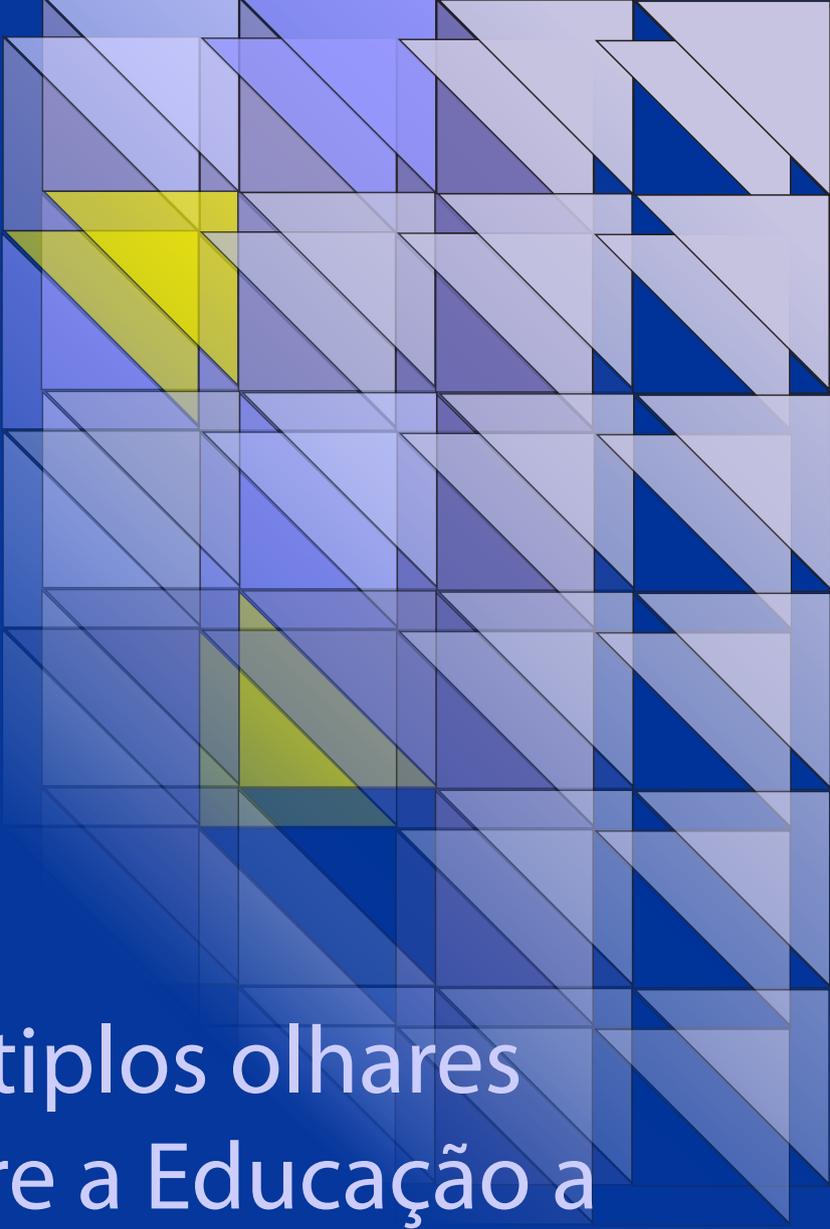


Vera Regina de Aquino Vieira  
Paula Balbis Garcia  
Morena Pereira Porto  
(Org.)



# Múltiplos olhares sobre a Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC



**Múltiplos olhares sobre  
a Educação a Distância:  
Letras Espanhol EaD/UFSC**



Vera Regina de Aquino Vieira  
Paula Balbis Garcia  
Morena Pereira Porto  
(Org.)

# **Múltiplos olhares sobre a Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC**

Florianópolis  
LLE/CCE/UFSC

## **Organizadoras**

Vera Regina de Aquino Vieira

Paula Balbis Garcia

Morena Pereira Porto

## **Avaliadores**

Adriana Kuerten Dellagnelo

André Fiorussi

Cláudia Grijó Vilarouca

Donesca Cristina Puntel Xhafaj

Elaine Cristina Reis

Everton Vinícius de Santa

Fedra Osmara Rodríguez Hinojosa

Josias Ricardo Hack

Mara Gonzalez Bezerra

Maria José Damiani Costa

Meta Elisabeth Zipser

Noemi Teles de Mello

Raphael Albuquerque de Boer

Rubens da Cunha

Sila Marisa de Oliveira

## **Projeto gráfico e editoração eletrônica**

Ane Girondi

Letícia Beatriz Folster

## **Revisão**

Isabel Maria Barreiros Luclktenberg

Fedra Osmara Rodríguez Hinojosa

## **Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina**

M961      Múltiplos olhares sobre a Educação a Distância:  
Letras Espanhol EaD/UFSC / Vera Regina de  
Aquino Vieira (Orgs.)...[et al.]. –  
Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2015.  
352 p. : il., graf., tabs.

Inclui bibliografia.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino.
2. Ensino a distância. I. Vieira, Vera Regina de Aquino.

CDU: 806.0:37

## Sumário

Apresentação.....9

Vera Regina de Aquino Vieira

De *traditore* a *traduttore*: construindo uma visão funcionalista sobre a tradução na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução do Curso de Letras Espanhol (modalidade a distância) ..... 15

Danielle Amanda R. da Silva, Filipe Mendes Neckel e Renata Santos

A formação autônoma de futuros professores de línguas estrangeiras através de atividades comunicativas..... 37

Juliana Cristina Faggion Bergmann e Andréa Cesco

A língua espanhola na modalidade de ensino a distância: uma proposta didática intercultural..... 61

Leandra Cristina de Oliveira, Esteban Campanela Miño e Mariana Martínez Stasi

O espaço da linguística no Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC sob a ótica de um tutor..... 85

Lidiomar José Mascarello

Se na sala de aula o aluno não tiver a oportunidade de ouvir e falar em língua espanhola, onde irá fazê-lo? Relato de intervenção na produção oral do aluno ..... 107  
Luzia Antonelli Pivetta, Sandra Maria de Sousa e Marimar da Silva

Tarefas pedagógicas de observação na formação inicial de professores de espanhol na modalidade a distância: uma análise de relatos de observação ..... 135  
Marimar da Silva, Marcelo D'Aquino Rosa, Ana Paula Demétrio e Janete Elenice Jorge

Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância: um olhar sobre políticas educacionais e a realidade da sala de aula ..... 175  
Elita de Medeiros e Marimar da Silva

Letras Espanhol no Repositório Institucional de Conteúdo Digital UFSC ..... 201  
Morena Pereira Porto, Paula Balbis Garcia e Vera Regina de Aquino Vieira

Plagiar o no plagiar: ¿esa es la cuestión? ..... 219  
Gastón Cosentino

O *feedback* e as relações dialógicas no Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC ..... 231  
Maíra Tonelli Santos

Estágio Supervisionado: (re)conhecendo a futura profissão *entre os muros da escola*..... 257

Elita de Medeiros, Carla Adami e Ana Paula Cardoso e Marimar da Silva

A escola e a turma parceiras de estágio: uma visão através das tarefas de observação no Estágio Supervisionado no polo de Treze Tílias .....289

Fabiane Aparecida Pereira e Marcelo D'Aquino Rosa

Interação e dialogismo sem o livro-texto em disciplina do Curso de Letras Espanhol (EaD/UFSC) .....307

Leandra Cristina de Oliveira, André Luiz dos Santos, Claci Ines Schneider, Luiziane da Silva Rosa e Mara Gonzalez Bezerra

Processo de gestão para polos de apoio presencial inseridos no sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB..... 323

Edilson Carlos Balzzan



## Apresentação

Este livro é o resultado de um caminho iniciado em março de 2008, com a oferta do Curso de Letras Espanhol a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (Letras EaD/UFSC) em cinco polos de apoio presencial de Santa Catarina e do Paraná. É também a consolidação de um projeto da Área de Espanhol e do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras/UFSC, com vistas à formação de professores de língua espanhola e literaturas hispânicas, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil/CAPES e municípios e estados, em atenção à necessidade de formar professores, atendendo à demanda e à Lei

Cabe ressaltar que a educação a distância é e foi a modalidade encontrada como alternativa à educação presencial, para proporcionar a formação de professores em serviço, por intermédio das tecnologias, em virtude do perfil e das peculiaridades do público a que se destina.

Sem dúvida, para o êxito do Projeto e das ações para e resultantes do processo de ensino e aprendizagem foram necessários o empenho e a dedicação de muitos sujeitos e do diálogo permanente entre todos os envolvidos: alunos, tutores, professores, equipes de produção, supervisão administração e coordenação.

Desta forma e com o desejo de trazer à luz o desenrolar de tantas ações, interações e atores, apresentamos o livro *Múltiplos olhares sobre Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC*, através de uma coletânea de relatos de experiências, artigos, resultantes das três edições do Curso – 2008/2012, 2011/2015 e 2014/2018 –,

contribuindo para a formação de professores de línguas estrangeiras e para fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão na área e na modalidade EaD.

Neste sentido, os assuntos presentes nesta edição versam sobre a formação e a autonomia do educador, a sala de aula, interculturalidade, o desenvolvimento das habilidades linguísticas no/e o AVEA – ambiente virtual de ensino e aprendizagem – bem como as práticas docentes e discentes.

*De traditore a traduttore*: construindo uma visão funcionalista sobre a tradução na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução do Curso de Letras Espanhol (modalidade a distância)” dos autores Silva, Neckel e Santos, texto que discute criticamente o processo de ensino–aprendizagem na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (modalidade a distância). Para essa discussão, os autores tecem o diálogo tanto dos conceitos da Didática da Tradução quanto dos Estudos da Tradução, mais especificamente, o Funcionalismo.

No artigo “A formação autônoma de futuros professores de línguas estrangeiras através de atividades comunicativas”, as autoras Bergmann e Cesco refletem sobre o processo de formação autônoma de futuros professores de línguas estrangeiras através da utilização de atividades comunicativas desenvolvidas originalmente para alunos de formação inicial na modalidade a distância.

Dos autores Oliveira, Campanela e Martínez, o texto “A língua espanhola na modalidade de ensino a distância: uma proposta didática intercultural”, sugerem uma proposta didática para o desenvolvimento do tema interculturalidade e os recursos proporcionados pela modalidade no fazer pedagógico do docente de LE.

Com “O espaço da linguística no Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC sob a ótica de um tutor”, Mascarello propõe uma reflexão sobre o espaço da linguística no Curso de Letras Espanhol ao ressaltar a importância da linguística na formação de um profissional da educação no ensino de língua e de uma língua estrangeira.

O relato de Silva, Pivetta e Sousa, “Se na sala de aula o aluno não tiver a oportunidade de ouvir e falar em língua espanhola, onde irá fazê-lo? Relato de intervenção na produção oral do aluno”, apresenta uma experiência de intervenção conduzida no segundo semestre de 2014, durante o primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado, sendo caracterizado como pesquisa-ação.

O texto intitulado “Tarefas pedagógicas de observação na formação inicial de professores de espanhol na modalidade a distância: uma análise de relatos de observação”, de Rosa, Demétrio, Jorge e Silva, tem por objetivo reportar o estudo de relatos advindos de tarefas pedagógicas de observação desenvolvidas por professores em formação inicial, no primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado.

No artigo “Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na Modalidade a Distância: um olhar sobre políticas educacionais e a realidade da sala de aula”, de Medeiros e Silva os autores apresentam uma análise da modalidade de ensino a distância, tendo como *corpus* o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na sua segunda edição, partindo do estudo da legislação brasileira para a educação a distância e dos espaços de aprendizagem, tomando por base a experiência pessoal discente.

Porto, Balbis e Vieira em “Letras Espanhol no Repositório Institucional de Conteúdo Digital UFSC”, relatam a metodologia utilizada para o mapeamento, a seleção, a organização e a dissemi-

nação dos Objetos de Aprendizagem (AO) produzidos no curso de língua espanhola EaD e sua disponibilização no Repositório Institucional de Conteúdo Digital UFSC.

O artigo “Plagiar o no plagiar: ¿esa es la cuestión?” de Cosentino, discute algumas ideias concernentes ao plágio identificado nas produções discentes e problematizadas nas reuniões e formações dos tutores.

No texto de Santos, “O *feedback* e as relações dialógicas no Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC”, é apresentado o resultado de como os *feedbacks* às atividades virtuais influenciam a relação entre o tutor e o aluno, tendo como cenário da pesquisa o Curso de graduação a distância em Letras Espanhol/UFSC-UAB.

O “Estágio Supervisionado: (re)conhecendo a futura profissão entre *os muros da escola*” é um relato de experiência apresentado por Medeiros, Adami, Cardoso e Silva que aborda algumas das vivências proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina e suas contribuições à formação do profissional da linguagem.

No relato “A escola e a turma parceiras de estágio: uma visão através das tarefas de observação no Estágio Supervisionado no polo de Treze Tílias”, Pereira e Rosa trazem as principais características da escola e da turma parceiras de estágio. Para compor suas discussões e análises reflexivas, foram realizadas observações de infraestrutura, pessoal da instituição e o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O artigo “Interação e dialogismo sem o livro texto em disciplina do Curso de Letras Espanhol (EaD/UFSC)” de Santos, Bezerra,

Schneider Rosa e Oliveira mostra exemplos e discussões sobre a experiência do trabalho didático sem o livro-texto para o desenvolvimento da disciplina Língua Espanhola VIII do Curso de Letras Espanhol, em sua primeira edição.

No texto “Processo de gestão para polos de apoio presencial inseridos no sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, artigo que encerra nosso livro, Balzzan defende que o processo de gestão é um dos fundamentos da EaD na medida em que organiza e planeja as ações pedagógicas e administrativas no intuito de promover a excelência na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, evidencia a parceria imprescindível entre coordenação polo e coordenação geral do Curso, pois atua como unidade operacional para as ações pedagógicas e administrativas.

