasos nas respostas.

E ainda, as demais exigências do doutorado, que são de extrema relevância à formação doutoral, tais como atividades formativas, estância de pesquisa no exterior, elaboração de artigos e apresentações em congressos, além do trabalho e atividades de ordem pessoal e familiar, acarretam grande carga e ocupam muito o doutorando. Entretanto, com todo o esforço para chegar com êxito aos resultados aqui apresentados, desejamos que essas limitações sirvam de estímulo para que se produzam novas pesquisas em que sejam possíveis investigações mais aprofundadas sobre o tema.

8.4 IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

«Uma das expectativas que se tem em relação a uma tese de doutorado é que ela apresente algo de «novo» em relação ao que já foi produzido sobre o assunto que ela aborda. Essa busca pelo ineditismo, esse afã em desconstruir a fala salomônica segundo a qual «não há nada novo debaixo do sol» é um excelente exercício heurístico mas não garante que o(a) pesquisador(a) transporá os limites do *dejá vu*.» (Moura-Filho, 2005:227). Tendo em mente estas considerações, retomamos o conceito de inovação apresentado por Ramirez (2013) e já citado por nós na página 277. A autora comenta que, por definição, uma inovação pode ser uma renovação de um tema ou uma variação de uma ideia. Assim, consideramos que esta pesquisa, apresenta muitos aspectos inovadores, atendendo às exigências de uma formação doutoral.

As mudanças que os avanços tecnológicos provocam em nossa sociedade configuram novos questionamentos. Um dos grandes desafios para as universidades é realizar uma reflexão profunda sobre todo o processo ensino-aprendizagem-formação, pois tem diante de si a difícil tarefa de criar novos ambientes num mundo interconectado e em constante mudança. Consideramos que a mudança que a sociedade exige só poderá ser conquistada com a adoção de novos enfoques educativos, ou seja, novas formas de ensinar e aprender, na qual o estudante tenha um papel ativo e comprometido com sua aprendizagem/formação. Nesse aspecto, somos favoráveis ao não isolamento do aluno, ou seja, a fomentar o trabalho colaborativo.

Nossa visão, entretanto, não se restringe aos alunos, Observamos na HV do profesor Eduardo, o quanto o trabalho em equipe pode ser relevante e melhorar os processos de formação. Assim, incentivamos as reuniões de planejamento ou coordenação, os sindicatos e associações de professores, os grupos de profesores nas redes sociais, dentre outros. Retomando aos conceitos e teorias apresentados no marco teórico, consideramos fundamental dentro da pesquisa que apresentamos destacar que o pensamento complexo, por sua vez, tem entre seus princípios, segundo Morin (2003b) o princípio hologramático; mais que o sentido holístico, caracterizado por alguns como a arte de perceber o todo, o princípio hologramático implica ver o todo sem descuidar-se das partes.

Nos instrumentos de pesquisa, um aspecto que destacamos é a importância de «ouvir a voz dos participante» e o fizemos em vários momentos, iniciando pela identificação e passando pelas formas de respostas, com perguntas semi-estruturadas, dando oportunidades de expressão em diferentes assuntos concernentes aos objetivos desta pesquisa.

Sobre o instrumento questionário, construído por meio de pesquisas e de participação colaborativa e qualificada, consideramos que o próprio instrumento já se constitui um produto da pesquisa, uma ferramenta importante para conhecer os alunos, «ouvir a voz deles» e melhorar a formação. Portanto, reafirmamos que está disponível na seção de Anexos e pode ser útil nos contextos locais de formação. Também como contribuição da pesquisa, apresentamos gráficos, tabelas e a primeira imagem, na qual nos referimos ao labirinto, contruída especialmente no contexto do arcabouço teórico e metodológico e agora apresentada como produto.

Consideramos que o objetivo de «Fortalecer as áreas de Educomunicação e de ensino de línguas no Brasil, por meio de uma pesquisa interdisciplinar e interuniversitária, realizada numa universidade espanhola, está sendo alcançado com a finalização desta pesquisa, da qual será possível elaborar artigos e publicações, apresentar comunicações e pôsteres em congressos e eventos, além do que já tem sido realizado durante a formação doutoral. Na mesma direção, como agradecimento aos participantes da pesquisa,

enviaremos a cada um deles, por e-mail, uma pequena síntese (de duas páginas), da pesquisa realizada, apontando os principais resultados e novamente agradecendo a participação, sem a qual, seria impossível concretizar esta pesquisa.

8.5 CONCLUSÕES

Em Creta onde o Minotauro reina atravesssei [a vaga De olhos abertos inteiramente acordada Sem drogas e sem filtro Só vinho bebido em frente da solenidade das [coisas -Porque pertenço à raça daqueles que [percorrem o labirinto, Sem jamais perderem o fio de linho da palavra (Sophia de Mello Breyner Andresen).

Ao chegarmos nesse ponto, de conclusão da pesquisa, recordamos que há uma parábola budista que detalha a tentativa de alguns deficientes visuais em descrever um elefante. Ao sentir a tromba, um declara assemelhar-se a uma cobra; outro, ao sentir a orelha, afirma se parecer com um enorme leque; outro ainda, ao tocar as pernas do animal, assevera que é comparável a uma árvore, e assim por diante, até que decidem agrupar todas essas percepções. As afirmações de cada uma dessas pessoas se mostram válidas e relevantes, mas é a partir do momento em que as impressões individuais são combinadas que a imagem clara do animal emerge (Freitas, 2013). Essa é uma história que evidencia a necessidade do diálogo para o entendimento do todo e tem um significado especial dentro desta tese, pois percebemos que o todo encontra-se por vezes fragmentado e cada um procurando defender sua visão.

Com esta visão, da necessidade de revelar o todo no processo de formação de professores e, tendo em vista que há dois outros processos imbricados, que são aprendizagem e ensino, para apresentar nossa pesquisa dividimos os capítulos desta tese focalizando estes três processos interligados, nos quais os professores de espanhol estão inseridos. Saientamos que esta divisão foi realizada por questões organizatórias. Iniciamos procurando investigar «como chegamos no labirinto», discorrendo sobre linguagem e língua, passando por conceitos e definições, a origem da linguagem e das línguas e também sobre as primeiras conquistas e o ensino de línguas. Abordamos sobre «pessoas no labirinto, os três processos como uma engrenagem e o bom uso dos recursos».

Nesse subtópico, destacamos Gutenberg e a imprensa, além do educador Comênio, que revolucionou o ensino de línguas na sua época. A respeito destes personagens, salientamos que é preciso tornar conhecidas as ações daqueles que, em seu momento histórico, foram capazes de apreender as necessidades e os desafios que as práticas social e educacional determinavam. Na visão de Comênio, Para Comênio, ensinar e aprender são duas ações distintas, mas complementares e inseparáveis; São atos de fé tanto do

professor quanto do aluno. Dentre os autores que alicerçaram nossa pesquisa podemos citar: Almeida-Filho (2012); Oliveira (2009); Martins-Cestaro (1994); Germain (1993); Riché (1979); Comênio (1987); Kelly (1969), dentre outros.

Construímos o capítulo com muitas retrospectivas históricas que, apesar de serem resumidas, trouxeram à tona o entendimento dos principais acontecimentos, procurando elucidar «como chegamos no labirinto». Em seguida, passamos a percorrer as teorias relacionadas ao processo de aprender. Portanto, com o subtítulo «No labirinto da aprendizagem», passamos a investigar as principais teorias de aquisição/aprendizagem de línguas: teoria Behaviorista, aculturação, as cinco hipóteses de Krashen, a teoria de Swain, o conexionismo, a hipótese cognitivista, referidas como principais. Os autores que deram suporte teórico são os que listamos a seguir: Larsen-Freeman e Long (2012,1994), Mitchell e Myles (1998); Chomsky (1959), Freitas (2018); Franco (2013, 2012); Paiva (2008); Abio (2003); Leffa (2002); Ellis (1990,1993, 1997); Vygotsky, 1991); Swain (1985;1993;1995); Schumann (1978); Piaget (1984):); Krashen (1982, 1985); Gardner (1994, 1995, 2000), dentre outros autores.

Finalizamos a discussão sobre as teorias com a visão proposta pela teoria do caos/complexidade, na qual a aprendizagem de línguas é apresentada como um sistema complexo. Esta teoria oferece uma nova perspectiva para o entendimento de fenômenos da aquisição/aprendizagem de segunda língua ao desconsiderar relações de causa e efeito e privilegiar a visão holística em detrimento à fragmentada (Paiva, 2005, 2009). Assim, na pesquisa que apresentamos, procuramos perceber e refletir sobre os problemas que se apresentam através de várias frentes de ação, analisando-os sob vários ângulos e tocando cada uma de suas facetas.. Salientamos que tornou-se relevante considerar os princípios que guiam os procedimentos cognitivos do pensamento complexo, apontados por Morin (2000), na construção de toda a pesquisa.

Pensando no contexto no qual nossa pesquisa está inserida, Fontana e Fialho (2011:7) destacam que «muitos autores consideram que os grupos de estudantes, especialmente os formados na EAD, interagindo entre si e com seus professores através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) devem ser encarados como sistemas complexos». Apresentamos ainda a imagem de um fractal, com base em Paiva (2009). Esta imagem representa como a aprendizagem pode ser vista. Salientamos, ademais, os princípios da aprendizagem vicária (Bandura, 1972 e 1977), Moura-Filho (2005) , que justifica diversas escolhas que fizemos na tese ora apresentada. Abordamos as diferenças geracionais e outros fatores que influenciam na aprendizagem. Discutimos os conceitos de inteligências múltiplas, de Gardner (1993, 1997, 1999 e etc.), tendo em vista a importância de percebermos a diversidade e variedade que precisa ser contemplada pela educação, mais especificamente em nosso contexto, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao optarmos por incluir estudos sobre a teoria das inteligências múltiplas em nossa pesquisa, tivemos a intenção de revelar a necessidade de uma nova abordagem e iluminar possibilidades de intervenções pedagógicas, com base na pluralidade intelectual. Ademais, percorremos os conceitos de motivação, que consideramos ser o combustível essencial para a aprendizagem/aquisição. Dentro deste tema, tomamos por base os autores: Leffa (2016); Lefrançois (2012); Abio (2003); Bzuneck (2001); Tápia (2000); Brown (2000, 2001); Gardner (1993, 1997); dentre outros. Nesse sentido, consideramos e reconhecemos também que a maior parte da aprendizagem que realizamos é «invisível», isto é, acontece através de experiências informais, não-formais e casuais, e não através da instrução formal (Cobo & Moravec, 2011).

Além disso, passamos a discutir os conceitos de interação; dentro deste tema, consideramos a versão forte (Alwright, 1984), na qual o educando tem participação ativa na aprendizagem, como a que encontra ressonância com as propostas de uma aprendizagem coerente com o século XXI e sobre as quais queremos destacar para o desenvolvimento da competência comunicativa. Salientamos ainda que no contexto da nossa pesquisa, enfatizamos as possibilidades das metodologias ativas que o ambiente virtual nos oferece. Percorrendo ainda o «labirinto da aprendizagem», abordamos os conceitos de autonomia na educação e na aprendizagem de línguas. O vocábulo autonomia, que está em voga, aparece mais de cem vezes em nossa pesquisa. Tomamos por base os autores Cea (2011,2014), Moura-Filho (2005, 2007, 2012); Vilaça (2010); Mora (2009); Zatti (2007); Paiva (2010, 2013); Leffa (2002, 2016); Martins (2002); Cea-Alvarez e Sabarís (2011), Benson e Voller (1997); Dickinson (1994); Little (1991); Holec (1981)), dentre outros.

Ao pensarmos na educação para a autonomia, concordamos com Moran (2000:16), ao afirmar que «somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem e apóiem orientados por pessoas e organizações livres». Consideramos ainda que existem várias condições que favorecem o desenvolvimento da autonomia como: estratégias de aprendizagem; o ambiente favorável; o papel do aprendiz e do professor; o uso de material autêntico e outros citados em nossa pesquisa.

Apresentamos, neste mesmo capítulo, as estratégias de aprendizagem, com base nos autores: Cea (2014); Vilaça, 2011; Araújo-Silva (2006); Moura-Filho, 2005; Cohen (1998, 2010); Rubin, 1975,1987); Oxford (1990; 2011); O'Malley e Chamot (1990), dentre outros. Consideramos que o professor deve fazer bom uso de estratégias de ensino e incentivar o uso de estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, tornar as estratégias conhecidas, explicitar e dialogar sobre as estratégias que eles utilizam pode possibilitar, por meio desta interação, que haja o despertar daqueles que precisam descobrir como ser um bom

aprendiz de línguas. Ainda na primeira parte da tese apresentamos as imagens da espiral e do labirinto, que são imagens que encontramos na natureza, e que representam a aprendizagem. A respeito da imagem da espiral, Valente (2002) aponta que «na verdade, terminado um ciclo, o pensamento nunca é exatamente igual ao que se encontrava no início da sua realização».

Assim, a ideia mais adequada para explicar o processo mental dessa aprendizagem é de uma espiral. Tomamos como referência os autores: Ingold (2015); Oliveira (2011); Felinto (2006); Leão (1999, 2002, 2005); Valente (2002); Detienne (1991), dentre outros. Discorremos, ademais, sobre aprendizagem ao longo da vida e consideramos a importância dos quatro pilares propostos pela Unesco (Delors, 1999), visando a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. São pilares do conhecimento e da formação continuada, indispensáveis para a educação que queremos para o Brasil. Por fim, fechando o segundo capítulo da tese, passamos a discorrer sobre a importância de ouvir a voz dos aprendizes. ». Assim, com as explicações e imagens apresentadas, procuramos demonstrar através dos nossos estudos o quanto os elementos estão entrelaçados e a relevância de se verificar o todo e conhecer os elementos que o constituem, a fim de melhorar todo o processo.

Passando ao seguinte capítulo da tese, discorremos sobre os temas concernentes ao segundo processo, com o subtítulo «No labirinto da formação», os autores que alicerçaram nossa pesquisa nos temas apresentados são: Almeida-Filho (2018, 2013, 2012, 2001, 2000, 1997, 1993); Paiva (2013, 2009, 2006, 2004, 1999, 1998); Vieira-Abrahão (2004, 2008), Rêses (2012); Tardiff e Lessard (2013); Tardiff (2011); Arroyo (2000, 2011); Lengert (2011); Oliveira (2010); Roldão (2005, 2007); Contreras (2002); Nóvoa (1999, 2006); Freire (2002), Hypólito (1997); Apple (1995); dentre outros. Discorrendo a respeito do tema formação e de forma contundente, Freire (2002) afirma que no Brasil ser educador ou educadora é lutar contra as algemas da discriminação, porque é uma profissão desvalorizada, menosprezada, de certa maneira discriminatória ou um «trampolim» para outras profissões. Muitas pessoas falam «Eu sou professor ou professora», quando somente «estão sendo», «passando», para esperar «coisa melhor».

Evidenciamos, assim, a necessidade de valorização do professor, pois se trata de «um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos, sendo: 1. Formação, 2. Condições de trabalho, e 3. Remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador» Grochoska (2015: 28). E após apontarmos alguns dos problemas que existem na educação brasileira hoje, apresentados no marco teórico, não temos por objetivo justificar qualquer tipo de acomodação, alienação ou desistência da profissão, decretando sua falência. Urge repensar a profissão docente e fomentar políticas públicas

de valorização deste importante profissional, imprescindível para o desenvolvimento do Brasil.

Apresentamos, ainda no capítulo III, o tema formação docente-formação reflexiva, no qual apontamos três atitudes que se constituem em objetivos a serem alcançados, segundo Marcelo-García (1995), que são: a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo. O professor reflexivo, segundo Nazar (2016) é aquele que aceita fazer parte do problema e reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias e com a cooperação, assim como reflete sobre sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes seus gestos técnicos. Os autores Nazar (2016); Alves (2014); Leffa (2008); Kumaravadivelu (2006); Alarcão (2001); Schön (2000); Marcelo-García (1995) são alguns dos que fundamentaram nossa discussão a respeito do referido tema.

No subtópico «Traços de caráter nacional em relação ao ensino e aprendizagem de línguas» pudemos trazer à tona em nossa pesquisa que o labirinto no qual estão os professores de espanhol no Brasil está cheio de crenças, mitos, vozes circulantes, imaginário social, além das peculiaridades específicas, enraizados na cultura, que refletem o longo período colonial. Tudo isso precisa ser analisado, refletido, ressignificado. No mesmo capítulo, apontamos também alguns tipos de professores de línguas nas escolas brasileiras. Assim, revelamos que os problemas na educação brasileira não são novos. Na apresentação do livro 500 anos de educação no Brasil, aparece a afirmação «O discurso historiográfico mostra a centralidade de alguns projetos e de alguns problemas: já estavam 'lá', ainda estão aqui, agora» (Lopes, Faria-Filho e Veiga, 2002).

Passando ao seguinte tema, discorreremos sobre a formação em Letras no Brasil, que pode acontecer nas modalidades presencial ou semi-presencial. Os cursos denominados «a distância», são semi-presenciais, com encontros semanais, geralmente para avaliações, palestras, apresentações ou entrega de atividades. Ainda discutindo sobre formação, abordamos sobre a responsabilidade pela qualidade da formação, que representa um grande desafio, devido às desigualdades sociais. Há um grande número de alunos que estão nos cursos de Letras com um conhecimento muito pequeno da própria língua e sem nenhum conhecimento da língua que passarão a ensinar. Em relação a usar a língua-alvo nas aulas, consideramos que o ensino voltado a aprender/adquirir deve estar comprometido com comunicação (Almeida-Filho, 2019); por isso ocorre a preocupação com o desempenho de professores já na própria língua ao ensinar (Grant, 2016).

Na mesma perspectiva, o professor de espanhol, consciente de que uma formação precária influencia na aprendizagem, deve procurar melhorar a cada dia. Independente de esperar por ações de formação promovidas pelo governo, ainda que deve lutar para que

elas ocorram. Nesse sentido, consideramos como fundamental ver as tecnologias como geradoras de oportunidades, pois há na Internet muitas possibilidades, muitos recursos, atividades, cursos, podcast, vídeos, jogos, aplicativos, dentre outras possibilidades. Assim qualquer pessoa pode acessar os mesmos materiais e ter acesso a falantes da língua-alvo, além de poder ler artigos científicos de qualidade, estar informado e participar de cursos, eventos, viagens internacionais e congressos. Consideramos ainda que é preciso determinar qual é o lugar do espanhol e dos professores de línguas nas escolas e na sociedade brasileira.

Concordamos com Eres-Fernández (Cordeiro e Lima-Moreira, 2017), ao afirmar que ser professor de espanhol no Brasil hoje significa «mostrar a los estudiantes, a los coordinadores de cursos, a los directores de centros educativos, a otros profesores, a los padres de los alumnos y a la sociedad de manera general que el español es un idioma diferente del portugués y para ser capaz de interactuar adecuadamente en esa lengua extranjera hay que dedicar tiempo a su estudio, dentro y fuera de clase. Significa justificar la necesidad de que la asignatura «Español» se respete y se valore. Y significa mostrar que el profesor de español es tan importante como el profesor de cualquier otra asignatura».

Ademais, é preciso ainda considerar que o campo de trabalho para os formados em Letras-espanhol é vasto, pois há, além do ensino regular público, outros espaços como ONGs, associações, escolas particulares, escolas de línguas, aulas particulares, universidades/faculdades, cursos a distância de vários tipos e formatos, produção de materiais didáticos, dentre outras possibilidades que surgem de acordo com as demandas do século XXI, nos quais os professores precisam estar bem preparados e dispostos a atuar. Dentre os autores que fundamentaram nossos estudos dos temas abordados estão: Almeida-Filho (1993, 1997, 2013, 2018); Zolin-Vesz (2012); Barcelos (2006,2007); Sedycias, 2005); Celani (2001); Dewey (1993), dentre outros. Outro tema que abordamos no capítulo III foi a formação em mídias e para as mídias, a partir dos autores Aguaded (1992, 1995, 2012), Aparici e Silva (2012), Aragonés (2006, 2001) Caldeiro y Aguaded (2016, 2015) Caldeiro (2014), García-Matilla (2002); Perrenoud (2000, 2002); Salinas (1995); Pérez-Rodríguez e Aguaded (1994), dentre outros.

Este subtópico, no qual nos referimos a literacia midiática é de grande relevância dentro da linha de pesquisa na qual nossa tese está inserida, «Educomunicação e alfabetização midiática». Na mesma perspectiva, salientamos a pertinência dos estudos apresentados em todo o marco teórico. Apontamos ainda que «escolas 1.0 não podem ensinar crianças e jovens 3.0» (Manifesto 15:1). Portanto, há muito a fazer para melhorar os processos de ensino-aprendizagem-formação. Em relação às tecnologias, Cabero (2001) questiona se o uso das TIC é esnobismo ou necessidade educativa? Refletindo sobre esta questão e concluindo tratar-se de necessidade educativa, é oportuno considerar que «a

formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno» (Valente, 1997:14).

Por isso, é de fundamental importância que as escolas e os docentes se envolvam em experiências de formação em mídias (centros de formação de professores, congressos, simpósios, grupos de trabalho etc.) a fim de adquirir as ferramentas didáticas necessárias para interagir com as tecnologias e promover atividades criativas e críticas para colocarem diante dos alunos um amplo conhecimento da realidade atual (Aguaded, 1992). Passando ao terceiro processo, já no capítulo IV, discutimos os acontecimentos que ocorrem «No labirinto do ensino». Apresentamos uma visão geral sobre abordagem, metodologias, métodos, técnicas e procedimentos. Apresentamos a imagem do pêndulo, referida por diversos autores (Prator, 1979, Leffa (1988 e 2003), Abio (2003), Vilaça (2008), dentre outros. O movimento pendular marcou a discussão sobre os métodos no ensino de línguas.

Continuando, passamos a discorrer sobre a abordagem no ensino de línguas, compreendida como as concepções do professor sobre língua e aprendizagem (Richards e Rodgers, 1986). Explica porque o professor ensina como ensina. De forma mais específica, ao nos referirmos aos métodos no ensino de línguas, lançamos um breve olhar sobre a evolução histórica dos principais métodos de ensino, abordamos o papel do professor em cada método, ruptura metodológica e pós-método. Os assuntos tratados, tiveram o embasamento teórico dos autores: Silva e Scoville (2015); Almeida-Filho (1993, 2012, 2007, 2013); Freitas (2013); Finardi e Porcino (2010, 2014); Sateles e Almeida-Filho (2010); Ghedin e Franco (2008); Paiva (2005); Puren (2016, 2015, 1998, 1996); Leffa (1988); Chagas (1980); Anthony (1963); dentre outros.

Ainda no capítulo IV, discorreremos sobre os materiais e livros didáticos e sobre as tarefas no ensino de línguas, apontando, dentre estas, as atividades de tradução. Passando ao tema competências, realizamos um breve histórico sobre o termo competência, descortinamos as correntes de competências, abordamos a metodologia de «ensino-aprendizagem por competências» e apresentamos a OGEL, operação global do ensino de línguas (Almeida Filho, 1993, 2013), cujos conceitos respaldam a pesquisa que ora apresentamos. Ao nos referirmos a competência de ensinar, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, tomamos a definição de Almeida-Filho (1999) para quem as competências são capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e

instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor. Continuando nossos estudos, focalizamos de maneira especial a competência comunicativa, apresentamos conceitos e definições e os componentes desta competência, objeto de nossa pesquisa.

Tomamos, para nossa pesquisa, o conceito de competência comunicativa do projeto Glossa(s.d), segundo o qual: «Competência comunicativa é a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (Materna, Segunda ou Estrangeira). O mesmo que Competência Comunicacional». Os estudos sobre competência comunicativa por nós realizado, tiveram como alicerces os autores: Almeida-Filho (1993,1997,2013); Projeto Glossa (s.d); Loiola (2013); Fleury e Fleury (2001); Santos-Gargallo (1999); Basso (2001, 2008); Hymes (1972, 1995); Celce-Murcia (1995); Oxford (1990); dentre outros. Em nossa pesquisa, nos propusemos a descobrir estratégias para desenvolver a competência comunicativa nos cursos de Letras-espanhol a distância. Dentro desta perspectiva, consideramos relevante destacar a conexão que Oxford (1990) estabelece entre o uso de estratégias e o desenvolvimento da competência comunicativa, que são os pontos que elencamos a seguir.

- Todas as estratégias estão orientadas para o objetivo principal que é o desenvolvimento da competência comunicativa.
- Esta requer uma interação realista dos alunos no uso de uma língua de forma significativa e contextualizada.
- As estratégias de aprendizagem ajudam os alunos a participar ativamente em uma comunicação autêntica.
- As estratégias funcionam em um sentido geral e específico para intensificar o desenvolvimento da competência comunicativa.

Continuando «No labirinto do ensino», abordamos o tema criatividade e sua relevância na educação e no ensino-aprendizagem de línguas. Dentro deste tema abordamos sobre a criatividade, a inovação e o uso de atividades lúdicas nas aulas. Os autores que nos inspiraram e embasaram nossos estudos são: Menchén-Bellón (2015); Robinson, K., & Aronica (2015); Fabrete (2015); Caldeiro (2014); Ramirez (2013); Fernandez (2012); Florida (2010, 2011); Robinson (2009); Rodriguez-Estrada (1995, 2006, 2008); Alencar (1996, 1992), dentre outros. A respeito desse tema, consideramos que o uso de atividades lúdicas pode potencializar a criatividade nos alunos e, ao mesmo tempo, o desejo de aprender.

Discutimos também sobre o ensino de línguas no Brasil e, de modo mais específico, sobre o ensino de espanhol no Brasil, no qual discorreremos sobre a presença dos espanhóis e interesse pelo ensino de espanhol no Brasil, com base nos autores: Oliveira (2017); Zolin-Veisz (2012); Barros e Costa (2010 e 2012); Barros, Costa e Galvão (2016); Lagares (2010);

Paraquet (2009); Eres-Fernandez (2008, 2012); Sedycias (2005); Camargos (2003); Cruz (2001); Bellotto (1992); dentre outros.

Abordamos sobre as implicações da lei 11.161/2005 que incluiu a língua espanhola no currículo do ensino regular em todas as escolas do país, trazendo grandes ações no intuito de promover esse ensino e a formação de grande número de professores para atender a tão alta demanda. A respeito desse renascimento do espanhol em solo brasileiro, Camargos (2003:27) refere «Como se fosse uma Fênix, há muito sepultada em suas cinzas fúnebres, o espanhol renasce, nos anos 90, com uma enorme vitalidade e ganha, cada vez mais, espaço no cenário educacional e no imaginário brasileiro».

Sobre este tema, os estudos de Abio (2016); Freitas (2012); Fanjul (2010); Reinoso (2005); Arias (2005); dentre outros, nos serviram de guia. Ainda no capítulo IV, «No labirinto do ensino», nos estudos sobre a importância do ensino do espanhol para o Brasil, evidenciamos a necessidade de um ensino efetivo de espanhol para os brasileiros e tomamos por base os autores: Domingo (2015); Moraes (2010); Cabo (2010); Paraquet (2001, 2009); Durão (1999); Abio (2001; 2003); Almeida-Filho (1995, 2001); dentre outros.

Lamentavelmente, inicialmente com a Medida Provisória 746/2016 e posteriormente com a Lei nº 13.415/2017, ocorreram mudanças no currículo e o ensino de espanhol deixou de ser obrigatório no currículo das escolas brasileiras: no entanto, o espanhol continua a ser ensinado de forma facultativa nas escolas e as associações lutam por trazê-lo novamente ao cenário do ensino regular. Com estes temas concluímos nossa proposta de discutir os três processos que estão imbricados, como uma engrenagem ou três pilares inseparáveis, que dão sustentação ao todo.

Ao narrar o capítulo seguinte, o capítulo V, focalizamos «As tecnologias, cursos a distância e novos paradigmas», com o subtítulo «Mudanças no labirinto». Os temas discutidos foram: a evolução das eras: oral- escrita- digital, as tecnologias: o labirinto em movimento; Internet, a revolução digital da nova civilização e sobre tecnologias na educação e no ensino de línguas. Os autores que nos alicerçaram na fundamentação teórica, são: Revista Comunicar (2017); Golonska (2014); Abio (2014); UNESCO (2013); Kenski (2013, 2012, 2003); Garay-Ruiz (2012); Aparici e Silva (2012); Abio e Barandela (2001, 2003, 2012); Estivalet (2012, 2011, 2010), Yubero (2010); Litwin (1998, 2001); Zuin (2006, 2010); dentre outros.

Ainda discorrendo sobre tecnologias, tema que consideramos indispensável para a nossa pesquisa, percorremos os caminhos que nos levaram a conhecer mais sobre a Educação a distância (EAD), suas teorias e tecnologias. Neste capítulo, abordamos sobre o que significa a EAD; discorremos sobre aprendizagem híbrida: ambiente multimodal, e-learning, b-learning, m-learning e u-learning. A história da EAD é contada no subtópico «As

seis gerações da EAD»; apresentamos ainda os ambientes virtuais de aprendizagem ou LMS e os atores no processo de ensino-aprendizagem a distância. A respeito dos ambientes virtuais, Carvalho (2007) enfatiza a necessidade de haver uma participação efetiva do estudante, um engajamento pessoal, individual e espontâneo, em que eles utilizem as ferramentas de comunicação disponíveis, buscando espontaneamente novos conhecimentos e novas possibilidades de aprendizagem, não se limitando à realização das atividades obrigatórias.

Dentre os atores que atuam na modalidade EAD destacamos: 1. professor-autor de materiais didáticos; 2. professor-executor (ou professor-formador); 3. tutores virtuais. Aprofundamos os estudos sobre as diversas funções que devem ser desempenhadas pelo tutor e que superam a acadêmica. O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento (Almeida, 2002:330).

Pensando nos ambientes virtuais de aprendizagem, Affonso e Quinelato (2012) salientam que a motivação para a interatividade acontece a partir dos vínculos afetivos que são criados com os diferentes atores. Nesse sentido, consideramos que é imprescindível saber quem são os alunos nesta formação e turma específica, conhecer sua realidade, seus anseios e dificuldades, com a intenção de oportunizar uma participação mais efetiva do aluno e um curso que atenda sua necessidade de formação. Assim, muito mais do que preocupar-se com a turma, olhar para o indivíduo, numa proposta de aprendizagem personalizada, se necessário.

Em relação à aprendizagem do espanhol, coincidimos com Freitas (2018) ao asseverar que «A aprendizagem de uma língua não-materna é um processo que deve ser pensado a longo prazo e no qual as necessidades dos aprendizes devem ser consideradas (Freitas, 2018:72)». Ainda no capítulo V, abordamos sobre as interações no AVA, que consideramos de extrema relevância dentro da proposta de aprendizagem ativa à qual nos aliamos.

Discorreremos sobre os métodos, modelos e estratégias dos contextos online, e sobre aprendizagem estratégica em EAD: sobre arquitetura Pedagógica- Design de ambientes virtuais. Além dos documentos oficiais como decretos (Brasil, 2005, 2017), pesquisas do INEP (2013, 2014) e publicações da ABED- Associação brasileira de educação a distância (2015), os autores que deram suporte à nossa pesquisa são: García-Aretio (1987, 2018); FRM (2018); Kairallah (2018); IUB (2018); Coffferri (2017); Silva (2017); García-Peñalvo (2016); Moran (2007, 2015); Cerón-Peralta (2014); Ramirez (2013); Mattar (2012, s.d); García-

Vascárcel (2009); Gomez (2003, 2008); Litwin (2001); dentre otros. Concluimos o capítulo abordando a A EAD no Brasil. Esta modalidade de ensino tem apresentado um crescimento rápido e surpreendente. Atualmente são mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, com crescimento de 50% entre os anos de 2010 e 2015. Apesar das grandes expectativas de atendimento à demanda educacional oferecida por esta modalidade, muitas dificuldades e desafios ainda limitam tais possibilidades.

Discorreremos sobre os cursos de Letras espanhol na modalidade EAD, que tem sido oferecido amplamente no território brasileiro, tanto em universidades públicas, principalmente por meio da Universidade Aberta do Brasil, quanto pelas universidades ou faculdades privadas. Na fundamentação teórica apresentada, na qual abordamos os temas numa linha de discussão organizacional histórica, com breves relatos históricos e linhas do tempo, procuramos trazer uma visão ainda mais completa da formação dos professores de espanhol no Brasil que estudam na modalidade EAD, visando compreender como e por quais motivos chegamos até onde estamos hoje e, assim, iluminar os processos de forma a contribuir para encontrar saídas frente aos desafios que se apresentam atualmente. Procuramos, ainda, trazer à tona as principais teorias que embasam o ensino a distância, e enfatizamos o trabalho colaborativo nesse contexto.

Passando para o capítulo VI, apresentamos justificativas sobre o «Desenho e desenvolvimento da pesquisa». Neste capítulo nos referimos a escolha do método e detalhamos o processo de escolha e construção da pesquisa, os autores: Gerhardt e Silveira (2009); King e Horrocks (2010); Calvo-Verdú (2006); Rodríguez, Gil e García, (1999). Partimos para o capítulo VII no qual apresentamos a «Análise dos resultados» encontrados no questionário respondido pelos estudantes dos cursos de Letras na modalidade EAD e nas duas histórias de vida apresentadas nesta pesquisa.

Desta forma, com esta retrospectiva do que apresentamos nos capítulos I a VI, demonstramos que toda a construção da tese foi orientada no sentido de responder de forma integral aos objetivos da pesquisa. A partir dos resultados encontrados nos instrumentos e discutidos levantamos os aspectos salientes dos processos de ensinar e aprender como fins do processo de formação. Além das contribuições apresentadas pelos participantes nos questionários e nas duas histórias de vida, listamos ferramentas, recursos, atividades, aplicativos, sítios web onde encontrar materiais para as aulas de ELE e ainda nomes e contatos de editoras, associações de professores, dentre outros.

Temos a convicção de que há muito a fazer em relação à formação em Letras-Espanhol a distância, temos a expectativa de que os resultados apresentados venham a constituir-se em instrumento para novas análises que possam contribuir qualitativamente para a área de ensino-aprendizagem de línguas. Ao refletirmos que muitas vezes o problema não está

no labirinto, nem mesmo em descobrir como sair dele, mas nas pessoas presas nesse labirinto, consideramos que, ao identificarmos os prejuízos causados no quadro de alunos e professores atuais, dos que violentados pelas estruturas sociais e culturais apresentam grande deficit, torna-se imperativo viabilizar a formação continuada e apresentar soluções para melhorar a formação e, assim, melhorar a qualidade dos profissionais de hoje e dos que atuarão em breve.