Portanto, com a multiplicidade de temas e abordagens desta coletânea podemos vislumbrar a riqueza dos fazeres e saberes resultantes da modalidade a distância e que vão além dos discursos centrados em uma prática advinda de teorias. Trata-se, na verdade, de fazer o caminho inverso, almejado pela Linguística Aplicada, que é teorizar a partir da prática.

Desejamos, assim que o livro *Múltiplos olhares sobre Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC* contribua com a formação de professores, educadores e interessados na modalidade a distância e no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.

Finalmente, queremos agradecer à UFSC, na figura dos funcionários e instâncias, à UAB/UFSC/MEC, aos pareceristas e revisores e aos autores que viabilizaram a realização deste livro e a socialização das diversas experiências e reflexões.

Vera Regina de Aquino Vieira



# De *traditore* a *traduttore*: construindo uma visão funcionalista sobre a tradução na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução do Curso de Letras Espanhol (modalidade a distância)

Danielle Amanda R. da Silva\*

Filipe Mendes Neckel\*\*

Renata Santos\*\*\*

**Resumo:** O presente trabalho visa discutir criticamente o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (modalidade a distância). Para construir nosso aparato crítico, utilizamos tanto conceitos da Didática da Tradução quanto dos Estudos da Tradução, mais especificamente, o Funcionalismo. Também apresentamos um breve apanhado crítico do conteúdo que constituiu a disciplina no semestre de 2014.2 e um panorama do progresso dos alunos no que concerne ao processo de modificação de suas crenças sobre a tradução e o ato de traduzir apresentadas no início e no fim da disciplina. Este trabalho, entretanto, é preciso dizer, não se propõe exaustivo, pois está focado em apenas

---

\* Doutoranda em Letras Inglês: Estudos Linguísticos - Tradução - PPGI/CNPq/UFSC; Mestra em Estudos da Tradução – PGET/UFSC. Licenciada em Letras (habilitação Português/ Inglês) – UNESC. Em 2014, atuou como professora auxiliar na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução do curso de Letras Espanhol EaD da UFSC. *E-mail:* daniellefleur@gmail.com

\*\* Doutorando em Estudos da Tradução – PGET/CAPES/UFSC; Mestre em Estudos da Tradução – PGET/UFSC. Bacharel em Letras (habilitação Português/Alemão) – UFRGS. Em 2014, atuou como tutor na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução do curso de Letras Espanhol EaD da UFSC. *E-mail:* filipe\_neckel@hotmail.com

\*\*\* Mestra em Estudos da Tradução – PGET/UFSC. Licenciada e Bacharel em Letras – Português – UFSC. Em 2014, atuou como tutora na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução do curso de Letras Espanhol EaD da UFSC. *E-mail:* renatasantosb@yahoo.com.br

uma turma do curso em questão, a saber, aquela da terceira edição, que se iniciou em 2014.

**Palavras-chave:** Estudos da Tradução. Didática da Tradução. Funcionalismo. Educação a distância.

## **De *traditore* a *traduttore*: construyendo una visión funcionalista sobre la traducción en la asignatura de Introducción a los Estudios de la Traducción del Curso de Letras Español (modalidad a distancia)**

**Resumen:** El presente trabajo tiene como finalidad discutir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Introducción a los Estudios de la Traducción del Curso de Letras Español (modalidad a distancia). Para construir nuestro aparato crítico, utilizamos conceptos de la Didáctica de la Traducción y de los Estudios de la Traducción, más específicamente, el Funcionalismo. También presentamos un breve aporte crítico del contenido de la asignatura del semestre 2014.2, además del panorama de evolución de los alumnos en lo que concierne al proceso de modificación de sus creencias sobre traducción y el acto de traducir, presentadas en el inicio y fin de la asignatura. No pretendemos que este trabajo sea exhaustivo, pues tiene foco en solamente una asignatura del referido curso, que está en su tercera edición, que ha empezado en el 2014.

**Palabras-clave:** Estudios de la Traducción. Didáctica de la Traducción. Funcionalismo. Educación a distancia.



## 1 Introdução

“Por que ensinar tradução em um curso de licenciatura em letras estrangeiras?”. Essa é a pergunta que nossos alunos se fazem no início do Curso de Letras Espanhol na modalidade de ensino a distância (EaD).

Segundo a estruturação curricular do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (modalidade a distância), a disciplina de **Introdução aos Estudos da Tradução** compõe o núcleo de formação básica na área de conhecimentos específicos, sendo oferecida na segunda fase, com carga horária de 60 horas/aula. Presente nas três edições já ofertadas do curso – 2008, 2011 e 2014 –, de acordo com a sua ementa, essa disciplina objetiva trabalhar *conceitos, tipologias e conscientização dos problemas teóricos e práticos da tradução*; fazer um *mapeamento dos Estudos da Tradução*; e, por fim, abordar a *prática de tradução*.

Este artigo busca discutir criticamente o processo de ensino-aprendizagem que se deu durante a disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução, com especial ênfase na última e mais recente experiência, ou seja, a disciplina tal qual na segunda fase da terceira edição do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC, ministrada no segundo semestre de 2014. Resultado de um construto – não só pelo trabalho em equipe por parte da professora Meta Zipser, de tutores UFSC, de tutores presenciais, de *designers* instrucionais e da supervisora do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) –, essa disciplina teve como base a experiência adquirida nas edições do curso ofertadas anteriormente, tanto em termos do material didático quanto das propostas pedagógicas. Antes de passarmos tais vivências em revista, faz-se necessário refletir sobre a questão trazida no início deste artigo, a começar por seu tema central.

## 2 O ensino de tradução

Salvo algumas exceções, o ensino de tradução começou a ser pensado em caráter acadêmico apenas em meados do século XX e somente nos anos 1980, com o teórico e professor de tradução canadense Jean Delisle, é que se procurou estabelecer uma metodologia própria para o ensino de tradução. Anteriormente a esse período, assumia-se que tradução era aprendida simplesmente traduzindo, tendo o professor o papel de indicar a resposta correta ao aprendiz; esse período foi chamado pela pesquisadora espanhola de tradução Hurtado Albir (1999, p. 16) como didática do “leia e traduza”.

Delisle, no começo da década de 1980, publica *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, propondo como premissa para um ensino bem-sucedido da tradução o estabelecimento de objetivos de aprendizagem. O autor sugere 23 objetivos voltados para o desenvolvimento de um curso introdutório de tradução. Em sua segunda publicação, de 1993, *La traduction raisonnée*, Delisle (1993, p. 38) estabelece a diferença entre objetivos gerais e específicos, sendo o primeiro definido como “breves enunciados da intenção, formulados em termos mais ou menos precisos, que indiquem o resultado do processo de aprendizagem em um programa de estudos ou um curso”;<sup>1</sup> e o segundo como

enunciados, formulados em termos de comportamentos observáveis, que descrevem, o mais precisamente possível, os resultados de uma ou mais atividades pedagógicas dentro de um programa de estudos ou de um curso.<sup>2</sup>

Delisle marca um ponto fundamental na história do ensino de tradução justamente por mostrar a relevância de se estabelecer uma metodologia que apresente objetivos claros de aprendiza-

gem, o que deu à disciplina um caráter menos empirista e mais pedagógico.

No início dos anos 1990, Christiane Nord utiliza uma abordagem funcionalista na tentativa de desenvolver um método de ensino de tradução. Sua metodologia está calcada em atividades mais realistas de tradução, ou seja, o aprendiz deveria refletir sobre pontos reais de encargos tradutórios para conseguir realizar sua tradução de modo satisfatório. Assim, a autora propõe, em sua obra *Text analysis in translation* (1991), algumas questões norteadoras para o ensino-aprendizagem de tradução:

Quem transmitiu a quem, por que motivo, por qual meio, onde, quando, porque um texto com que função, sobre que assunto, dizendo o que, em que ordem, usando que elementos não verbais, com que palavras, com que tipos de sentenças, com que efeito? (NORD, 1991, p. 144).<sup>3</sup>

Foi a partir desse posicionamento funcionalista de ensino de tradução que desenvolvemos nossa disciplina, conforme explicitaremos mais adiante no item 3.

## 2.1 O ensino de tradução em aulas de língua estrangeira

A tradução era utilizada na sala de aula de ensino de língua estrangeira (LE) desde a Antiguidade Clássica e se estendeu até final do século XIX (SCHJOLDAGER, 2004, p. 128) através de um método conhecido como gramática-tradução, que utilizava o mesmo procedimento de ensino de latim como língua estrangeira, traduzindo sentenças isoladas com o intuito de demonstrar questões gramaticais.

O método gramática-tradução deixou de ser central nas teorias de ensino de LE desde que se passou a utilizar o método direto,

afastando-se de regras de gramática e listas de vocabulário, pensando a gramática de uma maneira indutiva e construindo vocabulário por meio de associações dentro da própria LE, e não mais por comparação com a língua materna.

Entretanto, o uso de tradução em ensino de LE poderia ser revisito, pois é possível pensarmos que a língua materna pode ter um papel a desempenhar na aquisição da segunda língua e, se esse for o caso, por que não se utilizar da tradução como método de ensino–aprendizagem de LE?

Refletindo sobre isso, o uso da tradução em sala de aula de LE permite ao professor um meio de ensinar e testar e/ou experimentar a proficiência; além disso, a tradução permite ao aluno utilizar seu conhecimento passivo da língua estrangeira ao realizar uma tradução direta, por exemplo. Segundo Schjoldager (2004, p. 135), também é possível observar que

[a] razão pela qual a tradução é vantajosa para a sala de aula de L2 é porque envolve uma constrição benéfica no processo de escrita: o aprendiz não é livre para escolher o sentido que precisa expressar e, por isso, é forçado a se aventurar em áreas desconhecidas do sistema da L2.<sup>4</sup>

Ademais, levando em conta que a tradução é um ato comunicativo (HURTADO ALBIR, 1999, p. 40), essa exerce um papel importante no ensino de língua estrangeira, por exemplo, ao permitir que o aluno traduza conhecimentos adquiridos em outras disciplinas da escola.

Uma questão bastante relevante ao se pensar a tradução na sala de aula é que essa não seja utilizada no vácuo, como ocorria no método gramática-tradução, mas sim que seja dado ao aprendiz

um encargo, ou seja, informações específicas sobre a situação e objetivos da tarefa tradutória que deve realizar (SCHJOLDA-GER, 2004, p. 134). Dessa forma, é possível desenvolver habilidades textuais e interpretativas. Por conta disso é que procuramos integrar os fundamentos da metodologia funcionalista nas atividades realizadas em nossa disciplina, pois essa abordagem prevê justamente um uso mais realista da tradução em sala de aula, dando ao aluno uma visão textual, e não fragmentos de sentenças ao realizar o ato tradutório.

### **3 Introdução aos Estudos da Tradução no Curso de Letras Espanhol Ead da UFSC**

Depois de abordarmos o ensino de tradução e, mais especificamente, o ensino de tradução e seu papel no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, nesta seção vamos apresentar as bases teóricas que serviram para compor a disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução do Curso de Letras Espanhol na modalidade a distância da UFSC, bem como seus objetivos e os recursos didático-pedagógicos adotados para alcançá-los.

#### **3.1 O viés funcionalista**

Conforme apontado anteriormente, a disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução foi toda estruturada a partir de um ponto de vista pautado nos pressupostos do Funcionalismo, de modo a levar os estudantes a uma reflexão crítica acerca da tradução como ato comunicativo. Como é possível inferir, o termo “Funcionalismo” está intimamente relacionado à ideia de funcionalidade, em outras palavras, essa vertente dos Estudos da Tradução “se propõe a abordar a tradução de uma maneira, como o próprio nome diz, funcional, isto é, comunicativa e significativa

para o leitor em termos culturais, sociais e históricos” (ZIPSER; POLCHLOPEK, 2014, p. 53).

Considerar as intenções dos usuários de determinada língua nos atos comunicativos, bem como o seu contexto de uso é de fundamental importância para o entendimento da linguagem como um instrumento de interação social. Nesse sentido, conforme as autoras do livro-texto utilizado na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução explicam:

o funcionalismo tem como princípio a tradução enquanto ação, interação comunicativa, ou seja, uma atividade que detém um propósito baseado em um texto de origem e destinado a um leitor final (Ibid., p. 55).

Ao dar maior ênfase à importância do contexto na análise de traduções, o Funcionalismo, que teve sua origem na Alemanha na década de 1970, encontra em Katharina Reiß e Hans Vermeer dois de seus precursores, mas foi Christiane Nord quem conseguiu preencher algumas lacunas existentes na abordagem funcionalista. Baseando-se nos conceitos de tipologia textual (Reiß) e *skopos* (Vermeer), bem como na figura do *addressee* (destinatário), para Nord o funcionalismo seria

um meio de focalizar a função (ou funções) dos textos [fonte] e das traduções lembrando que esses estão inseridos em contextos culturais distintos e que, portanto, envolvem leitores e códigos linguísticos igualmente distintos” (ZIPSER; POLCHLOPEK, 2014, p. 58).

Assim sendo, as autoras chamam atenção para o fato de que

a função que o texto fonte exerce em relação aos leitores da língua fonte pode não ser a mesma que a sua respectiva tradução deverá

exercer para os leitores da língua de chegada pelo simples fato de que estão em jogo contextos culturais, códigos linguísticos e receptores diferentes. (Ibid., p. 59).

Por isso, ao pensarmos uma tradução funcional, precisamos estar atentos aos fatores que permeiam o ato comunicativo e seu respectivo contexto, algo que necessariamente envolve algumas questões como: **quem** está se manifestando (uma autoridade política, uma criança etc.); **como** a comunicação está sendo estabelecida (um cartaz, uma propaganda na televisão etc.); **o que** será traduzido (o assunto) e **como será** repensado a fim de levar essa mensagem adiante (quais estratégias podem ser utilizadas); **para quem** será destinado (qual o público-alvo); **onde e quando** esse ato comunicativo aconteceu (qual o contexto de cultura de origem); **para onde** essa mensagem será levada (qual o contexto de cultura de chegada); entre outros.

### 3.2 Recursos didático-pedagógicos adotados

Considerando que as disciplinas ministradas na modalidade a distância são pensadas com vistas a proporcionar aos estudantes possibilidades de aprendizado autônomo, o material didático do curso foi desenvolvido de modo que possa auxiliar o estudo dos acadêmicos do Curso de Letras Espanhol EaD de maneira efetiva. Para tanto, são utilizadas algumas estratégias, como linguagem dialogada (pressupondo diálogo com o leitor) e sugestões de leitura (bibliografia e *links* para pesquisa).

Originalmente elaborado para a primeira edição do Curso de Letras Espanhol a distância, a segunda e a terceira reedições puderam contar com um material impresso com as “modificações (reelaboraões) necessárias para o desenvolvimento específico das disciplinas ou atualizações devido ao conteúdo abordado”

(COSTA; VIEIRA; D'ELY, 2010, p. 59). Ainda, conforme o Projeto Político-Pedagógico da reedição do curso,

O livro didático apresenta o conteúdo básico da disciplina e se constitui em um dos espaços de diálogo entre o professor/autor e o aluno. Desse modo, a linguagem utilizada é dinâmica e motivadora, para que, apesar da distância física, os alunos possam descobrir meios para o desenvolvimento da sua autonomia na busca de conhecimentos. (COSTA; VIEIRA; D'ELY, 2010, p. 59).

No caso da disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução, por se tratar de uma disciplina introdutória, os conceitos são apresentados em uma linguagem simples, ou seja, os termos técnicos são explicados e, além disso, ao final do material é apresentado um glossário. Assim, o livro da disciplina Introdução aos Estudos da Tradução (ZIPSER; POLCHLOPEK, 2014) é organizado em cinco unidades de estudos (computando um total de sete capítulos), contando ainda com uma parte de apresentação e outra de considerações finais. As unidades são:

- a. Primeiros percursos;
- b. Alguns caminhos e teorias;
- c. Problematização da prática tradutória;
- d. Percursos da tradução; e
- e. Prática de tradução.

A Unidade A apresenta o conceito de tradução e trata da importância de estudar tradução em um curso de Letras. A Unidade B é a maior unidade, sendo constituída de dois capítulos: “A teorização

e a tradução” e “Funcionalismo”. O primeiro trata do surgimento dos Estudos da Tradução como disciplina acadêmica e apresenta alguns autores fundamentais da área, como James Holmes, bem como algumas áreas de pesquisa em tradução, enquanto o segundo apresenta a perspectiva funcionalista para os Estudos da Tradução. A terceira unidade, C, trata dos Estudos da Tradução no âmbito acadêmico, lançando um olhar para a tradução como processo e também como produto. Uma contextualização do desenvolvimento dos Estudos da Tradução é apresentada na Unidade D, juntamente ao panorama atual dos Estudos da Tradução no Brasil. Por último, na Unidade E, são apresentados alguns textos jornalísticos em espanhol e suas respectivas traduções para o português, acompanhados por algumas perguntas que objetivam auxiliar os alunos a refletirem sobre a prática da tradução levando em consideração tudo que havia sido abordado anteriormente.

Além da leitura do material didático por parte dos estudantes, a disciplina se utilizou de todo um leque de atividades prevendo a participação dos alunos em um encontro presencial com a professora auxiliar da disciplina; uma aula por videoconferência na qual estavam presentes, além da professora, os tutores a distância; encontros obrigatórios com os tutores presenciais nos polos de apoio presencial; um seminário (realizado nos polos com a sua filmagem postada no AVEA); e atividades a distância.

A fim de cumprir com o disposto na Proposta de Reedição do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol (modalidade a distância), o material didático visava

à curiosidade e motivação dos alunos; ao direcionamento adequado de seus interesses e esforços, ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua ação docente, à sua adaptação às novas tecnologias de ensino” (COSTA; VIEIRA; D’ELY, 2010, p. 67).

Já as atividades, buscavam representar

a maior parte da carga horária do curso e se constituír[am] de tarefas definidas pelos docentes, contatos via Ambiente Virtual de Aprendizagem e outros recursos tecnológicos (videoaulas, chats, fóruns, etc.) com acompanhamento realizado pelos professores e pela equipe de tutores (COSTA; VIEIRA; D'ELY, 2010, p. 67).

Para cada uma das unidades apresentadas no livro, foram elaboradas atividades obrigatórias e complementares (questionários sobre a unidade do livro) no AVEA, que contou, portanto, com cinco tópicos: I. O que é tradução?; II. Caminhos e teorias; III. Problematicando a prática; IV. Outros caminhos; e V. Retomando o conceito de tradução.

A atividade de abertura da disciplina lançava aos alunos a seguinte pergunta: “**o que é tradução para você?**”. A proposta era que os alunos respondessem sem consultar o material da disciplina ou fazer qualquer outro tipo de pesquisa. Nosso objetivo era fazer uma espécie de avaliação diagnóstica e abrir a reflexão sobre o assunto, reflexão esta que foi retomada ao final da disciplina com a última atividade, cuja proposta era que os alunos respondessem à mesma pergunta da primeira atividade e pudessem, eles mesmos, perceber o quanto avançaram no percurso da disciplina.

As respostas que recebemos à pergunta realizada na primeira atividade demonstraram que a maioria dos alunos tinha um conhecimento de tradução baseado, em grande medida, no senso comum e repleto de crenças. Muitos alunos responderam coisas genéricas como “tradução para mim é traduzir uma língua que a pessoa não entenda” ou “tradução é a conversão de uma mensagem ou linguagem transmitida”, alguns ainda falaram de tradução

de sentimentos e ideias. No caso desses alunos, percebemos que não havia, ainda, reflexão teórica a respeito da tradução.

Além disso, termos e expressões como “fidelidade”, “traduzir o sentido” ou “ao pé da letra” foram frequentes nas respostas dos alunos, como nos exemplos apresentados a seguir.<sup>5</sup>

[...] Tradução é quando passamos um texto, poesia, música, de uma língua para outra. Mas a tradução deve ser o mais fiel possível do texto original, para não perder-se o seu sentido e significado, mantendo-a coerente. [...]

Em meu conceito, traduzir não é simplesmente transcrever um texto ou uma fala de uma língua para outra. [...] A responsabilidade de quem faz uma tradução é muito grande. Não se pode ignorar a vontade do escritor ou falante. Não se deve impor a própria vontade ou o próprio entender, mas sim, a vontade e o entender de quem quer transmitir a mensagem. **As palavras e as falas não são do tradutor e sim do escritor ou falante.**<sup>6</sup>

Para mim tradução é ter um texto e fazer o mesmo texto em outro idioma. Para isso o texto precisa ser interpretado por quem traduz, e ser o mais próximo possível do original.

Nessas respostas se manifestam as crenças, ainda ingênuas, dos alunos a respeito do fazer tradutório, baseadas nas ideias que se perpetuam no senso comum, como, por exemplo, de que a tradução deve ser fiel, de que é preciso traduzir o significado, de que as palavras não são do tradutor, sugerindo inclusive a ideia de invisibilidade do tradutor. Essas crenças, embora estejam ligadas ao indivíduo e às suas experiências com a tradução, refletem um contexto socio-cultural no qual a tradução ainda é vista como algo “menor” e o tradutor, como agente dessa atividade, tendo um papel secundário.

Conseguimos perceber nessas respostas a confirmação das palavras de Antoine Berman (2002, p. 15), ao dizer que “a condição da tradução não é somente ancilar: ela é, aos olhos do público, assim como aos olhos dos próprios tradutores, suspeita”. Essa visão de tradução remonta a crenças bastante difundidas sobre o fazer tradutório, como, por exemplo, o adágio italiano, *traduttore traditore*, crenças que se apoiam principalmente em juízos de valor e em certo narcisismo cultural, “que faz com que toda sociedade deseje ser um Todo puro e não misturado” (Ibid., p. 16).

Esse tipo de resposta, baseada nas crenças dos alunos, já era esperada para esse primeiro momento, por isso a atividade seguinte foi a realização de um fórum de discussões baseado em uma entrevista concedida pelo tradutor José Geraldo Couto à equipe da primeira edição do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC. Nessa entrevista, o tradutor relata um pouco da sua experiência e seu fazer tradutório, expondo alguns desafios e falando das ferramentas utilizadas para a realização das suas traduções.

Após assistirem a essa entrevista, os comentários dos alunos no fórum se direcionaram basicamente às dificuldades e à dedicação necessárias para realizar uma boa tradução ou para a possibilidade de a tradução ser mais do que escrever um texto em outra língua, como no exemplo a seguir, que mostra a resposta de uma aluna no fórum:

As minhas primeiras impressões, após assistir à entrevista, estão relacionadas com a percepção de que traduzir é algo mais que uma atividade mecânica de versão de uma língua para outra. É uma tarefa que necessita conhecimento técnico, mas também um amplo conhecimento cultural e uma sensibilidade para contextualizar a linguagem ao público para o qual a tradução será destinada. Traduzir um texto, é colocar-se no lugar do futuro leitor e imaginar como ele se identificaria com o que está lendo.

Após essa atividade, cujo objetivo era expandir a ideia que os alunos tinham de tradução e fazê-los perceber o valor do fazer tradutório, e pressupondo a leitura por parte dos alunos da primeira unidade do manual da disciplina, foi aberto o segundo tópico no AVEA: “Caminhos e teorias”.

Considerando a metodologia funcionalista baseada em atividades de tradução nas quais o aluno deve refletir sobre questões reais da tarefa tradutória, foi proposta uma atividade que refletisse uma situação hipotética na qual os alunos haviam sido solicitados a fazer uma matéria jornalística para um jornal de Maceió a partir de um texto já existente sobre as Festas Juninas no Sul do Brasil. Os alunos precisariam pensar nas diferenças entre as Festas Juninas do Sul e do Nordeste do Brasil e refletir sobre o modo como tais diferenças poderiam ser traduzidas para os leitores do Nordeste do país.

O objetivo dessa atividade era levar os alunos a refletirem a respeito daquelas questões norteadoras da perspectiva funcionalista da tradução: *o que e para quem traduzir, como e com que objetivo*. Nessa tarefa, assim como nas seguintes, os alunos tiveram a oportunidade de reescrita, sendo assim, nós, tutores, escrevemos comentários para as primeiras versões dos textos dos alunos, ressaltando mais uma vez aquelas questões norteadoras.

Ainda com o objetivo de levar os alunos a refletirem a respeito da tradução dentro de um viés funcionalista, foi proposta uma tarefa na qual os estudantes, em grupos, pesquisariam um texto de determinado gênero em espanhol e sua respectiva tradução para o português e analisariam a tradução considerando os elementos do texto-fonte que foram mantidos ou não na tradução, as adaptações, as omissões, os empréstimos, enfim, os estudantes deveriam perceber e apontar as estratégias adotadas pelo tradutor.

Após a pesquisa e a análise, os alunos apresentaram os resultados para os colegas do polo, por essa razão foram elaborados *slides*, os quais foram postados no AVEA para que os tutores pudessem revisar e comentar os trabalhos antes das apresentações. Ao recebermos os *slides*, pudemos perceber que os alunos ainda não tinham clareza do que consistia a abordagem funcionalista da tradução, pois não consideraram em suas análises as escolhas tradutórias em relação a um público, a um objetivo, voltando seus olhares basicamente para a questão da fidelidade, sobretudo para o sentido. Tendo percebido essas dificuldades por parte dos alunos, além de comentar os *slides*, direcionando-os a refletirem sobre as questões práticas do fazer tradutório, produzimos ainda uma nota explicativa que foi postada no Fórum Tira-Dúvidas, orientando-os a pensarem novamente naquelas perguntas orientadoras: o que, para quem, por quê e como.

Os grupos repensaram suas apresentações, as quais foram filmadas e postadas no AVEA para que os tutores a distância também pudessem avaliá-las, e, assim, foi possível perceber que os alunos se valeram das orientações anteriores e apresentaram um resultado positivo em relação aos critérios de avaliação estabelecidos para essa tarefa.

Após terem lido todo o material e pensado nas questões do fazer tradutório por meio de situações hipotéticas, propiciamos aos estudantes a possibilidade de realizar uma tarefa de prática tradutória. Nessa tarefa, foram disponibilizados aos alunos três textos de propagandas portuguesas de produtos diferentes, dentre as quais os alunos poderiam escolher uma e fazer uma tradução pensando no público brasileiro. Foi pedido aos alunos que, além da tradução, produzissem um breve texto comentando todas as escolhas feitas para a versão brasileira da propaganda escolhida, ou seja, justificando os recursos utilizados na confecção da tradução.

Além de colocar os estudantes diante de uma situação envolvendo a prática da tradução, um dos objetivos dessa atividade era levar os alunos a perceberem a relação entre língua e cultura e o quanto a cultura está atrelada também à tradução. Desde a primeira versão produzida pelos alunos, pudemos perceber que essa relação entre língua, cultura e tradução havia sido bem percebida e as traduções e os comentários de tradução demonstraram que os alunos já começavam a pensar por si sós em questões como a relevância do público-alvo e as especificidades do gênero propaganda (vários alunos recorreram em suas traduções a imagens e informações adicionais).

Por fim, para fechar o ciclo da disciplina, os alunos postaram seu novo conceito de tradução respondendo mais uma vez à pergunta: **“o que é tradução para você?”**.