Nesse sentido, consideramos ainda a importância da reflexão, pois frente a situações de incerteza, conforme Alarcão (1996), é possível que o aluno (futuro professor) procure, em vão, resposta em uma orientação linear e direta, por não ter desenvolvido as capacidades necessárias para operar em tais situações. Apontamos os desafios de encontrar respostas às necessidades formativas.(lembrando da engrenagem aprendizagem-ensino-formação) tendo em mente que a formação é um processo dinâmico, orgânico, lento, incerto, de avanços e retrocessos para se tomar consciência do próprio ensinar e buscar avanços possíveis baseados no conhecimento relevante que se acumula e nas observação do próprio ensino (Almeida-Filho, 2018).

Salientamos, também, que é preciso estar atentos contra o engessamento do ensino ao utilizar o livro didático sem cuidados e de forma rotineira. Estes, na maioria das vezes estão focados na habilidade leitora. Assim, destacamos o uso inteligente do livro didático e o uso de recursos tecnológicos junto com esses livros. Apontamos que conhecer sobre as estratégias de ensino, autonomia, sala de aula invertida, abordagem, interação e aquisição de LE, dentre outros teorias, são importantes para manter os estudantes interessados.

Indicamos que os vídeos tem potencial para a perspectiva cultural e que os alunos podem ser grandes mestres quando trabalhamos com tecnologias e incentivamos uma participação ativa. Indicamos que o professor deve procurar elaborar seu material, atendendo às necessidades e especificidades da sua turma. Elaborar material próprio, aos moldes dos utilizados nos centros de idiomas mundo afora pode ser muito eficiente. Nesse sentido, enfatizamos que a elaboração de material didático é prática comum da profissão de professor de línguas estrangeiras, para a qual deve haver preparação adequada (trata-se de uma das materialidades da OGEL, apresentada por Almeida-Filho (1993, 2013). Incentivamos a utilização de músicas e atividades lúdicas.

Salientamos que é preciso transformar as disciplinas de espanhol em aulas desejadas.Consideramos que os professores devem exercer o direito de ensinar LE na escola regular. É possível ensinar língua estrangeira na escola regular desde que as práticas sejam mudadas. Por isso, enfatizamos que as ações de formação precisam estar voltadas para esta direção. Reiteramos que ser falante nativo não torna ninguém um bom professor. A formação para o exercício da profissão é indispensável. Quanto ao fato de a modalidade

EAD ser apropriada para todas as dimensões, consideramos que sim, desde que haja um bom planejamento e organização. Enfatizamos a importância da aprendizagem de línguas na infância. Entretanto, como é comum no Brasil, esta aprendizagem nem sempre é realizada na escola, mas em centros de idiomas; o ensino de línguas nos níveis pré-escolares e anos iniciais do nível básico ocorrem, geralmente, nas escolas privadas. Nesse sentido, consideramos a relevância de políticas públicas que incentivem a formação de professores para crianças e ainda a inclusão do ensino de línguas e criação de escolas bilíngues públicas.

Um ponto que merece destaque é que, no Brasil, é comum a prática de que basta saber a língua para poder ensiná-la, fortalecendo assim, o mito do nativo (Cordeiro e Moreira-Lima, 2017). Manifesta, assim que a profissão professor ou docente é desvalorizada. Nesta pesquisa, evidenciamos o trabalho do professor de línguas em diferentes contextos: escolas de idiomas, escolas regulares, aulas particulares e etc e consideramos que, sem distinção, o professor deve estar bem preparado para trabalhar em qualquer contexto e todos precisam ser valorizados como profissionais.

Enfatizamos que a visão de que só se aprende uma língua se a pessoa se matricular num curso é negativa, aspecto que comentamos em «traços de caráter nacional em relação ao ensino-aprendizagem de línguas». Sem querer desmerecer os cursos, esta é uma crença que precisa ser ressignificada a partir de novas práticas, possibilitadas pelo conhecimento das teorias relevantes como as que apresentamos nos capítulos teóricos desta tese. Observamos as vantagens de se trabalhar em centro de idiomas (material próprio, salas equipadas, número de alunos adequado).

No entanto, consideramos que esta deveria ser a realidade em qualquer tipo de ensino (ao menos os dois últimos itens). Consideramos que língua e cultura são indivisíveis, por isso é legítimo usar o termo língua-cultura. Cultura é porta de entrada para motivar os alunos a aprender LE. Salientamos que as tecnologias, além de fazer parte da formação, passam a integrar as aulas dos alunos quando do exercício profissional. Isto foi dito por Dominique e confirmado na prática de Eduardo, confirmando que é comum o professor ensinar da forma como aprendeu. Portanto, a formação voltada para o ensino de línguas com tecnologias se faz necessário.

Não podemos ignorar o potencial da modalidade a distância e continuar acreditando e valorizando mitos e crenças de que são estudo de péssima qualidade. Uma vez mais, consideramos que crenças sem fundamento devem ser ressignificadas. Um fator muito positivo é que portadores de necessidades especiais que envolvem a mobilidade ganham acessibilidade e lugar no mercado de trabalho. Mais uma vez a educação a distância demonstra ser importante e, além de tudo, essencial (Ribeiro, 2014). Consideramos que ser estudante hoje tem outro significado. Nesta aprendizagem não há vantagens em ficar

sozinho, mas estudar colaborativamente, formando redes, num espaço democrático em que todos compartilham independente de cor, raça, religião, sexo, nacionalidade, classe social ou lugar de residencia.

Ademais, indicamos que o processo formador tem vantagens quando marcado por uma abordagem reflexiva de formação, seja ela inicial ou permanente. E com base nos pressupostos apresentados nesta pesquisa, acreditamos ser necessário refletir sobre a diferença entre o ensino tradicional presencial e o ensino a distância. Sendo assim, os professores não devem fazer uso dos mesmos moldes que seriam utilizados no ensino tradicional em que os alunos têm a proximidade física com o professor. Consideramos a necessidade de que os professores e conteudistas, preparem os materiais didáticos e planifiquem as aulas procurando prever as possíveis dúvidas dos alunos. Destacamos a necessidade de mais atenção por parte dos tutores, pois conforme alguns participantes relataram, muitas vezes eles se sentem sozinhos no ambiente, não encontram respostas para suas perguntas e sentem falta de um feedback.

Nesse sentido, destacamos que a falta de uma resposta imediata por parte do professor ou tutor também se torna um fator relevante na continuidade do aprendizado. Acreditamos que há muito a fazer em relação à formação de professores em ambientes virtuais. Dentro dessa formação, encontram-se desafios, dentre eles o fato de professores formados no ensino presencial terem que formar outros professores em ambientes virtuais. Nesse sentido, é preciso pensar e agir para que seja possível obter da educação a distância muito mais do que o simples acesso à educação. Assim consideramos que está na hora de repensar a formação e considerar o tipo de professor que os cursos de Letras-Espanhol a Distância querem formar.

Relembramos que muitos cursos estão espalhados pelo Brasil, pretendendo formar professores de espanhol em cursos EAD. Tendo em vista que esta modalidade tem como objetivo principal facilitar o acesso à formação por meio da extensão geográfica e flexibilização de horários, esta formação precisa ser repensada, pensar tanto na quantidade e qualidade, porém ainda mais na qualidade desta formação, já que se pretende reduzir as desigualdades, pois do contrário, haverá muitos diplomas na parede e poucos profissionais atuando.

Consideramos que a proposta de «envolver os aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino por áreas de estudo, culturais e/ou temáticos» (Almeida Filho, 2004, n.p) em ambientes virtuais, com a utilização de diferentes recursos, tem mais vantagens ou se torna mais fácil de ser realizada do que em uma sala de aula presencial. Enfatizamos que se promova a participação ativa do aluno por meio de chat, fóruns e com a inserção de áudios e imagens. O AVA possibilita o contato, de forma que professores, tutores e alunos possam se comunicar na língua-alvo e também estabelecer

contato com outros falantes desta língua, nativos ou não, que podem ser convidados a interagir com os aprendizes.

Consideramos de grande relevância a utilização dos fóruns de discussão no AVA, pois percebemos que estes possibilitam a interação entre os aprendentes e permitem o compartilhamento de ideias e reflexões sobre as temáticas estudadas. São relevantes também os fóruns de apresentação e os fóruns mais conhecidos como «Sala do Café» que possibilitam a interação e o surgimento de laços de afetividade entre os sujeitos envolvidos no processo. Consideramos, no entanto, que é necessário avaliar o número de fóruns nos cursos, realizando um uso equilibrado desta ferramenta, pois o excesso de fóruns pode tornar o curso repetitivo e enfadonho.

Portanto, sugerimos que haja uma variedade de ferramentas e recursos disponíveis aos alunos. Consideramos que os Centros de Ensino podem investir no ensino das estratégias, incentivando o sua utilização e os professores e tutores podem estar sempre relembando e procurando disseminar entre os aprendentes a troca de experiências e a aprendizagem de EA. Salientamos, outrossim, que o professor deve motivar e conscientizar os alunos sobre a utilização de estratégias relevantes para sua aprendizagem e o constante reforço sobre a utilização contínua destas estratégias.

Uma contribuição que trazemos nesta pesquisa são imagens e quadros elaborados por nós, a partir das leituras e da compreensão da teoria relevante para os processos de ensinar, aprender e formar. Sugerimos que haja investimento em planejamento e organização de cursos que atendam às necessidades de formação e incentive a aprendizagem autônoma, fomentando o uso da EA e apontando recursos, atividades e possibilidades didáticas. Sugerimos que se abra espaço para as opiniões e ideias dos estudantes, que colaborem e participem das atividades, garantindo qualidade e interação. Um estudante motivado sempre contribui.

Consideramos relevante que os Centros de Ensino públicos e privados, procurem investir em tecnologia e incentivem a criação e descoberta de novos recursos e ferramentas com as quais se possa desenvolver as habilidades, principalmente que seja possível utilizar a estratégia social, fomentando a interação e o desenvolvimento da oralidade. Sugerimos intercâmbios e incentivos à criação e manutenção de comunidades de aprendizagem de línguas, para que a língua seja falada e aprendida em contexto real, não fictício como em livros e diálogos criados com intenção de fixar a gramática.

Propomos gerar regulamentação que organize as experiências em EAD, incluindo a valorização dos profissionais, pois em muitos casos os profissionais são mal remunerados e há constantes atrasos dos pagamentos, o que torna o trabalho desestimulante e ocasiona diversos outros problemas, como ter que buscar mais trabalhos para garantir o sustento

da família e não poder, por isso, dedicar-se mais ao processo de ensino-aprendizagem-formação do curso.

Apontamos a importância de usar os recursos disponíveis na Internet e também fora dela (nas aulas presenciais, por exemplo) no sentido de «criar espaços para a prática». Observamos ainda a relevância da interdisciplinaridade e de atuar com «propósito comunicativo». As demais disciplinas podem ser o conteúdo para as aulas de língua. Consideramos a importância de um currículo que valorize o desenvolvimento de todas as competências. Relembramos a necessidade de adaptar as aulas ao contexto. Por exemplo, crianças gostam de jogos e precisam se movimentar. O professor que compreende estas necessidades, pode planejar aulas mais dinâmicas. Nesse sentido, percebemos a necessidade de uma formação que se volte para a prática do ensino, apontando estas especificidades.

Salientamos que a língua não é um fim em si mesmo. Assim, as aulas de línguas devem estar cheias de conteúdo que favoreçam a aprendizagem/aquisição. Apontamos que atividades como estudar as bandeiras, o hino nacional e visitar o corpo de bombeiros, podem ser muito significativas, no intuito de favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa e, ao mesmo tempo, fortalecendo a cidadania e conhecimento sobre o próprio país. Enfatizamos que o conhecimento linguístico de LE é direito do cidadão. Aprender línguas é essencial para a formação.

Destacamos que, além de serem usadas nos cursos a distância, a tecnologia pode ser usada como complemento para os cursos presenciais. Assim, o uso de correio eletrônico, foros, listas de discussão, boletim eletrônico, blogs, wikis, wikispaces, salas em Edmodo e grupos secretos em Facebook, atividades interativas Quizlet, Edpuzzle, Quizzizz, Kahoot, Google drive (ferramentas colaborativas), possibilidades de projetos (webquests) são excelentes recursos que possivelmente serão explorados pelos alunos quando se tornarem professores. Revelamos, assim, a importância e necessidade de novos letramentos para os professores em formação, visando o trabalho destes com seus alunos. A seguir, apontamos algumas sugestões para novas pesquisas.

8.6 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

«Si seguimos haciendo lo que estábamos haciendo, seguiremos consiguiendo lo que estábamos consiguiendo» (Stephen Covey).

Na pesquisa ora relatada, oferecemos alguns mapas possíveis de saídas, mas nosso desejo é que cada professor venha a desenhar sua própria cartografia. Visando continuar

e aprofundar os estudos aqui apresentados, sugerimos a condução de um estudo longitudinal com aprendentes iniciantes até atingirem a conclusão do curso a distância, com vistas a desenvolver uma formação mais ativa, no sentido de ter uma equipe, composta por alunos e professores, mais atenta às possibilidades de uso de ferramentas, recursos e práticas para desenvolver a competência comunicativa. Consideramos ainda a relevância de pesquisas de cunho intervencionista com um acompanhamento mais próximo, nas quais seja possível ter uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo, mais precisa, com a introdução das sugestões realizadas nesta pesquisa, de ferramentas, recursos e práticas que desenvolvam a competência comunicativa.

Consideramos ainda a possibilidade de explorar um pouco mais os elementos da OGEL, principalmente as materialidades do agir docente: (1) o planejamento das unidades de um curso;(2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;(3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula;(4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto avaliação do professor e a avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor. Acreditamos que se deve valorizar estes aspectos preparando os professores que foram formados para o ensino presencial a atuar no ensino virtual. Ou seja propiciar a formação inicial e continuada dos professores e tutores que atuam no curso de Letras-espanhol na modalidade EAD. Nesse aspecto, consideramos ainda que a formação para atuar como professor de língua estrangeira tem especificidades às quais os currículos não tem alcançado.

Outro ponto que merece destaque é a formação de terceiros agentes, identificado também na OGEL como elemento importante, mas pouco considerado de maneira geral. A partir da nossa experiência no ensino presencial há quase duas décadas e na educação a distância desde 2004 como aluna e desde 2009 como tutora virtual, passando por outras funções neste mesmo contexto, por ser este um ambiente que nos cativou pelas possibilidades de inclusão social e flexibilidade temporal e geográfica, realizar esta pesquisa foi um desafio que nos proporcionou, ao mesmo tempo, grande satisfação.

Tornou-se relevante o aprofundamento nos temas que tratam das especificidades do ambiente da EAD, conhecer os teóricos e pesquisadores desta área e da formação de professores de línguas, aprofundar os estudos sobre competências, conhecer o arcabouço teórico das EA, as principais teorias sobre aquisição/aprendizagem de línguas e os estudos sobre autonomia e poder perceber a importância desse conhecimento tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.

Ademais, revelar linhas do tempo e aprofundar os estudos sobre alguns personagens históricos, sobre o uso dos recursos, desvendar em linhas gerais os labirintos da

aprendizagem, do ensino e da formação como três processos interligados, dentre outros aspectos aqui levantados; não obstante as dificuldades que toda a pesquisa traz em si, produzindo maturidade ao investigador, transformou-se em momentos de encantamento, pois foram muitos dias, semanas, meses, anos... com muitas leituras e releituras. Em todo este tempo, foi possível encontrar muitas pedras, mas também flores e reconhecer amigos na caminhada. Acreditamos que os conceitos e toda a teoria, que consideramos relevante para a formação, podem ser mais explorados e, nesse sentido, desejamos oferecer cursos, palestras e materiais, inclusive pretendemos transformar os capítulos teóricos desta tese em livro didático para os professores, inclusive em forma de apostila online, em linguagem mais visual e dinâmica.

E assim, chegamos ao final da nossa pesquisa, na qual concordamos que «a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas». Brasil, 1998:37). Em nossa pesquisa, tornou-se relevante falar sobre a competência linguístico-comunicativa, pois «esta parece ser, em um primeiro momento, a que mais aflige o professor recém-formado» (Rodrigues, 2016).

Nos casos em que os cursos certificam também para atuar na língua portuguesa e com o currículo mais ligado a estes estudos (o que contribui para a baixa proficiência na LE e compromete a sua competência linguístico-comunicativa), o mais provável será optar por atuar como professor de português, uma vez que se sentem lançados à própria sorte em relação ao espanhol. Portanto, o que procuramos em nossa pesquisa foi evidenciar os aspectos salientes da formação em Letras-espanhol na modalidade EAD, na qual apontamos que os três processos: ensinar, aprender e formar, estão interligados e, desta forma, um influencia o outro.

No labirinto do livro, o duende Hem, que não admitiu ficar de braços cruzados esperando que alguém trouxesse o queijo novamente, ao sair caminhando pelo labirinto em busca de saída, resolveu escrever cartazes nas paredes, com a intenção de ajudar o amigo que havia ficado pra trás a encontrar um novo queijo e, talvez, a sair do labirinto. Por sua vez, no famoso labirinto da mitologia grega, Teseu entra no labirinto com a intenção de encontrar o Minotauro e matá-lo. Mas ficar perdido no labirinto significaria a morte de Teseu, se não fosse a excelente estratégia de Ariadne, que lhe entregou um novelo de linha, com o qual deveria ir marcando os caminhos pelos quais passou no labirinto e, assim, encontrar a saída, lugar onde ela estaria esperando para casar-se com ele.

Observamos que são dois labirintos, com contextos, pessoas e motivações diferentes, mas que revelam estratégias que nos mostram que há saídas e há algo importante a fazer no labirinto. Nesse sentido, consideramos que a saída do labirinto é o reconhecimento, a

compreensão de um processo formador que seja útil nas situações em geral. Revelamos princípios para que seja possível entrar e sair dos muitos labirintos que a profissão nos reserva. São estas as principais lições que queremos apontar em nossa pesquisa, ao apresentar os caminhos possíveis, passando pelos labirintos da aprendizagem, do ensino e da formação.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES: LECCIONES DEL LABIRINTO

8.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Después de la presentación de los resultados, realizados en el capítulo anterior, pasamos a la parte final, en la cual discutimos los resultados, retomamos las preguntas orientadoras de la investigación, presentamos las principales aportaciones de la investigación realizada, así como revelamos las limitaciones encontradas durante el recorrido investigativo y señalamos sugerencias para nuevas investigaciones.

8.1.1 Algunas consideraciones sobre la investigación

La investigación de doctorado que ora relatamos, como apuntamos anteriormente, buscó perseguir los siguientes objetivos:

GENERALES:

- Reconocer los aspectos salientes de los procesos distintos de enseñar y de aprender lenguas como fines del proceso formador en el curso de Letras español en la modalidad EAD.
- Identificar estrategias para aprender y desarrollar la competencia comunicativa en el contexto de la formación de profesores de español en la modalidad EAD

ESPECÍFICOS:

- Informar el recorrido histórico de formación de profesores de lenguas en Brasil;
- Presentar los conceptos de la OGEL (Operación Global de la Enseñanza de Lenguas);
- Detallar las competencias, en especial la competencia comunicativa en la formación de profesores de ÉL;
- Identificar el perfil de los alumnos de cursos de licenciatura en Letras español a distancia;

- Demostrar la importancia de la intertextualidad en la escritura académica.
- Identificar y presentar estrategias que puedan ser utilizadas para desarrollar la competencia comunicativa en los cursos de formación de profesores de español a distancia;

Consideramos que los objetivos se alcanzaron con la amplia fundamentación teórica que trató de explicar de forma específica sobre cada uno de los procesos interconectados. Al presentar la teoría de la complejidad, a la que nos aliamos en nuestra investigación, consideramos que «es el pensamiento complejo que no nos permite abandonar al sujeto a su propia suerte, señalándonos que la existencia del sujeto presupone la presencia del objeto, pues ambos están implicados, imbricados y codeterminados »(Moraes y Suanno, 2014: 14). Por lo tanto, al identificar sujetos, objetos y procesos que están interconectados, y conscientes de que nuestros problemas educativos no están separados de los problemas globales, al mismo tiempo volvemos a la máxima del «pensar globalmente y actuar localmente», es decir, procuramos hacer lo que está a nuestro alcance para mejorar la formación y desarrollar la competencia comunicativa en los cursos de Letras-español en la modalidad EAD.

Así, con la fundamentación teórica, presentada en los cinco primeros capítulos y también a partir de los resultados obtenidos de los cuestionarios, historias de vida y levantamiento en sitios y blogs pedagógicos, que fueron los instrumentos escogidos para nuestra investigación, consideramos haber alcanzado los objetivos propuestos.

8.1.2 Discusión de los resultados del instrumento HV

Al presentar los resultados de los cuestionarios ya presentamos un análisis inicial y sintetizaremos las principales ideas y resultados en los tópicos siguientes, por lo tanto, partiremos para un análisis y discusión de los resultados encontrados en el instrumento Historia de Vida.

Discusión – Historia de vida

Los dos participantes de nuestra investigación, Eduardo y Dominique, un profesor y una alumna del curso de licenciatura en Letras-español en la modalidad EAD. Él, profesor com español nativo y ella brasileña, que empezó el curso con el nivel A1-iniciación (Introdutorio) de proficiencia en español y actualmente es profesora de español. Ambos nos apuntan caminos para perfeccionar la formación y nos ofrecen estrategias para desarrollar la competencia comunicativa. Dominique puede ser considerada una alumna típica de esta modalidad de enseñanza, pues ingresó en el curso con más de 25 años y fue atraída a la modalidad EAD por la flexibilidad. Ya poseía una formación en Administración de empresas y actuaba como profesora de inglés, mientras que Eduardo vino a Brasil y pasó

a actuar como profesor por motivos financieros. A pesar de ser hablante nativo, lo que es muy valorado en Brasil, Eduardo percibió su necesidad de formación, buscó los saberes necesarios y continuó actuando, inicialmente en la enseñanza presencial y después también en la modalidad EAD.

Para Dominique, la profesión de profesora comenzó de forma informal y sin expectativas. Aprovechó la oportunidad de trabajar en el Centro de idiomas donde era alumna y seguía el método de la escuela. En el caso de Eduardo, recibió la oportunidad por ser hablante nativo. Saber la lengua que va a enseñar, puede parecer suficiente, pero Eduardo pronto descubre que no lo es. En este sentido, en relación a ambas experiencias, sabemos que el profesor puede entrar en sala sólo con la teoría informal: intuiciones, creencias, memorias y rasgos de carácter nacional, que son aspectos de la cultura en las personas y aún tratando de seguir un libro didáctico o método elegido por la escuela. Sin embargo, no es suficiente y no es con estos saberes que se espera que tenga buenos resultados. Así, el conocimiento de la teoría relevante, la base de conocimientos que podrá dar sustentación a sus prácticas, aliadas a la reflexividad, son esenciales. Ambos, Dominique y Eduardo, revelan su trayectoria hacia la formación inicial y continuada.

Inicialmente Dominique reveló su búsqueda por las habilidades lingüísticas. Pretendía desarrollar la competencia comunicativa. Ella revela estrategias como música, películas, viajes e intercambios, conversaciones en español con personas de países hispanos, entre otras estrategias. Eduardo, cuya preocupación es pedagógica, buscaba perfeccionar su forma de enseñar su lengua materna, comprendiendo las especificidades de esta enseñanza-aprendizaje en el contexto brasileño. Dominique, como alumna, comenta que hay una jornada solitaria en el aprendizaje / formación. Lo que también es comprendido por Eduardo como profesor. Así, enseñar, aprender y formar se revelan en sus vidas, que se lanzan en un compromiso personal en busca de lo que es significativo para ellos. Cabe destacar la autonomía, la reflexión, las estrategias que buscaron para alcanzar los objetivos propuestos.

Eduardo revela su amor por las posibilidades pedagógicas que las tecnologías ofrecen a los profesores. Al verificar su trayectoria, constatamos una búsqueda por conocerla y utilizarlas desde el inicio de su trabajo como profesor. A apuntó haber usado wikis, listas de discusión por e-mail, redes sociales, entre otros. Este trabajo es evidenciado en sus publicaciones científicas, sus posturas en su blog personal y en sus páginas en las redes sociales. Dominique también demuestra hacer uso y reconoce que, en la contemporaneidad, es indispensable usarlas para nuestro crecimiento personal y profesional. Las tecnologías se tornaron no sólo parte de su formación como profesora, como pasaron a integrar sus clases, por lo que sugiere insertar en la rutina de las clases una serie de actividades y prácticas con tecnologías y aún apunta una lista de posibilidades para

desarrollar la competencia lingüístico- comunicativa. Dominique comenta sobre trazar rutas para alcanzar los objetivos propuestos, revelando así la importancia de saber lo que quiere y planearse para alcanzar. Así, los aprendices deben iniciar su proceso comprometidos con su aprendizaje / formación. Se señala varias herramientas, recursos y prácticas para desarrollar la competencia comunicativa.

Otro punto en común entre ambos participantes es que no se contentaron con la teoría informal o implícita y pasaron a buscar la teoría relevante. Ambos continúan su formación en otros niveles y aún buscan profesores de nivel más elevado. Dominique se acerca a los estudios de Almeida Filho y Eduardo comenta el impacto de la clase de la profa. Neide González, de la Universidad de São Paulo. Esta aproximación de personas de nivel más alto, ya sea por medio de contacto personal, en congresos, eventos, cursos específicos, o por medio de las lecturas de libros y artículos, fortalecen la profesionalidad, posibilitan ver otros aspectos y debe ser incentivado en la formación. Eduardo comenta los procesos de producción de una apostilla propia para el curso, que contó con mucha interacción entre el equipo de profesores y mucha observación en las clases y en las respuestas de los alumnos a lo que era propuesto.

Dominique no indica tanto trabajo en equipo, pues hay muchas situaciones en que el trabajo es solitario, pero también comenta sobre la respuesta de los alumnos a las actividades propuestas. Se evidencian que la opinión de los alumnos (la satisfacción del cliente, en este caso), dificultades y éxitos, son factores que deben ser considerados en la producción de los materiales. Eduardo apunta una incomodidad inicial con la profesión que le llevó a probar pequeños cambios. De igual manera, Dominique dice que ya ministraba clases en centros de idiomas, cambió de área profesional, siguiendo como administradora de empresas, luego volvió a la docencia en el Sesc. La participante revela que hubo un cambio en sus perspectivas a partir de esta experiencia. Revela también que, en sus clases, no satisfecha con los resultados que obtenía, comenzó a insertar algunos cambios. Así, estar abierto a cambios y encontrar respuestas a los problemas son lecciones que los participantes nos traen.

Eduardo señala que recibió orientaciones iniciales sobre diversos aspectos, como objetivos generales y competencias a ser alcanzadas, presentación de los materiales y procedimientos. Destaca la confianza proporcionada por los directores del CI-GP para poder probar nuevos materiales y procedimientos pedagógicos. Esta experiencia tan positiva e inspiradora es la que deseamos para todos los profesores de español, pero, lamentablemente, sabemos que no todos los profesores reciben tanto apoyo y orientación. Algunos están solitarios en sus escuelas. Sin embargo, consideramos que el profesor debe intentar conquistar ese espacio y consideramos también que ese aislamiento puede ser evitado, ya que es posible buscar orientaciones entre colegas

profesores e incluso en el ámbito de asociaciones de español o en los grupos y redes formados a partir de Internet (contribuyendo en ese sentido, en el apartado 7.3.4 insertamos nombres y direcciones electrónicas para contactos, posibilitando más interacción entre los profesionales).

En la misma perspectiva, Eduardo revela su experiencia con la Asociación de Profesores de Español del Estado de São Paulo (APEESP) donde tuvo la oportunidad de conocer otros profesores de la ciudad y algunos especialistas del área. Él comenta que esta experiencia se hizo muy importante, fue allí que se sintió motivado a buscar más teoría relevante para su práctica docente y comenzó con una disciplina de postgrado. En las palabras del participante: me permitió entrar en el conocimiento académico del área y poder reflexionar sobre las teorías y desafíos en la adquisición de lenguas extranjeras que iba aprendiendo, comparándolas con mis propias experiencias reunidas en la práctica anterior y consecutiva. Eduardo asevera que las lecturas académicas han ampliado su visión. Comenta que, en los días actuales, el acceso a los materiales y artículos científicos ha tenido el proceso facilitado por la posibilidad de acceso al mundo de la información que representa el uso de Internet.

Ambos consideran la relevancia de conocer las especificidades de enseñar español a los brasileños. Consideran también que se debe valorar al alumno. Dominique comenta que algunos son verdaderos maestros cuando el asunto es tecnologías. Ambos demuestran apertura al nuevo y gran capacidad de aprender y adaptarse a las tecnologías, disfrutando de sus potencialidades. Eduardo comenta sobre el uso de e-mail, listas de discusión, red social Facebook, entre otras importantes herramientas que utilizó y recomienda. Eduardo incentiva el uso de plataformas virtuales para apoyo a la enseñanza presencial. Al usar la plataforma como estudiante, Dominique revela haber aprovechado el foro para conversar con los profesores de las disciplinas. Se trata de una estrategia simple para la solución de dudas y que puede disminuir el filtro afectivo, puede aumentar la motivación y posibilitar el desarrollo de la competencia comunicativa, al interactuar con los profesores en la lengua meta. Ambos valoran esta herramienta.

Dominique y Eduardo destacan la importancia de repensar las prácticas y objetivos en el actuar docente; lo que traducimos por reflexividad. Indispensable a los profesionales que actúan y actuarán como profesores. Los dos participantes revelan sus experiencias con cursos de idiomas en centros privados, en los cuales el número de alumnos, la elección de un método y de materiales didácticos son una preocupación constante. Ambos señalan involucrarse constantemente con la producción de materiales y constatan la necesidad de un material adaptado a las necesidades educativas de sus alumnos. En su experiencia, después de años de estudios académicos, Dominique comenta que el material didáctico

(libro) adoptado por la escuela, parecía preparado para autores y estudiosos de la lengua, no para estudiantes de secundaria, adolescentes.

Eduardo revela que pensar en la satisfacción de los clientes como forma de evaluar y medir el valor percibido por ellos sobre las diversas prácticas y procedimientos realizados en las clases, y al final, sobre la calidad general de los cursos pueden presentar buenos resultados, revelándose como una herramienta útil. Por último, observamos en las historias de vida presentadas, tanto Dominique como Eduardo, nos comunican sus nuevos intereses. Percibimos, en relación a eso que, tanto en el aspecto personal, como en el profesional, lo que nos mueve es aprender siempre. Evidenciamos muchas lecciones de vida e identificamos posibles caminos para mejorar la formación y desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa. Pasaremos al siguiente tema, en el cual volveremos a las preguntas orientadoras de nuestra investigación.

8.2 RETOMANDO LAS PREGUNTAS ORIENTADORAS

En la construcción de la investigación aquí relatada, partimos de preguntas que guiaron todo el proceso. Así, tanto en la parte teórica, como por medio de los instrumentos de investigación, con los participantes del cuestionario y de las historias de vida procuramos responder a las preguntas propuestas. La primera pregunta fue: ¿Cuáles son los aspectos salientes de los procesos distintos de enseñar y de aprender lenguas como fines del proceso formador en el curso de Letras español en la modalidad EAD? En respuesta a esta primera pregunta, esta investigación de doctorado trajo a la superficie los aspectos que presentamos a continuación.