Fizemos um levantamento quantitativo comparando as respostas às tarefas 1 e 6. De 128 alunos inscritos na disciplina, 94 enviaram a Tarefa 1. Desses alunos, 45,7% apresentaram respostas nas quais se manifestavam crenças sobre tradução. A Tarefa 6 foi respondida por 87 alunos, tendo 30,4% desses alunos ainda apresentado resposta nas quais se percebe a manifestação das crenças. Isso demonstra a necessidade de revisitar conceitos como *fidelidade*, *equivalência* e o *papel do tradutor* nas próximas disciplinas que estejam ligadas à tradução no Curso de Letras Espanhol EaD, uma vez que essas crenças podem causar dificuldades nos alunos ao estudarem a tradução e mesmo compreenderem seu papel no ensino de língua estrangeira, pois, segundo Pagano (2011),

No caso específico da tradução, as crenças comprovadamente desempenham um papel social mais amplo e, portanto, mais crítico, uma vez que além de influenciar a performance do tradutor, elas também determinam a forma como a sociedade em geral tende a

avaliar a tradução como profissão e o tradutor como agente dessa atividade, com base nessas percepções mais divulgadas.

#### **4 Considerações finais**

Muito embora as crenças dos estudantes do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC sejam resistentes, foi possível perceber que alguns, ao final da disciplina, conseguiram lançar à tradução um olhar diverso daquele do senso comum que se mostrou presente no início da disciplina. Contudo, infelizmente, um terço dos alunos ainda associa a tradução a alguma forma de crença, seja ela relacionada com a fidelidade ao texto-fonte, ou à busca por equivalentes, ou à visão de que a tradução é uma forma de arte, principalmente ao se traduzirem textos literários. É preciso dizer, entretanto, que, mesclado com essas crenças, também surge um novo discurso sobre o fazer tradutório incorporado ao longo das atividades, principalmente em relação à necessidade de perceber o papel do público-alvo e da cultura ao se realizar uma tradução.

Longe de termos exaurido todas as possibilidades com este trabalho, vemos que ainda há muito a ser feito sobre as crenças com relação à tradução desses alunos de Letras. Assim, acreditamos ser necessária uma disciplina que tenha por foco a desmistificação dessas crenças e que procure mostrar aos estudantes que é possível traduzir de forma adequada de e para uma língua estrangeira, a partir de uma formação específica e qualificada. Por fim, também gostaríamos de ressaltar a importância do ensino da tradução em um curso de letras estrangeiras, mesmo que em um curso de licenciatura, haja vista que a tradução pode ser utilizada como uma ferramenta eficiente para o ensino de língua estrangeira.

## Notas

1. “[...] bref énoncé d’intention, formulé en termes plus ou moins précis, qui indique les résultats auxquels doit conduire un processus d’apprentissage à l’intérieur d’un programme d’études ou d’un cours.” Todas as citações que não possuem tradução para o português foram realizadas por nós.
2. “[...] énoncé, formulé en termes de comportements observables, qui décrit le plus précisément possible les résultats auquel doivent conduire une plusieurs activités pédagogiques à l’intérieur d’un programme d’étude ou d’un cours.”
3. “[...] who Is to transmit to whom What for By what medium where When Why a text With what function? On what subject matter Is he to say What (What not) In which order using which non verbal elements in which words in what kind of sentences in which tone to what effect?”
4. “The reason why translation is such an asset for the L2 classroom is that it involves a beneficial constraint on the writing process: the learner is not free to choose the meanings that s/he must express and therefore may be forced to venture into unknown areas of the L2 system.”
5. Os excertos citados são algumas das respostas apresentadas pelos alunos da disciplina.
6. Grifo nosso.

## Referências

- BERMAN, A. *A prova do estrangeiro*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. A.; D’ELY, R. C. F. *Proposta de reedição do Curso de Licenciatura Letras Espanhol* (modalidade a distância). Florianópolis: UAB/UFSC, 2010.
- DELISLE, J. *L’Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Université d’Ottawa, 1984.

\_\_\_\_\_. *La traduction raisonné*. Ottawa: Université d'Ottawa, 1993.

HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 1999.

KELLY, D. *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2005.

NORD, C. *Text analysis in translation*. Amsterdam: Rodopi, 1991.

PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor. In: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9-28.

SCHJOLDAGER, A. Are L2 learners more prone to err when they translate? In: MALMKJÆR, Kirsten (Ed.). *Translation in undergraduate degree programmes*. Amsterdam: John Benjamin, 2004. p. 129-149.

ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. *Introdução aos estudos da tradução*. 2. ed. Florianópolis: CCE-DLLE-UFSC, 2014.

# A formação autônoma de futuros professores de línguas estrangeiras através de atividades comunicativas

Juliana Cristina Faggion Bergmann\*

Andréa Cesco\*\*

**Resumo:** Esse artigo busca discutir o processo de formação autônoma de futuros professores de línguas estrangeiras (PAIVA, 2010) através da utilização de atividades comunicativas desenvolvidas originalmente para alunos de formação inicial na modalidade a distância. Para analisá-lo, foram selecionados como *corpus* alguns exemplos de atividades usadas no Ambiente Virtual de Ensino–Aprendizagem (AVEA) da disciplina de Língua Espanhola I do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade a distância (EaD), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujo contexto de aplicação tem como uma de suas principais características o fato determinante de que seus alunos estão fisicamente longe de seus professores e precisam desenvolvê-las apesar dessa não presença, motivando-os assim a irem em busca das mais diversas ferramentas para alcançar sucesso em sua execução.

**Palavras-chave:** Língua estrangeira. Habilidades linguísticas. Atividades comunicativas.

---

\* Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Espanhol do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: juliana.bergmann@ufsc.br

\*\* Professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: andrea.cesco@gmail.com

# La formación autónoma de futuros profesores de lenguas extranjeras a través de actividades comunicativas

**Resumen:** Ese artículo busca discutir el proceso de formación autónoma de futuros profesores de lenguas extranjeras (PAIVA, 2010) a través de la utilización de actividades comunicativas desarrolladas originalmente para alumnos de formación inicial en la modalidad a distancia. Para analizarlo, fueron seleccionados como *corpus* algunos ejemplos de actividades utilizadas en el Ambiente Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (AVEA) de la disciplina de Lengua Española I del Curso de Licenciatura en Letras Español, en la modalidad a distancia (EaD), de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), cuyo contexto de aplicación tiene como una de sus principales características el hecho determinante de que sus alumnos están físicamente lejos de sus profesores y necesitan desarrollarlas a pesar de esa no presencia, motivándolos así a salir en busca de las más diferentes herramientas para alcanzar suceso en su ejecución.

**Palabras-clave:** Lengua extranjera. Habilidades lingüísticas. Actividades comunicativas.

## 1 Introdução

Este artigo busca discutir o processo de formação autônoma de futuros professores de línguas estrangeiras através da utilização de atividades comunicativas desenvolvidas originalmente para alunos em formação inicial na modalidade a distância.

Partimos do princípio de que a maneira como se desenvolve a formação inicial de professores de línguas estrangeiras é determinante da forma como esse futuro professor agirá em sua práxis, mesmo que já inicie seus estudos de licenciatura com o conhecimento prévio da língua estrangeira. Dito de outra forma, acreditamos que o *input* constante trazido aos alunos durante o curso de licenciatura, dentro da organização das disciplinas em que ele é “apenas” aluno, já está atuando de forma subjacente para a constituição desse sujeito como futuro professor, atuante e reflexivo, dessas disciplinas.

A constância do *input* e modelos de referência são, em outras palavras, apontados por Perrenoud (2002) como um dos objetivos centrais da formação de professores reflexivos. Segundo ele,

Entretanto, trabalho e disponibilidade não bastam. Dois outros ingredientes parecem também ser necessários:

- uma forma de método, de memória organizada, de perseverança;
- contextos conceituais que sirvam de estruturas de acolhimento.

[...] Não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrermos a certos saberes. A experiência singular só produz aprendizagem se ela estiver estruturada em *conceitos*, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade. (PERRENOUD, 2002, p. 52).

Dessa forma, para os futuros professores de línguas estrangeiras, compreender as formas de desenvolvimento e aplicação de ativi-

dades ainda durante a sua própria formação e poder refletir sobre como aplicá-las e adaptá-las à realidade da escola é um caminho mais consistente para, posteriormente, conduzir seu aluno a um processo cada vez mais autônomo de aprendizagem. Isso porque eles têm a oportunidade de se colocar em ambas as posições durante todo o processo: a de aluno e a de professor, organizando uma memória relacionada à aprendizagem e estabelecendo contextos conceituais que se transformarão em redes de conhecimento em sua práxis futura.

Adotamos, aqui, o conceito de autonomia de Pennycook (1997, p. 39), que a considera como “esforço de se tornar autor do próprio mundo, de ser capaz de criar nossos próprios significados, de perseguir alternativas culturais dentre as políticas culturais de nossa vida diária”. Ou, nas palavras de Miccoli

Aplicado à sala de aula, entende-se que autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu a responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem. Um aluno autônomo sabe que tem um papel ativo a cumprir em seu processo de aprendizagem. (2005, p. 32),

Nesse sentido, a autonomia que o futuro professor desenvolve em seu próprio processo de aprendizagem e que, por conseguinte, será capaz de despertar em seu futuro aluno é um fator importante de sucesso, pois permite não apenas uma compreensão real da situação de aprendizagem, como possibilita nela uma intervenção direta a partir do diagnóstico levantado, princípio que também fundamenta a ideia de formação de professores crítico-reflexivos (DEWEY, 1959; SCHÖN, 1997, 2000).

Assim, para este artigo analisaremos esse processo de formação autônoma de futuros professores de línguas estrangeiras através de alguns exemplos de atividades usadas no ambiente virtual de

ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Espanhola I do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. Elas foram desenvolvidas com o objetivo de trabalhar as quatro habilidades linguísticas: compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita, apresentadas de maneira contextualizada e dialógica, as quais buscaram, sempre que possível, facilitar a aproximação à diversidade linguística e cultural presente no mundo hispânico.

O contexto de aplicação dessas atividades tem como uma de suas principais características o fato determinante de que seus alunos estão fisicamente longe de seus professores e precisam desenvolvê-las apesar dessa não presença, motivando-os assim a irem em busca das mais diversas ferramentas para alcançar sucesso em sua execução. Em outras palavras, o fato de o ensino-aprendizagem da língua estrangeira acontecer na modalidade a distância, por si só, já obriga o aluno, futuro professor, a desenvolver de maneira crescente e aprofundada uma atitude autônoma diante de seu processo de aprendizagem, aprimorando sua capacidade de busca por recursos e ferramentas que o façam compreender melhor o conteúdo trabalhado.

Alguns exemplos de atividades que objetivavam ser desafiadoras e diversificadas são analisados; essas atividades tratam da compreensão escrita e auditiva em língua estrangeira, da produção oral e, também, de como a escrita e a reescrita (através do *borrador*) funcionam na prática, a partir de temas e textos trabalhados. Dessa forma, o planejamento e a organização dessas atividades e da disciplina, e o grau de autonomia exigido para o seu desenvolvimento se tornam fonte de referência, mesmo que ainda de maneira subliminar, à experiência de estágio que esses alunos terão ao final do seu curso de licenciatura, assim como à carreira docente que poderão seguir.

Nossa intenção é a de mostrar também que, apesar de a disciplina ter sido elaborada para a modalidade a distância, essa experiência pode e deve ser replicada na formação inicial de professores de línguas estrangeiras independentemente da modalidade. E ainda: se apresentada no presencial com o apoio do ambiente virtual, haverá o incentivo ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tão importantes para a formação pessoal e profissional do indivíduo na atualidade.

## 2 Concepção da disciplina

A disciplina de Língua Espanhola I, 2.<sup>a</sup> edição (2011-1), foi pensada levando em conta alguns aspectos referentes a disciplinas da 1.<sup>a</sup> edição (curso iniciado em 2008-1), principalmente as de língua em nível avançado, como a quantidade de conteúdo e atividades trabalhadas, assim como a maneira como foram abordados os conteúdos gramaticais em cada uma delas. Percebeu-se que em algumas dessas disciplinas caía-se em certo exagero, como a grande quantidade de conteúdos teóricos e práticos, aliados ao curto tempo oferecido aos alunos para absorver todas as informações e refletir sobre elas.

Várias podem ser as razões para esse desenho das disciplinas. Havia, na 1.<sup>a</sup> edição, por exemplo, uma natural falta de conhecimento e prática pedagógica na própria modalidade a distância de todos os envolvidos no processo: professores, tutores e alunos. Dessa forma, uma maneira encontrada para compensar as distâncias entre professor, tutores e alunos foi justamente a “transferência” da presença para atividades e conteúdos. Somando-se a isso, todos os professores atuantes eram do presencial da Universidade e tinham nessa modalidade a sua única fonte de referência, sem conseguir dosar com

precisão, portanto, o que significaria uma quantidade “x” ou “y” de atividades na modalidade a distância.

Outro aspecto desafiador detectado foi o fato de que os alunos estavam acostumados, através de experiências anteriores no aprendizado da língua estrangeira, a seguir frequentemente os livros didáticos (em um momento em que era comum encontrarmos uma concepção de língua mais estruturalista) e as gramáticas que regem as normas de uma língua. Muitos alunos e professores acreditavam que sem o ensino normativo, baseado em regras e repetições de exercícios estruturais que memorizam as classes gramaticais e suas aplicações, jamais aprenderiam uma língua estrangeira.

Como resultado disso tudo, tinha-se um ambiente carregado de conteúdos e, principalmente, de exercícios – muitos deles repetitivos –, prazos curtos que impossibilitavam o aluno de refletir e professor, tutores e alunos completamente extenuados com o montante de atividades a serem corrigidas, explicadas (com *feedback* individual) e devolvidas ao aluno, em uma tentativa de suprir espaços possivelmente deixados em aberto. E tudo isso não necessariamente serviria de garantia de aprendizado na língua estrangeira nem de uma futura docência diferenciada daquela que ainda vinha sendo praticada por muitos, além de não deixar espaço para o estabelecimento de uma autonomia do aluno para a compreensão de suas necessidades e a busca por maneiras de se preencherem as lacunas que inevitavelmente apareceriam em sua aprendizagem. Ferreira (2013, p. 35) comenta que

Littlewood (1984), no início da década de oitenta, defende o ensino contextualizado da gramática, posicionando-se de forma contrária às práticas então em voga. De acordo com os pressupostos defendidos por este autor, deve tentar-se trabalhar nos alunos a consciência gramatical, sendo que esta consciência não pode ser assegurada sim-

plesmente através das repetidas atividades empregadas, uma vez que estes exercícios e repetições só terão êxito, segundo o autor, quando estiverem ancoradas em contextos interessantes e autênticos.

Essa concepção, advinda de um espaço presencial em que a figura do professor é central e determinante, permitia que ele fizesse ajustes de ritmos de desenvolvimento da disciplina e quantidade de conteúdos à medida que a disciplina ia se desenrolando, o que não é algo tão fácil na modalidade a distância. Após essas constatações, verificou-se a necessidade de repensarmos as futuras práticas de ensino de espanhol como língua estrangeira, além de refletirmos sobre qual o perfil de professores que estávamos formando, não só na EaD como também no ensino presencial, já que nossas práticas acabavam refletindo em ambas as modalidades.

E, com base em tudo que aqui foi exposto, optou-se fundamentalmente por

1. compactar o conteúdo, levando em conta o que seria efetivamente relevante para aprender na primeira fase (podendo incluir novos conteúdos à medida que fosse surgindo a necessidade por parte dos alunos);
2. excluir atividades repetitivas e mecânicas, e substituí-las por atividades representativas e mais bem elaboradas que exigissem mais do aluno, e, com isso, alargamos os prazos, requerendo mais reflexão e autonomia do aluno;
3. selecionar material atrativo de leitura de diversos gêneros para fornecer subsídios na produção textual;
4. não valorizar e dar destaque aos erros cometidos nas produções textuais, e sim aos acertos e à construção gradual do

conhecimento da estrutura da língua, entendendo que os erros fazem parte da produção escrita inicial e com esses os alunos aprendem constantemente (*borrador* e escrita final);

5. apostar no aluno responsável pelo seu aprendizado (MICCOLI, 2005), não só com materiais complementares de leitura e atividades, como também com atividades de pesquisa, em que o aluno percebe e vai em busca do que está lhe faltando para aprender; e
6. não exigir nesse momento inicial uma desenvoltura utópica na oralidade nem ficar corrigindo o aluno o tempo todo, já que é normal que inicialmente ele misture as duas línguas, a materna e a estrangeira.

Com base nessas diretrizes, a disciplina foi então construída em um trabalho conjunto de DIs, tutores e professor,<sup>1</sup> organização essa que detalhamos e analisamos a seguir.

### **3 A disciplina de Língua Espanhola I no AVEA**

A disciplina de Língua Espanhola I foi dividida em quatro tópicos principais, observando as seguintes questões metodológicas: uso das quatro habilidades; uso da gramática indutiva; valorização e incentivo à autonomia (busca do aluno pela gramática nos momentos necessitados); utilização de textos que apresentem situações reais de uso da língua, ou seja, documentos autênticos; inclusão de aspectos interculturais; uso de diferentes mídias e da tecnologia, em uma forma de inclusão digital (uso do Skype, por exemplo); criação de um glossário (construção conjunta com os alunos); e consideração de aspectos culturais ligados aos povos de língua hispânica: literatura, artes plásticas, dança, festas populares etc.

Tais tópicos abordavam, em sua essência, diferentes manifestações da cultura hispânica, além de estarem relacionados a países de fala hispânica. Dessa forma, o Tópico I abordava a temática cultural das “Músicas y danzas”, tendo como países Cuba, Espanha e Argentina; o Tópico II apresentava as “Fiestas populares”, com México e Bolívia; o Tópico III discutia o “Turismo cultural”, com Chile e Peru; e o Tópico IV abordava a “Arte y literatura”, com Colombia e Uruguai. Como elementos comuns a todos os tópicos, aparecem, também, o “Glosario”, as “Pistas” e o “Viaje por...”, todos apresentados com mais detalhes a seguir.

No que diz respeito ao ambiente virtual de ensino-aprendizagem, essa organização da disciplina em tópicos também se deu de maneira gráfica, sendo disposto visualmente o material didático e mostrado ao aluno a linha condutória do trabalho que seria desenvolvido na disciplina, como podemos ver nas imagens abaixo, retiradas do AVEA da disciplina.

**Figura 1 – Tópico I da disciplina de Língua Espanhola I do Curso de Letras Espanhol EaD**



**TÓPICO I: Músicas y danzas (Cuba, España y Argentina) 25/04 09/10**



Antes de empezar nuestro viaje por algunos países hispánicos, conociendo un poco de su música y danza, es importante que nos conozcamos, ¿verdad? ¿Te gustaría saber quiénes son y qué suelen hacer tus tutores UFSC y tu profesora? Entonces accede a los links conoce a tu profesora y conoce a tu tutor®.

Ahora ya puedes hacer la primera parte de la Actividad 1 - Presentación, que será una tarea de presentación.

Tras concluir puedes pasar a la segunda parte, en el Foro de Presentación.

Ahora que ya conociste un poco más a varios colegas e interactuaste con ellos, podemos empezar nuestro viaje por algunos países hispánicos.

En este primer tópico te presentamos tres “estilos” musicales diferentes que, por coincidencia, tienen influencia de la cultura negra. Te estamos hablando de la Salsa, El Flamenco y El Tango. Púlate en Viaje por... para conocerlos y realiza la Actividad complementaria.

- 📄 Actividad obligatoria 1: Presentación - Instrucciones generales
- 📄 Actividad obligatoria 1: Parte 1 - Texto de Presentación - Borrador - Fecha: 25/04 a 28/04
- 📄 Actividad obligatoria 1: Parte 1 - Texto de Presentación - Versión final - Fecha: 28/04 a 06/05
- 🗣️ Actividad obligatoria 1: Parte 2 - Foro de Presentación - Fecha: 28/04 a 09/05

Fonte: UFSC, 2015.

## Figura 2 – Tópico II da disciplina de Língua Espanhola I do Curso de Letras Espanhol EaD

2 TÓPICO II: Fiestas populares (México y Bolivia) 10/05-23/05

Después de conocernos mejor y saber un poco más de las danzas y músicas de Argentina, España y Cuba, llegamos al tópico II. Y descubrimos que viajar y conocer la cultura de otros países es un placer. Así, te invitamos a continuar este viaje y que nos acompañes rumbo a las fiestas que ocurren en México y Bolivia.

En la actividad obligatoria 2 Alex, nuestro tutor UFSC, te contará una historia y te pasará una receta suya. A partir de ahí vas a contarnos una receta de familia y su historia.

Después, para verificar si has comprendido bien la historia de Juan Domínguez, pasa a la actividad complementaria.



También tenemos en este espacio un foro para charlar sobre fiestas populares. ¡adelante!

Véje por...

- Actividad obligatoria 2: Receta de familia - Instrucciones generales
- Actividad obligatoria 2: Receta de familia - Borrador - Fecha: 10/05 a 16/05
- Actividad obligatoria 2: Receta de familia - Versión final - Fecha: 17/05 a 23/05
- Foro sobre fiestas populares
- Actividad complementaria - "una vida detrás de las calaveras de azúcar"

Fonte: UFSC, 2015.

## Figura 3 – Tópico III da disciplina de Língua Espanhola I do Curso de Letras Espanhol EaD

3 TÓPICO III: Turismo Cultural (Chile y Peru) 24/05-06/06



¡Qué rápido, noi! Llegamos al tercer tópico de esta asignatura, y observa cuántas informaciones nuevas ya hemos adquirido. Y ya que estamos viajando no podemos dejar de conocer dos nuevos lugares que son muy visitados en el mundo, y que abarcan sorpresas y misterios: La Isla de Pascua y Machu Picchu.

Las dos son construcciones hechas hace siglos, que todavía garantizan estudios, y que poseen una mezcla de belleza y de secretos.

Después de conocer estos dos lugares misteriosos en Viaje por..., ve a la Actividad obligatoria 3 y haz lo que te proponemos: leer con atención el texto "Test de compatibilidad viajera"; hacer la Actividad complementaria de comprensión del texto; ver en el polo la película y discutir los temas propuestos; charlar por skype con tu tutor UFSC.

¡Participa también del foro de expresiones Idiomáticas!

Véje por...

- Actividad obligatoria 3: Skype - Instrucciones generales - Fecha: 24/05 a 05/06
- Foro de expresiones idiomáticas
- Actividad complementaria - Test de compatibilidad viajera

Fonte: UFSC, 2015.

## Figura 4 – Tópico IV da disciplina de Língua Espanhola I do Curso de Letras Espanhol EaD

4 TÓPICO IV: Arte y Literatura (Colombia y Uruguay) 07/06-20/06

¡Bienvenidos a nuestro último tópico!, y para cerrar nuestro programa con broche de oro, conoceremos un poco más sobre Colombia, y lo haremos de la mano de Fernando Botero. Desde Colombia vamos a bajar hasta el Uruguay para conocer a Eduardo Galeano, periodista y escritor uruguayo. Para eso, entérate de lo que se encuentra en Viaje por...



Ahora ve a las Instrucciones generales de la Actividad obligatoria 4 y haz lo que te proponemos: leer con atención la carta de Galeano; ver las informaciones adicionales sobre carta formal e informal; preparar el seminario con base en las informaciones que te pasamos.

Puedes también hacer la Actividad complementaria de comprensión del texto.I y sigue enriqueciendo el glosario y participando del foro de expresiones idiomáticas

- Viaje por...
- Actividad obligatoria 4: Seminario - Instrucciones generales
- Actividad obligatoria 4: Seminario - Preparación de la carta - Fecha: 07/06 -13/06
- Actividad obligatoria 4: Seminario - Presentación - Fecha: 16/06 -22/06
- Actividad complementaria - El drama de Colombia, con los ojos de Botero
- Videos y dudas del seminario
- Nota del tutor-paó para el seminario

Fonte: UFSC, 2015.

Essa apresentação gráfica é muito importante na modalidade a distância por facilitar uma compreensão geral da organização da disciplina e dar ao aluno uma clareza quanto às etapas que serão desenvolvidas durante o curso, favorecendo uma posição de autonomia do aluno, além de controle e responsabilidade por sua própria aprendizagem.

### 3.1 Atividades comunicativas envolvendo as quatro habilidades

Cada um dos quatro tópicos é formado por uma série de atividades comunicativas que, com uma variedade de recursos, tiveram como principal objetivo trabalhar em diferentes momentos as quatro habilidades de ensino–aprendizagem da língua: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita.

Dessa forma, como exemplo de uma atividade comunicativa – que, como já mencionamos anteriormente, objetivavam ser desafiadoras e diversificadas – envolvendo as quatro habilidades, citamos a primeira atividade trabalhada no Tópico I, a qual envolveu, em

um primeiro momento, tanto as compreensões auditivas como a escrita. E, em um segundo momento, as produções escrita e oral. O simples ato de apresentação, que sempre acontece em todas as disciplinas através dos *links* “conheça a tua professora” e “conheça os teus tutores”, que normalmente é feito de maneira formal, foi transformado em material didático através de divertidas caricaturas de professores e tutores (simulando a fala com movimentos nos braços e na boca),<sup>2</sup> com apresentações envolvendo gostos, dados da vida pessoal etc. para estabelecer uma aproximação entre a equipe de professores e os alunos.

### Figura 5 – Atividade 1, Tópico I, da disciplina de Língua Espanhola I do Curso de Letras Espanhol EaD



Para conocer más sobre Andrea Garcia haz clic a su perfil.

Fonte: UFSC, 2015.

Foi estabelecido previamente que cada apresentação utilizaria tipos diferentes de saudações, gostos, verbos etc. para que eles tivessem acesso a várias formas de escrita e, assim, pudessem, em um segundo momento da atividade, se basear nessas apresenta-

ções para construir as suas. Ferreira (2013, p. 34) afirma que a abordagem indutiva “designa um ensino da gramática que vai dos exemplos à regra, o que significa que o aluno se torna ativo, porque ele deve elaborar as regras da gramática a partir dos exemplos fornecidos”. Em outras palavras, esse movimento de tornar-se ativo, como cita Ferreira, é o desenvolvimento da autonomia do aluno, que busca, nos exemplos fornecidos, a fonte para a elaboração de regras que o ajudem a aprender a língua estrangeira em seus diferentes aspectos e nuances. E, mais adiante, a autora acrescenta ainda que essa abordagem

destaca-se pela sua funcionalidade, uma vez que os alunos são convidados a focar-se na comunicação e interação, sem que seja dada uma explicação inicial pormenorizada da gramática. O aluno interage com a língua em contextos reais e interessantes e entra em contacto com a gramática de forma interessante e dinâmica. (FERREIRA, 2013, p. 35).