Revelamos la necesidad de una formación que atienda a las exigencias que la sociedad hace, en relación al mercado de trabajo. Destacamos la necesidad de considerar todas las habilidades para una buena formación, enfatizando la oralidad que, en la modalidad EAD, ha demostrado algunas lagunas. En este sentido, Couto & Maciel (2012) destacan que la oralidad y su práctica deben estar presentes en el día a día del profesor de LE, pues un profesor que no habla en español difícilmente podrá exigir que sus alumnos hablen el idioma. Apontamos que debe haber una sensibilidad a las diferencias individuales entre los aprendices, generalmente indicadas por los siguientes factores: edad, género, conocimientos previos, aptitud, filtro afectivo, actitud, personalidad, estilo cognitivo, memoria, deseo, eventuales necesidades, intereses manifiestos, entre otros;

Constatamos que en relación a la edad de los participantes hay predominancia de alumnos mayores; sólo dos alumnos tienen menos de 25 años. En relación al sexo, la mayoría de los alumnos informaron que eran del sexo femenino. Confirmando así los datos

de las encuestas nacionales realizadas por el INEP. En nuestra opinión, es fundamental saber quiénes son los alumnos a fin de posibilitar una mejor formación. Puntuamos que es necesario considerar las posibles dificultades tecnológicas y de acceso al AVA, por el hecho de haber estudiantes que estarán en contacto con ambientes virtuales por primera vez y, aún por el hecho de que algunos alumnos tendrán dificultades de acceder a Internet por la ubicación geográfica con pocas posibilidades;

Indicamos que los cursos de Letras-español en la modalidad EAD deben tener el objetivo de desarrollar todas las habilidades necesarias a este profesional en su quehacer docente. En este sentido, si los cursos son semi-presenciales, con encuentros semanales o quincenales y las plataformas virtuales son la columna vertebral de la formación, estos espacios virtuales deben estar bien estructurados para observar todas las dimensiones y habilidades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas que el alumno / futuro profesor necesita desarrollar, que son: dimensiones teóricas de la formación; oralidad; comprensión auditiva; escrito; dimensiones prácticas / didácticas sobre cómo enseñar la lengua; actividades de mediación: traducción e interpretación;

Destacamos que no podemos simplemente decir a los alumnos que se responsabilicen, que aprendan solos y que todo depende de ellos. Es necesario hacer mucho más. En este contexto, consideramos imprescindible presentar al alumno, en el ambiente virtual de aprendizaje, diversas opciones, posibilitando el uso de las diferentes estrategias, en diferentes actividades, recursos y herramientas, y permitir que él, participando activamente e interactuando, adquiera la lengua-meta y se comunique efectivamente, además de adquirir otras competencias para actuar como professor;

Abordamos la necesidad de exigir de los estudiantes, desde el inicio del curso, un compromiso efectivo, necesario para una buena formación. Esto puede hacerse a través de un contrato de aprendizaje inicial y estímulos constantes; reconocemos a los aprendices como los principales participantes (agentes), que deben ser incentivados a través del trabajo diferenciado de los profesores, propiciando el compromiso de los aprendices en actividades envolventes y desarrollando en ellos una comprensión de su propia importancia en la acción aprendedora;

Identificamos que los motivos para el ingreso de los alumnos en esta modalidad son: flexibilidad de tiempo; gratuidad o bajo costo; evitar desplazamientos (enfrentar el tráfico congestionado, etc.); oyó hablar bien de la EAD; vivir lejos de los cursos presenciales; hay pocas opciones de cursos en la ciudad. Entre estos motivos, la flexibilidad de tiempo (Ejemplo: poder trabajar y estudiar ajustando los horarios) y la gratuidad (o bajo costo) son los más apuntados. Estas respuestas señalan la importancia de la modalidad EAD en la reducción de las desigualdades sociales. En este sentido, Tumolo (2006: 3) afirma: «la

enseñanza a distancia, constituye un componente importante en el proceso de reducción de la exclusión social», pues facilita el acceso a los que estarían excluidos por falta de condiciones financieras, tanto en las universidades públicas como privadas, pues el costo de los cursos EAD son mucho menores;

Señalamos que algunos afirman que oyeron hablar bien de la EAD; lo que es muy positivo, pues hace algunos años la formación en esta modalidad era vista como de pésima calidad; indicamos que las dificultades apuntadas en esta investigación, deben ser consideradas y soluciones necesitan ser encontradas para mejorar las experiencias de enseñar, aprender y formar en los ambientes virtuales. Estas dificultades son: dificultades operativas de informática y uso del ambiente; inversión en infraestructura para utilizar todas las herramientas sin problemas: conexión a Internet, programas y licencias de antivirus, actualizaciones de Java o Flash, etc.; dificultad para desarrollar una postura más autónoma y participativa como estudiante; dificultades relacionadas con el modelo pedagógico; dificultades relacionadas con la interacción con los compañeros de clase y los tutores;

Demostramos que los niveles de competencia de los alumnos cuando ingresan en el curso son variados, pero principalmente nivel básico, aunque encontramos hablantes nativos, como es el caso de la participante Nené, nacida en España. Encontramos todavía algunos estudiantes que ya son profesores de español en cursos de idiomas, pero cursan licenciatura debido a la certificación; enfatizamos que la búsqueda por la certificación es un atractivo para esta modalidad y ocurre principalmente con hablantes nativos o con quienes aprendió el español en centros de idiomas y quiere actuar en la enseñanza regular. En algunos casos, como el alumno Pow, el ingreso en el curso se debe al interés en trabajar como intérprete de LIBRAS (Lengua Brasileña de Señales). Además, en algunos casos, hay pocas opciones de cursos superiores gratuitos o de bajo costo en determinadas regiones de Brasil, y si entre los pocos existe la opción de curso de letras español, es probable que personas con otros intereses se conviertan en almas el hecho de desear una formación superior, pero probablemente no se convertirán en profesores;

Resaltamos aún que el gusto por la lengua española ha sido indicado como uno de los principales motivos para la elección de esta formación; destacamos que la cuestión financiera es un obstáculo para muchos, a pesar del bajo costo o gratuidad de los cursos de Letras-español en la modalidad EAD. Hay muchos participantes que revelan trabajo a tiempo completo, otros que revelan que necesitan cuidar de los hijos, además de trabajar y hay todavía los que manifiestan dificultades económicas para asistir a las actividades presenciales. En muchos casos, la distancia entre la residencia del alumno y el polo de estudios, en el cual el alumno debe comparecer semanalmente superan los 100 kilómetros. Por lo tanto, los programas de apoyo son fundamentales para la permanencia del alumno.

Destacamos la necesidad de un buen seguimiento, realizado por el tutor y / o profesor de la disciplina y destacamos aún la necesidad de interacción en el ambiente virtual. En los cursos, los alumnos no pueden sentirse solos. Así, el buen acompañamiento del tutor y / o profesor y el sentimiento de pertenecer al grupo y participar efectivamente son esenciales; señalamos que fomentar la autonomía de los alumnos debe convertirse en una prioridad desde el inicio de la formación. La flexibilidad temporal y geográfica en los cursos realizados a distancia requieren alumnos autónomos, que se responsabilizan por su aprendizaje y que se comprometen continuamente con su desarrollo.

Destacamos que es fundamental escoger bien a los profesores, tutores, técnicos, que deben trabajar como equipo, a fin de garantizar la calidad de los cursos. Evidenciamos la necesidad de una mejor formación, pues no se puede admitir una formación que privilegie aspectos gramaticales o una única habilidad, pues esto reflejará en todo el país. Son estos aprendices los profesores que van a enseñar a las futuras generaciones. Destacamos también el desarrollo de la plataforma y los aspectos técnicos como una plataforma que funcione bien y de forma constante, con materiales, cuestionarios y foros abiertos y disponibles dentro del cronograma previsto, entre otros.

Señalamos la necesidad de que se responda a los alumnos sin demora, en relación a problemas técnicos y de acceso a la plataforma del curso, buscando no perjudicar a los alumnos en los plazos establecidos para entrega de actividades y en la participación efectiva en el ambiente virtual; destacamos la necesidad de unas directrices sólidas en relación con los principios generales. Algunos temas sugeridos por el participante Eduardo son: el funcionamiento de Moodle, la universidad, el curso, estrategias de estudios para el alumno que estudia a distancia, nociones de ergonomía, entre otros contenidos.

Indicamos la necesidad de comunicar las expectativas, es decir, que el alumno sepa exactamente lo que se espera de él desde el principio hasta el final del curso. En este aspecto, es relevante que se perciba la necesidad de orientar al alumno desde el inicio del curso sobre cómo será su itinerario formativo, preparando un buen Manual o Guía del Alumno; enfatizamos la necesidad de profesionales de enseñanza atentos a las motivaciones de los aprendices, con el papel clave del filtro afectivo buscando obtener una atmósfera incentivadora de mejores resultados.

Consideramos que «enseñar reglas gramaticales y técnicas de lectura no es suficiente para las necesidades de la contemporaneidad». En ese sentido, «ir más allá» hacia una enseñanza no más «robotizada». Indicamos la importancia de tener equilibrio en relación a las actividades del curso, no exigiendo más de lo que es posible, ni exigiendo poco y haciendo la formación deficiente. De esta forma, destacamos la importancia de no ser connivente con una formación con pocas exigencias, en la que es fácil pasar, pero falta

calidad, porque el alumno no se esfuerza; observamos que muchas herramientas y recursos son desconocidos por los alumnos, lo que puede indicar que no están siendo usados o enseñados. La incorporación de las tecnologías en el curso de Letras y disciplinas que hacen herramientas y recursos conocidos son de gran relevancia cuando se prepara el profesor del siglo XXI.

Señalamos que todavía hay muchos alumnos que entran en el curso de Letras-español con poco el ningún dominio de la lengua que en el futuro enseñará y consideramos necesario fomentar un contacto más directo con los tutores y profesores que enseñan en español y que se aumente el número de estos profesionales en los cursos, para que haya mala comunicación; destacamos la importancia de que todas las disciplinas sean ofrecidas en español, con excepción de disciplinas de otras lenguas; que enfatizamos que aprender lenguas (que se entienda lengua-cultura), puede ser una forma de aprender respeto a las diversidades, a las diferencias, a los pensamientos distintos, a otros modos de vivir y de pensar. Por lo tanto, el conocimiento de lenguas extranjeras (preferentemente más de una) es esencial para la formación humana; indicamos que se realiza el trabajo con las fases de la elaboración global de enseñanza de idiomas (OGEL), para estimular el impacto de tipo productivo de los profesores en formación;

En este momento de lucha por el retorno de la enseñanza de español en la escuela regular en las escuelas, revelamos la importancia de las asociaciones de profesores, lo que consideramos de extrema relevancia, principalmente en este momento de lucha por el retorno de la enseñanza. La relevancia de participación en asociaciones debe ser incentivada en la formación; enfatizamos que hay especificidades en el aprendizaje de español por brasileños que parece ser consideradas por quien pretende actuar como profesor de español para este público; destacamos la necesidad de preparar materiales más atractivos e interactivos; que evidenciamos la importancia del colectivo y de la interacción en la formación y en el ejercicio de la profesión docente.

Eduardo destaca la interacción entre grupos de profesores en la preparación de material didáctico, en la preparación de clases y de cursos, habla de la interacción con profesores de nivel más elevado, apuntando la importancia de que el profesor de español en el mar un solitario. Manifiesta, así, humildad y dispuesto para aprender, curiosidad, que todo profesor necesita tener y así, buscar respuestas a sus dudas y de sus alumnos. Estos aspectos deben ser incentivados desde el inicio de la formación.

Destacamos que no son los libros, ni los materiales, ni tampoco la Internet y todas las tecnologías puestas a disposición del alumno que hacen que él aprenda. Hay un clamor para que el profesor siga siendo el mediador de estos recursos. Hay abundancia de recursos en Internet y de libros en los estantes y, sin embargo, miles de personas continúan sin conocimiento. A partir de la experiencia de Eduardo con el director de la multinacional

farmacéutica que quería que él enseñara español, no los libros; consideramos la relevancia de que el profesor esté bien preparado para enseñar con poco, mucho o ningún recurso, resaltamos que hay otras actividades del profesor que actúa como tutor-mediador de español que son relevantes para la formación: preparar conversaciones, preparar materiales adicionales y de apoyo.

Enfatizamos que tener acceso a bibliotecas, buscar cursos y preocuparse por su formación en la licenciatura y en el futuro en cursos de formación continuada deben ser incentivados en la formación; resaltamos que hay otras actividades del profesor que actúa como tutor-mediador de español que son relevantes para la formación: preparar conversaciones, preparar materiales adicionales y de apoyo; enfatizamos que tener acceso a bibliotecas, buscar cursos y preocuparse por su formación en la licenciatura y en el futuro en cursos de formación continuada deben ser incentivados en la formación;

Destacamos la importancia de la formación continuada y de una formación que produzca en los alumnos la comprensión de que ningún profesor está completamente formado y capacitado para el ejercicio de la docencia. Debe haber el compromiso de actualización y perfeccionamiento a lo largo de la vida;

Señalamos la necesidad de medios de evaluación consistentes con la planificación (metas definidas); La segunda pregunta que orientó nuestra investigación busca saber «cómo desarrollar la competencia comunicativa en los cursos de español a distancia en Brasil». En la respuesta a esta pregunta, además de la parte teórica, en la que contemplamos la complejidad del aprendizaje de lenguas, los instrumentos escogidos, que son los cuestionarios respondidos por alumnos y ex alumnos de Letras español en diversos cursos a distancia en Brasil y las dos las historias de vida que presentamos apuntaron resultados que indican algunas herramientas, recursos o prácticas que se constituyen en posibilidades de desarrollar la competencia comunicativa, así como de mejorar toda la formación.

Además, realizamos un levantamiento en sitios y blogs pedagógicos, de los cuales seleccionamos informaciones preciosas, herramientas, recursos, actividades, nombres de revistas, asociaciones de profesores de español y otras informaciones que el alumno necesita saber desde el inicio, visando la calidad de su formación y ya preparándose para actuar en la función docente. Esta información está disponible en el Anexo 1. Otras herramientas y funcionalidades que recomendamos se pueden encontrar en Rodrigo (2016), Abio (2014); Garay-Ruiz (2012), Vilaça (2011) y Carvalho (2008).

A partir del entendimiento de los aspectos salientes de los procesos de enseñar y aprender con fines de formación en letras español en la modalidad EAD, respondidos en la cuestión anterior, consideramos que toda la tesis nos apuntó caminos para el desarrollo y

perfeccionamiento de la formación docente en este contexto, iniciando por la fundamentación teórica que revela aspectos fundamentales para que se comprenda cómo se aprende una lengua y, de forma contundente, demostrando que este aprendizaje está íntimamente ligado a otros dos procesos, que son la enseñanza y la formación.

En síntesis, señalamos la necesidad de comprender que aprendizaje, enseñanza y formación son indivisibles y que uno influye al otro de forma positiva o negativa. A continuación, apuntamos las respuestas provenientes de los instrumentos de investigación utilizados:

- Para los profesores sugerimos insertar en la rutina de clases: las percepciones, necesidades y deseos de los estudiantes; música, muchas canciones; actividades a través de whatsapp (los estudiantes graban sus diálogos en la LE y envían para evaluar su producción oral); grupos de whatsapp, en el cual nos comunicamos en la LE y también canciones, chistes, mensajes en la LE; producción de vídeos por los estudiantes; grabaciones de audios por los estudiantes; discusiones sobre cultura (teatro, cine, música, danza, alimentación, etc.); vídeos producidos con fines pedagógicos o no; textos elaborados con fines pedagógicos o no; debates sobre temas diversos; producción de textos acerca de lo que se vio en los vídeos (de descripción de personajes a reseñas críticas sobre lo que fue asistido); actividades (orales y escritas) en las que los estudiantes puedan: interactuar en la LE de forma significativa, considerando su realidad; utilizar sus propios conocimientos sobre las tecnologías; debatir y exponer sus opiniones y posicionamientos acerca de asuntos diversos; conocer música, danzas y otros aspectos de la cultura de los países hispanos, entre otros.
- Con el fin de mejorar las habilidades lingüísticas, consideramos importante para los alumnos en formación: hacer viajes, participar en el intercambio, hacer amistades, visitar personas en otros países y aprender de su experiencia, presentar en congresos en países hispanos, investigar y desarrollar materiales, hacer cursos en español (actualmente es posible realizar muchos cursos y de diferentes temas tener inmersión total en la lengua-meta, sin salir de casa); escuchar música y cantar junto, ver películas con el objetivo de mejorar la pronunciación y ampliar el vocabulario, interesarse por las danzas, comidas, literatura, etc. y tratar de traducir textos diversos. Consideramos la relevancia de «crear oportunidades» para aprender. Enfatizamos el uso de correo electrónico, plataformas virtuales, listas de discusión (durante el tiempo que parezca útil e interesante, para aprender y resolver dudas. Utilizar los recursos que

tiene a disposición, mientras sean buenos) y estar abierto al cambio, a la innovación.

- En general, las herramientas, recursos y prácticas planteadas con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa en los cursos de Letras-español en la modalidad EAD son los que presentamos a continuación: Webconferência, Wiki ou google docs, fórum, questionários, vídeos, glossário, e-mail, e-mail de voz, mensageiro, sala do café (espaço de socialização), mensageiro, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, informações- espaço para notícias e eventos de interesse, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncronico (ex.skype), portfólio, apresentação de slides, facebook, twitter, whats app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, blogs, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbio.

Además de estos presentados en los párrafos anteriores, los recursos, herramientas o prácticas apuntadas por los participantes para desarrollar la competencia comunicativa en los cursos de Letras-español en la modalidad EAD son las que presentamos en el cuadro a seguir.

Herramientas, recursos o prácticas sugeridas por los participantes
Aplicaciones para móviles como el duolingo
Uso del libro didáctico
Canales de YouTube específicos con consejos/pistas
Uso del libro de ejercicios con el CD
La música ayuda mucho a conocer y practicar el idioma.
Los sitios para acceder sería algo interesante
Enlaces de bibliotecas hispánicas
Contactos con grupos de cursos / viajes de intercambio
Crear asignatura optativa EAD para incentivar producción de artículos, reseñas, panel para presentación en eventos e/o revista electrónica, con producción entre profesores, tutores e alumnos, pues la mayoría no tiene acceso al PIBID y otros programas de becas para la investigación.
Crear espacio permanente de conversación entre tutores / profesores con alumnos (chat, videoconferencia, foros, whats) ya a partir del 2o. semestre.
Crear espacios de interacción entre algunos profesores de español en la enseñanza básica y pasantes de las IES ead para hablar de sus experiencias (proyectos, dificultades ...) ya a partir de la Etapa del curso.
Curso de extensión Ead en la universidad / Instituto con España, Argentina, México y otros.

Crear espacios de interacción entre los alumnos de español y hablantes nativos (turistas, extranjeros que viven en las inmediaciones de la universidad / Istituto en asociación con secretaría de turismo y de universidades hispánicas.

Así, con estas respuestas, consideramos que cumplimos los propósitos de esta investigación. En este tema de la tesis, en el que retornamos a las preguntas de la investigación, revisamos el concepto de cristalización y, teniendo en vista todo lo que fue presentado, consideramos relevante, sobre la cristalización, enfatizar la afirmación de Santos-Júnior (2011: 103) que dice que los cristales son bellos por la forma en que reflejan y refractan la luz, de acuerdo con la forma que se presentan en la naturaleza o aunque han sido lapidados por el hombre. Esta característica de los cristales permite observar diferentes patrones de luces, colores y formas de acuerdo con el posicionamiento del observador; una metáfora que se alinea perfectamente a los presupuestos de la investigación cualitativa, en la cual el investigador, insertado en el contexto de investigación, refleja también sus creencias y

Por último, consideramos que hay muchos aspectos y estrategias que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en la formación en Letras-español en la modalidad EAD que necesitan ser tratados. Algunos de estos aspectos y estrategias se identificaron en esta investigación que ahora nos informa, y estamos seguros de que en el futuro, al releer este documento, encontraremos otros aspectos y estrategias que podrían haber sido citados. Concluimos, por lo tanto, esta investigación, teniendo el sentimiento de tener ante nosotros un cristal: logramos identificar y responder las preguntas, sin embargo, es posible que otros investigadores vean otras caras de esta investigación, otros matices, a los que no hemos visto y que tal vez podamos verlos en el futuro. A pesar de ello, consideramos que nuestras limitaciones pueden servir de estímulo a futuras investigaciones.

8.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación ora relatada encontró diversas limitaciones, entre ellas el tiempo, teniendo en vista la complejidad del tema y también la necesidad de encontrar participantes dispuestos a participar. El tiempo limitado dificulta y, muchas veces, hasta inviabiliza el acompañamiento necesario con los participantes. Con más tiempo sería posible trabajar más instrumentos, utilizar otros medios de recolectar datos y, principalmente, realizar un seguimiento en ambiente virtual. Un desafío que destacamos fue estar en un doctorado de universidades españolas, teniendo participantes brasileños en la investigación. El calendario de actividades, considerando la diferencia del año escolar

entre los países se ha convertido en un factor de dificultades, causando retrasos en las respuestas.

Señalamos también que las demás exigencias del doctorado, que son de extrema relevancia a la formación doctoral, tales como actividades formativas, estancia de investigación en el exterior, elaboración de artículos y presentaciones en congresos, además del trabajo y actividades de orden personal y familiar, acarrean gran carga y ocupan mucho el doctorando. Sin embargo, con todo el esfuerzo para llegar con éxito a los resultados aquí presentados, deseamos que esas limitaciones sirvan de estímulo para que se produzcan nuevas investigaciones en que sean posibles investigaciones más profundas sobre el tema.

8.4 IMPLICACIONES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

«Una de las expectativas que se tiene en relación a una tesis de doctorado es que ella presente algo de «nuevo» en relación a lo que ya se ha producido sobre el asunto que ella aborda. Esta búsqueda por el ineditismo, ese afán de deconstruir el habla salomónica según la cual «no hay nada nuevo bajo el sol» es un excelente ejercicio heurístico pero no garantiza que el investigador (o la investigadora) transponga los límites del *deixá vu*» (Moura-Filho, 2005: 227). Teniendo en cuenta estas consideraciones, retomamos el concepto de innovación presentado por Ramirez (2013) y ya citado por nosotros en la página 277. La autora comenta que, por definición, una innovación puede ser una renovación de un tema o una variación de una idea. Así, consideramos que esta investigación, presenta muchos aspectos innovadores, atendiendo a las exigencias de una formación doctoral.

Los cambios que los avances tecnológicos provocan en nuestra sociedad configuran nuevos cuestionamientos y uno de los grandes desafíos para las universidades es realizar una reflexión profunda sobre todo el proceso enseñanza-aprendizaje-formación, pues tiene ante sí la difícil tarea de crear nuevos ambientes en un mundo interconectado y en constante cambio. Consideramos que el cambio que la sociedad exige sólo podrá ser conquistada con la adopción de nuevos enfoques educativos, o sea, nuevas formas de enseñar y aprender, en la cual el estudiante tenga un papel activo y comprometido con su aprendizaje / formación.

En ese aspecto, somos favorables al no aislamiento del alumno, o sea, a fomentar el trabajo colaborativo. Nuestra visión, sin embargo, no se restringe a los alumnos, Observamos en la HV del profesor Eduardo, cuánto el trabajo en equipo puede ser relevante y mejorar los procesos de formación. Así, animamos la participación en las

reuniones de planificación o coordinación, en los sindicatos y asociaciones de profesores, en los grupos de profesores en las redes sociales, entre otros.

Retomamos los conceptos y teorías presentados en el marco teórico, consideramos fundamental dentro de la investigación que presentamos destacar que el pensamiento complejo, a su vez, tiene entre sus principios, según Morin (2003b) el principio hologramático; más que el sentido holístico, caracterizado por algunos como el arte de percibir el todo, el principio hologramático implica ver el todo sin descuidarse de las partes. En los instrumentos de investigación, un aspecto que destacamos es la importancia de «oír la voz de los participantes» y lo hemos hecho en varios momentos, iniciando por la identificación y pasando por las formas de respuestas, con preguntas semiestructuradas, dando oportunidades de expresión en diferentes asuntos con respecto a los objetivos de esta investigación.

Sobre el instrumento cuestionario, construido por medio de investigaciones y de participación colaborativa y calificada, consideramos que el propio instrumento ya se constituye un producto de la investigación, una herramienta importante para conocer a los alumnos, «oír su voz» y mejorar la formación. Por lo tanto, reafirmamos que está disponible en la sección de Anexos y puede ser útil en los contextos locales de formación. También como contribución de la investigación, presentamos gráficos, tablas y la primera imagen, en la que nos referimos al laberinto, construida especialmente en el contexto del marco teórico y metodológico y ahora presentado como producto.

Sobre el instrumento cuestionario, construido por medio de investigación y de participación colaborativa y calificada, consideramos que el propio instrumento ya se constituye un producto de la investigación, una herramienta importante para conocer a los alumnos, «oír su voz» y mejorar la formación. Por lo tanto, reafirmamos que está disponible en la sección de Anexos y puede ser útil en los contextos locales de formación. También como contribución de la investigación, presentamos gráficos, tablas y la primera imagen, en la que nos referimos al laberinto, construida especialmente en el contexto del marco teórico y metodológico y ahora presentado como producto.

Consideramos que el objetivo de "Fortalecer las áreas de Educomunicación y de enseñanza de lenguas en Brasil, a través de una investigación interdisciplinaria e interuniversitaria, realizada en una universidad española, está siendo alcanzado con la finalización de esta investigación, de la cual será posible elaborar artículos y publicaciones, presentar comunicaciones y carteles en congresos y eventos, además de lo que ya se ha realizado durante la formación doctoral. En la misma dirección, como agradecimiento a los participantes de la investigación, enviaremos a cada uno de ellos, por e-mail, una pequeña síntesis (de dos páginas), de la investigación realizada, apuntando los principales

resultados y nuevamente agradeciendo la participación, sin la cual, sería imposible concretar esta investigación.

8.5 CONCLUSIONES

En Creta donde el Minotauro reina atravesé [la vacante]
 De ojos abiertos completamente despiertos
 Sin drogas y sin filtro
 Sólo vino bebido frente a la solemnidad de las [cosas
 – Porque pertenezco a la raza de aquellos que [recorren el laberinto,
 Sin jamás perder el hilo de lino de la palabra.
 (Sophia de Mello Breyner Andresen)

Há uma parábola budista que detalha a tentativa de alguns deficientes visuais em descrever um elefante. Ao sentir a tromba, um declara assemelhar-se a uma cobra; outro, ao sentir a orelha, afirma se parecer com um enorme leque; outro ainda, ao tocar as pernas do animal, assevera que é comparável a uma árvore, e assim por diante, até que decidem agrupar todas essas percepções. As afirmações de cada uma dessas pessoas se mostram válidas e relevantes, mas é a partir do momento em que as impressões individuais são combinadas que a imagem clara do animal emerge (Finlayson e Dixon, 2008; Freitas, 2013). Essa é uma história que evidencia a necessidade do diálogo para o entendimento do todo e tem um significado especial dentro desta tese, pois percebemos que o todo encontra-se por vezes fragmentado e cada um procurando defender sua visão.

Hay una parábola budista que detalla el intento de algunos discapacitados visuales en describir un elefante. Al sentir la trompa, uno declara asemejarse a una serpiente; otro, al sentir la oreja, afirma si parece con un enorme abanico; otro aún, al tocar las piernas del animal, asevera que es comparable a un árbol, y así sucesivamente, hasta que deciden agrupar todas esas percepciones. Las afirmaciones de cada una de esas personas se muestran válidas y relevantes, pero es a partir del momento en que las impresiones individuales son combinadas que la imagen clara del animal emerge (Finlayson y Dixon, 2008). Esta es una historia que evidencia la necesidad del diálogo para el entendimiento del todo y tiene un significado especial dentro de esta tesis, pues percibimos que el todo se encuentra a veces fragmentado y cada uno buscando defender su visión.

Con esta visión de la necesidad de revelar el todo en el proceso de formación de profesores y, teniendo en cuenta que hay otros dos procesos imbricados, que son aprendizaje y enseñanza, para presentar nuestra investigación dividimos los capítulos de esta tesis enfocando estos tres procesos interconectados, en los cuales, los profesores de

español están insertados. Destacamos que esta división se realizó por cuestiones organizativas. Iniciamos buscando investigar cómo llegamos al laberinto, discurrendo sobre lenguaje y lengua, pasando por conceptos y definiciones, el origen del lenguaje y de las lenguas y también sobre las primeras conquistas y la enseñanza de lenguas. Abordamos sobre «personas en el laberinto, los tres procesos como un engranaje y el buen uso de los recursos». En este subtópico, destacamos Gutenberg y la prensa, además del educador Comenio, que revolucionó la enseñanza de lenguas en su época.

En cuanto a estos personajes, destacamos que es necesario hacer conocidas las acciones de aquellos que, en su momento histórico, fueron capaces de aprehender las necesidades y los desafíos que las prácticas social y educativa determinaban. En la visión de Comenio, enseñar y aprender son dos acciones distintas, pero complementarias e inseparables; Son actos de fe tanto del profesor como del alumno. Entre los autores que han fundamentado nuestra investigación podemos citar: Almeida-Filho (2012); Oliveira (2009); Martins-Cestaro (1994); Germain (1993); Richie (1979); (1987); (1969), entre otros. Construimos el capítulo con muchas retrospectivas históricas que, a pesar de ser breves, trajeron a la luz el entendimiento de los principales acontecimientos, buscando elucidar «cómo llegamos al laberinto».

A continuación, pasamos a recorrer las teorías relacionadas al proceso de aprendizaje. Por lo tanto, con el subtítulo «En el laberinto del aprendizaje», pasamos a investigar las principales teorías de adquisición / aprendizaje de lenguas: teoría Behaviorista, aculturación, las cinco hipótesis de Krashen, la teoría de Swain, el conexionismo, la hipótesis cognitivista, referidas como principal. Los autores que dieron soporte teórico son los que enumeramos a continuación: Larsen-Freeman y Long (2012,1994), Mitchell y Myles (1998); Chomsky (1959), Freitas (2018); Franco (2013, 2012); Paiva (2008); Abio (2003); Leffa (2002); Ellis (1990,1993, 1997); Vygotsky, 1991); Swain (1985; 1993; 1995); Schumann (1978); Piaget (1984:); Krashen (1982, 1985); Gardner (1994, 1995, 2000), entre otros autores.

Finalizamos la discusión sobre las teorías con la visión propuesta por la teoría del caos / complejidad, en la cual el aprendizaje de lenguas es presentado como un sistema complejo. Esta teoría ofrece una nueva perspectiva para el entendimiento de fenómenos de la adquisición / aprendizaje de segunda lengua al desconsiderar relaciones de causa y efecto y privilegiar la visión holística en detrimento de la fragmentada (Paiva, 2005, 2009). Así, en la investigación que presentamos, procuramos percibir y reflexionar sobre los problemas que se presentan a través de varios frentes de acción, analizándolos desde varios ángulos y tocando cada una de sus facetas.

Destacamos que se hizo relevante considerar los principios que guían los procedimientos cognitivos del pensamiento complejo, apuntados por Morin (2000), en la construcción de toda la investigación. En el contexto en el que se inserta nuestra

investigación, Fontana y Fialho (2011: 7) destacan que «muchos autores consideran que los grupos de estudiantes, especialmente los formados en la EAD, interactúan entre sí y con sus profesores a través de entornos virtuales de aprendizaje AVA) deben considerarse sistemas complejos ». En el caso de que se trate de una persona, Esta imagen representa cómo se puede ver el aprendizaje.

Puntuamos, además, los principios del aprendizaje vicariante (Bandura, 1972 y 1977), Moura-Filho (2005), que justifica diversas elecciones que hicimos en la tesis presentada. Abordamos las diferencias generacionales y otros factores que influyen en el aprendizaje (...), discutimos los conceptos de inteligencia múltiple, de Gardner (1993, 1997, 1999 y etc.), teniendo en cuenta la importancia de percibir la diversidad y variedad que necesita ser contemplada por la educación, más específicamente en nuestro contexto, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjera. Al optar por incluir estudios sobre la teoría de las inteligencias múltiples en nuestra investigación, tuvimos la intención de revelar la necesidad de un nuevo enfoque e iluminar posibilidades de intervenciones pedagógicas, sobre la base de la pluralidad intelectual.

Además, recorrimos los conceptos de motivación, que consideramos ser el combustible esencial para el aprendizaje / adquisición. Dentro de este tema, tomamos por base los autores: Leffa (2016); Lefranzos (2012); Abio (2003); Bzuneck (2001); Tápia (2000); Brown (2000, 2001); Gardner (1993, 1997); entre otros. En este sentido, consideramos y reconocemos también que la mayor parte del aprendizaje que realizamos es «invisible», es decir, sucede a través de experiencias informales, no formales y casuales, y no a través de la instrucción formal (Cobo & Moravec, 2011). Además, pasamos a discutir los conceptos de interacción; En este tema, consideramos la versión fuerte (Alwright, 1984), en la que el educando tiene participación activa en el aprendizaje, como la que encuentra resonancia con las propuestas de un aprendizaje coherente con el siglo XXI y sobre las que queremos destacar para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Destacamos también que en el contexto de nuestra investigación, enfatizamos las posibilidades de las metodologías activas que el ambiente virtual nos ofrece. Recorriendo el "laberinto del aprendizaje", abordamos los conceptos de autonomía en la educación y el aprendizaje de lenguas. El vocablo autonomía, que está en boga, aparece más de cien veces en nuestra investigación. Tomamos por base los autores Cea (2011, 2014), Moura-Filho (2005, 2007, 2012); (2010); Mora (2009); Zatti (2007); Paiva (2010, 2013); Leffa (2002, 2016); Martins (2002); Cea-Alvarez y Sabarís (2011), Benson y Voller (1997); Dickinson (1994); Little (1991); entre otros.

Al pensar en la educación para la autonomía, concordamos con Moran (2000: 16), al afirmar que «sólo podemos educar para la autonomía, para la libertad con procesos

fundamentalmente participativos, interactivos, liberadores, que respeten las diferencias, que incentiven y apoyen orientados por personas y organizaciones libres ».

Consideramos además que existen varias condiciones que favorecen el desarrollo de la autonomía como: estrategias de aprendizaje; el ambiente favorable; el papel del aprendiz y del profesor; el uso de material auténtico y otros citados en nuestra investigación. En este mismo capítulo presentamos las estrategias de aprendizaje, con base en los autores: Cea (2014); Vilaca, 2011; Araújo-Silva (2006); Moura-Filho, 2005; Cohen (1998, 2010); Rubin, 1975,1987); Oxford (1990; 2011); O'Malley y Chamot (1990), entre otros. Consideramos que el profesor debe hacer buen uso de estrategias de enseñanza e incentivar el uso de estrategias de aprendizaje. En este sentido, hacer que las estrategias conocidas, explicitar y dialogar sobre las estrategias que ellos utilizan puede posibilitar, por medio de esta interacción, que haya el despertar de aquellos que necesitan descubrir cómo ser un buen aprendiz de lenguas.

En la primera parte de la tesis presentamos las imágenes de la espiral y del laberinto, que son imágenes que encontramos en la naturaleza, y que representan el aprendizaje. En cuanto a la imagen de la espiral, Valente (2002) apunta que «en realidad, terminado un ciclo, el pensamiento nunca es exactamente igual al que se encontraba al inicio de su realización. Así, la idea más adecuada para explicar el proceso mental de ese aprendizaje es de una espiral. Tomamos como referencia a los autores: Ingold (2015); Oliveira (2011); Felinto (2006); (1999, 2002, 2005), Valente (2002); Detienne (1991), entre otros. Discurremos, además, sobre aprendizaje a lo largo de la vida y consideramos la importancia de los cuatro pilares propuestos por Unesco (Delors, 1999), visando la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Son pilares del conocimiento y de la formación continuada, indispensables para la educación que queremos para Brasil.

Por fin, cerrando el segundo capítulo de la tesis, pasamos a discurrir sobre la importancia de oír la voz de los aprendices. ». Así, con las explicaciones e imágenes presentadas, procuramos demostrar a través de nuestros estudios cuánto los elementos están entrelazados y la relevancia de verificar el todo y conocer los elementos que lo constituyen, a fin de mejorar todo el proceso. En el siguiente capítulo de la tesis, discurremos sobre los temas concernientes al segundo proceso, con el subtítulo «En el laberinto de la formación», los autores que han fundamentado nuestra investigación en los temas presentados son: Almeida-Filho (2018, 2013, 2012, 2001, 2000 , 1997, 1993); Paiva (2013, 2009, 2006, 2004, 1999, 1998); Vieira-Abrahão (2004, 2008), Rêses (2012); Tardiff y Lessard (2013); Tardiff (2011); Arroyo (2000, 2011); Lengert (2011); Oliveira (2010); Roldão (2005, 2007); Contreras (2002); Nóvoa (1999, 2006); Freire (2002), Hypólito (1997); Apple (1995); entre otros.

En el caso de Brasil, ser educador o educadora es luchar contra las cadenas de la discriminación, porque es una profesión desvalorizada, menospreciada, de cierta manera discriminatoria o un trampolín para otras profesiones. Muchas personas hablan «Yo soy profesor o profesora», cuando sólo «están siendo», «pasando», para esperar «cosa mejor» (Freire, 2002). En este sentido, la valoración profesional del professor se trata de un principio constitucional que se efectúa a través de un mecanismo legal llamado carrera, que se desarrolla por medio de tres elementos, siendo: 1. Formación, 2. Condiciones de presentación trabajo, y 3. Remuneración, teniendo como objetivos la calidad de la educación y la calidad de vida del trabajador» Grochoska (2015: 28).

Y después de apuntar algunos de los problemas que existen en la educación brasileña hoy presentados en el marco teórico, no tenemos por objetivo justificar ningún tipo de acomodación, alienación o desistimiento de la profesión, decretando su quiebra. Es urgente repensar la profesión docente y fomentar políticas públicas de valorización de este importante profesional, imprescindible para el desarrollo de Brasil. En el capítulo III, presentamos el tema formación docente-formación reflexiva, en el que señalamos tres actitudes que se constituyen en objetivos a ser alcanzados, según Marcelo-García (1995), que son: la mentalidad abierta, la responsabilidad y el entusiasmo.

El profesor reflexivo, según Nazar (2016) es aquel que acepta formar parte del problema y reflexiona sobre su propia relación con el saber, con las personas, con el poder, con las instituciones, con las tecnologías y con la cooperación, así como refleja sobre su forma de superar límites o de hacer más eficaces sus gestos técnicos. Los autores Nazar (2016); Alves (2014); Leffa (2008); Kumaravadivelu (2006); Alarcão (2001); Schön (2000); Marcelo-García (1995) son algunos de los que fundamentaron nuestra discusión acerca de dicho tema.

En el subtópico «Rasgos de carácter nacional en relación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas» pudimos traer a la superficie en nuestros estudios, que el laberinto en el que están los profesores de español en Brasil está lleno de creencias, mitos, voces circulantes, imaginario social, además de las peculiaridades específicas, enraizadas en la cultura, que reflejan el largo período colonial. Todo esto necesita ser analizado, reflejado, resignificado. En el mismo capítulo, apuntamos también algunos tipos de profesores de lenguas en las escuelas brasileñas. Así, revelamos que los problemas en la educación brasileña no son nuevos.

En la presentación del libro 500 años de educación en Brasil, aparece la afirmación «El discurso historiográfico muestra la centralidad de algunos proyectos y de algunos problemas: ya estaban allí, todavía están aquí, ahora» (Lopes, Faria-Filho y Veiga, 2002). Pasando al siguiente tema, discurremos sobre la formación en Letras en Brasil, que puede

sucedir en las modalidades presencial o semi-presencial. Los cursos denominados «a distancia», son semi-presenciales, con encuentros semanales, generalmente para evaluaciones, charlas, presentaciones o entrega de actividades. Aún discutiendo sobre formación, abordamos sobre la responsabilidad por la calidad de la formación, que representa un gran desafío, debido a las desigualdades sociales. Hay un gran número de alumnos que están en los cursos de Letras con un conocimiento muy pequeño de la propia lengua y sin ningún conocimiento de la lengua que pasarán a enseñar.

En cuanto a usar la lengua-meta en las clases, consideramos que la enseñanza volcada a aprender / adquirir debe estar comprometida con comunicación (Almeida-Filho, 2019); por eso ocurre la preocupación con el desempeño de profesores ya en la propia lengua al enseñar (Grant, 2016). En la misma perspectiva, el profesor de español, consciente de que una formación precaria influye en el aprendizaje, debe procurar mejorar cada día. Independiente de esperar por acciones de formación promovidas por el gobierno, aunque debe luchar para que ellas ocurran.

En este sentido, consideramos como fundamental ver las tecnologías como generadoras de oportunidades, pues hay en Internet muchas posibilidades, muchos recursos, actividades, cursos, podcast, videos, juegos, aplicaciones, entre otras posibilidades. Así cualquier persona puede acceder a los mismos materiales y tener acceso a hablantes de español, además de poder leer artículos científicos de calidad, estar informado y participar de cursos, eventos, viajes internacionales y congresos.

Destacamos que es necesario determinar cuál es el lugar del español y de los profesores de lenguas en las escuelas y en la sociedad brasileña. Ser profesor de español en Brasil hoy significa "mostrar a los estudiantes, a los coordinadores de cursos, a los directores de centros educativos, a otros profesores, a los padres de los alumnos y a la sociedad de manera general que el español es un idioma diferente del portugués y para ser capaz de interactuar adecuadamente en esa lengua extranjera hay que dedicar tiempo a su estudio, dentro y fuera de clase. Significa justificar la necesidad de que la asignatura «Español» se respete y se valore. Y significa mostrar que el profesor de español es tan importante como el profesor de cualquier otra asignatura».

Además, es necesario considerar que el campo de trabajo para los formados en Letras-español es vasto, pues hay, además de la enseñanza regular pública, otros espacios como ONGs, asociaciones, escuelas particulares, escuelas de idiomas, clases particulares, universidades / facultades , cursos a distancia de varios tipos y formatos, producción de materiales didácticos, entre otras posibilidades que surgen de acuerdo con las demandas del siglo XXI, en los cuales los profesores necesitan estar bien preparados y dispuestos a actuar.

Entre los autores que fundamentan nuestros estudios sobre los temas abordados están: Almeida-Hijo (1993, 1997, 2013, 2018); Zolin-Vesz (2012); Barcelos (2006-2007); Sedycias, 2005); Celani (2001); Dewey (1993), entre otros. Otro tema que abordamos en el capítulo III fue la formación en medios y para los medios, a partir de los autores Aguado (1992, 1995, 2012), Aparici e Silva (2012), Aragonés (2006, 2001) Caldeiro y Aguaded (2016, 2015) Caldeira (2014), García-Matilla (2002); Perrenoud (2000, 2002); Salinas (1995); Pérez-Rodríguez y Aguaded (1994), entre otros. Este subtópico, en el que nos referimos a la alfabetización mediática es de gran relevancia dentro de la línea de investigación en la cual nuestra tesis se insere: «Educomunicación y alfabetización mediática».

En la misma perspectiva, señalamos la pertinencia de los estudios presentados en todo el marco teórico. Referimos además que «escuelas 1.0 no pueden enseñar niños y jóvenes 3.0» (Manifiesto 15: 1). Por lo tanto, hay mucho que hacer para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje-formación. En cuanto a las tecnologías, Cabero (2001) cuestiona si el uso de las TIC es esnobismo o necesidad educativa? Así, al reflexionar sobre esta cuestión y concluyendo que se trata de necesidad educativa, es oportuno considerar que «la formación del profesor debe proveer condiciones para que él construya conocimiento sobre las técnicas computacionales, entienda por qué y cómo integrar el ordenador en su práctica pedagógica y sea capaz de superar barreras de orden administrativo y pedagógico.

Esta práctica posibilita la transición de un sistema fragmentado de enseñanza a un enfoque integrador de contenido y orientado a la resolución de problemas específicos del interés de cada alumno (Valente, 1997: 14). Por eso, es de fundamental importancia que las escuelas y los docentes se involucren en experiencias de formación en medios (centros de formación de profesores, congresos, simposios, grupos de trabajo, etc.) a fin de adquirir las herramientas didácticas necesarias para interactuar con las tecnologías y promover actividades creativas y críticas para colocar ante los alumnos un amplio conocimiento de la realidad actual (Aguaded, 1992).

Pasando al tercer proceso, ya en el capítulo IV, discutimos los acontecimientos que ocurren «En el laberinto de la enseñanza». Presentamos una visión general del enfoque, metodologías, métodos, técnicas y procedimientos. Presentamos la figura del péndulo, referida por diversos autores (Prator, 1979; Leffa, 1988 y 2003), Abio (2003), Vilaça (2008), entre otros El movimiento pendular marcó la discusión sobre los métodos en la enseñanza de lenguas. A continuación, pasamos a discurrir sobre el enfoque en la enseñanza de lenguas, comprendida como las concepciones del profesor sobre lengua y aprendizaje (Richards y Rodgers, 1986). El enfoque explica por qué el profesor enseña cómo enseña.

De forma más específica, al referirse a los métodos en la enseñanza de lenguas, lanzamos una breve mirada sobre la evolución histórica de los principales métodos de

enseñanza, abordamos el papel del profesor en cada método, ruptura metodológica y post-método. Los asuntos tratados, tuvieron el fundamento teórico de los autores: Silva y Scoville (2015); Almeida-Filho (1993, 2012, 2007, 2013); Freitas (2013); Finardi y Porcino (2010, 2014); Sateles y Almeida-Filho (2010); Ghedin y Franco (2008); Paiva (2005); Puren (2016, 2015, 1998, 1996); Leffa (1988); Chagas (1980); Anthony (1963), entre otros.

En el capítulo IV, discurrimos sobre los materiales y libros didácticos y sobre las tareas en la enseñanza de lenguas, apuntamos, entre ellas, las actividades de traducción. Passando ao tema competências, realizamos un breve historial sobre el término competencia, descortinamos las corrientes de competencias, abordamos la metodología de «enseñanza-aprendizaje por competencias» y presentamos la OGEL, operación global de la enseñanza de lenguas (Almeida Filho, 1993, 2013), cuyos conceptos respaldan la investigación que ahora presentamos.

Al referirse a la competencia de enseñar, en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas, tomamos la definición de Almeida-Filho (1999) para quienes las competencias son capacidades reconocibles de acción fundamentadas en bases de conocimiento y capacidad de toma de decisiones generalmente espontáneas y instantáneas en un cuadro de posiciones o actitudes del profesor. Continuando nuestros estudios, enfocamos de manera especial la competencia comunicativa, presentamos conceptos y definiciones y los componentes de esta competencia, objeto de nuestra investigación.

Tomamos, para nuestra investigación, el concepto de competencia comunicativa del proyecto Glossa (sd), según el cual: «Competencia comunicativa es la capacidad de movilizar y articular conocimientos de lengua y de comunicación bajo ciertas actitudes en interacción con el propósito de situarse socialmente en una lengua (Materna, Segunda o Extranjera). Lo mismo que Competencia Comunicacional ». Los estudios sobre competencia comunicativa por nosotros realizado, han sido fundamentados por los autores: Almeida-Filho (1993,1997,2013); Proyecto Glossa (s.d); Loiola (2013); Fleury y Fleury (2001); Santos-Gargallo (1999); Basso (2001, 2008); Hymes (1972, 1995); Celce-Murcia (1995); Oxford (1990); entre otros. En nuestra investigación, nos propusimos a descubrir estrategias para desarrollar la competencia comunicativa en los cursos de Letras-español a distancia.

Dentro de esta perspectiva, consideramos relevante destacar la conexión que Oxford (1990) establece entre el uso de estrategias y el desarrollo de la competencia comunicativa, que son los puntos que elencamos a continuación. Todas las estrategias están orientadas hacia el objetivo principal que es el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta requiere una interacción realista de los alumnos en el uso de una lengua de forma significativa y contextualizada. Las estrategias de aprendizaje ayudan a los alumnos a

participar activamente en una comunicación auténtica. Las estrategias funcionan en un sentido general y específico para intensificar el desarrollo de la competencia comunicativa.

A continuación «En el laberinto de la enseñanza», abordamos el tema creatividad y su relevancia en la educación y la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Dentro de este tema abordamos sobre la creatividad, la innovación y el uso de actividades lúdicas en las clases. Los autores que nos inspiraron y basaron nuestros estudios son: Menchén-Bellón (2015); Robinson, K., y Aronica (2015); Fabrete (2015); Caldeira (2014); Ramírez (2013); Fernández (2012); Florida (2010, 2011); Robinson (2009); Rodríguez-Estrada (1995, 2006, 2008); Alencar (1996, 992), entre otros.

En cuanto a este tema, consideramos que el uso de actividades lúdicas puede potenciar la creatividad en los alumnos y, al mismo tiempo, el deseo de aprender. En el caso de los españoles, en el que hablamos sobre la enseñanza de idiomas en Brasil y, de modo más específico, sobre la enseñanza de español en Brasil, en el que discurrimos sobre la presencia de los españoles e interés por la enseñanza de español en Brasil, con base en los autores: Oliveira (2017) ; Zolin-Veisz (2012); Barros y Costa (2010 y 2012); Barros, Costa y Galvão (2016); Lagares (2010); Paraquet (2009); Eres-Fernández (2008, 2012); Sedycias (2005); Camargos (2003); Cruz (2001); Bellotto (1992); entre otros.

Destacamos las implicaciones de la ley 11.161 / 2005 que incluyó la lengua española en el currículo de la enseñanza regular en todas las escuelas del país, trayendo grandes acciones con el fin de promover esa enseñanza y la formación de un gran número de profesores para atender a tan alta demanda. En cuanto a su renacimiento del español en suelo brasileño, Camargos (2003: 27) se refiere a «Como si fuese un Fénix, hace mucho sepultada en sus cenizas fúnebres, el español renace, en los años 90, con una enorme vitalidad y gana, cada vez más , espacio en el escenario educativo y en el imaginario brasileño ». Sobre este tema, los estudios de Abio (2016); Freitas (2012); Fanjul (2010); Reinoso (2005); Arias (2005); entre otros, no sirvieron de guía.

En el capítulo IV, «En el laberinto de la enseñanza», en los estudios sobre la importancia de la enseñanza del español para Brasil, evidenciamos la necesidad de una enseñanza efectiva de español para los brasileños y tomamos por base los autores: Domingo (2015); Moraes (2010); Cabo (2010); (2001, 2009); Durão (1999); Abio (2001; 2003); Almeida-Hijo (1995, 2001); entre otros. A continuación «En el laberinto de la enseñanza», abordamos el tema creatividad y su relevancia en la educación y la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Dentro de este tema abordamos sobre la creatividad, la innovación y el uso de actividades lúdicas en las clases. Los autores que nos inspiraron y basaron nuestros estudios son: Menchén-Bellón (2015); Robinson, K., y Aronica (2015); Fabrete (2015); Caldera (2014);

Ramírez (2013); Fernández (2012); Florida (2010, 2011); Robinson (2009); Rodríguez-Estrada (1995, 2006, 2008); Alencar (1996, 1992), entre otros.

Respeto a este tema de la creatividad e innovación, consideramos que el uso de actividades lúdicas puede potenciar la creatividad en los alumnos y, al mismo tiempo, el deseo de aprender. En el caso de los españoles, en el que hablamos sobre la enseñanza de idiomas en Brasil y, de modo más específico, sobre la enseñanza de español en Brasil, en el que discutimos sobre la presencia de los españoles e interés por la enseñanza de español en Brasil, con base en los autores: Oliveira (2017); Zolin-Veisz (2012); Barros y Costa (2010 y 2012); Barros, Costa y Galvão (2016); Lagares (2010); Paraquet (2009); Eres-Fernández (2008, 2012); Sedycias (2005); Camargos (2003); Cruz (2001); Bellotto (1992); entre otros.

Lamentablemente, inicialmente con la Medida Provisional 746/2016 y posteriormente con la Ley nº 13.415 / 2017, ocurrieron cambios en el currículo y la enseñanza de español dejó de ser obligatoria en el currículo de las escuelas brasileñas. Tales cambios son vistos por nosotros como retroceso a la enseñanza-aprendizaje de español en este país. Así, concluimos nuestra propuesta de discutir los tres procesos que están imbricados, como un engranaje o tres pilares inseparables, que dan sustentación al todo. Al narrar el capítulo siguiente, el capítulo V, enfocamos «Las tecnologías, cursos a distancia y nuevos paradigmas», con el subtítulo «Cambios en el laberinto».

Los temas discutidos en el capítulo V son : la evolución de las eras: oral-escrita-digital, las tecnologías: el laberinto en movimiento; Internet, la revolución digital de la nueva civilización y sobre tecnologías en la educación y la enseñanza de idiomas. Los autores que ha fundamentado la fundamentación teórica son: Revista Comunicar (2017); Golonska (2014); Abio (2014); UNESCO (2013); Kenski 2013, 2012, 2003); Garay-Ruiz (2012); Aparici e Silva (2012); Abio y Barandela (2001, 2003, 2012); Estivalet (2012, 2011, 2010), Yubero (2010); Litwin (1998, 2001); Zuin (2006, 2010); entre otros.

En el caso de las tecnologías, tema que consideramos indispensable para nuestra investigación, recorrimos los caminos que nos llevaron a conocer más sobre la Educación a distancia (EAD), sus teorías y tecnologías. En este capítulo, abordamos sobre lo que significa la EAD; se discuten sobre aprendizaje híbrido, e-learning, b-learning, m-learning y u-learning. La historia de la EAD se cuenta en el subtópico «Las cinco generaciones de la EAD»; presentamos también los entornos virtuales de aprendizaje o LMS y los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. En cuanto a los ambientes virtuales, Carvalho (2007) enfatiza la necesidad de una participación efectiva del estudiante, un compromiso personal, individual y espontáneo, en que ellos utilicen las herramientas de comunicación disponibles, buscando espontáneamente nuevos conocimientos y nuevas posibilidades de aprendizaje, no se limitan a la realización de las actividades obligatorias.

Entre los actores que actúan en la modalidad EAD destacamos: 1. profesor-autor de materiales didácticos; 2. profesor-ejecutor (o profesor-formador); 3. tutores virtuales. Hemos profundizado los estudios sobre las diversas funciones que deben ser desempeñadas por el tutor y que superan a la académica. El advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha reavivado las prácticas de EaD debido a la flexibilidad del tiempo, rompimiento de barreras espaciales, emisión y recepción instantánea de materiales, lo que permite realizar tanto las tradicionales formas mecanicistas de transmitir contenidos, ahora digitalizados y hipermediáticos, como explorar el potencial de interactividad de las TIC y desarrollar actividades a distancia con base en la interacción y en la producción de conocimiento (Almeida, 2002: 330).

Pensando en los ambientes virtuales de aprendizaje, Affonso y Quinelato (2012) sostienen que la motivación para la interactividad ocurre a partir de los vínculos afectivos que se crean con los diferentes actores. En este sentido, consideramos que es imprescindible saber quiénes son los alumnos en esta formación y clase específica, conocer su realidad, sus anhelos y dificultades, con la intención de oportunizar una participación más efectiva del alumno y un curso que atienda su necesidad de formación. Así, mucho más que preocuparse por la clase, mirar al individuo, en una propuesta de aprendizaje personalizado, si es necesario.

En cuanto al aprendizaje de español, coincidimos con Freitas (2018:72) al aseverar que «El aprendizaje de una lengua no materna es un proceso que debe ser pensado a largo plazo y en el cual las necesidades de los aprendices deben ser consideradas. En el capítulo V, abordamos sobre las interacciones en el AVA, que consideramos de extrema relevancia dentro de la propuesta de aprendizaje activo a la que nos aliamos». Discutimos sobre los métodos, modelos y estrategias de los contextos en línea, y sobre el aprendizaje estratégico en EAD: sobre arquitectura pedagógica - Diseño de ambientes virtuales. Nuestra investigación ha sido basada en los autores: (1987, 2018); FRM (2018); Kairallah (2018); IUB (2018); Coffferri (2017); Silva (2017); García-Peñalvo (2016); Moran (2007, 2015); Cerón-Peralta (2014); Ramírez (2013); Matar (2012); García-Vascárcel (2009); Gomez (2003, 2008); Litwin (2001); entre otros.

Concluimos el capítulo abordando la EAD en Brasil. Esta modalidad de enseñanza ha presentado un crecimiento rápido y sorprendente. Actualmente son más de 1,3 millones de estudiantes matriculados, con un crecimiento del 50% entre los años 2010 y 2015. A pesar de las grandes perspectivas de atención a la demanda educativa ofrecida por esta modalidad, muchas dificultades y desafíos todavía limitan tales posibilidades. Discurremos también sobre los cursos de Letras-español en la modalidad EAD, que ha sido ofrecido ampliamente en el territorio brasileño, tanto en universidades públicas, principalmente por medio de la Universidad Abierta de Brasil.

En la fundamentación teórica presentada, en la que abordamos los temas en una línea de discusión organizacional histórica, con breves relatos históricos y líneas del tiempo, procuramos traer una visión aún más completa de la formación de los profesores de español en Brasil que estudian en la modalidad EAD, buscando comprender como y por qué motivos llegamos hasta donde estamos hoy y así iluminar los procesos para encontrar salidas frente a los desafíos que se presentan actualmente. Buscamos, además, traer a la luz las principales teorías que fundamentan la enseñanza a distancia, y enfatizamos el trabajo colaborativo en ese contexto. En el capítulo VI, realizamos explicaciones y justificativas sobre el «Dibujo y desarrollo de la investigación» en el que nos referimos a la elección del método y detallamos el proceso de elección y construcción de la investigación, con base en los autores: Gerhardt y Silveira (2009); King y Horrocks (2010); Calvo-Verdú (2006); Rodríguez, Gil y García, (1999), entre otros.

Partimos para el capítulo VII en el que presentamos el «Análisis de los resultados» encontrados en el cuestionario respondido por los estudiantes de los cursos de Letras en la modalidad EAD y en las dos historias de vida presentadas en esta investigación. De esta forma, con esta retrospectiva de lo que presentamos en los capítulos I a VI, demostramos que toda la construcción de la tesis fue orientada en el sentido de responder de forma integral a los objetivos de la investigación. A partir de los resultados encontrados en los instrumentos levantamos los aspectos salientes de los procesos de enseñar y aprender como fines del proceso de formación.

Además de las contribuciones presentadas por los participantes en los cuestionarios y en las dos historias de vida, listamos herramientas, recursos, actividades, aplicaciones, sitios web donde encontrar materiales para las clases de ELE y aún nombres y contactos de editoriales, asociaciones de profesores, entre otros. Tenemos la convicción de que hay mucho que hacer en relación a la formación en Letras-español a distancia. Tenemos la expectativa de que los resultados presentados se constituyan en instrumento para nuevos análisis que puedan contribuir cualitativamente al área de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Al reflexionar que muchas veces el problema no está en el laberinto, ni siquiera en descubrir cómo salir de él, pero en las personas atrapadas en ese laberinto, consideramos que, al identificar los daños causados en el cuadro de alumnos y profesores actuales, se ha convertido en un imperativo viabilizar la formación continuada y presentar soluciones para mejorar la formación y así mejorar la calidad de los profesionales de hoy y de los que actuarán en breve. En este sentido, consideramos la importancia de la reflexión, pues frente a situaciones de incertidumbre, según Alarcão (1996), es posible que el alumno (futuro profesor) busque, en vano, respuesta en una orientación lineal y directa, por no haber desarrollado las capacidades necesarias para operar en tales situaciones.

En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en el estudio. los avances posibles basados en el conocimiento relevante que se acumula y en las observaciones de la propia enseñanza (Almeida-Filho, 2018). Destacamos, también, que hay que estar atentos contra el enyesado de la enseñanza al utilizar el libro didáctico sin cuidados y de forma rutinaria. Estos, la mayoría de las veces se enfocan en la habilidad lectora. Así, destacamos el uso inteligente del libro didáctico y el uso de recursos tecnológicos junto con esos libros. Apontamos que conocer sobre las estrategias de enseñanza, autonomía, aula invertida, enfoque, interacción y adquisición de LE, entre otras teorías, son importantes para mantener a los estudiantes interesados.

Indicamos que los videos tienen potencial para la perspectiva cultural y que los alumnos pueden ser grandes maestros cuando trabajamos con tecnologías y animamos una participación activa. Indicamos que el profesor debe procurar elaborar su material, atendiendo a las necesidades y especificidades de su clase. Elaborar material propio, a los moldes de los utilizados en los centros de idiomas mundo afuera puede ser muy eficiente. En ese sentido, enfatizamos que la elaboración de material didáctico es práctica común de la profesión de profesor de lenguas extranjeras, para la cual debe haber preparación adecuada (se trata de una de las materialidades de la OGEL, presentada por Almeida-Filho (1993, 2013)). Incentivamos también la utilización de canciones y actividades lúdicas.

Destacamos que es necesario transformar las clases de español en clases deseadas. Consideramos que los profesores deben ejercer el derecho de enseñar LE en la escuela regular. Es posible enseñar lengua extranjera en la escuela regular siempre que las prácticas sean cambiadas. Por eso, enfatizamos que las acciones de formación deben estar orientadas hacia esta dirección. Reiteramos, además, que ser hablante nativo no hace a nadie un buen profesor. La formación para el ejercicio de la profesión es indispensable. Por su vez, en cuanto al hecho de que la modalidad EAD es apropiada para todas las dimensiones, consideramos que sí, siempre que haya una buena planificación y organización.

Enfatizamos la importancia del aprendizaje de lenguas en la infancia. Sin embargo, como es común en Brasil, este aprendizaje no siempre se realiza en la escuela, sino en centros de idiomas; la enseñanza de idiomas en los niveles preescolares y años iniciales del nivel básico ocurren generalmente en las escuelas privadas. En este sentido, consideramos la relevancia de políticas públicas que incentiven la formación de profesores para niños y la inclusión de la enseñanza de lenguas y la creación de escuelas bilingües públicas. Un punto que merece destaque es que, en Brasil, es común la práctica de que basta con saber la lengua para poder enseñarla, fortaleciendo así el mito del nativo (Cordero y Moreira-Lima, 2017). Manifiesta, una vez que la profesión profesor o docente es devaluada.

En esta investigación, evidenciamos el trabajo del profesor de lenguas en diferentes contextos: escuelas de idiomas, escuelas regulares, clases particulares y etc y consideramos que, sin distinción, el profesor debe estar bien preparado para trabajar en cualquier contexto y todos necesitan ser valorados como profesionales. Enfatizamos que la visión de que sólo se aprende una lengua si la persona se matricula en un curso es negativa, aspecto que comentamos en «rasgos de carácter nacional en relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas». Sin querer desmerecer los cursos, esta es una creencia que necesita ser resignificada a partir de nuevas prácticas, posibilitadas por el conocimiento de las teorías relevantes como las que presentamos en los capítulos teóricos de esta tesis.

Observamos las ventajas de trabajar en el centro de idiomas (material propio, salas equipadas, número de alumnos adecuado). Sin embargo, consideramos que esta debería ser la realidad en cualquier tipo de enseñanza (al menos los dos últimos elementos). Consideramos que lengua y cultura son indivisibles, por eso es legítimo usar el término lengua-cultura. La cultura es puerta de entrada para motivar a los alumnos a aprender LE. Destacamos que las tecnologías, además de formar parte de la formación, pasan a integrar las clases de los alumnos en el ejercicio profesional. Esto fue dicho por Dominique y confirmado en la práctica de Eduardo, confirmando que es común que el profesor enseñe cómo aprendió. Por lo tanto, la formación orientada a la enseñanza de lenguas con tecnologías se hace necesario.

Consideramos que ser estudiante hoy tiene otro significado. En este aprendizaje no hay ventajas en quedarse solo, sino estudiar colaborativamente, formando redes, en un espacio democrático en el que todos comparten independientemente de color, raza, religión, sexo, nacionalidad, clase social o lugar de residencia. Además, indicamos que el proceso formador tiene ventajas cuando está marcado por un enfoque reflexivo de formación, ya sea inicial o permanente. Y con base en los supuestos presentados en esta investigación, creemos que es necesario reflexionar sobre la diferencia entre la enseñanza tradicional presencial y la enseñanza a distancia. Siendo así, los profesores no deben hacer uso de los mismos moldes que serían utilizados en la enseñanza tradicional en que los alumnos tienen la proximidad física con el profesor.

Salientamos la necesidad de que los profesores y conteudistas, preparen los materiales didácticos y planifiquen las clases buscando prever las posibles dudas de los alumnos. Destacamos la necesidad de más atención por parte de los tutores, pues según algunos participantes relataron, muchas veces se sienten solos en el ambiente, no encuentran respuestas a sus preguntas y sienten falta de retroalimentación. En este sentido, destacamos que la falta de una respuesta inmediata por parte del profesor o tutor también se convierte en un factor relevante en la continuidad del aprendizaje. Creemos que hay

mucho que hacer en relación con la formación de profesores en entornos virtuales. Dentro de esa formación, se encuentran desafíos, entre ellos el hecho de que profesores formados en la enseñanza presencial tengan que formar otros profesores en ambientes virtuales. En ese sentido, hay que pensar y actuar para que sea posible obtener de la educación a distancia mucho más que el simple acceso a la educación. Así consideramos que es hora de repensar la formación y considerar el tipo de profesor que los cursos de Letras-Español a Distancia quieren formar.

Recordamos que muchos cursos están esparcidos por Brasil, pretendiendo formar profesores de español en cursos EAD. En vista de que esta modalidad tiene como objetivo principal facilitar el acceso a la formación por medio de la extensión geográfica y flexibilización de horarios, esta formación necesita ser repensada, pensar tanto en la cantidad y calidad, pero aún más en la calidad de esta formación, ya que se pretende reducir las desigualdades, pues de lo contrario, habrá muchos diplomas en la pared y pocos profesionales actuando. Consideramos que la propuesta de involucrar a los aprendices en ambientes fuertes de producción de sentidos como la enseñanza por áreas de estudio, culturales y / o temáticos (Almeida Filho, 2004,) tiene más ventajas o se hace más fácil de realizar en ambientes virtuales, con la utilización de diferentes recursos, que en una sala de clase presencial.

Enfatizamos que se promueva la participación activa del alumno por medio de chat, foros y con la inserción de audios e imágenes. El AVA posibilita el contacto, de forma que profesores, tutores y alumnos puedan comunicarse en la lengua-meta y también establecer contacto con otros hablantes de esta lengua, nativos o no, que pueden ser invitados a interactuar con los aprendices. Consideramos de gran relevancia la utilización de los foros de discusión en el AVA, pues percibimos que éstos posibilitan la interacción entre los alumnos y permiten el compartir ideas y reflexiones sobre las temáticas estudiadas. También son relevantes los foros de presentación y los foros más conocidos como «Sala del Café» que posibilitan la interacción y el surgimiento de lazos de afectividad entre los sujetos involucrados en el proceso.

Sin embargo, consideramos que es necesario evaluar el número de foros en los cursos, realizando un uso equilibrado de esta herramienta, pues el exceso de foros puede hacer el curso repetitivo y aburrido. Así, sugerimos que haya una variedad de herramientas y recursos disponibles para los alumnos. Consideramos también que los Centros de Enseñanza pueden invertir en la enseñanza de las estrategias, incentivando su utilización y los profesores y tutores pueden estar siempre recordando y buscando diseminar entre los alumnos el intercambio de experiencias y el aprendizaje de EA.

Señalamos, además, que el profesor debe motivar y concientizar a los alumnos sobre la utilización de estrategias relevantes para su aprendizaje y el constante refuerzo sobre el uso continuo de estas estrategias. Una contribución que traemos en esta investigación son imágenes y cuadros elaborados por nosotros, a partir de las lecturas y de la comprensión de la teoría relevante para los procesos de enseñar, aprender y formar. Sugerimos que haya inversión en planificación y organización de cursos que atiendan las necesidades de formación e incentive el aprendizaje autónomo, fomentando el uso de la EA y apuntando recursos, actividades y posibilidades didácticas. Sugerimos que se abra espacio para las opiniones e ideas de los estudiantes, que colaboren y participen en las actividades, garantizando calidad e interacción. Un estudiante motivado siempre contribuye.

Destacamos que es relevante que los Centros de Enseñanza públicos y privados, procuren invertir en tecnología e incentiven la creación y descubrimiento de nuevos recursos y herramientas con las que se puedan desarrollar las habilidades, principalmente que sea posible utilizar la estrategia social, fomentando la interacción y el desarrollo de la oralidad. Sugerimos intercambios e incentivos para la creación y el mantenimiento de comunidades de aprendizaje de idiomas, para que la lengua sea hablada y aprendida en contexto real, no ficticio como en libros y diálogos creados con intención de fijar la gramática.

Destacamos la importancia de usar los recursos disponibles en Internet y también fuera de ella (en las clases presenciales, por ejemplo) en el sentido de «crear espacios para la práctica». Observamos también la relevancia de la interdisciplinaridad y de actuar con "propósito comunicativo". Las demás disciplinas pueden ser el contenido para las clases de lengua. Consideramos la importancia de un currículo que valore el desarrollo de todas las competencias. Recordamos la necesidad de adaptar las clases al contexto. Por ejemplo, los niños disfrutan de juegos y necesitan moverse. El profesor que comprende estas necesidades, puede planificar clases más dinámicas.

En ese sentido, percibimos la necesidad de una formación que se vuelva a la práctica de la enseñanza, apuntando a estas especificidades. Planteamos generar una reglamentación que organice las experiencias en EAD, incluyendo la valorización de los profesionales, pues en muchos casos los profesionales son mal remunerados y hay constantes retrasos de los pagos, lo que hace el trabajo desestimulante y ocasiona diversos otros problemas, como tener que buscar más trabajos para garantizar el sustento de la familia y no poder, por eso, dedicarse más al proceso de enseñanza-aprendizaje-formación del curso.

Afirmamos que la lengua no es un fin en sí mismo. Así, las clases de idiomas deben estar llenas de contenido que favorezcan el aprendizaje / adquisición. Enfatizamos que el conocimiento lingüístico de LE es derecho del ciudadano. Aprender idiomas es esencial

para la formación. Destacamos que, además de ser usadas en los cursos a distancia, la tecnología puede ser usada como complemento para los cursos presenciales. Así, el uso de correo electrónico, foros, listas de correo, blogs, wikis, wikispaces, salas en Edmodo y grupos secretos en Facebook, actividades interactivas Quizlet, Edpuzzle, Quizzizz, Kahoot, Google drive (herramientas colaborativas), posibilidades de proyectos (webquests) son excelentes recursos que posiblemente serán explotados por los alumnos cuando se conviertan en profesores. Apuntamos, así, la importancia y necesidad de alfabetización mediática para los profesores en formación, buscando el trabajo de éstos con sus alumnos. A continuación, apuntamos algunas sugerencias para nuevas investigaciones.

8.6 SUGERENCIAS PARA NUEVAS INVESTIGACIONES

«Si seguimos haciendo lo que estábamos haciendo, seguiremos consiguiendo lo que estábamos consiguiendo» (Stephen Covey).