Os registros dos alunos, após leitura e audição das apresentações, passaram por três etapas: a) escrita da primeira versão do texto pessoal de apresentação (chamada de *borrador*/rascunho); b) correção dos tutores, apontando apenas algumas das falhas, não todas, com *feedback* para que o aluno voltasse às apresentações e fizesse uma autocorreção; e c) escrita do texto final, gravação de áudio do texto e postagem no fórum de apresentação. Após a postagem, o aluno deveria ouvir os áudios de dois de seus colegas de outros polos e interagir com eles. Nesse sentido, a atividade se aproxima de Littlewood (1998, p. 11, tradução nossa) quando afirma que “os estudantes também precisam aprender a relacionar a língua com os significados sociais que ela acarreta e a usá-la como veículo de interação social”.<sup>3</sup>

### 3.2 Atividades complementares: *Viaje por...*

As atividades complementares (*Viaje por...*), igualmente comunicativas, também foram realizadas em todos os tópicos para agregar conteúdo referente à cultura de alguns países de língua espanhola,<sup>4</sup> como arte, literatura, dança, música, festas típicas etc. O próprio título dos tópicos já sinalizava os países que seriam explorados e o(s) assunto(s) tratado(s). Por exemplo, no Tópico III, que tratou do “turismo cultural”, foram abordados a Isla de Pascua, no Chile, e Machu Picchu, no Peru. Textos e vídeos (como comentários, propagandas e outros) sobre esses lugares foram selecionados e oferecidos aos alunos. As atividades complementares tinham o intuito de fornecer subsídios, através de materiais autênticos, para outras atividades que seriam desenvolvidas. Por exemplo, ainda nesse tópico, foi apresentado o divertido texto *Compatibilidad viajera*, com exercícios de compreensão de texto e correção automática, e o filme *Diarios de motocicleta* (houve um encontro no polo para discussão do filme, com perguntas direcionadas pela tutora, enviadas previamente pela equipe UFSC da disciplina).

A opção pelo uso de materiais autênticos nas atividades, além das questões relacionadas ao uso e à manutenção da língua da forma como é utilizada por nativos e para nativos (COSTE, 1970) e preconizada pela Abordagem Comunicativa, está também relacionada ao objetivo de desenvolvimento da autonomia dos alunos, considerando que as atividades oferecem um *input* não apenas em relação à língua, mas à forma como cada tipo de documento pode ser compreendido, em uma leitura global e com o uso de estratégias. Essa percepção é levada pelo aluno a outros contextos fora de sala de aula em que haja a possibilidade de acesso a outros documentos apresentados no mesmo formato com que ele teve contato durante a sua experiência como aluno.

Assim, ambas as atividades serviram de base para a atividade seguinte, que se daria através do uso do Skype, *software* de comunicação a distância. Nela os alunos foram incentivados pelos tutores a discorrerem sobre viagens já realizadas por eles e a conversarem sobre o texto e o filme apresentados anteriormente. Ressaltamos que a intenção, como já mencionado, era não exigir nesse momento inicial uma desenvoltura utópica na oralidade nem deter-se em constantes correções, já que é esperado que, em fases iniciais de sua aprendizagem, o aluno misture as duas línguas, mas deixá-lo à vontade para usar a língua estrangeira da forma como fosse capaz nessa primeira atividade oral.

Os resultados dessa atividade apresentaram-se como positivos por várias razões. Uma delas é pelo fato de fazer com que o aluno falasse de sua própria experiência, dando significado à atividade, conectando-o à realidade e fazendo-o perceber o uso da língua estrangeira em situações concretas do dia a dia. Assim, independentemente do grau de proficiência na língua, quando a temática da conversa gira em torno de um assunto pessoal, ganha sentido e importância que vão além de questões linguísticas.

Outro ponto importante nessa atividade foi a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, que nesse processo apresenta resultados em duas vertentes. Uma delas pelo fato de que dentro da educação a distância, após um tempo de estudo, o aluno torna-se um usuário cada vez mais especializado nas tecnologias, o que não necessariamente se traduz em uso das mesmas tecnologias em sala de aula quando esse aluno se torna professor. Dessa forma, a percepção de atividades elaboradas com o uso de uma tecnologia mostra-se uma referência para futuras aplicações em contexto de sala de aula por esses mesmos alunos. Na outra vertente, a *expertise* tecnológica permite um maior acesso aos materiais disponíveis em rede, facilitando a autonomia de pesquisa

e o estudo do indivíduo, que compreende o funcionamento dessa forma de comunicação.

### 3.3 Criação e manutenção do glossário e das pistas

Para dar um suporte constante ao aluno, foram criadas e disponibilizadas duas ferramentas *on-line* que tinham como principais características o fato de servirem de referência aos alunos na execução de suas diferentes atividades e de serem construídas ao longo do curso, a partir das dúvidas e das necessidades apresentadas pelos próprios participantes da disciplina: o “dicionário *on-line*” e as “pistas”.

No que diz respeito ao dicionário *on-line*, além da disponibilização de *links* para *sites* oficiais de alguns dicionários (como é o caso do Dicionário da Real Academia Espanhola – RAE), os alunos foram incentivados a participar da manutenção de um “glossário” da disciplina que reunia os termos mais utilizados por eles durante as atividades.

Já a ferramenta “Pistas”, que se mostrou bastante útil durante o desenvolvimento da disciplina, tinha como diferencial o fato de ser alimentada pelo professor, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. Ali – através das correções das produções escritas e orais em que as dificuldades mais recorrentes eram detectadas – eram fornecidos conteúdos gramaticais em Língua Espanhola I, expostos de forma breve, com sugestões de exercícios *on-line*, já selecionados previamente. Ao mesmo tempo, e com o intuito de torná-los cada vez mais seguros e autônomos, os alunos também eram incentivados a pesquisar mais informações no seu livro didático e nas gramáticas da língua.

Dessa maneira, as informações fornecidas nas “Pistas” nunca esgotavam o conteúdo, deixando sempre algo a mais para ser

pesquisado. A ideia era apostar no aluno reflexivo, autônomo e responsável pelo seu aprendizado, não só através de materiais complementares de leitura e atividades, como também com atividades de pesquisa em que ele se percebe como sujeito do processo de ensino–aprendizagem e vai em busca do que está lhe faltando para aprender. Acredita-se que dessa forma o aluno passa a construir e ampliar, pouco a pouco, a sua rede de conhecimentos, tomando gosto pela pesquisa e trabalhando, de forma muitas vezes até inconsciente, em prol da sua autonomia.

### 3.4 Texto *borrador*/rascunho e texto final

No que diz respeito ao processo de construção do conhecimento através da escrita e da reescrita dos textos, ele só foi possível após um ajuste dos prazos, dando assim a oportunidade de o aluno revisar o que escreveu, corrigir e aprimorar o seu texto, após uma reflexão crítica e consciente de sua produção e da busca autônoma por respostas aos seus próprios questionamentos. Procuramos, como já mencionado, selecionar material atrativo de leitura de diversos gêneros para fornecer subsídios e insumos suficientes e relevantes para a produção textual de cada aluno.

Aqui também, assim como ocorreu na atividade de oralidade, foi acordado com os tutores, após algumas discussões, que não seria dado excessivo destaque aos erros cometidos nas produções textuais, e sim aos acertos e à construção gradual do conhecimento da estrutura da língua, entendendo que os erros fazem parte da produção escrita inicial, em que os alunos aprendem em meio a suas dificuldades (*borrador* e escrita final). Entendemos que a correção excessiva, nesse momento inicial do aprendizado da língua, acaba inibindo sua expressão em língua estrangeira, seja ela escrita ou oral. Sajavaara (1989, p. 197), mencionado por Saturnino de la Torre (2007, p. 129), menciona que

A análise estática dos erros foi substituída por estudos que consideram os erros como ingredientes essenciais no processo dinâmico de aprendizagem de uma língua, em vez de tratá-los como malformações as quais é preciso eliminar radicalmente. Assim, portanto os erros dos estudantes são considerados parte integrante de uma fase inevitável na mudança para o domínio de uma segunda língua.

Ou seja, “al ser el error inevitable e, incluso, formar parte de las estrategias cognitivas en la adquisición de la lengua, lo convierte en estrategia de aprendizaje<sup>5</sup>” (FILLOLA; VALERO; NUÑES, 1996, p. 75).

Os exemplos levantados a seguir exemplificam claramente como as atividades de produção textual foram pensadas e como funcionaram na prática, a partir dos temas e dos textos trabalhados. Os Exemplos 1 e 2 (de alunos de diferentes polos) mostram como se deu o *borrador* da primeira produção textual no Tópico I, em que é possível perceber que ambos os alunos já usaram as saudações e as despedidas corretamente, além de vários verbos, pronomes, artigos e vocábulos da língua estrangeira.

### **Exemplo 1 (Tópico I) – Primeira atividade de escrita: *borrador***

¡Hola ! ¿Cómo te va?

Me llamo XX<sup>6</sup>, yo trabajo como consultora de **tránsito**, hace 3 años

Lo que **mas** me gusta em mi trabajo es viajar e conocer las personas.

Me encanta estar **com** mis amigos, escuchar música, bailar, viajar y leer.

Tengo **um** hijo de quince años e también **um** perrito llamado XX.

Mi cumpleaños es el 10 de septiembre, cerca de la primavera, que es para mi la **mas** hermosa de las estaciones.

¡Um gran abrazo y hasta pronto!

## Exemplo 2 (Tópico I) – Primeira atividade de escrita: *borrador*

¡Hola! ¿Qué tal?

Mi nombre es XX y XX es el **apelido**. Tengo XX años cumplidos, nací en XX, Santa Catarina. Soy casado y tengo 3 hijos, dos niños y **uma** niña, tengo 3 hermanas y **um** perro. Trabajo como cocinero y me gusta trabajar, jugar el **futebol**, leer y estudiar. Por ser muy guapa y caliente, me gusta la lengua española.

A tutora, por sua vez, marcou algumas correções nos textos (destacados em cinza), ligadas à acentuação, aos artigos definidos e indefinidos e ao uso da conjunção, e deu seu *feedback* aos alunos, sugerindo e incentivando que eles consultassem o livro didático de Língua Espanhola I e as “pistas” fornecidas no AVEA. Em momento algum ela fez a correção de qualquer aspecto do texto; apenas destacou o que deveria ser pesquisado para que o próprio aluno tentasse detectar o problema e decidir sobre a forma como poderia resolvê-lo. A efetividade dessa abordagem é defendida por Ferreira (2013, p. 34) quando diz que

A gramática indutiva é cognitiva porque o aluno deve mobilizar os seus conhecimentos anteriores para resolver um novo problema gramatical. Nesta abordagem, o professor não dá diretamente o saber; apresenta uma situação de aprendizagem que permite ao aluno encontrar, descobrir esse saber por ele próprio.

E os resultados não demoram a aparecer. Os textos finais produzidos por esses mesmos alunos, Exemplos 3 e 4, mostram (nos destaques em amarelo) que eles fizeram suas pesquisas, buscaram os conhecimentos de que necessitavam e fizeram as correções levantadas pela tutora em seus textos.

### Exemplo 3 (Tópico I) – Primeira atividade de escrita: texto final

¡Hola! ¿Cómo te va?

Me llamo XX, yo trabajo como consultora de tránsito hace 3 años.

Lo que más me gusta en mi trabajo es viajar y conocer las personas.

Me encanta estar **con** mis amigos, escuchar música, bailar, viajar y leer.

Tengo un hijo de quince años y también **un** perrito llamado XX. Mi cumpleaños es el 10 de septiembre, cerca de la primavera, que es para mí la más hermosa de las estaciones.

¡**Un** gran abrazo y hasta pronto!

### Exemplo 4 (Tópico I) – Primeira atividade de escrita: texto final

¡Hola! ¿Qué tal?

Mi nombre es XX y XX es el **apellido**. Tengo 39 años cumplidos, nací en XX,

Santa Catarina. Soy casado y tengo 3 hijos, dos niños y una niña, tengo 3

hermanas y **un** perro. Trabajo como cocinero y me gusta trabajar, jugar **fútbol**,

leer y estudiar. Por ser muy guapa y caliente, me gusta la lengua española.

Os resultados apontados pelo processo de escrita e reescrita de textos, exemplificados aqui, nos mostram portanto que, quando o aluno verifica seus erros e busca as soluções para eles, está não só internalizando e aprendendo as regras da língua estrangeira, como também praticando a pesquisa e a autonomia.

## 4 Considerações finais

Neste artigo discutimos o processo de formação autônoma de futuros professores de línguas estrangeiras através da utilização de atividades comunicativas que envolveram as quatro habilidades de ensino–aprendizagem da língua: compreensão escrita e auditiva e produção oral e escrita.

Percebeu-se, através das atividades desenvolvidas mencionadas ao longo do artigo, o quanto é importante expor os alunos desde

o início do curso aos materiais autênticos e de diversos gêneros, aproximando-os à diversidade linguística e cultural presentes no mundo hispânico. Constatou-se também que selecionar e aplicar atividades representativas e mais bem elaboradas, em que eles percebam a língua como “veículo de interação social” (LITTLEWOOD, 1998), que exigem mais pesquisa do aluno, apostando na sua responsabilidade em seu próprio aprendizado, acaba resultando, por sua vez, em alunos pesquisadores mais reflexivos e autônomos.

Também vimos como o momento de revisão e o de reescrita (através do *borrador*) são importantes, fazendo com que o aluno reflita sobre o seu próprio processo de aprendizado da escrita. E acreditamos que a gramática indutiva tenha um papel de destaque nesse tipo de prática, pois quando não fornecemos todas as informações de que o aluno precisa e esperamos que ele mesmo as busque e as descubra, trabalhando com regras e generalizações, ele estará ativando os seus conhecimentos anteriores para resolver um problema gramatical (FERREIRA, 2013), o que acontece de forma gradual e inconsciente.

Aos poucos os alunos, futuros professores, expostos a esse tipo de prática percebem o professor como um mediador que indica os meios e os caminhos, e não mais como um detentor do saber, e que deles não se espera mais a passividade, mas um aluno muito mais ativo, criativo, participativo e envolvido no seu aprendizado. Espera-se que o aluno perceba e se veja pouco a pouco como responsável pelo seu êxito ou fracasso no aprendizado, de forma consciente, e que essa prática também se reflita na sua futura atuação como professor, infundindo a ideia de que apostamos em alunos igualmente ativos, participativos, autônomos e reflexivos.