En la investigación relatada, ofrecemos algunos mapas posibles de salidas, pero nuestro deseo es que cada profesor venga a dibujar su propia cartografía. Con el fin de continuar y profundizar los estudios aquí presentados, sugerimos la conducción de un estudio longitudinal con alumnos principiantes hasta alcanzar la conclusión del curso a distancia, con miras a desarrollar una formación más activa, en el sentido de tener un equipo, compuesta por alumnos y profesores, más atenta a las posibilidades de uso de herramientas, recursos y prácticas para desarrollar la competencia comunicativa. Consideramos también la relevancia de investigaciones de cuño intervencionista con un acompañamiento más cercano, en las que sea posible tener una visión más amplia y, al mismo tiempo, más precisa, con la introducción de las sugerencias realizadas en esta investigación, de herramientas, recursos y prácticas que desarrollen la competencia comunicativa.

Consideramos también la posibilidad de explorar aún más los elementos de OGEL, especialmente las materialidades, que son: (1) la planificación de las unidades de un curso; (2) la producción de materiales de enseñanza y su selección; (3) las experiencias en, con y sobre la lengua-meta realizadas con los alumnos principalmente dentro, pero también fuera del aula (4) la evaluación de rendimiento de los alumnos (pero también la propia autoevaluación del profesor y la evaluación de los alumnos; y en el caso de los profesores y tutores que actúan en el curso de Letras-español en la enseñanza virtual, es necesario propiciar la formación inicial y continuada de los profesores y tutores que actúan en el curso de Letras español en este aspecto, consideramos que la formación para actuar como profesor de lengua extranjera tiene especificidades a las que los currículos no han alcanzado.

Otro punto que merece destaque es la formación de terceros agentes, identificado también la OGEL como elemento importante, pero considerado de manera general. Por su vez, a partir de nuestra experiencia en la enseñanza presencial (de casi veinte años de actuación) y en la educación a distancia (desde 2004 como alumna y desde 2009 como tutora virtual, pasando por otras funciones en este mismo contexto), por ser este un ambiente que nos cautivó por las posibilidades de inclusión social y flexibilidad temporal y geográfica, realizar esta investigación fue un desafío que nos proporcionó al mismo tiempo gran crecimiento.

Se hizo relevante la profundización en los temas que tratan de las especificidades del ambiente de la EAD, conocer a los teóricos e investigadores de esta área y de la formación de profesores de lenguas, profundizar los estudios sobre competencias, conocer el marco teórico de las EA, las principales teorías sobre el aprendizaje/adquisición de lenguas y los estudios sobre autonomía y poder percibir la importancia de ese conocimiento tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia.

Revelar líneas del tiempo y profundizar los estudios sobre algunos personajes históricos, sobre el uso de los recursos, desvendar en líneas generales los laberintos del aprendizaje, de la enseñanza y de la formación como tres procesos interconectados, entre otros aspectos aquí planteados; a pesar de las dificultades que toda la investigación trae en sí, produciendo madurez al investigador, se transformó en momentos de encantamiento, pues fueron muchos días, semanas, meses, años ... con muchas lecturas y relecturas. En todo este tiempo, fue posible encontrar muchas piedras, pero también flores y reconocer amigos en el camino. Creemos que los conceptos y toda la teoría, que consideramos relevante para la formación, pueden ser más explotados y, en ese sentido, deseamos contribuir ofreciendo cursos, charlas y materiales, incluso pretendemos transformar los capítulos teóricos de esta tesis en libro o material online para los profesores, en lenguaje más visual y dinámico.

Y así, llegamos al final de nuestra investigación. Consideramos que «el aprendizaje de Lengua Extranjera contribuye al proceso educativo como un todo, yendo mucho más allá de la adquisición de un conjunto de habilidades lingüísticas» (Brasil, 1998: 37). En nuestra investigación, se hizo relevante hablar sobre la competencia lingüístico-comunicativa, pues ésta parece ser, en un primer momento, la que más aflige al profesor recién formado (Rodrigues, 2016). En los casos en los cursos también certifican para trabajar en el idioma portugués y el currículo del curso está más dirigido a estos estudios (hecho que contribuye a la baja competencia en LE y compromete su competencia comunicativa), es más probable que se elija para actuar como profesor de portugués, una vez que se sienten lanzados a la suerte en relación al español.

En el laberinto del libro, el duende Hem, que no admitió quedarse de brazos cruzados esperando que alguien traiga el queso nuevamente, al salir caminando por el laberinto en busca de salida, resolvió escribir carteles en las paredes, con la intención de ayudar el amigo que se había quedado atrás, a encontrar un nuevo queso y, tal vez, a salir del laberinto. Por su parte, en el famoso laberinto de la mitología griega, Teseo entra en el laberinto con la intención de encontrar el Minotauro y matarlo. Pero quedarse perdido en el laberinto significaría la muerte de Teseo, si no fuera por la excelente estrategia de Ariadne, que le entregó un hilo de línea, con el que debía ir marcando los caminos por los que pasó en el laberinto y así encontrar la salida, lugar donde ella estaría esperando para casarse con él.

Observamos que son dos laberintos, con contextos, personas y motivaciones diferentes, pero que revelan estrategias que nos muestran que hay salidas y hay algo importante que hacer en el laberinto. En ese sentido, consideramos que la salida del laberinto es el reconocimiento, la comprensión de un proceso formador que sea útil en las situaciones en general. Revelamos en nuestra investigación algunos principios para que sea posible entrar y salir de los muchos laberintos que la profesión nos reserva. Estas son las principales lecciones que queremos apuntar en nuestra investigación al presentar los caminos posibles, pasando por los laberintos del aprendizaje, de la enseñanza y de la formación.

Referências

REFERÊNCIAS

- Abadía, M.P. (2000). Métodos e Enfoques na Enseñanza: Aprendizagem do Español como Lengua Extranjera. Madri: Edelsa.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR (2015).: Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil. <https://goo.gl/yGwWPK>
- Abio, G. (2016). A MP 746 e o futuro do ensino de espanhol no Brasil. Blog de Gonzalo Abio E / LE. <https://goo.gl/vk4QMi>
- Abio, G. (2014) Um panorama sobre o uso e perspectivas da educação de espanhol mediadas pelas tecnologias. In: Actas del XXII Seminário de Dificultades Específicas para a Enseñanza del Español a «Lusohablantes».
- Abio, G; Barandela, A.M. (2012) Algunas reflexões sobre aprendizado, avaliação formativa e mediação tecnológica. MarcoELE, n. 15
- Abio, G. (2011). Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza delñangas estrangeiras com foco no papel da verificação auditiva, o expresiónor y as tecnologías de apoyo. <https://goo.gl/LsjiRb>
- Abio, G. (2001). Dificultades na percepção do registro formal e informal do imperativo espanhol por estudantes brasileiros e algunas sugerencias didácticas para o tratamento. Em: Actas del IX Seminario A enseñanza del español a Lusohablantes. Dificultades y Estrategias, São Paulo. Conselho de Educação e Ciência, Embaixada de Espanha, São Paulo, 15 de junho de 2001.
- Abio, G. (2000) ¿Qué hacemos con la música? In: Actas del VIII Seminario de Dificultades da Enseñanza del Español a Lusohablantes. Dificultades e Estratégias, 2000, São Paulo. Conselho de Educação de la embajada de España en Brasil, 2000. p. 245-261.

- Abio, G. (2003). Algumas experiências no ensino de espanhol para os alunos adultos. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná.
- Abio, G; Barandela, A.M. (2003) Lista de material didáctico produzido para a enseñanza de E / LE a brasileiros. Glosas Didácticas, n. 10. <https://goo.gl/nY88us>
- Abio, G; Barandela, A. (2001). Uso de notícias em formato electrónico para la enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera. Selisigno, 2; Simpósio de leitura da UEL 2. Londrina: Ed. UEL, 2001. p.285-293.
- Abio, G. (2000). ¿Qué hacemos con la música? In: Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Dificultades y Estrategias, 2000, São Paulo. Consejería de Educación de la embajada de España en Brasil, 2000. p. 245-261.
- Abreu-e-Lima, D. M.; Margonari, D. M. (2002). O Processo de Formação de Educadores em Língua Inglesa: relato de uma experiência. Contexturas, v. 6, p. 11-23.
- Adamson, G., Pine, J., Steenhoven, T.V.; Kroupa, J. (2006) How Storytelling can drive strategic change. Strategy & Leadership, 34 (1): 36
- Affonso, S.A.B; Quinelato, E. (2012). Educação a distância no ensino de graduação: a interatividade como desafio para a construção do conhecimento. 2012.
- Aguaded, J.I (2017). Joan Ferrés, premio a toda una gran carrera de educador. Blog Oficial de la Revista Científica Comunicar. <https://goo.gl/4UaxRu>
- Aguaded, J.I (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. Revista Comunicar. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Aguaded, J.I. & Pérez-Rodríguez, M.A. (2001). Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos. Comunicar, 16, 133-136.
- Aguaded Gómez, J. I. (2013). La revolución MOOCs, ¿una nueva educación desde el paradigma tecnológico? Comunicar, 41, 7-8. <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-a1>
- Aguaded, J.I. (1995): «La Educación en Medios de Comunicación, más allá de la transversalidad», en Comunicar, 4; 111-113.
- Aguaded, J.I. (1992): «Audiovisuales para una escuela renovada. Viaje por los medios», en Aguaded, J.I. (Coord.): Medios audiovisuales para profesores. Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación.

- Aguirre, M. E. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3. <https://goo.gl/j6VQWh>
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta, Portugal. ISBN: 978-989-97582-1-6 . <https://goo.gl/hCX2nb>
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, Brasil.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.
- Alencar, E. M. L. S. (1996). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books.
- Alencar, E. M. L. S. (1992). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes.
- Allwright, D. (2001) *Basic Principles for Exploratory Practices*. <https://goo.gl/BYmwqH>
- Allwright, D. (2000). *Interaction and Negotiation in the Language Classroom: their role in learner development*. Lancaster University Papers, 2000.
- Allwright, D. (1993) Integrating ‘research’ and ‘pedagogy’: appropriate criteria and practical possibilities. In: Edge, J.; Richards, K. (Eds.) *Teachers develop teachers research*. Oxford: Heinemann.
- Allwright, D. (1992) *Exploratory teaching: bringing research and pedagogy together in the language classroom*. Sessão Plenária no Primeiro Encontro em Ensino das Línguas Estrangeiras, Viseu, Portugal, mai.
- Allwright, D. (1984) Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In: Singleton D.; Little, D. (Eds.). *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IAAL, p. 3–18.
- Allwright, R. (1979). *Language learning through communication practice*. In: Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Almeida Filho, J.C.P. *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas, UNICAMP: Pontes Editores, 1992
- Almeida-Filho, JCP. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1. ed. Campinas,

Pontes Editores, Brasil.

Almeida-Filho, J.C.P. (1994). Escolha e produção de material didático para o ensino de línguas comunicativo. Contexturas, Vol.. 2 1994, APLIESP, SP.

Almeida-filho, J. C. P. (1997). A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida-filho, J. C. P. (Org.). Parâmetros Atuais para o Ensino de Português como Língua Estrangeira. Campinas, Pontes Editores.

Almeida-Filho, J.C.P (2000). Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: Borges Mota M. & Braga Tomich, L. Aspectos da Linguística Aplicada (estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn). Florianópolis: Editora Insular.

Almeida-Filho, J. C. P.(2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? Revista brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p. 15-29, 2001.

Almeida-Filho, J.C.P (2004). O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: Horizontes de Linguística Aplicada. Ano 3, n. 1. Brasília, UnB.

Almeida-Filho, J.C.P.(2005). Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação. São Paulo, Pontes Editores. Almeida-Filho, J.C.P. (2006). Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19.

Almeida-Filho, J.C.P. (2009). Raízes do ensino Comunicativo de línguas, In: Revista HELB, Ano ° 3 1/2009, <http://helb.org.br>.

Almeida Filho, J.C.P. (2007). Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de Portuguesa Língua Estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. P; Cunha, M. J. C. Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas. Campinas: Pontes Editores e Brasília: Editora da UnB.

Almeida-Filho, JCP. (2013). Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas. Edição comemorativa (20 anos) revista e ampliada. Campinas: Pontes Editores, Brasil.

Almeida-Filho, J. C. P. (2012). Quatro Estações do Ensino de Línguas. Campinas, SP. Pontes Editores.

Almeida-Filho, J.C.P. (2016). Receber ou Implantar Políticas de Ensino de Línguas. Revista da SIPLE. Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira. <https://goo.gl/TD2LGb>

- Almeida Filho, J. Carlos P. (2018^a) Atividades Didáticas para o Ensino de Língua Estrangeira: Desenvolvendo Habilidades e Competências na Prática de Sala de Aula, in: Pereira, A.L. Gottheim, L. (coord).
- Almeida Filho, J. Carlos P. (2018b). Aspectos da Formação de Professores de Línguas. Pressupostos, práticas e representação. Uma perspectiva da Linguística Aplicada. Mimeo.
- Almeida-Filho, J.C. P. (2018c) Planejar rotas de ensino de línguas. In Barbirato, Rita de Cássia e Teixeira da Silva, Vera Planejamento de cursos de línguas. traçando rotas, explorando caminhos. Campinas: Pontes Editores, Volume 2 (no prelo).
- Almeida Filho, J., & Barbirato, R. (2016). Interação e aquisição na aula de língua estrangeira. ed. Campinas, Pontes Editores, Brasil. ISBN 9788571136748
- Alves, J. L. L.(2014) Decisões Baseadas em Crenças ou Valores. Disponível em: goo.gl/yM453A
- Amendola, R.(2017). Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio. 257 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- André, M. E. (1995). Etnografia da prática escolar. Campinas, Papirus, 130p.
- Aparici, R. & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. Comunicar, 38. <https://goo.gl/pqq6dH>
- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. Revista Digital la educ@ción, 145. Portal Educativo de las Américas –ISSN 0013-1059 . <https://goo.gl/fcsWMT>
- Apple, M.W. (1995). Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aragonés, J.P. (2006). La Competência comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. España: Red Comunicar.
- Aragonés, J.P J (2001). Comunicar, 17, 2001, Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478;páginas 21-30
- Araújo-Silva, G. B. (2006). Estratégias de Aprendizagem na aula de Língua Estrangeira: Um estudo com Formandos em Letras. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras).

Universidade Federal de Santa Maria - RS. <https://goo.gl/oQ49cx>

Ardoino, J. (1998). A formação do educador e a perspectiva multirreferencial. Mini-Curso ministrado na Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ardoino, J. (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 24-41. Brasil.

Arroyo, M. G. (2011). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Austin, John L., (1962). *How to Do Things with Words*, Clarendon, Oxford.

Baker, M. (1998). *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge.

Bandura, A. (1972). *Modificação do comportamento através de procedimento de modelação*. São Paulo, Herder.

Barberà, E. (Coord), Badia, A & Momino, J.M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*, Barcelona:ICE-Horsori

Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156.

Barcelos, A. M. F. & Vieira-Abrahão, M. H. (2006). Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes.

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

Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, n. 39, p. 281-289, 2011.

Bartolomé, A.R & Steffens, K.. (2015). Are MOOCs Promising Learning Environments?. [¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje?]. *Comunicar*, 44, 91-99. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-10>

Barros, C.S.; Costa, E. G.M. (2010). *Espanhol: Ensino Médio*. 1. ed. Col. Explorando o Ensino. Espanhol, vol. 16. Brasília.

Barros, C.; Costa, E.; Galvão, J. (2016). *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo

- Horizonte: Viva Voz/FALE, UFMG, 2016.
- Barros, C. S.; Costa, E. G.M. (2012). Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: FALE-UFMG.
- Basso, E. A.(2001). A construção social das competências ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, Brasil.
- Basso, E. A. (2008). As competências na contemporaneidade e a formação do professor. In: Ortiz Alvarez, M.L. & Silva, K.A. (org.) Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada. Campinas, Pontes Editores.
- Batista J.L.V (2005) Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Revista *Recre@rte* N°3 Junio, ISSN: 1699-1834 .
- Behar, P.A. (2009). Arquetando a Educação a Distância- ARQUEAD - Porto Alegre: UFRGS. <https://goo.gl/jnCr9M>
- Behar, P.A, (2013). Competências em Educação a Distância. Porto Alegre: Editora Penso.
- Behrens, M.A. (2001) Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: Moran, J. M; Masetto, M; Behrens, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 2 ed. Campinas, SP, Papirus Educação, Brasil.
- Belloni, M. L. (2001). O que é mídia-educação. Campinas (SP): Autores Associados, Brasil.
- Belloni, M. L. (2003). Educação a distância. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados.
- Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. London: Longman.
- Benson, P. & P. Voller (eds.) (1997). Autonomy and independence in language learning. London: Longman
- Beretta, A.; Davies, A. Evaluation of the Bangalore Project. *ELT Journal*, v. 39, n. 2, 1985 (reproduzido em Prahbu, N.S (1987) *Second Language Pedagogy* como Apêndice VI.
- Bergillos, F. J. L.(2005) La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In: Sánchez Lobato, J.; Santos-Gargallo, I. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2. ed.Madrid: SGEL, p. 305-328.

- Borja, S. D. B; Grossi, M.G.R. (2012) O Ensino de Línguas Estrangeiras por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: o que mudou. CEFET, Minas Gerais, 2012.
- Bortoni-Ricardo, S.M. (2008). O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial.
- Boyatzis, R. (1982). The competent manager. United States: John Wiley Sons.
- Branco, S.O. (2011). As faces e as funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 1, n. 27, pp. 161-178, 2011. ISSN 2175-7968. .DOI: 10.5007/2175-7968.2011v1n27p161
- Brasil (2002) Mec. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. <https://goo.gl/mv1MfF>
- Brasil (2005) decreto-lei nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. <https://goo.gl/Mm7b4U>
- Brasil (2017) Lei nº 13.415/2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. <https://goo.gl/B3XyYB>
- Brasil (2017b) Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017.
- Brioschi LR, Trigo MHB. (1987) Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. Ciênc e Cult; 39 (7): 631-7.
- Brown, J. D. (2004). Research methods for applied linguistics: scope, characteristics and standards. In: Davies, A. & Elder, C. (Eds.) The handbook of applied linguistics. Oxford : Blackwell Publishing, p. 476-500.
- Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching 4. ed. New York: Longman, 2000.
- Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. New York: Pearson-Longman.
- Brophy, J. Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. Educational Leadership. oct.1987. p. 40-48, EJ 362 226.
- Bzuneck, J. A. (2003). Como lidar com alunos desmotivados. Nova Escola, Editora Abril, no. 159, p. 14, jan/fev.

- Cabero, J., & Guerra Liaño, S. (2012). La alfabetización y la formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XX1*, 14(1). doi:<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.14.1.264>
- Cabero, J. (2001). La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?, *Red Digital*, 1. <https://goo.gl/oBvr2D>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2012). El tutor virtual: Características y funciones. En Padilla et al., *Un reto para el profesor del futuro: la tutoría virtual*. Sevilla: GID.
- Caldeira (2004:),A.C.M. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://goo.gl/kSYH5w>
- Caldeiro, G. P. (2005). «La teoría del aprendizaje significativo», en <http://ausubel.idoneos.com/>
- Caldeiro Pedreira, M., & Aguaded-Gómez, J. (2016). «Estoy aprendiendo, no me molestes» la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Revista De Estudios Para El Desarrollo Social De La Comunicación*, 0(12), 26. doi:10.15213/redes.n12.p26
- Caldeiro, MC.(2014) Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía moral. Estudio de la Competência mediática de los adolescentes de Lugo (Galicia). Universidad de Huelva.
- Caldeiro, MC. (2014) La educación ante las nuevas miradas: Competência comunicativa y actitud crítica de la ciudadanía mediática. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Setiembre de 2015.
- Caldeiro, MC, Aguaded-Gómez, JI (2015). Alfabetización comunicativa y Competência mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 37-56. <https://goo.gl/cNJC1g>
- Calvo Verdú, M. (2006): *Introducción a la Metodología Didáctica*. Madrid: MAD; «Familia Profesional: Servicios Socioculturales y a la comunidad». <https://goo.gl/1K8nge>
- Campos, L. M. L e Diniz, R. E .S. A formação inicial de professores de Ciências e Biologia: uma proposta centrada no modelo investigativo –reflexivo. Projeto de pesquisa. Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP, Botucatu, 2002-2004 M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del

- language. In: Llobera, M. (org.). *Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J.; Schmidt, R. (Org.). *Language and communication*. London: Longman
- Cantero Serena, F. J.; De Arriba García, C. (2004) *Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE*. Revista redELE, v. 2. <https://goo.gl/djcT14>
- Connelly, M.; Clandinin, D. J. (1994) Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, v. 21. p. 145- 158.
- Connelly, M. & Clandinin, J. *Relatos de experiencia e investigacion narrativa*. In: Larrosa, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto, Edições Asa, 2001
- Carvalho, V.S (2014). *Interfaces entre educação a distância e educação ambiental*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Carvalho, A. A. (2008). *Manual de ferramentas de web 2.0 para professores*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Portugal. <https://goo.gl/srPB2j>
- Carvalho (2007) Carvalho, AB. *Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem*. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió.
- Castoriadis, C. (2007). *O mundo fragmentado. As encruzilhadas do labirinto*, v. III . Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede*. 4ª edição. volume I (A era da informação: economia, sociedade e cultura). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Castells, M. (1996) *The rise of network society*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.
- Castells, M. (1999) – *A sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.

- Castro, F. ; Marín, F.; Morales R.; Muñoz, S.(1994). Ven 1. Español lengua extranjera. 4 ed. Madrid: Eddelsa. Grupo Didascalía, S.A.
- Castro, J. G. D. (2011). Educação a distância na visão dos líderes estudantis do ensino presencial da Universidade Federal do Tocantins. Universidade de Brasília, 2011.
- Castro, M.R; Ferreira, G; Gonzalez, W (2013) Metodologia da pesquisa em educação. 1. Edição, Nova Iguaçu, RJ, Brasil, Marsupial Editora.
- Cavellucci, L.C.B. (2003). Estudo de um ambiente de aprendizagem baseado em mídia digital: uma experiência na empresa. 205p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. <https://goo.gl/vPGK55>
- Cavenaghi, A. R. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. Ciências & Cognição, 14 (2), 248-261. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>
- Cea-Álvarez, A.M. (2015). "La experiencia previa de los alumnos lusófonos de ELE:una variable a tener en cuenta", en Morimoto, Y., Pavón, M.V.; Santamaría, R. La enseñanza de ELE centrada en el alumno, Málaga, ASELE, 213-220.
- Cea-Álvarez, A.M. (2014). Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera. Universidade de Santiago de Compostela. Tese de doutorado.
- Cea-Álvarez, A.M y Sabarís, X.N (2011), El aprendizaje autónomo en un posgrado semipresencial de formación de profesores de español, en C. Silva, J.L. e outros. 5º Congresso Ibérico, Pedagogia para a Autonomia, Braga, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 415-424.
- Cebrián de la Serna, M. (1996): «Una nueva necesidad, una nueva asignatura», en Salinas, J. y Otros (Coords): Redes de comunicación, redes de aprendizaje Edutec' 95. Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares; 471-476
- Celada, M. T.; Gonzales, N. Español para brasileños: un intento de captar el orden de la experiencia . In: Fernández, F.M. El Español en Brasil. In: Sedycias, J. (Org.). O ensino do espanhol no brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.
- Celada, M.T; Rodrigues, F. S.C. (2005). El español en Brasil: actualidad y memoria. Real Instituto Elcano de estudios internacionales y estratégicos. <https://goo.gl/amFD1K>

- Celada, M.T. (2002). O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira. 2002. 278p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- Celani, M. A. A. (2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: KUMARAVADIVELU, V. J. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.
- Cerón Peralta, M., Gómez Zermeño, M. G., y Abrego Tijerina, R. F. (2014). Implementación de B-learning en el Nivel Superior de Educación. Campus Virtuales, Vol. III, Num. 2, pp. 8-15. www.revistacampusvirtuales.es
- Cepeda-Dovala. J. M. (2004). Metodología de la Enseñanza Basada en Competencias. Publicado en la Revista Iberoamericana de Educación 2004 (ISSN: 1681-5653) http://rieoei.org/tec_edu28.htm
- Chagas, V. (1980). O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? (2. ed.) São Paulo: Saraiva, 1980, 385p.
- Chartier, R. (1999). A aventura do livro: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado (1ª reimpressão da edição de 1998).
- Chiappe Laverde, A., Hine, N., & Martínez Silva, J. A. (2015). Literatura y práctica: una revisión crítica acerca de los MOOC. Comunicar, 44, 09-18. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-01>
- Chizzotti, A. (2006). Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Chomsky, N. Review of B. F. Skinner (1959). Verbal Behavior. Language, n. 35, p. 26-58.
- Clark, B.; Önal, B.; Lindemalm, K. Improv design troupe: designing in and out of context. Participatory innovation conference, p. 160, 2011.
- Clark, D. (2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. <https://goo.gl/pMh5WL>
- Clark, H. H. (1996). Using Language. Cambridge: Cambridge University Press, 155
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (62), 66-81

- Coelho, H. S. H.(2006). «É possível aprender inglês na escola?» – crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: Barcelos, a. m. f. & Vieira-Abrahão, m. h. (orgs.) Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p.125-143.
- Cofferri, F.F., Martinez, M.L.S., & Novello, T.P. (2017) As Gerações na EaD: Realidades que se Conectam, *EaD em Foco*, 7 (3), 18–28. <https://goo.gl/9a2Ys1>
- Cohen, D. (2010). *Methods and Instruction in Second Language Teaching*.
- Cohen, D. (2007) Cohen, D. (2007). *Methods in cultural psychology*. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 196-236). New York, NY, US: Guilford Press.
- Cohen, D. (1997) What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Review of Educational Research*
- Cohen, E.G. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Cohen, D. (2010). *Methods and Instruction in Second Language Teaching*.
- Comênio, J. A. (1993). *El mundo sensible en imágenes*. (A. Hernández, Trad.). México: Conacyt-Miguel Angel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1658).
- Comênio, J. A.(1985). *Didáctica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian,1985.
- Consolo, D.A; Porto, C.F.C. (2013). Competências docentes na perspectiva de professores de línguas estrangeiras. *Soletras* 13.26
- Consolo, D.A, Porto, C.F.C. (2011). Competências do professor no processo de ensinoaprendizagem de língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 10, N. 2, Brasília. <https://goo.gl/i6xiUZ>
- Consolo, D.A.; Martins, M.J.; Anchieta, P.P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de SIGNUM: *Estud. Ling., Londrina*, n. 14/1, p. 345-362, jun. 2011 361 *Letras: uma experiência*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 81, p. 31-45, ago. 2009.
- Contreras, J. (2002). A autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez.

- Cordeiro, D.M, Moreira, G.L. (2017). La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres. Revista de didáctica español lengua extranjera. Marcoe. Dez, 2017. ISSN 1885-2211. <https://goo.gl/h9aBrV>
- Cronin, J. (2000). Prefácio de Quem mexeu no meu queijo. In Spencer-Johnson, M.D Quem mexeu no meu queijo (2000).
- Cruz, M. L. O. B. (2001) Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. (Tese de doutorado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 2001.
- Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. Paris : Clé Internationale.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, 23. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>
- Cunha, R. M.; Gross, E.; Santana, L. F.; Sousa, M. C. S. (2009). Motivar para o ensino a distância no ambiente Moodle. <https://goo.gl/Q3zkt1>
- Czerkawski, B. (2011). Implications of connectivist pedagogy for online learning environments. In C. Ho & M. Lin (Eds.), Proceedings of E-Learn 2011--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. 1876-1879). Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/39001/>.
- Daher, C. e Sant'anna, V. L. A. (2010). Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) Barros, C. S. e Costa, E. G. M. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010.
- Damasco, D. G.B. (2014). Contando uma história: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. Universidade de Brasília. Tese de Doutorado.
- Damiani, M. F. (2006). Discurso Pedagógico e Fracasso Escolar. Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n o 53, pgs. 457-478
- DEL- Dia europeu das línguas (2001). Conselho da Europa. <https://goo.gl/r9k3fn>
- Delors, J. (1999). Os Quatro Pilares da Educação. In: Educação: Um Tesouro a Descobrir.

- São Paulo: Cortez Editora, 1999. <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>.
- Delors, J.(1998). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed. - São Paulo : Cortez ; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Demo, P. (2008). TICs e educação. <http://www.pedro demo.sites.uol.com.br>
- Demo, P. (1997). Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, São Paulo, Brasil.
- Denzin, N. K. (1989), *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2000.). *Handbook of qualitative research*. 2.ed. London: Sage.
- Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (1993.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 209-219.
- Detienne M. (1983). La grue et le labyrinthe. In: *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Antiquité*, tome 95, nº2. 1983. pp. 541- 553; doi : 10.3406/mefr.1983.1381. <https://goo.gl/KqFSBJ>
- Dickinson, L. (1994). Learner autonomy: what, why and how? In: Leffa, Vilson José (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. p.2-12.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Dillenbourg, P. (2003). *Virtual Learning Environment*. 2003.
- Dillenbourg, P. (2002) *CSCIL sobre roteirização Os riscos de misturar aprendizagem colaborativa com design instrucional*.
- Dourado, L.B (2016). O trabalho com a oralidade em um curso de licenciatura em língua espanhola (ead): realidades e necessidades. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasil.
- Cabero Almenara, J., Duarte Hueros, A.M., Barroso Osuna, J (1998). "La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en

- contextos educativos : la formación y el perfeccionamiento del profesorado". *Edu-tec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Nº 8. ISSN 1135-9250. <https://goo.gl/9jWi6j>
- Eggen, P.D., Donald P. K. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- Ellis, R.(1990). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press, Foreign Language Study - 387 pages.
- Ellis, N.(2007). The associative-cognitive CREED. In: Vanpatten, B.; Williams, J. *Theories in Second Language Acquisition: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 77-95.
- Encinales, R,D (2001). Tirso de Molina:Textos e Intertextos (Actas del Congreso Internacional organizado por el GRISO y la Universidad de Parma (Parma, 7-8 de mayo de 2001)ed. L. Dolfi y E. Galar, Madrid-Pamplona, Instituto de Estudios Tirsianos,2001. 350 pp.Publicaciones del Instituto de Estudios Tirsianos, 12). ISBN 84-95494-06 -X.
- Eres-Fernández, G. (2012) “Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a qualidade”. Relatório final de pesquisa não financiada. São Paulo, Cepel-FEUSP.. <http://www4.fe.usp.br/cepel/pesquisa>
- Eres-Fernández, G. M.(2008). As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, Gloria; Vieira Abrahão, Maria Helena. *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Estivalet, G.B. (2012). *O ensino e a aprendizagem da produção oral em Língua Estrangeira na educação a distância*. Dissertação (Mestrado). Univ. Federal de Santa Catarina. <https://goo.gl/mMyPEB>
- Estivalet, G.L; Hack. R.(2011). *Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o*

- ensino/aprendizagem da habilidade oral. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba 2011. <https://goo.gl/ahLiYX>
- Estivalet, G. L. (2010). Realidade e virtualidade: utilização e proposição de atividades no ensino de língua estrangeira à distância. In: Anais do IX Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Palhoça/SC: UNISUL. <https://goo.gl/ufnbia>
- Fabrete, T. C.L (2015). A influência das práticas pedagógicas docentes e das barreiras discentes sobre o desenvolvimento da criatividade do futuro administrador. Dissertação de Mestrado. UMESP. São Paulo.
- Fanjul, A. P. (2010). *São Paulo: o pior de todos – quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista*. In: Celada, M. T.; Fanjul, A. P.; Nothstein, S. *Lenguas en un espacio de integración – acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Felinto, E. (2006). *Passeando no labirinto. Ensaíos sobre as tecnologias e as materialidades da comunicação*. Coleção Comunicação 40. EDIPUCRS. Porto Alegre, Brasil. ISBN 85-7430-615-0
- Fente, R.; Alonso, E.W. (1993); *Órbita 1*. Madrid: SGEL.
- Fernández, F.M. (2005). El Español en Brasil. In: Sedycias, João. (Org.). *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Ferreira, J.R. (1986). «Aspectos políticos nas *Suplicantes* de Eurípides», *Humanitas* 37. Universidade de Coimbra.
- Ferreira, J.R.(1996). *O tema do labirinto na poesia portuguesa contemporânea*. HVMANITAS — Vol. XLVIII. Universidade de Coimbra. <https://goo.gl/wNu9ju>
- Finardi, K. R., & Porcino, M. C.. (2014). *Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização*. *Ilha do Desterro*, (66), 239-283. <https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p239>
- Finlayson, K. ; Dixon, A. *Qualitative meta-synthesis: a guide for the novice*. *Nurse Researcher*, 2008. vol. 15, n. 2, pp. 59-71.
- Fleury, A.; Fleury, M.T.L. (2001) *Construindo o conceito de competência*. *Revista de Administração Contemporânea*, edição especial, 2001.
- Fleury, A. & Fleury, M. T. L. (2010). *Estratégias Empresariais e Formação de Competências*:

- Um quebra-cabeça caleidoscópico da Indústria Brasileira. São Paulo: Atlas, 2010.
- Flick, U. (2005), «Qualitative Research in Sociology in Germany and the US – State of the Art, Differences and Developments», em Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: *Qualitative Social Research* (revista on-line). <https://goo.gl/aLx84J>
- Florida R. (2010). La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI. Barcelona. Paidós. 2010
- Fontana, M.V.L; Fialho, V.R (2011). Línguas estrangeiras, EAD e complexidade. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 36 n.61, jul.-dez. <https://goo.gl/eaDVwX>
- Fóton Multimídia (2008). Evolução da Comunicação Humana e dos Meios de Comunicação. <https://goo.gl/Kk1d1z>
- Franco, C.P. (2013). *Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. <https://goo.gl/F9fjKm>
- Franco, CP (2013). Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo. *Educação em Revista*, 29(3),121-142
- Franco, C.P. (2012). Complexidade e Aprendizagem de Falantes Brasileiros de Inglês. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. 15/2, p. 215-236, 2012. (ISSN: 1516-3083)
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001) *La educación como práctica de la libertad*. México, Editora Siglo XXI.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P. (2002) *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- Freire, P. (1982) *Educação: o sonho possível*. In Brandão, Carlos Rodrigues et all. *O educador: vida e morte*. RJ: Graal.
- Freitas, M.S. (2018). *Metapesquisa em ensino e aprendizagem de línguas: um estudo modelar com foco em interação*. UFSCAR, São Paulo, Brasil. Tese de doutorado. <https://goo.gl/MaHMX8>

- Freitas, L.M.A. (2012). Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. *Eutomia- Revista de Literatura e Linguística*, Recife, 10 (1): 183-195. <https://goo.gl/owsbcL>
- Freitas, L.M.A. (2011). Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro. *Hispanista* (Edición Española), v. 46, p. 348, 2011.
- Freitas, L.M.A. (2010). *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Univ. Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Freitas, L.M.A. Vargens, D.; Barreto, T.A. (2009). *O ensino de espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos*. In: Daher, D.C.; Giorgi, M.C.; Rodrigues, I.C. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Editora Claraluz, p.153-171.
- Freitas, M.S.; Machado, P.R.A.C. (2013). *Os Cursos de Letras e a formação profissional de professores de LE em perspectiva histórica*. Revista HELB 7. UNB. Brasília, <http://www.helb.org.br/>
- Freitas, M.S (2013). *Daquilo que Sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. 111 p. Dissertação de mestrado.
- Frigotto, M. M (2006) *As relações entre estratégias de aprendizagem, motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2006. <https://goo.gl/roAXLM>
- FRM (2018). Fundação Roberto Marinho. Educação para todos. Disponível em: <http://www.frm.org.br/a-fundacao/> consultado em 20 jan. 2018
- Gadotti, M. (1992). *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez.
- Galeano, E.(1991). *O livro dos Abraços*. Impresso no Brasil em 2002. Disponível em: <https://goo.gl/X4df3F>
- Galvão, M. (1999). *Criativamente* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Garay-Ruiz, U. (2012). *Aprendizaje de lenguas en la era web 2.0: apuntes para una nueva forma de aprender y enseñar a hablar*. In: Navas Piñate, Elvira Esther (Coord.). *WEB 2.0. Innovación e investigación educativa*. Caracas: Universidad Metropolitana, p. 49-65.

- García 2008 García, L.S. (2008). *Modelo sistémico basado en Competências para instituciones educativas públicas*. Tese de doutorado. Centro de investigacion y desarrollo del estado de Michoacán.
- García-Márquez, G. (1989). *El General en su laberinto*. Oveja Negra. p. 270. ISBN 958-06-0006-6. <https://goo.gl/Jxknty>
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García-Aretio, L. (2014) Bases, mediaciones y futuro de la educación a distância en la sociedad digital. Madrid, Síntesis. <https://goo.gl/U1rsM4>
- García.Aretio, L. (2007). *Los docentes. Entre tecnófilos y tecnófobos*. Editorial del BENED. Disponible en: García-de-Antelo, M. ¿Cómo queda el docente ante el alumno digital? In: *Trasatlántica de Educación*. Año IV, vol. VIII, Diciembre de 2009, p. 70-73.
- García Aretio, L. (2004). *Características de la producción de materiales para la formación a distancia*. En Salinas, J.; Aguaded, J.I.; Cabero, J. *Tecnologías para la educación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 249-268. ISBN: 84-206-4188-X.
- García-Aretio, L.G. (1993). *Necesidad y variedad de la investigación en Educación a Distância*. In: *Revista RED*, no 06, febrero-mayo, Madrid: CIDEAD, p. 38-51.
- García-Aretio, L.G. (1987). *Para uma definição de educação a distância*. *Tecnologia Educacional*, RJ, v. 16, n. 78/79, pp. 55-61, set. /dez.
- García-Matilla (2002). *Educomunicación en el siglo XXI*. UNED. España. <https://goo.gl/JwxoCZ>
- García-Peñalvo, F. J. (2016a). *Diseminación y divulgación científica*. Salamanca, España: Grupo GRIAL. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/500>
- García-Peñalvo, F. J. (2016b). *Taller Diseminación en Innovación Educativa*. Salamanca, España: Grupo GRIAL. Obtido em <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/693>
- García-Valcárcel, A. (2009). *Modelos e estratégias de enseñanza* [vídeo y Podcast]. Disponível na Escola de Graduados em Educação da Universidade Virtual do Tecnológico de Monterrey. <https://goo.gl/NUSkDM>
- Gardner, H. (1999). *Os padrões dos criadores*. Em M. Boden (Org.), *Dimensões da*

- criatividade (pp. 149-163) (P. Theobald, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1996).
- Gardner, R. C. (2001). *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher*. Texas Papers in Foreign Language Education, v. 6, n. 1. <http://www.utexas.edu/students/flesa/TPFLE/contents1.doc>
- Gardner, R. C. (1988). The Social-Educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings and Issues. *Language Learning*, n. 38, 1988, p. 101-126.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Garrido, M.F. (2003)- *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis de Doctorado. Universidad Rovira I Virgili, Tarragona, España. <https://goo.gl/ojwGg6>
- Geraldi, C. M. G., Messias, M. G. M. e Guerra, M. D. S. (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- Gerenstadt, H. (2012) *Espirais e labirintos, as chaves do sentido da criação e da existência*. Página eletrônica Somos Todos um. <https://goo.gl/bnAajU>
- Gergen, M.M & Gergen, KJ (2006). *Investigação qualitativa: tensões e transformações*. In: Denzin, N.K, & Lincoln, Y.S (orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa; teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed, p. 367-388
- Gerhardt, T. H.; Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International. (Col. Didactique des langues étrangères).
- Ghedin, E.; Franco, M. A. S. (2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo, Cortez.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 202 p. ISBN: 8522422702.
- Gimenes, N. (2007). *Caminhante, não há caminho*. Blog do Nicholas Gimenes. <https://goo.gl/1DQZeo>

- Gimenez, 2011 Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. Pontes Editores
- Gimenez, T; Cristovão, V.L.L (2004) Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 4 (2), 85-95
- Glossário de Linguística Aplicada (Projeto GLOSSA). *Glossário digital de termos da Área de Aquisição e Ensino de Línguas*. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, Brasília/DF. Acesso pela Página do PGLA www.pgla.unb.br ou Portal SALA www.sala.orq.br ou www.glossario.sala.org.br
- Golonka, E (2014). *Technologies for Foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness*. *Computer Assisted Language Learning*, 27, 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Gomes, M. J. (2009). *Problemáticas da Avaliação em Educação online*. Em Dias, P., Osório, A. J. (Org.). *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Desafios 2009*. Braga: Universidade do Minho pp.1675-1693. <https://goo.gl/xJRsjb>
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*; ano 42-2, p.181-202. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gomes, M. J. (2008). Reflexões sobre a adoção institucional do e-learning: novos desafios, novas oportunidades. *Revista e-Curriculum*, Vol 3, nº 2, São Paulo: PUCSP. <https://goo.gl/E9m8YK>
- Gonçalves, E. (2018). Enseñanza de Español: interfaces tecnológicas y culturales. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 1-26, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237- 759X. <https://goo.gl/8mWWGg>
- González, I. (2007). *Comenius Heritage: Teacher training programme*. School project University of Ostrava- Czech Republic. <https://goo.gl/5nX1YS>
- González, V. A. (2015). *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. Brasília. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015, Dissertação de mestrado.
- Grant, J. (2016). *Ensinar língua na língua: perfis de oralidade e uso da língua estrangeira (Inglês) na sala de aula*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília (UnB).

- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Gros, B.; Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2831>
- Gros, B.S. (2013). *La comunicación en los espacios virtuales: enfoques y experiencias en formación en línea*. España: Editorial UOC.
- Gros, B.S, (2016). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED. Revista de Educación a Distância*. Núm. 50. -Julio-2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/10>
<http://www.um.es/ead/red/50/gros.pdf>
- Halliday, M. A. K.; McIntosh, A.; Stevens, P. (1974). *As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas*. Petrópolis: Vozes.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Escuela 2.0. <http://www.ite.educacion.es/escuela-20>
- Helb. Linha do tempo. Disponível em: <http://helb.org.br/>
- Heemann, C. Leffa, V. J. (2014). "Educação a Distância - A Formação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem". Pelotas: EDUCAT, 2014. 240p. ISBN: 978-85-7590-156-4
- Hoew, N.; Strauss, W. (1992). *Generations: The History of America's Future*. New York: William Morrow & Company.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning* (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon.
- Howatt, A.P. R. (1988). From structural to communicative. *Annual Review of Applied Linguistics*, 8., p. 14-29.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. London: Oxford University Press, 1984.
- Horton, S. (2000 a). Introduction the competency movement: Its origins and impact on the public sector *The International Journal of Public Sector. Management*, Vol. 13 No. 4.
- Horton, S. (2000 b). Competency management in the British civil service. *The international*

Journal of Public Sector Management, Vol.13, No.4

Hymes, D.H. (1995). Hymes, Dell H.. On Communicative Competence. In: Holmes, Janet; Pride, J.b. (Ed.). Sociolinguistics: Selected Readings. Baltimore, Us: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1972. p. 269-263. <https://goo.gl/iKBsT5>

Hypólito, Á. M. (1997). Trabalho docente, classe social e relações de gênero. São Paulo: Papyrus.

INEP (2013). Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado. <https://goo.gl/1wFfet>

INEP. (2014). Matrículas no ensino superior crescem 3,8%. <https://goo.gl/8Yjdzz>

Ingold, T. (2015). O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015 O dédalo e o labirinto <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>

Ingold, T. (2001). From the transmission of representations to the education of attention. In: Whitehouse, H. (Ed.), The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Berg, 2001. p. 113-153.

Istance & Dumont (2010). Future Directions for Learning Environments in the 21st. Century, publicada em Dumont, Istance & Benavides (Orgs.) The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Bruxelas: OECD-CERI, 2010

Irala, V. B (2009) A Reinstucionalização como prática: entre o jogo de rir com e o jogo de rir do professor. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

IUB- (2018). Instituto Universal Brasileiro. <https://goo.gl/NVVpzk>

Janesick, V.J. (1994), «The dance of qualitative research design: metaphor methodolatry, and meaning», em Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (eds.), Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, Sage, pp. 209-219.

Janesick, V. J. (1998) Stretching exercises for qualitative researchers . Thousand Oaks, CA: Sage.

Janesick, V. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, California, Sage Pub, 379-400.

- Jenkins, H. (2006). *Cultura da Convergência: as mídias tradicionais são passivas. As mídias atuais, participativas e interativas. Elas coexistem. E estão em rota de colisão. Bem-vindo à revolução do conhecimento.* São Paulo: Editora Alpeh Ltda.
- Jordão, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In: Bicudo, M.A.; Silva Junior, C. A. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.* São Paulo: Unesp.
- Jordão, C. M. (2013). Abordagem comunicativa, Pedagogia Crítica, Letramento Crítico: farinhas do mesmo saco? In: Rocha, Claudia Hilsdorf; Maciel, Ruberval Franco. (Org.). *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.* Campinas: Editora Pontes.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational Research (4th ed.).* Los Angeles, CA: Sage
- Kenski, V. M. (2007). *Educação e Tecnologias. O novo ritmo da informação.* Campinas: Papirus Editora.
- Kenski, V. M (2012); *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância;* Campinas: São Paulo, Papirus; 9ª. Edição, Série Prática Pedagógica.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.* 8ª ed. Campinas, SP: Papirus.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research.* Londres: Sage.
- Krashen, S. (1978). Individual variation in the use of the monitor. In: Ritchie, W. (Eds). *Second language acquisition research: issues and implications.* New York, NY: Academic Press, 1978. p. 175-183.
- Krashen, S.D.(1982). *Principles and Practice in Second language Acquisition.* Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* London, New York.
- Komensky, J.A (1658). *Orbis Sensualium Pictus.* Edição inglesa de 1659. Primeira edição latim-alemã. Centro de Investigación MANES- Manuais Escolares.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: An integrative review. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>.

- Kullock, E. (2012). Foco em Gerações. <http://www.focoemgeracoes.com.br/>
- Kullock, E. (2010). Valores diferentes geram conflitos em empresas. <https://goo.gl/9Udu1U>
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly* 35, 2001, p. 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (1994), The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching B. Kumaravadivelu *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 1. (Spring, 1994), pp. 27-48. <https://goo.gl/ZRGogc>
- Lagares, X. C. (2010). A ideologia do panhispanismo e o ensino do espanhol no Brasil. *Políticas Linguísticas*, ano 2, vol. 2, 2010, p. 85-110.
- Lajolo, M. (2015). No jardim das Letras, o pomo da discórdia. Projeto Memória de Leitura. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Endereço eletrônico. <https://goo.gl/9wpdqL>
- Lakatos, E.M.; Marconi, M.A. (1991). *Metodologia Científica*, Editora Atlas S.A. São Paulo.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. Y Long, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.
- Larsen-Freeman, D. (2000). An attitude of inquiry: TESOL as science. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, v. 5, p. 18-21.
- Larsen-Freeman, D.(2012). Having and doing: Learning from a complexity theory perspective. In: Seedhouse, P.; Walsh, S.; *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 215-236, dez.

- La Ville, C.; Dionne, J.A (1999). A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Adaptação da obra por Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Leão, L. (2005). O labirinto da hipermídia. Arquitetura e navegação no ciberespaço. Editora Iluminuras Ltda. ISBN 85-7321-093-1
- Leão, L. (1999). O labirinto da hipermídia. São Paulo: Iluminuras.
- Leão, L. (2002). A estética do labirinto. São Paulo: Anhembi Morumbi. 2002.
- Leffa, Vilson J. (2008). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41
- Leffa, V. J. (2003). O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: Stevens, C. M.T.; Cunha, M.J.C. Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, p. 225-250.
- Leffa, V.J. (2005). Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. Calidoscópio. São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.
- Leffa, V.J. (2002). Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. www.leffa.pro.br
- Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24.
- Leffa, V.J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I.; Vandresen, P. Tópicos em Linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC. p. 211-236.
- Lengert, R. (2011). Profissionalização docente: entre vocação e formação. La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez.
- Lévy, P. (2002). Educação contra a exclusão digital, Jornal do Brasil, Informática, 26 de agosto, Rio de Janeiro.
- Lévy, P.(1998) A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola.
- Lévy, P. (1993). As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da

- informática. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Libâneo, J.C. (2011). Adeus professor, adeus professora. Editora Cortez.
- Libâneo, J. C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>
- Libâneo, J.C. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- Libâneo, J. C. (1994). Adeus professor, adeus professora. Didática. São Paulo: Editora Cortez.
- CILT, 1990. p.7-15.
- Little, D. (1991). Learner Little, D. (1990) Autonomy in language learning: some theoretical and political considerations. In: Gathercole, Ian. (Ed.). *Autonomy in language learning*. London: autonomy I: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.
- Little, D; Dam, L Learner autonomy: what and why? Palestra proferida no JALT/98, em Omiya, Japão, em 21 nov. 1998.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching : an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58 (4), 319–326.
- Litwin, E. (1998). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Litwin, E. (org). (2001). *Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa*. Porto Alegre, Artmed.
- Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la Competência comunicativa y la didáctica de lenguas extranjeras. In: Llobera, M. et al. *Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa.
- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics : an introduction*. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York : Cambridge University Press.

- Lopes, E.M.T Faria Filho, L.M. Veiga, C. G. (2002) 500 anos de educação no Brasil. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.
- Luckesi, C. C.: (1994). Filosofia da educação. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M e André, M E D. (1986.) A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Lüdke, M.; Boing, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- Magro, M. C. (2015). Educación conectada en tiempos de redes, Ministerio de Educación de España.
- Malmkjaer, K.(1998). Translation & language teaching: language teaching & translation. Manchester: St Jerome Publishing.
- Mannheim, K. (1990). Le problème des générations [tradução: Gérard Mauger et Nia Perivolaropoulou]. Introduction et postface de Gérard Mauger. Paris: Nathan, 1990. (Essais et Recherches).
- Manifesto 15.(2015). Fazendo evoluir a aprendizagem. <https://manifesto15.org/pt/>
- Mayrink, M. F; Gargiulo, H. E.(2013). Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas, Abehache. Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, 4, p. 147-163, 1º semestre. <https://goo.gl/jbPECd>
- Marcelo-García, C. (1995). A formação de professores: centro de atenção e pedra-detoque. In: Nóvoa, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 51-76.
- Marconi, M. A; Lakatos, E. M. (1999). Técnicas de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- Mariotti, H.(2010). Pensamento Complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas.
- Marques, E. A. (2001). Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- Martins, A. (2013). Maioria dos alunos de EAD é mulher, tem até 30 anos e trabalha. Jornal

- UOL, São Paulo, 10/10/2013. <https://goo.gl/gKkmvj>
- Martins, A. M. (2002). Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 207-232. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009>
- Martins-Cestaro, S.A. (1997). O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal. Natal, Dissertação de mestrado.
- Martins-Cestaro, S. A. (2004) O ensino da língua estrangeira: História e Metodologia.
- Matos, D.C.V.S. (2014). Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abehache* - ano 4 - nº 6. <https://goo.gl/ufr3tz>
- Mattar, J. (2012). *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning.
- Mattar, J. (sd). O uso do second life como ambiente virtual de aprendizagem. <https://goo.gl/vempNG>
- McKay, S.L. (2003). The cultural basis of teaching English as an international language. *TESOL Matters*, 13 (4), pp. 1, 6.
- Menchén-Bellón, F. (2015). *La necesidad de escuelas creativas: la escuela galáctica. una nueva conciencia*. Ediciones Díaz de Santos.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass, 304 p.
- Merriam, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.
- Miccoli, L. S. (2010). Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores.
- Miccoli, L. (2005) *Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira*. In: Paiva, V. L. M. O. (Org.) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: FALE -UFMG. <https://goo.gl/XTnFCp>
- Michelon, D. (2003). A motivação na aprendizagem da língua inglesa. *Revista Língua e Literatura*. vol. 5, n. 8/9. <https://goo.gl/EAMCfK>
- Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.

- Minayo, M. C. S. (2001) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Mirella, L. (2015) *Rede completa 20 anos no Brasil*. Diário da Região. <https://goo.gl/S3dSZg>
- Mitchell, R.; Myles, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold Publishers, 1998.
- Moore. M. G.; Kearsley, G.(2013) *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning.
- Moore, M, Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância. Uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Mora, M. A. (2009). La autonomía del aprendizaje como marco pedagógico para el currículo de español como lengua extranjera. Monográficos marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9. <https://goo.gl/BCh3EB>
- Moraes, F. S. (2010). *Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente*. Dissertação. Piracicaba/SP. <https://goo.gl/U8sP9B>
- Moraes, M.C; Suanno, J.H.(orgs.). *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- Moran, J.M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- Moran, J.M. (2007). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. 3ed. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2003). *A necessidade de um pensamento complexo*. In: Mendes, C. *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 69-78.
- Morin, E. (2001). *O Método II: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E.(1998). *O método 4. As idéias - Habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre:

- Sulina (1998). *Habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E.(1997). *Cultura de massas no século XX: neurose (O espírito do tempo I)*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura-Filho, A.C.L. (2013). *Pessoal e intransferível: a relevância dos estilos de aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras*. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2013, vol.13, n.1, p. 313-344. <https://goo.gl/o8phyo>
- Moura Filho, A. C. L.(2012). *Vamos dar as mãos: a aprendizagem cooperativa de línguas*. Contexturas, v. 19, p. 9-27, 2012.
- Moura-Filho, A.C.L. (2007). *Pigmaleão vai à aula de língua estrangeira: o percurso do bom aprendiz*. Revista Desempenho. Brasília: Instituto de Letras, Universidade de Brasília, n. 7: 19.
- Moura-Filho, A.C.L. (2005). *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Müller, F. M. (1996). *The theoretical stage, and the origin of language. Lecture 9 from Lectures on the Science of Language*. Reprinted in R. Harris (ed.), *The Origin of Language*. Bristol: Thoemmes Press, pp. 7-41.
- Navarro, R.F. *A Evolução dos materiais: da pré-história ao início da era moderna*. Revista Eletrônica de materiais e processos. Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2006.
- Nazar, R.M.G et al.(2016) *A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar*. <https://goo.gl/GEAWvk>
- Nepomuceno, C & Cavalcanti, M. *O conhecimento em rede: Como implantar projetos de inteligência coletiva*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2007. 134 p.
- Nepomuceno, C. (2010) *Oral, escrita e digital. As três eras cognitivas*. Webinsider. <https://goo.gl/qpeuhL>
- Neubert, Patrícia da Silva.(2010). *Ferramentas colaborativas da Web 2.0: uso por alunos de pós-graduação em ciência da informação na pesquisa bibliográfica*. 2010. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Biblioteconomia, Departamento de

- Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- Nicolaides, C. (2003). *A Busca do aprendizado autônomo de línguas no contexto acadêmico – tese de Doutorado*. Porto Alegre, UFRGS.
- Nicolaides, C & Fernandes, V. (2003). Centro de auto-acesso: uma forma de desenvolver autonomia. In: Fernandes, V. et alii. (Orgs.). *O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: UFPel/UCPel, 2003.
- Nonemacher, T. M. (2004). *Formação de professores de espanhol como língua estrangeira – um estudo sobre crenças*. In: Rottava, L. & Lima, M. S. (orgs.) *Linguística Aplicada – relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, p. 75-109.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Nunan, D. (1997). *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. In: Benson, P.; Voller, P. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman, p. 192-203.
- Nóvoa, A.; Finger, M. (1988) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Nunan, D. (2000). *Autonomy in language learning*. Plenary presentation, ASOCOPI Cartagena, Colombia. October.
- Nunan, D. (2001) *Second language acquisition*. In: Carter, R.; Nunan, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, S. (2010). *Novos Talentos no Mercado*. Diário de São Paulo.
- Oliveira, A. P. (2009). *Abordagens alternativas no ensino de inglês*. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola.
- Oliveira, H. A. (2017). *Análise do vínculo entre as estratégias de aprendizagem e o lúdico no ensino-aprendizagem de língua espanhola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, H. F. (2013). *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições*

na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. Universidade Federal de Goiás Faculdade de Letras.

Oliveira; H.F. (2014) Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política, PUC RJ. <https://goo.gl/v6gxw3>

Oliveira, D.D. (2010). *As Ciências Sociais: desafios para a formação inicial e construção curricular para o ensino médio*. In: Ferreira, L. F. G.; Zenaide, M.N.T.; Pereira, C.M.C., Silva, I.N. (orgs.). *Direitos humanos na educação superior – subsídios para a educação em direitos humanos nas Ciências Sociais*. João Pessoa: UFPB.

Oliveira. M (2011). *Labirintos: a magia da epopeia sem retorno*. Obvious. <https://goo.gl/QMUAUn>

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Paris.

UNESCO (2009). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior*. París. UNESCO.

Oxford, R. L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow (UK), Applied Linguistics in Action Series, Christopher N. Candlin & David R. Hall.

Oxford, R. L. (2013). «*Learner narratives: What We Can Learn from Them*». En *Leaa Línguas en Aprendizaje Autodirigido*. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM. [en línea] México: UNAM, CELE, 2013. Año 5, Núm. 1. ISSN 1870-5820.

Oxford, R.; Scarcella, R. (1994). *The tapestry of language learning, the individual in the communicative classroom* [s.l.:] Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R.L.; Shearin, J. *Language learning motivation in a new key*. In: Oxford, R.L. (Ed.). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1996. p. 121-44.

Paiva, V.L.M.O.(2002). *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem*. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. <https://goo.gl/CuhkwN>

Paiva, V.L.M.O. (2004). *Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor*. *Revista do GELNE*. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200.

Paiva, V.L.M.O (2003). *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor*

- de *língua inglesa*. In: Stevens, C.M.T e Cunha, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB.
- Palloff, R.M. e Pratt, K.(2004). *O aluno virtual*. 1ª ed. São Paulo: Artmed, Porto Alegre.
- Paiva, V.L.M.O.(2005). Como se aprende uma língua estrangeira? In: Anastácio, E.B.A.; Malheiros, M.R.T.L.; Figliolini, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, p. 127-140.
- Paiva,V.L.M.O.(s.d) *Autonomia e complexidade*. UFMG. <https://goo.gl/Ex6PqM>
- Paiva, V.L.M.O. (2005). *Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem* In: Paiva, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- Paiva, V.L.M.O. (2005). *O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras*. In: Tomich, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC. Advanced Research English Series.
- Paiva, V.L.M.O (2008). *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>
- Paiva, V.L.M.O (2010). *Apresentação de slides Tecnoform*. Disponível em <http://www.veramenezes.com/tecnoform.pdf>.
- Paiva, V.L.M.O. (2013). *Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica*. In: Gerhardt, A.F.L.M.; Amorim, M.A.; Carvalho, A.M.(Orgs.) *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores.
- Paiva, V.M.O. (2013). *A formação do professor para uso da tecnologia*, em Silva, K. A.; Daniel, F. G.; Kaneko-Marques, S. M.; Salomão, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*, v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, disponible en <http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>
- Palloff, R.M. e Pratt, K. (2013). *O instrutor online: estratégias para a excelência profissional*. Porto Alegre: Penso.
- Palloff, Rena M e Pratt, Keith. (2002). *Definindo e redefinindo a comunidade*. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço, trad. Vinícius Figueira, Porto Alegre: Artmed.
- Paraquett, M. (2001). *Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do*

- ensino de Espanhol LE no Brasil*. In: Reis, Lívia; Trouche, André (Org.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Embaixada da Espanha no Brasil, 2001. p.186-194.
- Paraquett, M. (2008). *Por que formar professores de espanhol no Brasil?* Revista Hispanista, v. IX, n. 35, 2008 .www.hispanista.com.br
- Paraquett, M. (2009). O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 38, p. 123-137.
- Paraquett, M. (2004); Trouche, A. (Org.). *Formas e linguagens: tecendo o Hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS.
- Paz—da-Silva, JCB. (2016). *Da Abordagem à Competência Comunicativa do Aprendiz de Língua*. Universidade de Brasília. <http://pgla.unb.br/?p=5522>
- Pedra, N.T.S e Nodari, J.I. (2015). Dossiê Especial: Experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, Hibarino & Nodari (orgs) Revista X, vol.1.
- Pereira, E.L. (2007). *Linguagem e Comunicação: revisão dos conceitos centrais da etnografia da fala*. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2. ISSN 2175-8034.
- Pereira, P. (2012). *Certeza de um grande negócio*. Ensino Superior, São Paulo, v.14, n.162, p.16-19, mar. 2012.
- Perini, M.A (1985). *A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa*. 2ª ed. Belo Horizonte: Vigília.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo Competências*. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Paola Gentile e Roberta Bencini. In: Nova Escola (Brasil). Setembro de 2000.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde à escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pérez-Rodríguez, M.A y Aguaded Gomez, JI. (1994) *Lenguaje y nuevos lenguajes*. Revista Comunicar. Huelva. España. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com>
- Perrenoud, P. et all. (2001) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2a ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

- Peters, O. *Didática do Ensino a Distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2001
- Peters, O. *Duas mudanças estruturais na educação à distância: industrialização e digitalização*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2005.
- Peters, O. (2010). *Didática do ensino a distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Unisinos.
- Piaget, J. (1993). *A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta*. Trad. Fernando Becker e Tania B.I. Marques. Porto Alegre: Faculdade de Educação.
- Piaget, J. (1984) *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Summus, 1984
- Pica, T. (1996). *Second language learning through interaction: multiple perspectives*. Working papers in educational linguistics, v. 12, n. 1, p. 1–22.
- Pimenta, S. G. (2000). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez. <https://goo.gl/U37LXv>
- Pineau, G. & Le Grand, J.L (1993) *Les histoires de Vie*. Paris: PUF, Col. Que Suis-je?.
- Pinheiro, L. (2013). *Os Dez Mandamentos do Aluno EAD*. <https://goo.gl/v23Ev3>
- Pinto, S. S. (2012) *Carta de navegação: abordagem multimétodos na construção de um instrumento para compreender o operar da modalidade a distância*. Tese (Doutorado). Rio Grande: FURG. <https://goo.gl/6LLYpx>
- Pocho, C.L. (2011). *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 6. Ed.- Petrópolis-RJ: Vozes.
- Polato, A. Menegueço, B. (2008). *Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática*. Revista Nova Escola –agosto. <https://goo.gl/hv9ZL7>
- Polesel-Filho, P. (2001). *A Comunicação Mediada pelo Computador: diferentes formas de contato e aprendizagem*. In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande.
- Portal EBC.(2015). *Você conhece a lenda de Ariadne e Teseu?* TV Brasil. Vídeo <http://www.ebc.com.br/minotauro>
- Powney, J (1996). *Deprofessionalization or teaching as karaoke*. In: Jeans, B.; Rebel, K. (Org.). *Issues in Teacher Education*. Victoria: Felicitas Academic Press, 1996.

- Prabhu, N.P. (2004). *Ensinar é no máximo esperar que o melhor aconteça*. Trad. Rita de Cássia Dalla Tardin. In Revista Horizontes de Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB, vol. 02, 2004.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. (1990). *There is no best method – Why?* TESOL Quarterly, 24 (2), 161-176.
- Prats-Fernández, M. A. (2010). From analog to digital: new ways of teaching and learning. A quick view of ICT in Spanish schools, eLearning Papers, n. 18, February.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. Innovate: journal of online education, 5(3),1 <https://goo.gl/D6JUBV>
- Preto, J. R. (2010). *Competência comunicativa: importância e impacto no ensino de línguas estrangeiras*. P@rtes. <https://goo.gl/WMwntk>
- Puren, C. (2016). *De l'approche communicative à la perspective action: exercice de repentage d'une «manute génétique» sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE*.2016. Disponível em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/>
- Puren, C. (2015). *Manual de lengua y formación de los profesores*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e-es/>
- Puren, C. (1998). Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: pour une épistémologie disciplinaire. Didáctica. Lengua y literatura, ISSN 1130-0531, ISSN-e 1988-2548, N° 10, 1998, págs. 271-288. <https://goo.gl/DgZT8z>
- Puren, C. (1996). *Approche communicative et éclectisme : constat et perspectives* », B.I.L. (Bulletin du Centre de formation des professeurs – CEP – de Villaverde). Madrid, février 1996. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1996a/>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International,1988. (Col.Didactique des langues étrangères). <https://goo.gl/dRdb66>
- Urgese, T. Translation: how, when, and why. ELT Forum, vol. 27, n. 3, p. 38-40, 1989.
- Queiroz; R.C.R (2005). *A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://goo.gl/46rvVw>
- Raabe, A. L. A. et al. (2016). *Educação criativa: multiplicando experiências para a aprendizagem / Pipa Comunicação*.