## Notas

1. Fizeram parte desta equipe as DIs (*designers* instrucionais) Máira Tonelli e Paula Balbis Garcia, e os tutores Alex Sandro Beckhauser, Andrea Garcia Pita, Mara Gonzalez Bezerra e Maria Beatriz Melgarejo de Sestrem.
2. A ilustração e a animação das caricaturas foram feitas por Aurino Neto, da equipe de produção de materiais do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC.
3. “Los estudiantes también tienen que aprender a relacionar la lengua con los significados sociales que conlleva y a usarla como vehículo de interacción social.”
4. E também para dar a eles a ideia da abrangência da língua espanhola no mundo, sem privilegiar apenas um país ou outro.
5. “sendo o erro inevitável e, inclusive, parte das estratégias cognitivas na aquisição da língua, ele se transforma em estratégia de aprendizagem”.
6. Os nomes e alguns dados são ocultados para preservar a identidade do aluno.

## Referências

COSTE, D. *Hypothèses méthodologiques pour le niveau 2: Le français dans le monde*. Paris: CLÉ International, 1970.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, A. P. M. C. *Estratégias indutivas e dedutivas para o ensino da gramática na aula de espanhol língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72078/2/71885.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2015.

FILLOLA, A. M.; VALERO, A. L.; NÚÑEZ, E. M. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Tradução de Clara de Arriba. Madrid: Akal ediciones, 1996.

LA TORRE, S. de. *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LITTLEWOOD, W. *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Traducción de Fernando García Clemente. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 31-49.

PAIVA, V. L. M. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A. B.; ESPÍRITO SANTO, R. S. do; CAVALACANTE, S. M. S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2010. p. 203-217.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman, 1997. p. 35-53.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997. p. 79-91.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *Curso de Letras Espanhol na modalidade a distância: Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem*. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<https://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1482>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

# A língua espanhola na modalidade de ensino a distância: uma proposta didática intercultural

Leandra Cristina de Oliveira\*

Esteban Campanela Miño<sup>z</sup>\*\*

Mariana Martínez Stasi<sup>\*\*\*</sup>

**Resumo:** Diante da percepção sobre a supressão da cultura hispânica no Brasil, a equipe pedagógica envolvida na disciplina de Língua Espanhola VIII, da segunda edição do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, planejou e desenvolveu a primeira videoconferência da referida disciplina, cuja socialização constitui o objetivo principal deste artigo. A referida ação pedagógica assenta-se teoricamente em estudos sobre a perspectiva de ensino intercultural, em que se vislumbra o estabelecimento do diálogo entre a cultura própria e a cultura do outro, na tentativa de favorecer o interesse, o conhecimento e o respeito mútuos. Com base em estudos teóricos e práticos, frequentemente inscritos na Linguística Aplicada e em documentos oficiais sobre o ensino de línguas, desenvolve-se a proposta didática aqui compartilhada. Sintetizando os resultados da ação exposta, inferimos que a simplicidade da temática escolhida, associada à sua popularidade, tenha sido fator favorecedor à participação crítica dos estudantes, posicionando-se a partir de seu próprio lugar e do lugar cultural do outro.

**Palavras-chave:** Língua espanhola. Prática didática. Interculturalidade.

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na qual atua como professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg). *E-mail:* leandraletras@hotmail.com

\*\* Doutorando em Literatura e mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do Núcleo de Estudos de Processos Criativos (Nuproc) na mesma instituição. Ministra aulas do idioma espanhol desde 2004 em instituições de ensino privadas e empresas. *E-mail:* esteban.campanela@gmail.com

\*\*\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura (UFSC). Pesquisadora do Núcleo Onetti de Estudos Literários Latino-Americanos. Tutora de Língua Espanhola no ensino a distância (Letras Espanhol/UFSC). *E-mail:* stasimariana@hotmail.com

# La lengua española en la modalidad de enseñanza a distancia: una propuesta didáctica intrecultural

**Resumen:** Delante de la percepción del equipo pedagógico de la disciplina Lengua Española VIII, de la segunda edición del curso de Letras Español (EaD/UFSC), de un supuesto ocultamiento de la cultura hispana en Brasil, es que se planeó y desarrolló la primera videoconferencia de la referida disciplina, cuya socialización constituye el principal objetivo de este artículo. La referida acción pedagógica se basa, teóricamente, en estudios sobre la perspectiva de la enseñanza intercultural, donde se vislumbra establecer un diálogo entre la cultura propia y la cultura del otro, con la intención de favorecer el interés, el conocimiento y el respeto mutuo. Con base en estudios teóricos y prácticos, frecuentemente adscritos en la Lingüística Aplicada y en documentos oficiales sobre la enseñanza de lenguas, es que se desarrolla la propuesta didáctica que aquí se comparte. Sintetizando los resultados de la acción expuesta, deducimos que la simplicidad de la temática elegida, asociada a su popularidad, haya sido un factor que favoreció la participación crítica de los estudiantes, posicionándose desde su propio lugar y desde el lugar cultural del otro.

**Palabras-clave:** Lengua española. Práctica didáctica. Interculturalidad.

## 1 Introdução

Dar início a um curso, independente do contexto ou da modalidade de ensino, é sempre uma tarefa desafiadora. Isso porque o início, diferente de outras instâncias, não começa na data determinada para a chegada dos estudantes, mas a ele precede uma série de etapas de pesquisa e planejamento. Todo professor é ciente do trabalho que antecede a disciplina com a qual irá trabalhar, exigindo-lhe, muito antes que se iniciem as aulas, momentos de estudo e de reflexões sobre a aplicabilidade dos conceitos e das teorias.

Na modalidade de ensino a distância, o planejamento implica outras especificidades. A que colocamos em destaque se refere ao envolvimento de não apenas um professor responsável pela disciplina, mas de uma equipe técnica e pedagógica composta de professor, tutores e *designer* instrucional de AVEA (Ambiente virtual de ensino-aprendizagem). Esses profissionais, responsáveis por tarefas diversas, convergem no interesse em planejar cursos de qualidade, que (i) considerem as singularidades da modalidade a distância; (ii) atendam à ementa, aos objetivos e ao conteúdo programático da disciplina; e (iii) apresentem atividades e recursos diversos tendo em vista o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto de planejamento e diálogos em equipe, emergem diversas leituras, pontos de vista e experiências. Por consequência, a apresentação de uma temática costuma estender por horas uma reunião, a partir da qual ideias são transformadas em propostas didáticas.

Toda essa contextualização é necessária tendo em vista o objetivo do presente trabalho: socializar uma prática didática desenvolvida na disciplina de Língua Espanhola VIII (2.<sup>a</sup> edição do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC),<sup>1</sup> desenvolvida a partir de debates

teóricos acerca da proposta do multiculturalismo e da interculturalidade no ensino de línguas. Como objetivos específicos, traçamos: (i) destacar a possibilidade de se abordar pedagogicamente o tema da interculturalidade em diferentes modalidades de ensino – não apenas a presencial, como também a modalidade a distância; (ii) mostrar que é possível promover um diálogo intercultural em ações pedagógicas distintas, como é o caso da videoconferência (VC) em EaD; e (iii) ilustrar uma proposta didática sob a perspectiva da interculturalidade, a partir de escolhas temáticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes.

É importante que fique claro ao leitor que a atividade aqui apresentada não surge das experiências teórico-metodológicas de um professor, senão do diálogo constante entre uma equipe que, à parte as individualidades de seus participantes, planejava coletivamente não apenas o ambiente virtual de aprendizagem, mas as diversas outras atividades do curso, tais como encontro presencial, videoconferências, videoaulas, conversação via Skype e fóruns.

Após essa tentativa de contextualização da proposta, importa esclarecer a forma como se organiza o presente trabalho. Seguindo a introdução, propomos a seção 2, cuja discussão centra-se em conceitos pertinentes aos propósitos deste artigo: cultura e interculturalidade, essencialmente. No presente artigo, didatizamos o debate sobre os conceitos em questão, buscando uma conexão com o que documentos oficiais apresentam sobre a pedagogia da língua, publicados no Brasil nas últimas décadas. Na seção 3, socializamos e contextualizamos a proposta didática desenvolvida para a disciplina de Língua Espanhola VIII do Curso de Letras Espanhol. E, por fim, nas considerações finais, fechamos nosso trabalho destacando pontos essenciais discutidos ao longo deste.

## 2 Cultura e interculturalidade

Tendo em vista o limite espacial do artigo, não é de interesse aprofundar teoricamente os conceitos de cultura e interculturalidade, os quais, nas últimas décadas, vêm fazendo parte de debates científicos de diferentes áreas: pedagogia, linguística e sociologia, por exemplo. No entanto, reconhecemos a importância de esclarecer sobre a forma como os conceitos são compreendidos no trabalho que se apresenta ao leitor. De modo a didatizar a discussão, trazemos o conceito de cultura, tendo como referência a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais – Mondiacult –, ocorrida no México, no ano de 1982.

Conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 2002).

Cunhava-se, na ocasião, o princípio de uma política baseada no respeito à diversidade cultural, amplamente debatido ao longo dos últimos anos em diferentes esferas da sociedade, especialmente no âmbito educacional.

No que tange ao contexto de ensino brasileiro, a diversidade ilustrada na citação anterior deve não apenas ser reconhecida, como também respeitada e valorizada, conforme se observa nas citações a seguir, extraídas do livro *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997a) e das *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002).

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo

tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1997a, p. 34).

[que os alunos sejam capazes de] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997a, p. 69).

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. [...] Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. (BRASIL, 2002, p. 93).

No estudo de documentos oficiais que versam sobre o ensino fundamental em contexto brasileiro, constatamos que, embora ausente o termo *interculturalidade* – bastante em voga em publicações e eventos científicos relacionados ao ensino de línguas –, a palavra *cultura* e outras expressões a ela associadas – como *sociocultural*, *histórico-cultural*, *pluralidade cultural*, entre outras – são significativamente recorrentes. Dessa constatação, verifica-se a estreita relação entre o ensino e a cultura.

Direcionando o debate para um contexto mais específico, o de ensino de línguas estrangeiras, acreditamos que a relação ensino/cultura não é novidade para nenhum professor. No entanto, percebemos um predomínio da concepção de língua como meio de expressão da cultura, como menciona Paricio Tato (2014, p.

216), inspirada em Byram et al. (2001): “En realidad, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia, algo que, en nuestra opinión, todo docente percibe sin dificultad porque lo tiene, por así decirlo, interiorizado”. Posicionando-nos sobre essa questão, concebemos a língua não como mero “*vehículo de expresión*”, senão como constituinte da cultura, já que desde que nascemos conectamos linguagem e realidade. O termo “*vehículo de expresión*” nos remete à ideia de um “de dentro para fora” que consideramos não existir. É como se a cultura não se constituísse também pela língua, isto é, como se a língua simplesmente cumprisse a função de exteriorização dos aspectos culturais – noção com a qual não coadunamos.

Também não há ineditismo no reconhecimento da multiplicidade cultural existente nas diferentes sociedades – tema abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira, bem como no livro que o introduz. Este último documento insere no quadro dos temas transversais<sup>2</sup> a questão da pluralidade cultural e menciona que “a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (BRASIL, 1997b, p. 26).

Do anteriormente exposto, reiteram-se movimentos a favor de redimensionamentos didático-metodológicos: da ênfase à competência comunicativa ao debate sobre a competência comunicativa intercultural, questão debatida por Paricio Tato (2014) e Sercu (2005). Segundo as autoras, a própria formação em línguas estrangeiras é, por definição, intercultural. Sintetizamos o movimento mencionado a partir da direção esquematizada abaixo.

Competência linguística > competência comunicativa >  
competência comunicativa intercultural<sup>3</sup>

Importa destacar que esses movimentos no contexto científico se conectam ao momento sócio-histórico no qual se inserem. Paricio Tato (2014, p. 216) aduz, por exemplo, que a passagem de um olhar sobre a competência comunicativa para a orientação intercultural no ensino está implicada no novo panorama social em que estamos inseridos, fundamentando seus argumentos com base nas seguintes realidades: internacionalização dos mercados; globalização cultural, conseqüente intercâmbio entre pessoas de países e culturas distintas e imigração – ratifica a autora: “nuestras sociedades se han vuelto cada vez más multiculturales”<sup>4</sup>

A autora em questão se refere mais especificamente aos movimentos presentes na União Europeia, o que não é muito diferente do contexto brasileiro. Com o olhar sobre um microcontexto, Oliveira e Wildner (2009, p. 27), por exemplo, reconhecem esse frequente intercâmbio entre pessoas de diferentes sociedades e culturas como resultado da localização geográfica do Brasil – fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial e também com outros três cujas línguas oficiais são a neerlandesa, o inglês e o francês (Suriname, Guiana e Guiana Francesa, respectivamente) – ; das conseqüentes relações comerciais e socioculturais entre esses países (e outros, obviamente); de tratados comerciais como o do Mercosul; e da presença expressiva de turistas, investidores e trabalhadores estrangeiros neste país. Acrescentamos, ademais, a pluralidade de culturas indígenas e migratórias no Brasil: africanos, árabes, haitianos, italianos, alemães, portugueses e várias outras nacionalidades.

Desse panorama emerge o interesse por diversos conceitos associados à multiplicidade cultural, dentre alguns, elencamos os seguintes:

- i. Pluralidade cultural: nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, p. 121), esse conceito enfatiza, ini-

cialmente, a pluralidade existente em território brasileiro, afirmando que

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Em páginas posteriores, versando sobre a questão do ensino de línguas estrangeiras, os Parâmetros (BRASIL, 1997b, p. 133) acrescentam:

Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilinguismo e o multilinguismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países.

- ii. Multiculturalismo crítico: busca ir além da valorização da diversidade cultural num sentido folclórico, passando a questionar a própria construção das diferenças, dos estereótipos e dos preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes, no seio de sociedades desiguais e excludentes. Assumir o multiculturalismo crítico como norteador da prática pedagógica implica “incorporar, nos

discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 62).<sup>5</sup>

- iii. Interculturalidade: tema frequentemente debatido na esfera do ensino de línguas e que aqui discutimos a partir da seguinte definição:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativamente y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad. (INSTITUTO CERVANTES, [s.d.]).