- Ramírez, M. S. (2009). *Innovación e investigación con recursos educativos abiertos: caso práctico para el ámbito educativo* [vídeo]. Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, <https://goo.gl/LRKHba>
- Ramirez, M. S. (2013). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. México. <http://hdl.handle.net/11285/621238>
- Ramos, W. M.; Medeiros, L. A. (2010). Diferentes responsabilidades na educação a distância: estudante, professor, professor tutor e coordenador de Polo. Universidade de Brasília. <https://goo.gl/NJdNER>
- Ramos, W. M.; Medeiros, L. A. (2009). *Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais*. In: Souza, A. M.; Fiorentini, L. M. R.; Rodrigues, M. A. M. *Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: Editora UnB, p.37-63.
- Recuero, R. L. (2007). *Considerações sobre a Difusão de Informações em Redes Sociais na Internet*. In: Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sul, 8, 2007, Passo Fundo. Anais eletrônicos... Passo Fundo. <https://goo.gl/HihAAL>
- Reinoso, S. (2005). *Oportunidad para maestros locales*. Brasil necesitará 230.000 docentes de español. Será una materia optativa para 10 millones de alumnos. La Nación, Buenos Aires, 23 de julho de 2005. <https://goo.gl/JSzgbj>
- Revista Comunicar (2017). *Tecnologías y segundas lenguas*. Vol. XXV, nº 50, 1º trimestre, 1 enero 2017. E-ISSN: 1988-3293 / ISSN: 1134-3478. <https://goo.gl/ZH6BxX>
- Ribeiro, L.V.R (2013). *Aspectos históricos do uso de recursos tecnológicos no ensino de línguas*. Revista Helb. ano 7 - nº 7 - 1/2013. <https://goo.gl/keWqHV>
- Ribeiro, L.V.R (2014a). *Quem sabe faz a hora: Estratégias de aprendizagem na Formação em Letras-Espanhol a Distância*, Brasília.
- Ribeiro, L.V.R (2014b). *Professores de línguas precisam de teoria?* Revista SALA. <https://goo.gl/HdRTTA>
- Ribeiro, W. (2014c) *Alice no país das maravilhas tecnológicas: Uma história sobre tecnologias digitais no ensino de línguas*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 193 f.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. New York: Cambridge University Press

- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1982). *Method: approach, design & procedure*. In:TESOL Quarterly, vol. 16/02, 1982.
- Ridd, M. D. Tradução em ambiente de Lingüística Aplicada. Horizontes de Linguística Aplicada, n. 3, p. 88-90, 2004.
- Richardson, L. (1997), *Fields of Play (Constructing an Academic Life)*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
- Richardson, L. (1994), «Writing: A method of inquiry», en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research*, págs. 516-529, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Richardson, R. J (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327p. ISBN: 8522421110
- Riché, P. (1979). *Ecoles et enseignement dans le haut moyen âge*, Paris, Aubier Montaigne.
- Ridd, M. D.(2004). Tradução em ambiente de Lingüística Aplicada. Horizontes de Linguística Aplicada, n. 3, p. 88-90.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up*. Australia: Penguin UK.
- Robinson K, Aronica L. (2009). *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona. Grijalbo.
- Rocha, L. C. (2009). *Criatividade e Inovação: como adaptar-se às mudanças*. Rio de Janeiro: LTC
- Rodrigo, D. (2016). *Metodologías colaborativas en la web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje en las universidades andaluzas: Cádiz, Huelva y Sevilla (Tesis doctoral)*. Universidad de Huelva, Huelva.
- Rodríguez-Estrada, M. (1995). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*, McGraw-Hill Interamericana, 1995.
- Rodrigues, F.S.C (2012). *Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira*. Espanhol. V.16. <https://goo.gl/Q8D2Ui>
- Rodriguez Estrada, M.(2006). *Manual de creatividad : los procesos psíquicos y el desarrollo*. - 3a ed. -- México : Trillas, 143 p.- Creatividad Siglo XXI. ISBN 978-968-24-7270-1

- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, second edition, 2001.
- Rogers, C. R. (1973). *Liberdade para aprender*. Trad. de Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros.
- Roe, R. (2003): «¿Qué hace competente a un psicólogo?», en *Papeles del Psicólogo*, 86. 1-12.
- Roldão, M. C. (2005). *Profissionalidade docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior*. In: *Nuances: estudos sobre educação*. V. 12, n. 13, Portugal, jan./dez, p.105-126.
- Rosa, M.V.F.P.C; Arnoldi, M.A.G.C. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizontes: Autêntica.
- Rosa, M.; Orey, D. C. (2012). *O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética*. *Educ. Pesqui.*[online]. 2012, vol.38, n.4, pp.865-879. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400006>.
- Rosalen, M. S. (2001). *Educação Infantil e Informática*. Piracicaba - São Paulo: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.
- Rubin, J. (1987). *Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology*. In *Learner Strategies in Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 1987
- Rubin, J. (1975). *What the “ good language learner” can teach us*. *TESOL Quaterly*- 41 -51.
- Ruiz, RG , Pedreira, MCC, Gómez, JIA. (2015). *Prácticas innovadoras y estrategias educativas en contextos múltiples*. *Revista Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Pp. 31-33.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sadalla, A. M. F. A, Bacchiegga, F., Pina, T. A. & Wisnivesky, M. (2002). *Psicología, Licenciatura e Saberes Docentes: Identidade, Trajetória e Contribuições*. In: Azzi, R.G. & Sadalla, A.M.F.A. (Orgs.). *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*, p. 47-92. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Salinas, J. (1995): *Organización escolar y redes: Los nuevos escenarios del aprendizaje*. En Cabero, J. y Martínez, F. (Coord.): *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid. 89-117
- Sancho, J. (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Sánchez, A. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. 2005. 'El enfoque por tareas. Acción mediante procesos', en Brady, I., Navarro M. y Perrián C. (2005), *Nuevas Tendencias en lingüística aplicada*, Murcia: Servicio de Publicaciones, UCAM, pp. 79-118.
- Santos, C. F., Ariento, M, Diniz, M. V. C. & Dovigo, A. A. (2011). *O processo evolutivo entre as gerações X, Y e Baby Boomers*. In: XIV SEMEAD - Seminários em Administração FEA/USP, São Paulo.
- Santos-Gargallo, I. (1999). *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Santos, G.L. (2011). *Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37,n.2, p. 307-320, mai./ago. <https://goo.gl/RBQXRa>
- Santos, R.L.C. (2011). *Um olhar para o ensino a distância à luz do pensamento complexo*. In: Anais do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, «Língua e Ensino» volume 3, Niteroi, Rio de Janeiro.
- Santos Junior, E. S. *O caminho de Raniére: a jornada de aprendizagem de um peregrino online*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 190 f. Dissertação de mestrado.
- Sapir, E. (1980). *A Linguagem: introdução ao estudo da fala*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Saussure, F. (1994). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo : Cultrix.
- Sateles, L. M. D & Almeida Filho, J. C. P. (2010). *Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil*. In Revista HELB, Ano 4 4/2010. Disponível em <http://helb.org.br>.
- Saumure, K., Given, L. (2008). "Virtual Research." *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications. <https://goo.gl/MPEyri>

- Schmidt, M. J. (1935). *O ensino científico das línguas modernas*. F. Briguet e Cia. Rio de Janeiro.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schumann, J. H. (1978). *The acculturation model for second-language acquisition*. In: Gingras, R. C. *Second language-acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p.27-49
- Seabra, J.M. (2008) *Criatividade*. Trabalho de Licenciatura. O Portal dos Psicólogos. <https://goo.gl/gfbX1r>
- Searle, John R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sedycias, J. (2005). *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo:
- Silva, A. (2002). *Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional*. Moreira, A.F. e Macedo, E. F (orgs.) *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Portugal: Porto Ed.
- Silva, A.N.C, Scoville. A.L.M.L. (2015) O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem *Revista Intersaberes*, vol.10, n.21, p.627-642, set.-dez. <https://goo.gl/cALNca>
- Silva, F.R.; Campos,V.C (2016). O Ensino a distancia ao longo das gerações EAD. *Compartilhando Saberes. Revista digital da Sec. De Educação da Paraíba*. Dez – Jul /PP. 127 – 135. ISSN 23696201. <https://goo.gl/afks17>
- Silva, J. U.; Fernandes, K. R.; Rosini, A. M. (2007). *As metodologias e recursos tecnológicos aplicados à questão do ensino /aprendizado em educação a distância – EAD*. <https://goo.gl/DfZ272>
- Silva, M; Pesce, L; Zuin, A.(2010). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. RJ: Wak.
- Silva, L.W (2001). *Internet foi criada em 1969 com o nome de «Arpanet» nos EUA*. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u34809.shtml>
- Silva, W. B. (2017). *Educação superior a distância na perspectiva da cultura da convergência*. 300 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,

- Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF.
- Silva, V.L.T e Nista-Piccolo, V.L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas, *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), pp. 191-211 2010, CIEEd - Universidade do Minho. <https://doi.org/10.21814/rpe.13992>
- Silveira, M. I. M. (1999). *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió-São Paulo: Catavento.
- Siemens, G. and Downes, S. (2008) *Connectivism & Connected Knowledge*. <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss1/6>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Ediciones Morata, S. L.
- Simonson, M.; Smaldino, S.; Albright, M. & Zvacek, S. (2000). *Teaching and Learning at a distance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Souza, E.C (2006) A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11.
- Souza, F. E. (2004) Papéis do Professor na Sala de Aula de Língua Estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 3, n. 2, p. 81, 2004, Brasília – DF – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB
- Souza, A.M.; Fiorentini, L.M.R.; Rodrigues, M.A.M. (2010) *Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: Faculdade de Educação da UnB/Universidade Aberta do Brasil / Editora da UnB, 2010.
- Souza, R.A. (2004). Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 26, p. 73-86. <https://goo.gl/bZtRjk>
- Spencer-Johnson, M.D. (2000) *Who Moved My Cheese? Quem mexeu no meu queijo?* 1ª ed. tradução de Maria Clara de Biase. – 4ª tiragem – Rio de Janeiro: Record.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madri: Ediciones Morata, S. L. 1998.
- Stake, R. E. (1994). *Case Studies*. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.
- Sutton, I. (2000). *Vicarious Interaction: a learning theory for computer-mediated communications*. Trabalho apresentado na Annual Meeting of the American Research

- Association. New Orleans, 2000. p. 1-32. <https://goo.gl/FPJzDY>
- Sutton, I. (2001). *The Principle of Vicarious Interaction in Computer Mediated Communications*. International Journal of Educational Telecommunications, v. 3, n. 3, Norfolk, VA: AACE, p. 223-242, 2001.
- Stam, J. H. (1976). *Inquiries into the origins of language*. New York: Harper and Row, p. 255.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- Swain, M. (1993). *The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough*. Canadian Modern Language Review, 50, 158-164.
- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford, UK: Oxford University Press
- Taillefer, R. J. Q. F. (2000). Centro de auto-acesso (CAA): como preparar, organizar e viabilizar um espaço para gerenciar a autonomia em aprendizagem de línguas estrangeiras. *Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina*, v. 39, p. 19-26.
- Tallerman, M; Gibson, K.R. (2012). *The Oxford handbook of language evolution* (Oxford; New York: Oxford University Press). ISBN
- Tapscott, D. (1999). *Geração Digital: A crescente e Irreversível Ascensão da Geração* - São Paulo: Makron Books.
- Tapscot , D. (2010). *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- Tardif, J. (1996): «*Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels*», en Meirieu, Ph.; Develay, M.; Durand, C. ; Mariani, Y. (dirs.): *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon: CRDP. Págs. 189-203.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr.
- Tardif, M.; Gauthier, C. (1996). *O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia*. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE. (mimeo).
- Tardif, M.; Lessard, C; Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4.
- Tardif, M.; Raymond, D. (2000). Saberes, tempo do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 73.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2013). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8. ed. Petrópolis: Vozes.
- Torricella, G. (2015). Edición, publicación y distribución de libros electrónicos académicos: para autores, editores y profesores universitarios. La Habana: Editorial Universitaria.
- Trindade A. R.; Carmo, H. & Bidarra, J. (2000). Current Developments and Best Practice in Open and Distance Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1,1. [http:// www.icaap.org/iuicode?149.1.1.5](http://www.icaap.org/iuicode?149.1.1.5).
- Tumolo, C. H. S.(2006). Ensino a distância: horizontes para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Fragmentos*, número 30, p. 025/034 Florianópolis/ jan - jun/ 2006. UFSC.
- UNESCO (2013). *Enfoques Estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago), 2013a, disponible en <https://goo.gl/MmBrNJ>
- Valente, J. A. (1993). *Diferentes usos do computador na Educação*. Campinas: Gráfica Central Unicamp.
- Valente, J. A. (1997) Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. RS: Sociedade Brasileira de Computação, nº 1, set. de 1997.
- Valente, J.A (2002). *A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e da*

- comunicação. In Joly, M.C. (Org.). *A Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem*. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira-Abrahão, M.H. (2006). *Metodologia na investigação das crenças*. Em: Barcelos, Ana Maria F.; Vieira-Abrahão, Maria Helena (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Vieira-Abrahão, M. H. *Metodologia na investigação das crenças*. In: Barcelos, A. M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219 – 231, 2010.
- Vieira-Abrahão, M.H. *Educação de Professores de Língua: o desafio do formador*. Editora: Pontes Editores. 2008.
- Vieira-Abrahão, M.H. (org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências/ reflexões*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2004.
- Vilaça, M.A.C. (2011a). *Classificação de Estratégias de aprendizagem de Línguas*. *Revista Eletrônica de Humanidades*.
- Vilaça, M.L.C. (2011b). *Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias*. *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. cadernos do cnlf, vol. xv, nº 5, t. 1. rio de janeiro: cifefil, 2011
- Vilaça, M.L.C. (2010). *Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia* *Revista Eletrônica de Humanidades*. Volume IX. ISSN-1678-3182 <https://goo.gl/pF7VKe>
- Vilaça, M. L. C. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis*. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*. Vol. VII. N. XXX, jul.-set./2009.
- Vilaça, M.L.C (2008) *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades I*. Volume VII Número XXVI Jul- Set 2008. <https://goo.gl/KLQCwk>
- Villa, L. & Valle, J. (2008). *¡Oye!: língua e negócio entre o Brasil e a Espanha*. São Leopoldo: Calidoscópio, v. 6, nº 1, p. 45-55.
- Villardj, R. et al. (2005). *Formação de tutores sociointeracionistas para EAD: uma experiência de curso*. *Encuentro internacional de educación superior*. <https://goo.gl/C6UcUG>

Vygotsky, L.S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, Cuba.

Vygotsky, L.S. (1991) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a30-social-da-mente.pdf>

Waring, R. (1996). *Second language vocabulary acquisition*. : Linguistic context and vocabulary task design. <https://goo.gl/2oMNHk>

Warschauer, M. (1997). *Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice*. The Modern Language Journal, v. 81, n. 4, Special Issue: Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers (Winter 1997), p. 470-481. <https://goo.gl/JDQfxH>

Widdowson. H. D. (1978). *English as Communication*. London: Oxford University Press.

Widdowson, H. *The deep structure of discourse and the use of translation*. In: Brumfit, C. J.; Johnson, K. (Eds.). *The communication approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.1979.

Widdowson, H. D. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida-Filho, Campinas, SP. Pontes.

Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Wikipedia: *A enciclopedia Livre*. <https://www.wikipedia.org/>

Yagüe, A. (2005). *Brasil necesita con urgencia 200.000 profesores de español*. El adelanto, Salamanca, 9 de julho de 2005.

Yazan, B. (2016). *Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake*. Revista Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, jan. /abr. <https://goo.gl/rSEuKh>

Yin, R. K. (2010). *Estudos de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Yubero, J. M. (2010) *Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador*. CiDd. II Congrès Internacional de Didàctiques.

<https://goo.gl/4Auiwm>

- Zatti, V. (2007) *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Zatti, V. Porto Alegre : EDIPUCRS.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Zolin-Vesz, F. (2012) *Crenças sobre o espanhol na escola pública: «Bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades»*. Dissertação de mestrado. UFMT.
- Zolin-Vesz, F. (2013). *A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?* In: Zolin-Vesz, F. (org.) *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 51-62.
- Zuin, A. (2010) In Silva, M; Pesce, L; orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. R.J.: Wak.
- Zuin, A. S. (2006). *Educação a distancia ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor o e professor virtual*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.27, n.96 – Especial, p. 935-954.

Anexos

ANEXOS

ANEXO 1 – Lei 11.161

A seguir, apresentamos a lei que incluiu o ensino da língua espanhola no currículo educacional brasileiro de forma obrigatória, conhecida como lei do espanhol.

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

FERNANDO HADDAD

(DOU Nº 151, 8/8/2005, SEÇÃO 1, P. 1)

ANEXO 2 – Carta de Pelotas

Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras

CARTA DE PELOTAS

Os participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras - II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4 a 6 de setembro de 2000, compreendendo professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar, em assembléia, os problemas do ensino de línguas no Brasil, reiteram o documento elaborado durante o I ENPLE, realizado em novembro de 1996, em Florianópolis, SC, e consideram que:

- todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;

- há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras;
- a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade;
- ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população;
- a falta de professores e a falta de capacitação de muitos professores não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem de línguas de qualidade;
- há direitos e deveres na formação contínua de professores para que reflitam e eventualmente reconstruam sua própria ação pedagógica;
- a Linguística Aplicada, concebida como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais relevantes da linguagem colocados na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino de línguas, tradução e lexicografia/terminologia);
- as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação;
- há profissionais e especialistas no país no ensino de línguas com competência para conceber e implementar projetos regionais e nacionais de inovação curricular ou de formação profissional.

Propõem que:

- sejam elaborados planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade;
- seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira;
- a língua estrangeira tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum;
- estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;
- as línguas estrangeiras a serem incluídas no currículo sejam definidas pela comunidade na qual se insere na escola;

- se criem e se mantenham centros de ensino público de línguas sem prejuízo da inserção já garantida das línguas estrangeiras nas grades curriculares das escolas;
- haja pluralidade de oferta de línguas nos processos de acesso ao ensino superior;
- sejam valorizados os conhecimentos especializados produzidos por pesquisadores brasileiros na concepção e execução de projetos regionais e nacionais;
- se aprofundarem estudos, publicações e ações implementadoras nas áreas de novas tecnologias e ensino a distância;
- se explicitem, através de ampla discussão dentro na ALAB, a constituição de um perfil do profissional de ensino de línguas;
- sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Português como Língua Estrangeira;
- se constituam no âmbito da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, Comissões para discutir a avaliação de línguas estrangeiras e interferir na política de implementação dos exames nacionais de ensino básico e superior e na política de criação e avaliação de Cursos de Letras nos níveis de graduação e de pós-graduação;
- as autoridades brasileiras que atuam junto ao Mercosul exijam reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil;
- sejam oferecidas oportunidades para o ensino bilíngüe em comunidades cujos membros façam uso constante de outras línguas que não o Português;
- sejam criados planos e projetos para a qualificação e formação contínua de professores no âmbito dos estados e municípios;
- sejam elaborados e projetos de integração entre as escolas, Secretarias de Educação e Universidades para a educação contínua de professores;

- sejam garantidas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula ou redução de carga horária para a formação contínua, inclusive para a participação em eventos;
- a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas legalmente habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;
- haja prova específica de proficiência no uso da língua em concursos para admissão de professores de línguas;

- as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação fiscalizem e coíbam a terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares de ensino regular;
- os professores das diferentes línguas dinamizem as atividades das associações já existentes e incentivem a criação de novas associações, no âmbito dos estados, que representem os profissionais e promovam sua formação contínua;
- se promova a melhoria salarial do professor.

(Comissão de redação: Profs. Maria Helena Vieira Abrahão (Universidade Estadual Paulista em Rio Preto, José Carlos Paes de Almeida-Filho (Universidade de Brasília) e Hilário I. Bohn (Universidade Católica de Pelotas)

Moção aprovada na mesma sessão:

Nós, linguistas aplicados e professores de línguas, reunidos neste II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras para discutir os caminhos do ensino das línguas estrangeiras e da língua portuguesa como língua não-materna, considerando a condição estratégica da preparação de professores para o ensino do Português, a língua nacional, como Língua Estrangeira, vimos reafirmar a urgência da inclusão de conteúdos de Ensino de Português - Língua Estrangeiras nos cursos de Letras com o fim de sensibilizar e iniciar profissionais do ensino de línguas nesse campo de trabalho.

Pelotas, 6 de setembro do ano 2000

ANEXO 3 - Carta de Londrina

Nós, pesquisadores, professores e estudantes em formação na área da linguagem, preocupados com questões de ensino-aprendizagem de línguas e da formação de agentes, reunidos neste primeiro *Forum da Profissionalização Docente*, nos dias 29 e 30 de setembro de 2014, na Universidade Estadual de Londrina, temos as seguintes considerações a fazer e decisões a reafirmar, a partir das análises e projeções de especialistas e participantes reunidos nesse evento.

Considerando que

- no sentido da profissionalização, os estudos e pesquisas brasileiros têm focalizado de modo proeminente as teorias de formação e de ensino-aprendizagem de línguas e de modo insuficiente a história, políticas e ética profissional;

- há um caráter desafiador e complexo na prática de formação e ensino de línguas nas escolas;

- teorias formais e informais não bastam para se atender essa complexidade desafiadora, carecendo de aportes da história, das políticas de ensino de línguas e da ética profissional;

decidimos

(1) que a História do Ensino de Línguas precisa ser um componente curricular nos cursos de licenciatura para a formação de novas gerações de professores;

(2) garantir na formação a discussão de critérios de escolha de livros didáticos para o universo do ensino básico;

(3) demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras para educação infantil, básica, universitária e tecnológica, com a participação das comunidades envolvidas nesses contextos;

(4) é urgente que se criem condições para que programas de pós-graduação, no âmbito do ensino de línguas, fomentem pesquisas que formem o professor pesquisador e o especializem para uma atuação transformadora em seu contexto de trabalho;

(5) reivindicar que se reconheça nas agências financiadoras a área aplicada que nos congrega, distinta em objeto e metodologia de pesquisa, das irmãs epistêmicas da Linguística e Teoria Literária e despoderizada, acarretando sérios prejuízos para a escolarização;

(6) incluir na agenda da política de avaliação nacional a discussão da produção de exames de proficiência em línguas estrangeiras para professores e alunos, instrumentos esses elaborados pela própria comunidade científica nacional;

(7) criar condições para a instituição de um código nacional de ética profissional para ensino de línguas, garantir a ética profissional por meio de mecanismos adequados e a ética na pesquisa em disciplinas ou atividades nos currículos dos cursos da área da Linguagem (Letras).

Texto aprovado em plenário pelos participantes do evento I FORUM DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUAS/ HISTÓRIA, POLÍTICAS E ÉTICA

Equipe de redação: José Carlos Paes de Almeida-Filho (Universidade de São Paulo), Simone Reis (Universidade Estadual de Londrina) e Laura Mícolli (Universidade Federal de Minas Gerais).

Londrina, 30 de setembro de 2014.

ANEXO 4 – Questionário online e apresentação dos participantes

O questionário online, instrumento da nossa pesquisa, está disponível no seguinte endereço eletrônico: shorturl.at/clos3. Está dividido em 3 partes e foi respondido pelos participantes que apresentamos a seguir.

Carlos

Carlos nasceu em Fortaleza e mora em Caucaia, Ceará. É solteiro, aluno da Universidade Federal do Ceará, tem idade entre 36 e 45 anos, ingressou com nível Básico-A1 Nível iniciação (introdutório). Carlos é funcionário público efetivo, pretende (ou pretendia) trabalhar com aulas particulares de espanhol. Antes de ingressar no curso de licenciatura tinha experiência com cursos a distância de duração variada. Foi atraído pela modalidade EAD pela flexibilidade de tempo. O que o motivou a matricular-se no curso foi gostar da língua espanhola. Inicialmente encontrou dificuldades na interação com os colegas e tutores, porém foi dialogando com os colegas de curso sobre as dificuldades que tinha e com o tempo foi superando com o decorrer do curso. Em sua opinião, a modalidade EAD não é muito apropriada para trabalhar as dimensões teóricas e práticas/didáticas, porém é apropriada para a compreensão auditiva, oralidade/conversação, escrita e atividades de mediação.

Em relação às ferramentas Carlos considera relevantes: webconferência, wiki ou google docs, forum, questionários, vídeos, e-mail, e-mail de voz, sala do café (espaço de socialização), chat com tutor, chat com professor da disciplina, biblioteca, mediação/acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono (Ex. Skype), portfólio, apresentação de slides, Facebook, Watts app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicas, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbio. Já as ferramentas glossário, diário de bordo, guia do aluno, espaço

de informações para eventos e notícias e Twitter não considera muito relevantes. Em relação ao curso, Carlos revela-nos que é desistente.

Javier

Javier nasceu em Campo Belo, Minas Gerais e reside em Brasília. É do, solteiro, gênero masculino, de idade entre 26 a 35 anos. Estuda na Instituição Anhanguera, está formado e trabalha na forma de contrato temporário (jornada completa), iniciou os estudos disposto a trabalhar com aulas a distância, aulas particulares, escolas de idiomas, escolas de Ensino Médio e universidade.

Antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD tinha experiência em cursos a distância de duração variada e já utilizou plataformas virtuais em cursos presenciais. Afirma que utilizava o moodle na escola de ensino médio e também utilizou o blackboard. No início teve dificuldades, mas com auxílio dos tutores a distância e presenciais conseguiu realizar as atividades com bom desempenho. Javier foi atraído pela modalidade EAD pela flexibilidade temporal e gostar da língua espanhola foi o que motivou seu ingresso no curso de licenciatura. Seu nível de proficiência ao ingressar no curso era Independente B1- Nível Limiar ou Intermediário. Javier nos revela que já concluiu o curso. As dificuldades que encontrou no curso foram as dificuldades operacionais de informática e uso do ambiente. Aponta que as estratégias que usou para superar as dificuldades foram manter o foco no seu sonho e contar com o suporte da equipe de tutores e professores que sempre o auxiliaram. Também assistia alguns vídeos tutoriais no you tube que ensinavam a utilizar determinada função ou ferramentas.

Em sua visão, a modalidade EAD não é apropriada para trabalhar a dimensão oralidade-conversaão, mas é apropriada para trabalhar as demais dimensões: teórica, escrita, compreensão auditiva, dimensões práticas/didáticas e atividades de mediação. Em relação às ferramentas, afirma que não conhece o e-mail de voz. Considera relevantes: mensageiro, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, mediação ou acompanhamento de um tutor, textos com áudio em espanhol, recurso com interação audiovisual sincrônico, apresentação de slides, Facebook, Twitter, Whats app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, blogs, músicas, mapas conceituais, organização de viagens/intercâmbios. As ferramentas que não considera muito relevantes são: guia do aluno, espaço para informações e eventos, calendário, agenda e portfólio. Javier sugere o uso de aplicativos para celular como o duolingo, ou canais do YouTube específicos com dicas, sugere também o uso do livro didático e do livro de exercícios com o CD.

Shinoda

A participante Shinoda nasceu em Curitiba e reside em Palhoça, Santa Catarina. Tem entre 36 e 45 anos, é do gênero feminino e seu estado civil é casada. É aluna da Universidade Federal de Santa Catarina e está no quarto ano do curso. Pretende atuar em Associação/ONG ou centro cultural. Atualmente tem trabalho fixo efetivo. Antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD tinha experiência em cursos a distância de duração variada e também utilizou plataforma virtual em um curso de pós-graduação. Shinoda afirma que ingressou no curso na modalidade EAD porque o horário do curso presencial é em horário comercial. Os principais fatores que a motivaram a ingressar no curso de licenciatura em Letras espanhol foram o MERCOSUL e as oportunidades decorrentes do crescimento do Mercado.

Ao ingressar no curso, afirma que seu nível de proficiência era o Básico- A1 Nível iniciação (introdutório). As dificuldades que Shinoda encontrou estão no deslocamento ao polo presencial mais próximo (176 km). As estratégias e alternativas para superar as dificuldades e permanecer no curso são fazer a reposição de horas no trabalho e viajar sempre que necessário. Em sua opinião, a modalidade EAD não é muito apropriada para trabalhar a oralidade/conversação e a compreensão auditiva, mas é apropriada para as dimensões teóricas da formação, a escrita, as dimensões práticas/didáticas e as atividades de mediação.

As ferramentas que ela considera relevantes são: webconferência, Wiki ou google docs, fórum, vídeos, glossário, e-mail, e-mail de voz, mensageiro, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual sincrônico, Whats app, dicionários eletrônicos, blogs, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbio. As ferramentas que Shinoda não considera muito relevantes são: sala do café, questionários, calendário, agenda, portfólio, apresentação de slides, Facebook, Twitter, jogos, enquetes eletrônicos.

Luís Carlos

Luís Carlos nasceu e reside em Brasília, capital do Brasil. Tem entre 36 e 45 anos, é do gênero masculino e solteiro. É aluno da Universidade Cruzeiro do Sul e está no terceiro ano do curso. Pretende trabalhar em Escolas de Idiomas e atualmente tem trabalho fixo (efetivo). Antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD não teve nenhum contato com cursos a distância ou plataformas virtuais. Luis Carlos revela que

foi atraído pela modalidade EAD por causa da flexibilidade temporal e afirma que foi motivado ao curso em que está por gostar da língua espanhola.

Luis Carlos afirma que seu nível de proficiência ao ingressar no curso era Independente - B2 Nível vantagem ou pós-intermediário. As dificuldades que ele encontrou para estudar nesta modalidade estão relacionadas a interação com os colegas de turma e tutores. A estratégia que ele usou para superar este problema foi enviar e-mail aos tutores. Luis Carlos considera que a modalidade EAD não é muito a apropriada para se trabalhar a dimensão oralidade/conversação. Afirma que não sabe responder se a EAD é apropriada para as atividades de mediação e considera apropriada para as dimensões teóricas, escrita, compreensão auditiva e dimensões práticas/didáticas.

Das ferramentas que listamos para saber as que Luis Carlos considera relevantes em sua formação, ele assinala que não conhece: webconferência, glossário, e-mail de voz, mensageiro, sala do café, diário de bordo, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono (Ex. Skype), Portfólio, Facebook, Twitter, Watts app, jogos, blogs, organização de viagens/intercâmbio. Ele afirma não gostar de projetos de conversação (telecolaboração). Por outro lado, Luis Carlos considera muito relevantes as ferramentas: Wiki ou google docs, fórum, questionários, vídeos, e-mail, chat com tutor, chat com professor da disciplina, biblioteca, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, apresentação de slides, dicionários eletrônicos, enquetes eletrônicos, músicas e mapas conceituais.

Sra Legal

A participante Sra Legal nasceu em Terra Boa, Paraná e atualmente reside em Taió, Santa Catarina. É do gênero feminino, tem entre 26 e 35 anos, é casada e está no terceiro ano do curso, na Universidade Federal de Santa Catarina. Ingressou no curso com a intenção de futuramente trabalhar no Ensino Médio, em Escolas de Idiomas e/ou dar aulas particulares. Atualmente tem trabalho fixo (efetivo). Antes de ingressar neste curso de licenciatura tinha experiência em cursos EAD de curta duração (até dois meses). Os motivos que a Sra Legal aponta para estudar nesta modalidade são: Flexibilidade de tempo, gratuidade ou baixo custo e evitar deslocamentos. Matriculou-se neste curso por gostar da língua espanhola. Ela aponta que ao ingressar no curso seu nível de proficiência na língua espanhola era Independente - B1 Nível limiar ou intermediário.

Sra Legal afirma que tem dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante e revela: « Gostaria de me dedicar mais ao curso, moro em uma cidade, trabalho em outra e o polo fica em outra, então tenho muita dificuldade em conciliar as idas ao polo, sem contar que tenho um bebê e uma criança em casa, o que acaba dificultando um pouco a realização de trabalhos e estudos em casa, nada que a gente

não possa dar uma ajeitada aqui outra ali, mas me toma um tempo que poderia ser dedicado aos estudos» (importante para comentar questões de gênero). Em sua opinião, a modalidade EAD não é apropriada para se trabalhar as dimensões oralidade/conversação, a compreensão auditiva e a escrita. Considera que não é muito apropriada para atividades de mediação e aponta que é apropriada para dimensões teóricas e práticas/didáticas.

Em relação às ferramentas e recursos, Sra Legal afirma não concordar ou não gostar de Webconferência, Wiki ou google docs, Twitter, blogs e mapas conceituais. Aponta que não considera muito relevante: sala do café, diário de bordo, biblioteca, portfólio e apresentação de slides. No entantom considera relevantes as ferramentas e recursos: fórum, questionários, vídeos, glossário, e-mail, e-mail de voz, mensageiro, chat com tutor, chat com professor da disciplina, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual sincrônico, Facebook, Whats app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, músicas, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbios.

Solange

Solange nasceu em Concórdia, Santa Catarina, onde reside atualmente. Tem entre 26 e 35 anos, é do gênero feminino e vive em união estável. Está no quarto ano do curso de Letras na Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalha em regime de contrato temporário (jornada completa). Pretende atuar como professor de espanhol em escola de Ensino Fundamental, escola de Ensino Médio, Escola de Idiomas e aulas particulares. Solange não tinha nenhuma experiência com cursos a distância e plataformas virtuais antes de ingressar neste curso de licenciatura. Ela aponta que os motivos que a atraíram para a modalidade EAD foram: a flexibilidade temporal, gratuidade ou baixo custo, evitar deslocamentos (enfrentar trânsito congestionado, etc).

O principal fator para escolher esta licenciatura em espanhol foi gostar da língua espanhola. Solange assinala que ao ingressar no curso, seu nível de proficiência em espanhol era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório). As dificuldades que Solange encontrou para estudar na modalidade EAD foram: dificuldades operacionais de informática e uso do ambiente; o investimento em infraestrutura para utilizar todas as ferramentas sem problemas: conexão à Internet, programas e licenças de antivírus, atualizações de Java ou Flash, etc; dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante; dificuldades relacionadas ao modelo pedagógico; dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores.

Embora tenha encontrado tantas dificuldades, Solange não nos revelou nenhuma das estratégias que usou para superá-las. Ela considera que a EAD não é apropriada para

nenhuma das dimensões do ensino-aprendizagem de línguas. Em relação às ferramentas e recursos, revela não concordar ou não gostar de fórum e da sala do café (espaço de socialização). Afirma que não considera muito relevantes: portfólio, apresentação de slides, Facebook, Twitter, Waths app, jogos, dicionários eletrônicos, enquetes eletrônicas e projetos de conversação (telecolaboração). Entretanto, considera relevantes: webconferência, wiki ou google docs, questionários, vídeos, glossário, e-mail, e-mail de voz, mensageiro, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso audiovisual síncrono (Ex. Skype), dicionários eletrônicos, blogs músicas, mapas conceituais e organização de viagens/intercâmbio.

Pow

O participante Pow tem entre 26 e 35 anos, nasceu na cidade de Russas e reside na cidade de Jaguaruana, Ceará. É solteiro, gênero masculino e aluno iniciante do curso de Letras-espanhol no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Sua profissão é estudante e ele não revela em qual nível educativo pretende atuar como professor de espanhol, entretanto afirma que os motivos para esta licenciatura em espanhol são: necessidade de graduação, e ser intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Pow revela não ter nenhuma experiência anterior com cursos na modalidade EAD ou plataformas virtuais. Os motivos que o atraíram a esta modalidade de ensino são: a flexibilidade temporal, a gratuidade ou baixo custo e o fato de morar longe dos cursos presenciais.

Ao ingressar no curso, o nível de proficiência em espanhol de Pow era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório). As dificuldades relatadas por Pow para estudar nesta modalidade são: dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante e dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. A estratégia que ele revela é «Foco para ter a graduação em mãos». Pow considera que a compreensão auditiva não é apropriada para ser trabalhada na modalidade EAD. Considera ainda que a EAD não é muito apropriada para: oralidade/conversação, práticas/didáticas e atividades de mediação. No entanto é apropriada para a escrita e para as dimensões teóricas da formação.

A respeito das ferramentas e recursos, Pow afirma não conhecer wiki ou google docs e a ferramenta mensageiro. Ele não concorda ou não gosta de: e-mail de voz, sala do café, biblioteca, portfólio, Twitter e blogs. Revela não considerar relevantes as ferramentas ou recursos: webconferência, fórum, diário de bordo e espaço para informações e notícias. Em sua opinião, as ferramentas e recursos relevantes são: questionários, vídeos, e-mail, glossário, chat com tutor, chat com professor da disciplina, guia do aluno, mediação/acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em

espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono (Ex. Skype), apresentação de slides, Facebook, Waths app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração) e organização de viagens/intercâmbio. Pow sugere incluir na plataforma do curso «sites para acesso» , ele considera que seria algo interessante.

Jeffrey

O participante Jeffrey tem entre 16 e 25 anos, nasceu e reside em Mossoró, Rio Grande do Norte, é casado, do gênero masculino, aluno iniciante do curso de Letras-espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Jeffrey revela ser estudante e também trabalhar em emprego fixo (efetivo). Ele não teve nenhuma experiência anterior com cursos na modalidade EAD ou plataformas virtuais. O motivo que ele aponta para cursar esta licenciatura é: « Não consegui ingressar no curso que realmente quero, letras inglês. Então, pra não ficar parado estou fazendo espanhol » .

Ao ingressar no curso, o nível de proficiência em espanhol de Jeffrey era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório). As dificuldades relatadas por ele para estudar nesta modalidade estão relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. As estratégias utilizadas por ele para superar as dificuldades são: «Em relação ao tempo, estipulei 3 horas diárias de estudo. Já quanto a interação com os alunos não tem muito a fazer do que criar grupos em redes sociais». Considera que a modalidade EAD não é muito apropriada para trabalhar nenhuma das dimensões ou habilidades relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas. Em relação a ferramentas, recursos e práticas, Jeffrey não considera muito relevantes: wiki ou Google docs, fórum, glossário, mensageiro, diário de bordo, portfólio, Twitter, blogs e mapas conceituais.

Por outro lado, considera relevantes: webconferência, questionários, vídeos, e-mail, e-mail de voz, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, biblioteca, guia do aluno, espaço para notícias e informações, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono, apresentação de slides, Facebook, Waths app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, músicas, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbio. Comentando sobre as ferramentas e recursos que ele utiliza e sugere, Jeffrey relata: «Acredito que a música ajuda muito a conhecer e praticar o idioma».

Fernanda

A participante Fernanda, de idade entre 16 e 25 anos, nasceu em Brasília e reside no Guará, Distrito Federal. Ela é solteira, do gênero feminino, aluna iniciante do curso de Letras-espanhol da Universidade Paulista- UNIP. Fernanda está disposta a trabalhar em

escola de nível médio, centro de língua público e universidade. Antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD, Fernanda não teve nenhum contato com cursos a distância ou plataformas virtuais. Ela aponta como motivo para ingressar nesta modalidade a flexibilidade de tempo (exemplo: poder trabalhar e estudar ajustando os horários). Gostar da língua espanhol é apontado como o principal fator para o seu ingresso no curso de licenciatura em Letras-espanhol.

Ao ingressar no curso, o nível de proficiência em espanhol de Fernanda era Independente - B1 Nível limiar ou intermediário. Fernanda assinala que suas maiores dificuldades para estudar nesta modalidade estão relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. As estratégias utilizadas por ela para superar estas dificuldades são: «busco sempre interagir com meus colegas em grupos do whatsapp». Fernanda considera a EAD apropriada para trabalhar todas as dimensões e habilidades do ensino-aprendizagem de línguas. Em relação a ferramentas, recursos e práticas, Fernanda não considera muito relevantes: wiki ou Google docs, e-mail de voz, mensageiro, Facebook, Twitter e Blogs.

No entanto, considera relevantes: webconferência, forum, questionários, vídeos, glossário, e-mail, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono, portfólio, apresentação de slides, waths app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração) e organização de viagens/intercâmbio.

Helena

Helena nasceu em Londrina, Paraná e reside em Brasília, Distrito Federal. É solteira, do gênero feminino e idade entre 36 e 45 anos. Concluiu o curso de licenciatura em Letras-espanhol na Universidade Paulista (UNIP). Helena afirma que pretende trabalhar como professora de espanhol em universidade. Ela trabalha em emprego fixo (efetivo). Antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD tinha experiência em cursos a distância de longa duração. Ela comenta que cursou uma especialização a distância. A flexibilidade de tempo (exemplo: poder trabalhar e estudar ajustando os horários) é apontado por Helena como motivo para estudar na modalidade EAD. Helena considera que a modalidade EAD é apropriada para trabalhar todas as dimensões e habilidades do ensino-aprendizagem de línguas, porém, conforme ela comenta: «é apropriada para todos, o problema é o uso que se faz, que é, em geral, ruim».

O motivo apontado por Helena para a licenciatura em espanhol é que tem «melhor mercado de trabalho do que o do idioma que lecionava». Ao ingressar no curso, seu nível de proficiência em espanhol era Básico - A2 Nível elementar. Helena assinala que suas

maiores dificuldades para estudar nesta modalidade estão relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. Ao perguntarmos sobre estratégias que usou, ela comenta «acabei desistindo de esperar a resposta de tutores». Em relação às ferramentas, recursos e práticas, Helena afirma não conhecer o e-mail de voz e o mensageiro. Ela não concorda ou não gosta de: Facebook, Twitter, Waths app. As ferramentas ou recursos e práticas que ela não considera muito relevantes são: sala do café, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, espaço de informações e notícias, agenda, portfólio e blogs.

Em sua visão, são relevantes: webconferência, wiki ou Google docs, Fórum, Questionários, vídeos, glossário, e-mail, chat com tutor, chat com professor da disciplina, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono, apresentação de slides, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbio.

Eu

A participante Eu tem entre 36 e 45 anos, nasceu em Curitiba e reside em Palhoça, Santa Catarina. Do sexo feminino, estado civil casada, é aluna da Universidade Federal de Santa Catarina e está no quarto ano do curso. Atualmente tem trabalho fixo efetivo e pretende atuar em Associação/ONG ou centro cultural. Antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD tinha experiência em cursos a distância de duração variada e também utilizou plataforma virtual em um curso de pós-graduação na área de tecnologia. A participante afirma que ingressou no curso na modalidade EAD porque o horário do curso presencial é em horário comercial. Os principais fatores que a motivaram a ingressar no curso de licenciatura em Letras espanhol ...

Ao ingressar no curso, afirma que seu nível de proficiência era o Independente - B2 Nível vantagem ou pós-intermediário. As dificuldades que a participante encontrou estão relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores e as estratégias que ela utiliza e sugere para superar esta dificuldade é o desenvolvimento de parceria com colegas de turma. Para a participante, a modalidade EAD não é muito apropriada para trabalhar a oralidade/conversação e a compreensão auditiva, mas é apropriada para as dimensões teóricas da formação, a escrita, as dimensões práticas/didáticas e as atividades de mediação.

As ferramentas que a participante considera muito relevantes são: sala do café, questionários, calendário, agenda, portfólio, apresentação de slides, Facebook, Twitter, jogos, enquetes eletrônicos. Já as ferramentas que ela considera relevantes são: webconferência. Wiki ou google docs, fórum, vídeos, glossário, e-mail, e-mail de voz, mensageiro, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca,

guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono, Whats app, dicionários eletrônicos, blogs, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbio.

Shirlyne

A participante Shirlyne nasceu em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e atualmente reside em Itajaí, Santa Catarina. Tem idade entre 36 e 45 anos, é do gênero feminino e casada. Concluiu o curso de licenciatura em Letras-espanhol na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente trabalha em regime de contrato temporário (jornada completa) atua em escola de Ensino Médio. Shirlyne afirma que antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD, não teve nenhum contato com cursos a distância ou plataformas virtuais. Os motivos que ela aponta para ter optado por uma formação na modalidade EAD é porque haviam poucas opções na cidade onde reside. Gostar da língua espanhola foi o fator principal que a levou à licenciatura em Letras-espanhol. Shirlyne afirma que quando ingressou no curso, seu nível de proficiência em espanhol era Básico - A2 Nível elementar.

Ela afirma que suas principais dificuldades no curso foram: 1. o investimento em infraestrutura para utilizar todas as ferramentas sem problemas: conexão à Internet, programas e licenças de antivírus, atualizações de Java ou Flash, etc.; 2. dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante. Em relação às estratégias e alternativas que ela utilizou para superar as dificuldades, Shirlyne afirma: «Com o tempo, incentivo dos professores/tutores e colegas o estudante vai superando as dificuldades, quando existe boa vontade e desejo de aprender, e vai se adaptando a essa modalidade de Ensino». Ao ser questionada se a modalidade EAD é mais apropriada para as dimensões e habilidades no ensino-aprendizagem de línguas, Shirlyne afirma que não sabe responder sobre a oralidade-conversação. No entanto, para as demais dimensões e habilidades ela considera a modalidade EAD apropriada.

A respeito das ferramentas, recursos e práticas, Shirlyne afirma que não conhece e-mail de voz, mensageiro e diário de bordo. Ela não concorda ou não gosta de fórum, porém aponta como relevantes: webconferência, wiki ou googe docs, questionários, vídeos, glossário, e-mail, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, biblioteca, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono (Ex. Skype), portfólio, apresentação de slides, Facebook, Twitter, Waths app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, blogs, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbios.

Gisele

Gisele tem entre 26 e 35 anos, é do gênero feminino, casada, nasceu em Cascável, Paraná e reside em Itajaí, Santa Catarina. Concluiu a licenciatura em Letras-espanhol na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e sua profissão atual é estudante. Gisele não tinha experiência com cursos a distância antes de ingressar na licenciatura, mas usou plataforma virtual em curso presencial e teve boa experiência. Ela revela que ingressou nesta modalidade de Ensino tendo em conta a gratuidade ou baixo custo e que o fator que a motivou a matricular-se na licenciatura em espanhol foi a gratuidade. Gisele assinala que ao ingressar no curso, o nível de proficiência em espanhol era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório).

As dificuldades que ela aponta para estudar na modalidade EAD são dificuldades relacionadas ao modelo pedagógico. Ela diz: «No curso EaD tive muita dificuldade na oralidade-conversaço, pois na modalidade EaD temos pouquíssimas aulas presenciais o que dificulta aprender a falar/conversar em outro idioma». Gisele não considera a EAD apropriada para trabalhar a oralidade-conversaço. Em sua opinião, esta modalidade também não é muito apropriada para compreensáo auditiva, escrita e atividades de mediaço. Gisele considera a EAD mais apropriada para as dimensões teóricas e práticas/didáticas. Gisele revela não conhecer as ferramentas, recursos ou práticas: mensageiro, sala do café, diário de bordo e projetos de conversaço (telecolaboraço).

Gisele afirma que não concorda/não gosta de chat com tutor, recurso de interaçáo audiovisual síncrono (Ex. Skype), portfólio, Facebook, Twitter, Whats app, jogos e mapas conceituais. Ela considera não muito relevantes: Wiki ou google docs, questionários, Google docs, questionários, e-mail, e-mail de voz, chat com tutor, chat com professor da disciplina, guia do aluno, agenda, enquetes eletrônicos e blogs. Porém, considera relevantes: webconferência, forum, vídeos, glossário, biblioteca, espaço de informações para notícias e eventos, mediaço ou acompanhamento de um tutor, calendário, textos com áudio em espanhol, apresentaçáo de slides, dicionários eletrônicos, músicas, organizaço de viagens/intercâmbio. Gisele acrescenta como ferramenta ou recurso importante a «aula presencial».

Zé Hispânico

O participante Zé Hispânico tem entre 46 e 60 anos, do gênero masculino, divorciado, nasceu em Itajaí e reside em Balneário Piçarras, Santa Catarina. Trabalha em emprego fixo (efetivo) e revela ser desistente do curso de Letras-espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ele revela ter tido várias experiências de cursos virtuais e uso de plataformas antes de ingressar no curso de Letras-espanhol. Ele afirma. «O AVA continua sendo uma estratégia muito significativa no Processo Ensinar/Aprender, em qualquer

nível». Zé Hispânico aponta que o motivo que o atraiu para esta modalidade foi a flexibilidade temporal (Exemplo: Poder trabalhar e estudar ajustando os horários) e o principal fator para ingressar nesta licenciatura foi gostar da língua espanhola.

Zé Hispânico assinala que ao ingressar no curso, seu nível de proficiência em espanhol era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório). Embora ele afirme que não tenha encontrado dificuldades para estudar nesta modalidade, ele aponta as seguintes estratégias para superar dificuldades: «Gestão do tempo. Muita leitura e produção textual». O participante assinala também que ainda não sabe em que contexto ou nível educativo gostaria de dar aulas de espanhol. Ele considera a modalidade EAD apropriada para todas as dimensões e habilidades relacionadas ao Ensino-aprendizagem de línguas. Quanto às ferramentas, recursos e práticas, ele aponta como não muito relevantes: e-mail de voz, mensageiro, Facebook, Twitter e Watts app.

No entanto, considera relevantes: webconferência, wiki ou Google docs, forum, questionários, vídeos, glossário, e-mail, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual sincrônico, portfólio, apresentação de slides, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, blogs, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração) e organização de viagens/intercâmbio.

Cecília

Cecília é do gênero feminino, tem entre 36 e 45 anos, nasceu em Torres, Rio Grande do Sul e reside em Praia Grande, Santa Catarina. É solteira e está no quarto ano do curso de Letras-espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além de ser estudante, Cecília trabalha em emprego fixo (efetivo). Antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD tinha experiência em cursos a distância de longa duração. Ela comenta que foi tutora do curso Gênero e diversidade na escola, ofertado pela UFSC, e também atuou como coordenadora de polo. Os motivos que a atraíram para esta modalidade de ensino foram a flexibilidade temporal e o fato de que ouviu falar bem da modalidade EAD. Ela afirma que gostar da literatura espanhola foi um motivo para que ela optasse pela licenciatura em Letras-espanhol.

Cecília aponta que quando começou o curso seu nível de proficiência em espanhol era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório). Em relação às dificuldades para estudar nesta modalidade, a participante assinala a dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante. Ao revelar as estratégias para superar as dificuldades, Cecília comenta: «Organizar melhor as horas atividades, a permanência no curso ocorre por gostar, por ser uma graduação a distância, pois se fosse presencial

certamente não conseguiria conciliar com meus horários. Muitos dos trabalhos acabo realizando nos finais de semana». Cecília considera que a modalidade EAD não é muito apropriada para as seguintes dimensões e habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas: oralidade-conversaço, dimensões práticas/didáticas e atividades de mediação.

No entanto, considera a EAD mais apropriada para: dimensões teóricas da formação, compreensão auditiva e escrita. Quanto às ferramentas, recursos e práticas, Cecília afirma que não concorda ou não gosta de: portfólio, Facebook e Twitter. Ela não considera muito relevantes: questionário, vídeos, glossário, e-mail de voz, mensageiro, sala do café, chat com professor da disciplina, diário de bordo, guia do aluno, apresentação de slides, Waths app, dicionários, eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, blogs, organização de viagens/intercâmbio. Entretanto, considera relevantes: webconferência, Wiki ou Google docs, forum, e-mail, chat com tutor, biblioteca, espaço de informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual sincrônico, músicas, mapas conceituais e projetos de conversaço (telecolaboraço).

Maria

Maria, do gênero feminino, tem entre 46 e 60 anos, e casada, nasceu em Santaluz, Bahia, e reside em Igapó, Rio Grande do Norte. É aluna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e está no quarto ano do curso de Letras-espanhol. Maria trabalha em emprego fixo efetivo e afirma que pretende trabalhar em escolas de Nível Médio, aulas particulares e aulas a distância/cursos online. Antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD tinha experiência em cursos a distância de longa duração. Ela aponta que já conhecia a plataforma moodle da UFBA e da UNEB, ambas na Bahia. Maria assinala como motivo para ingressar nesta modalidade a flexibilidade de tempo (exemplo: poder trabalhar e estudar ajustando os horários). Gostar da língua espanhol é apontado como o principal fator para o seu ingresso no curso de licenciatura em Letras-espanhol. Ao ingressar no curso seu nível de proficiência na língua espanhola era Independente - B1 Nível limiar ou intermediário.

Ao ser questionada a respeito das dificuldades na modalidade EAD afirma: «Não tenho dificuldades em estudar/interagir/produzir no AVA». Aponta também: «Assiduidade de professores e/ou tutores em respostas. A partir de 2017 melhorou». Maria considera que a modalidade EAD não é muito apropriada para as dimensões oralidade-conversaço e dimensões práticas/didáticas, dimensões e habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, considera a EAD mais apropriada para as dimensões teóricas da formação, compreensão auditiva e escrita e para as atividades de mediação. Em

relação às ferramentas, recursos e práticas, Maria não considera muito relevantes: Wiki ou Google docs, glossário, e-mail de voz, mensageiro, apresentação de slides, Facebook, Twitter, Whats app, dicionários eletrônicos e blogs.

Porém, Maria considera relevantes: webconferência, fórum, questionário, vídeos, e-mail, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, espaço para notícias e informações, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual sincrônico, portfólio, jogos, enquetes eletrônicos, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração) e organização de viagens/intercâmbio. Maria contribui significativamente apontando ferramentas, recursos e estratégias que podem ser usadas nos cursos a distância para melhorar a competência comunicativa. Suas contribuições estão elencadas a seguir:

1. Links de bibliotecas hispânicas;
2. Contatos com grupos de cursos/viagens de intercâmbio;
3. Curso de extensão Ead no IES no RN com Espanha, Argentina, México e outros.
4. Criar disciplina optativa EaD para incentivar produção de artigos, resenhas, painel para apresentação em eventos e/ou revista eletrônica, com produção entre professores, tutores e alunos, pois a maioria não tem acesso ao PIBID e outras programas de bolsas para pesquisa.
5. Criar espaço permanente de conversação entre tutores/professores com alunos (chat, videoconferencia, fóruns, whats) já a partir do 2o. semestre.
6. Criar espaços de interação entre alguns professores de espanhola no ensino básico e estagiários das IES ead para falar de suas experiências (projetos, dificuldades...) já a partir do Estágio I).
7. Criar espaços de interação entre os alunos de espanhol e falantes nativos (turistas, estrangeiros que vivem no RN) em parceria com secretaria de turismo e de universidades hispânicas.

Dino

O participante Dino tem idade entre 26 e 35 anos, é solteiro, do gênero masculino, nasceu em Canguaretama e reside em Pedro Velho, Rio Grande do Norte. É aluno do curso de Letras-espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e está cursando o segundo ano. Atualmente trabalha em regime de

contrato temporário (jornada completa). Afirma que pretende atuar em escola de Nível Médio, escola de idiomas, universidades e em aulas a distância/cursos online. Dino aponta que antes de ingressar neste curso já tinha experiência em cursos a distância de duração variada e também com o uso de plataformas em cursos presenciais. A respeito disso, ele revela que: « Foi uma experiência que me familiarizou bastante com as tecnologias voltadas à formação docente ». A flexibilidade temporal e a gratuidade ou baixo custo foram os motivos que o atraíram para a modalidade EAD.

O fato de gostar da língua espanhola é apontado por Dino como o principal motivo para o seu ingresso no curso de licenciatura em Letras-espanhol. Ele declara que seu nível de proficiência ao ingressar no curso era Independente B1- Nível Limiar ou Intermediário. Em relação às dificuldades para estudar nesta modalidade EAD, Dino aponta que encontrou dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores e também dificuldade financeira para deslocamento ao polo quando necessário. No entanto, Dino nos revela suas estratégias e alternativas para superar as dificuldades: «O diálogo via ambiente virtual com a coordenação auxiliou e auxilia na tomada de decisões e inclusão em programas de apoio criados pela instituição de Ensino». Dino considera que a modalidade EAD é apropriada para trabalhar todas as dimensões e habilidades do ensino-aprendizagem de línguas.

Ele considera ainda que todas as ferramentas, recursos e práticas listadas a seguir são relevantes para serem usadas nos cursos de formação de professores de espanhol na modalidade EAD: webconferência, Wiki ou Google docs, fórum, questionários, vídeos, glossário, e-mail, e-mail de voz, mensageiro, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de integração audiovisual síncrono (Ex. Skype), portfólio, apresentação de slides, Facebook, Twitter, Waths app, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, blogs, músicas, mapas conceituais, projetos de conversação (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbio.

Cris

Cris, do gênero feminino, tem entre 26 e 35 anos, Nasceu e reside em Natal, Rio Grande do Norte. É aluna do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e está no quarto ano do curso de Letras espanhol. Ela aponta que atualmente tem trabalho fixo efetivo, trabalha em jornada completa e é estudante. Cris pretende trabalhar com aulas particulares, em escolas de idiomas e/ou escolas de Nível Médio. A participante afirma que antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD, não teve nenhum contato com cursos a distância ou plataformas virtuais. Ela aponta que o principal motivo

para optar por esta modalidade é a flexibilidade de tempo. O fato de gostar da língua espanhola é apontado por Cris como o principal motivo para o seu ingresso no curso de licenciatura em Letras-espanhol.

Cris indica que quando começou o curso seu nível de proficiência em espanhol era Independente - B2 Nível vantagem ou pós-intermediário. A respeito das dificuldades que encontra/encontrou para estudar nesta modalidade, ela comenta: «dificuldades com as coordenações do curso, nem sempre são preparadas ou flexíveis para ajudar e entender o aluno de EAD que já está no mercado de trabalho». Ao ser questionada sobre suas estratégias, Cris afirma: «só permaneço porque preciso do diploma ». Em relação às dimensões e habilidades relacionadas ao Ensino-aprendizagem de línguas, Cris menciona que não sabe responder a respeito das atividades de mediação. Ela considera que a modalidade EAD não é apropriada para as dimensões práticas/didáticas. Considera que não é muito apropriada para a oralidade-conversaço e para a compreensõ auditiva. Entretanto, é apropriada para a escrita e para as dimensões teóricas da formaço.

Em relação às ferramentas, recursos ou práticas, Cris afirma que não conhece mensageiro, diário de bordo, biblioteca e organizaço de viagens/intercâmbios. Afirma que não concorda ou não gosta de Wiki ou Google docs, glossário, wathsapp e dicionários eletrônicos. Ela não considera muito relevantes: forum, jogos, enquetes eletrônicos e blogs. No entanto, considera relevantes: webconferência, questionários, vídeos, e-mail, e-mail de voz, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediaço ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, texto com áudio em espanhol, recurso de interaço audiovisual síncrono, portfólio, apresentaço de slides, Facebook, Twitter, músicas, mapas conceituais, projetos de conversaço/telecolaboraço.

Zhao Feng

O participante Zhao Feng é do gênero masculino, casado, tem entre 36 e 45 anos, nasceu em Parelhas e reside em Parnamirim, Rio Grande do Norte. Está cursando o segundo ano do curso de Letras-espanhol do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Zhao Feng afirma que trabalha em emprego fixo (efetivo) e que pretende atuar em escola de Nível Médio e universidade. Antes de ingressar neste curso ele já havia utilizado plataforma virtual em cursos presenciais e em cursos a distância, de duração variada. A respeito desta experiência, Zhao Feng comenta que foi «Excelente. Facilita bastante no desenvolvimento de aprendizagem». Os motivos que ele aponta para cursar este curso na modalidade EAD são: Flexibilidade de tempo (Exemplo: Poder trabalhar e estudar ajustando os horários); gratuidade ou baixo custo, evitar deslocamentos (enfrentar trânsito congestionado, etc). Gostar de espanhol é apontado por ele como fator para

cursar a licenciatura em espanhol. Ele indica que quando começou o curso seu nível de proficiência em espanhol era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório).

As dificuldades que encontrou/encontra para estudar na modalidade EAD são: 1. O investimento em infraestrutura para utilizar todas as ferramentas sem problemas: conexão à Internet, programas e licenças de antivírus, atualizações de Java ou Flash e etc; 2. Dificuldades relacionadas ao modelo pedagógico. Zhao Feng revela suas estratégias para superar as dificuldades: «Busco outras fontes de informação: youtube, vídeos aulas, etc ». Em relação às dimensões ou habilidades relacionadas ao Ensino- aprendizagem de línguas, ele não considera a modalidade EAD muito apropriada para a oralidade-conversaço, para a compreensõ auditiva, nem para as dimensões práticas/didáticas sobre como ensinar a língua, mas considera esta modalidade apropriada para as dimensões teóricas, para a escrita e para as atividades de mediação: tradução e interpretação.

Quanto às ferramentas, recursos ou práticas, o participante revela não concordar/não gostar de: portfolio, Facebook, Twitter e Whatsapp. Aponta que não considera muito relevantes: Wiki ou Google doc e fórum, e indica como relevantes: webconferência, questionários, vídeos, glossário, e-mail, e-mail de voz, mensageiro, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, espaço para informações e eventos, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual sincrônico, apresentação de slides, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, blogs, músicas, mapas conceituais, projetos de conversaço (telecolaboraço), organizaço de viagens/intercâmbio.

Medeiros

Medeiros tem entre 26 e 45 anos, é do gênero feminino, divorciada, nasceu e reside em Mossoró, Rio Grande do Norte, e está no quarto ano do curso de Letras-espanhol do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Ela afirma que está desempregada e que pretende atuar como professora de espanhol em Associação/ONG ou centro cultural, escola de nível médio, centros de línguas públicos, escola de idiomas, aulas a distância/cursos online. A participante afirma que antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol na modalidade EAD, não teve nenhum contato com cursos a distância ou plataformas virtuais. Os motivos que ela aponta para cursar este curso na modalidade EAD são: Ouviu falar bem da EAD; flexibilidade de tempo (Exemplo: Poder trabalhar e estudar ajustando os horários); gratuidade ou baixo custo. Gostar de espanhol é apontado por Medeiros como fator para cursar a licenciatura em espanhol. Ele indica que quando começou o curso seu nível de proficiência em espanhol era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório).

As dificuldades que ela encontrou para estudar nesta modalidade são: Dificuldades operacionais de informática e uso do ambiente; 2. O investimento em infraestrutura para utilizar todas as ferramentas sem problemas: conexão à Internet, programas e licenças de antivírus, atualizações de Java ou Flash, etc.: 3. Dificuldade em desenvolver uma postura mais autônoma e participativa como estudante. Embora tenha encontrado muitas dificuldades, Medeiros nos revela as estratégias que encontrou para superá-las e permanecer no curso. Ela afirma: «Com o passar dos períodos letivos que foram sucedendo fez-se necessário ajustar os horários, de forma a evitar problemáticas com os períodos seguintes; à medida que nos foram informando que fazia-se necessário se adequar e respeitar as normas estabelecidas pela própria instituição, que tomar tal postura era fundamental para a continuidade e conclusão do curso.

As informações nos eram repassadas pela Coordenação do Curso, tais informações foram essenciais da para a continuidade». Em relação às dimensões ou habilidades relacionadas ao ensino- aprendizagem de línguas. A participante não considera a modalidade EAD muito apropriada para a oralidade-conversaçoão, mas considera esta modalidade apropriada para as dimensões teóricas, para a compreensão auditiva, para as dimensões práticas/didáticas sobre como ensinar a língua, para a escrita e para as atividades de mediação: tradução e interpretação. Quanto às ferramentas, recursos ou práticas, Medeiros aponta que não considera muito relevantes: e-mail de voz, Facebook, Twitter e blogs.

Entretanto, considera relevantes: webconferência, Wiki ou google docs, forum, questionários, vídeos, glossário, e-mail, mensageiro, sala do café, chat com tutor, chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, guia do aluno, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncronico, portfólio, apresentação de slides, Whatsapp, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, músicas, mapas conceituais, projetos de conversaçoão (telecolaboraçoão), organizaçoão de viagens/intercâmbio. A respeito das ferramentas, Medeiros acrescenta: «Acredito que toda ferramenta que possa ser usada de maneira que venha acrescentar conhecimento, torna-se útil, quando usada adequadamente pelo docente».

Nené

Nené é do gênero feminino, casada, tem entre 46 e 60 anos, nasceu em Bilbao Vizcaya, Espanha e reside em João Pessoa, Paraíba. Está matriculada no terceiro ano do curso de Letras-espanhol da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ela afirma que profissionalmente é autônoma e estudante. Nené pretende atuar em universidades, escolas de idiomas, aulas particulares, aulas a distância/cursos online. Antes de ingressar

neste curso ele já havia utilizado plataforma virtual em cursos presenciais e em cursos a distância, de duração variada e comenta que sua experiência foi positiva.

Os motivos que ela aponta para estudar na modalidade EAD são: 1. a flexibilidade temporal (Exemplo: Poder trabalhar e estudar ajustando os horários); 2. evitar deslocamentos (enfrentar trânsito congestionado, etc). O principal fator que a motivou a cursar esta licenciatura em espanhol foi já dar aulas de espanhol. Ao ingressar no curso, seu nível de proficiência era Proficiente - C2 Nível de mestria ou proficiente. Vale lembrar que Nené é falante nativa. As dificuldades que ela aponta para estudar nesta modalidade são: Dificuldades relacionadas ao modelo pedagógico e dificuldades relacionadas à interação com os colegas de turma e tutores. As estratégias que ela usa para superar tais dificuldades são reveladas na seguinte frase: «sou autônoma e autodidata».

Em sua visão a modalidade EAD não é muito apropriada para as seguintes dimensões ou habilidades relacionadas ao Ensino-aprendizagem de línguas: oralidade/conversação e para as atividades de mediação: tradução e interpretação. Em relação às ferramentas, recursos ou práticas, Nené não considera muito relevantes: glossário, mensageiro, diário de bordo, Twitter, Wathsapp, mapas conceituais, organização de viagens/intercâmbio. No entanto, considera relevantes: webconferência, Wiki ou Google docs, fóruns, questionários, vídeos, e-mail, e-mail de voz, chat com tutor, chat com professor da disciplina, biblioteca, guia do aluno, espaço para notícias e informações, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono, portfolio, apresentação de slides, Facebook, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, blogs, músicas, projetos de conversação (telecolaboração).

Jurema

Jurema, do gênero masculino, casado, tem entre 46 e 60 anos, nasceu em Taipu e reside em Macau, Rio Grande do Norte. Está matriculado no Segundo ano do curso de Letras-espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O participante é aposentado e pretende atuar como professor de espanhol em escola de Nível Médio, universidade, aulas a distância, cursos online. Antes de ingressar neste curso, Jurema já havia utilizado plataforma virtual em cursos presenciais e em cursos a distância, de duração variada e comenta: «Estudei um período em uma plataforma virtual da Uninassau». Ele aponta como motivador para ingressar no curso em que está o seguinte fato: «A oportunidade de se fazer um curso em idiomas numa escola federal». Gostar de espanhol é apontado por Jurema como fator para cursar a licenciatura em espanhol. Ele indica que quando começou o curso seu nível de proficiência em espanhol era Básico- A1 Nível iniciação (introdutório).

As dificuldades que encontrou/encontra para estudar na modalidade EAD são as dificuldades relacionadas ao modelo pedagógico. Ao ser questionado sobre as estratégias que ele utiliza para superar as dificuldades, Jurema responde: «Não bem dificuldades, mas o modelo EAD por si só já apresenta dificuldades tais como não acontece com alunos presenciais que são; uma delas são as dúvidas relacionadas à disciplina de espanhol. Para superar isso, venho acompanhando várias vídeo aulas existentes nas redes sociais, bem como a leitura de algumas obras sugeridas pelos professores, sugeridas nos glossários. Para complementar, tenho acessado alguns sites como: jornais, interativos em espanhol, dicionários e tradutores».

Jurema não considera que a modalidade EAD não é apropriada para a dimensão ou habilidade oralidade-conversaço, relacionada ao Ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, considera que a EAD é apropriada para: dimensões teóricas da formação, compreensão auditiva, escrita, dimensões práticas/didáticas sobre como ensinar a língua, atividades de mediação: interpretação e tradução. Sobre ferramentas, recursos ou práticas, Jurema afirma que não conhece: Wiki ou Google docs, e-mail de voz, mensageiro, diário de bordo, projetos de conversaço (telecolaboraço). Ele considera todas as outras ferramentas, recursos e práticas listadas como relevantes: webconferência, fórum, questionários, vídeos, Glossário, e-mail, sala do café (espaço de socializaço), chat com tutor, chat com professor da disciplina, biblioteca, guia do aluno.

Considera relevante ainda: espaço para notícias e eventos de interesse, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono (Ex.Skype), portfolio, apresentação de slides, Facebook, Twitter, Whats App, dicionários eletrônicos, jogos, enquetes eletrônicos, blogs, músicas, mapas conceituais, organização de viagens/intercâmbio. Como sugestão, o participante acrescenta: «Não seria o caso de incluir uma revista/caderno interativa juntamente com um CD? temos como exemplo, a revista Speak Up. Nela o estudante vai ter vários textos que pode ouvir e acompanhar através de um Cd, e mais uns exercícios de interpretação de texto e de gramática».

Bárbara

Bárbara é solteira, do gênero feminino, tem entre 36 e 45 anos, nasceu e reside em Natal, Rio Grande do Norte. Afirma que tem trabalho fixo (efetivo), está matriculada no Segundo ano do curso de Letras-espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A participante pretende atuar como professora de espanhol em escola de Nível Médio, universidade, aulas a distância, cursos online. Antes de ingressar neste curso, Bárbar já havia utilizado plataforma virtual em cursos a distância, de curta e de longa duração. Os motivos que ela aponta para estudar na modalidade EAD são: 1. ouviu falar bem da EAD; 2. a flexibilidade temporal (Exemplo: Poder trabalhar e

estudar ajustando os horários); 3. evitar deslocamentos (enfrentar trânsito congestionado, etc).

Gostar de espanhol é apontado por Bárbara como motivo para cursar a licenciatura em espanhol. Ao ingressar no curso, seu nível de proficiência em espanhol era Básico - A2 Nível elementar. Como dificuldade que encontrou/encontra para estudar nesta modalidade ela aponta «Falta de disciplina em uma rotina de estudos e organização pessoal de horários». Entretanto, ela nos revela suas estratégias para superar estas dificuldades: «Criar uma agenda semanal de estudos». Bárbara não considera a modalidade EAD muito apropriada para as seguintes dimensões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas: oralidade-conversaão; compreensão auditiva; dimensões práticas didáticas: sobre como ensinar a língua. No entanto, considera apropriada para as dimensões ou habilidades: dimensões teóricas da formação; escrita; atividades de mediação: interpretação e tradução.

Em relação às ferramentas, recursos e práticas, Bárbara não considera relevantes: questionário, glossário, e-mail, mensageiro, chat com tutor, guia do aluno, Facebook, Twitter, enquetes eletrônicos e blogs. Mas considera relevantes: webconferência, Wiki ou Google doc, forum, vídeos, e-mail de voz, sala do café (espaço para socialização), chat com professor da disciplina, diário de bordo, biblioteca, espaço para informações e notícias, mediação ou acompanhamento de um tutor, calendário, agenda, textos com áudio em espanhol, recurso de interação audiovisual síncrono (Ex. Skype), portfolio, apresentação de slides, Whatsapp, dicionários eletrônicos. Jogos, músicas, mapas conceituais, projetos de conversaão (telecolaboração), organização de viagens/intercâmbio. Ainda sobre as ferramentas, recursos e práticas, Bárbara contribui com nossa pesquisa afirmando que: «Ferramentas de interação online, seja com áudio ou vídeo, é de fundamental importância para a questão da oralidade».

TESIS DOCTORAL

A tese doutoral, da autoria de Lilian-Vieira-da-Rocha-Ribeiro, tem como título «A competência comunicativa na formação de professores de espanhol no Brasil: Estratégias para sua aprendizagem nos ambientes virtuais». Trata-se de pesquisa qualitativa, de base interpretativista. A partir do entendimento de que os professores em formação estão num labirinto (ou em vários), seguimos em busca de respostas. Levantamos os aspectos salientes dos processos conectados (aprendizagem, ensino e formação) e apontamos caminhos possíveis para entrar, permanecer e sair dos labirintos que se apresentam constantemente na formação e profissão docente de espanhol no Brasil.



Universidad
de Huelva