Desses três conceitos, é pertinente estender o debate a respeito do terceiro, tendo em vista os propósitos deste trabalho.

Como se pode observar a partir da última citação, a interculturalidade pressupõe não apenas a constatação da alteridade, mas o estabelecimento de um diálogo entre a cultura própria e a cultura do outro na tentativa de favorecer o interesse, o conhecimento e o respeito mútuos. Nesse sentido, Casanova (2005, p. 25) argumenta que um modelo intercultural de ensino:

Promueve la convivencia entre las distintas culturas, con respeto a las diferencias de cada una. De esta forma, se pretende que las perso-

nas culturalmente diversas se conozcan y se relacionen y que, entre todas, busquen lo común y se enriquezcan con lo diverso.

Trata-se, como se observa, de reconhecimento, respeito, valorização e diálogo com a diversidade, o que, em diversas esferas, mas essencialmente no âmbito pedagógico, é extremamente importante, tendo em vista a heterogeneidade presente no contexto escolar. Consoante a Mendes (2007, p. 120), não ignoramos, obviamente, o fato de que o encontro entre culturas nem sempre se dá de forma pacífica, uma vez que “no hay encuentro entre culturas o entre pueblos distintos sin que esté presente una intrincada red de fuerzas y tensiones que son provenientes del embate de diferentes visiones de mundo”.

Dessa realidade, constata-se a importância de que os atuantes no contexto de ensino – alunos e professor, especialmente os primeiros sob a mediação deste último – se posicionem de forma reflexiva e crítica sobre suas concepções, preconceitos e perspectivas estereotipadas. Trazem à luz essas questões diversos autores, como Paraquett (2011) e García Martínez, Escarbajal Frutos e Escarbaral de Haro (2007), que costumam estabelecer, ademais, uma conexão entre interculturalidade e direitos humanos:

Interculturalidad significa [...] interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas... Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, anti-segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. La perspectiva intercultural defiende que si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas. (GARCÍA MARTÍNEZ; ESCARBAJAL FRUTOS; ESCARBARAL DE HARO, 2007, p. 134).

Dessa forma, coadunamos com a perspectiva de que conhecer outra cultura e outros modos de conceber o mundo permite-nos tornarmos conscientes sobre a nossa própria cultura e nosso lugar social. Esse é um viés que vai em direção ao reconhecimento de que aprender uma língua estrangeira nos possibilita refletir sobre as estruturas linguísticas de nosso idioma, conhecendo-o melhor.

### **3 Da leitura entre culturas para uma proposta intercultural**

Após a breve contextualização teórica proposta na seção anterior, apresentamos nesta etapa um debate pedagógico presente na disciplina de Língua Espanhola VIII, da segunda edição do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, que culminou na proposta de algumas atividades didáticas a nossos alunos que se encontravam em etapa de conclusão de curso. Contextualizando esta publicação com o que acontecia no momento de práxis, cabem algumas explanações.

Durante o segundo semestre de 2014, em uma das reuniões semanais da equipe pedagógica da disciplina em questão, decidiu-se inserir os estudantes em reflexões a respeito do multiculturalismo e da perspectiva intercultural de ensino de língua, uma vez que, na ocasião, estávamos lidando com estudantes em etapa de estágio obrigatório, prestes a atuarem profissionalmente no magistério. A ideia inicial era debater, na primeira videoconferência da disciplina, a respeito de temas muito frequentes em congressos científicos, tal como o VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas, que acabava de acontecer na cidade do Rio de Janeiro (RJ/BRASIL).

Desse modo, em reunião, debatemos o que cada integrante da equipe pedagógica entendia por cultura, multiculturalismo e interculturalidade, e, na sequência, foram indicadas pela professora algumas leituras que abordavam essas temáticas relacionadas à

pedagogia da língua. O objetivo, naquela etapa de planejamento, era de que a equipe selecionasse textos que conduzissem os alunos à reflexão sobre o multiculturalismo e a interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Com a discussão do tema, surgiram reflexões sobre alguns fatos que aconteciam na América do Sul naquela semana e que percebíamos como sendo tratados com certa superficialidade na mídia brasileira. Como exemplificação, no dia 4 de setembro de 2014, falecia Gustavo Cerati, músico argentino vocalista da banda Soda Stereo, considerada, por muitos, uma das maiores bandas latino-americanas de *rock* da história, já que liderou a divulgação em massa do *rock* em espanhol. Soda Stereo foi precursora em algumas atividades: a primeira banda a gravar um videoclipe nos anos 1980, a primeira a se apresentar em um estádio e a primeira a realizar uma turnê pelo continente, lotando estádios por onde passava. A notícia da morte de Cerati causou comoção em toda a América Hispânica: telejornalismo de horários centrais, programas de televisão, jornais e revistas de países hispânicos dedicaram vários espaços na divulgação desse acontecimento. No Brasil – país lusofalante, mas imerso num território geográfico cercado de países hispânicos –, por outro lado, o fato ficou significativamente apagado na mídia nacional, consequência, talvez, da realidade de um público mínimo desse território conhecer a banda Soda Stereo.<sup>6</sup>

Ainda corroborando o relativo apagamento da história e da cultura hispânica no contexto brasileiro (não apenas nesse território, obviamente),<sup>7</sup> no dia 11 de setembro de 2014, as páginas dos jornais impressos e *on-line* dos diferentes países da América do Sul lembravam, em suas manchetes, o bombardeio ao Palacio de la Moneda – casa do governo chileno. Trata-se de um acontecimento que dava início ao Golpe Militar no Chile e que acabaria com a vida do primeiro presidente socialista eleito no continente: Sal-

vador Allende. Manifestos diversos foram noticiados em vários países do continente, e, novamente, apesar da estreita relação com a história da ditadura no Brasil, o fato não recebia divulgação e tratamento adequados na grande imprensa brasileira.

Debatemos no grupo a clara supressão da cultura hispânica no Brasil, vislumbrando essa constatação como fato motivador para a abordagem de propostas multi e interculturais em nosso curso. Após leituras e planejamentos, traçamos a atividade da primeira videoconferência (VC), que se organizava em três etapas: (i) inserção dos estudantes nas temáticas que vínhamos debatendo, a partir da orientação de leituras prévias; (ii) debate entre polos e equipes pedagógicas durante a VC; e (iii) fechamento das discussões com proposta de fórum sobre conceitos-chave – cultura, multiculturalismo e interculturalidade. Nos parágrafos a seguir, explicamos brevemente cada etapa, em atenção aos objetivos centrais da prática aqui descrita, a saber: (i) promover a reflexão sobre o apagamento da cultura e da história da América Latina na mídia e, talvez, por consequência, nas aulas de língua estrangeira; e (ii) sugerir atividades a favor da promoção da cultura hispânica na aula de Língua Espanhola, para além de perspectivas estereotipadas.

No que tange ao trabalho prévio à VC, no ambiente virtual de aprendizagem, na ferramenta fórum, disponibilizamos aos alunos dois textos sobre multiculturalismo e interculturalidade com o intuito de compartilhar informações sobre temas atuais no âmbito pedagógico. O primeiro, de leitura obrigatória, era um texto conciso, com informações gerais sobre a educação multicultural, disponível *on-line*.<sup>8</sup> O segundo texto proposto trazia discussões teóricas e práticas sobre os conceitos de nosso interesse, relacionando-as a uma proposta didática aplicada no contexto do espanhol como língua estrangeira – trabalho de Paraquett (2011). Também como etapa preparatória para o debate da VC, incumbimos aos

estudantes a tarefa de assistir a vídeos cuja temática se vinculava à atualidade cultural hispanofalante: a morte de Gustavo Cerati, líder da banda de *rock* argentina Soda Stereo. Foram postados no ambiente virtual da disciplina vídeos diversos relacionados a esse nosso recorte: (i) vídeos de telejornais hispano-americanos que noticiavam a morte do músico; (ii) vídeos com a história do *rock* argentino e do *rock* em Hispano-América; e (iii) vídeos que contavam a história de Soda Stereo e de Gustavo Cerati.<sup>9</sup>

Após esse momento de preparação, durante a VC, a equipe pedagógica deu as boas-vindas aos discentes, contextualizou a atividade e organizou-a de modo a garantir a interação entre os estudantes dos cinco polos atendidos pelo Curso de Letras.<sup>10</sup> Como “aquecimento” para o debate entre polos, aos alunos foram apresentadas as seguintes questões para reflexão:

1. Como o grupo compreende conceitos como cultura, multiculturalismo e interculturalidade?
2. Que relações podemos estabelecer entre esses conceitos e o ensino de línguas?
3. De que modo o grupo associa esses temas, presentes nos artigos indicados, ao tema comum dos vídeos sugeridos?
4. Argumentem sobre a possibilidade de associar um tema atual do mundo hispânico – a morte de Gustavo Cerati – a aspectos histórico-culturais brasileiros.<sup>11</sup>

Após um tempo de 30 minutos, aproximadamente, destinado ao debate interno em cada polo, a equipe pedagógica conduziu o debate entre polos, promovendo a interação entre os estudantes das cinco cidades atendidas. A resposta à atividade foi bastante posi-

tiva, em que pudemos constatar o compromisso de alunos com a nossa proposta, apresentando-nos uma participação crítica diante das questões norteadoras.

Referente ao debate sobre as duas questões iniciais, notamos que, de modo geral, os futuros professores ficaram interessados na abordagem de ensino intercultural, centrada na realidade do multiculturalismo, sustentando seus argumentos a partir de citações e observações associadas aos textos previamente indicados.

No que tange às duas questões finais, comprovamos que a maioria de nossos alunos não conhecia a banda Soda Stereo e o cantor Gustavo Cerati. Essa constatação corrobora, de certa maneira, nossas observações a respeito do apagamento da cultura hispano-americana no contexto brasileiro. Cabe ressaltar que a temática não trazia à tona um aspecto cultural distante da realidade de nossos alunos, senão um aspecto bastante popular como é o da música, o *rock*, mais precisamente. A simplicidade da temática, associada à popularidade do estilo musical, foi fator que contribuiu para a participação dos estudantes e o fomento das discussões, pois puderam lançar um olhar sobre a cultura do outro ao mesmo tempo que olhavam para a cultura própria – em direção a uma perspectiva intercultural de ensino, discutida em seção anterior. Melhor explicitando: ao refletirem sobre sua cultura e história, recordando a importância de bandas como Legião Urbana e Paralamas do Sucesso e músicos como Cazuza e Renato Russo para o momento histórico pós-ditadura no Brasil, os estudantes puderam compreender o que representavam, para países hispânicos diversos, a banda Soda Stereo e o cantor Gustavo Cerati.

Nessa direção, alguns alunos trouxeram para o debate a gênese da banda Soda Stereo, relacionando, a partir de suas leituras e experiências, bem como a partir dos vídeos indicados, o apogeu

do *rock* argentino e do *rock* brasileiro, na década de 1980, com o fim das ditaduras militares. A atividade nos permitiu debater (i) aspectos culturais triviais – como é o caso da expressiva popularidade do *rock* nas décadas de 1980 e 1990, tanto no país de nosso alunado como em países hispânicos; e (ii) aspectos histórico-culturais complexos que aproximam o estudante brasileiro à história e à cultura hispanofalante, já que compartilham experiências próximas no que tange ao período de Ditadura Militar. Com essa atividade pudemos envolver os estudantes em debates de questões sociais amplas de modo a inseri-los, a partir de um olhar crítico, em um universo cultural maior.

Ao final da VC, propomos a nossos estudantes, futuros professores de espanhol, alguns desdobramentos didáticos a partir dos debates iniciados nessa atividade, os quais sintetizamos no quadro a seguir.

#### **Desdobramentos didáticos sob o enfoque do multiculturalismo e do ensino intercultural**

- O professor escolherá e apresentará uma notícia da atualidade hispano-americana referente a qualquer área (artes, política, costumes etc.) que considere produtiva para pensar o multiculturalismo de modo crítico.
- Após a apresentação, organizará a turma em grupos (o professor decidirá qual será o critério para a conformação dos grupos).
- Um grupo terá a tarefa de pesquisar e apresentar que tipo de repercussão teve o fato em questão na mídia brasileira (a apresentação será feita em espanhol).
- Os outros grupos escolherão diferentes países hispanofalantes para pesquisar e apresentar a forma como o mesmo fato foi repercutido na mídia do país que a equipe representa.
- Após as apresentações, pode-se organizar um debate com o objetivo de confrontar as diversas repercussões do fato proposto e de pensar as causas e as consequências de um ou outro tipo de circulação (ou não circulação) do fato estudado.<sup>12</sup>

Concluimos a atividade da videoconferência com a apresentação de um vídeo pertinente à tentativa de aproximar os acadêmicos, futuros professores de língua espanhola, a uma abordagem de ensino intercultural, diante da realidade multicultural em que vivemos. Trata-se do vídeo *Paralamas y Cerati – de música ligera (en vivo)* – disponível no Youtube –, em que cantam juntos dois ícones do *rock* pós-ditadura do Brasil e da Argentina: o brasileiro Herbert Vianna e o argentino Gustavo Cerati. Com o intuito de dar sequência ao debate iniciado, também abrimos um fórum de discussão a respeito das temáticas abordadas na VC, de modo a atender, também, os estudantes que não puderam participar no curto espaço de tempo destinado a essa atividade.

Fomentar a participação de nossos estudantes, futuros professores de espanhol como língua estrangeira, nas discussões planejadas para essa atividade pedagógica representa uma forma de inseri-los em debates teóricos atuais – um dos compromissos da formação de nível superior. É necessário reconhecer que aprender uma língua estrangeira a partir de uma perspectiva intercultural, além de nos possibilitar o reconhecimento, o respeito e a valorização da cultura do outro, nos abre a possibilidade de repensar e de refletir de modo crítico sobre a nossa forma de nomear e conceber o mundo. Ademais, cria condições para que vislumbramos nossa cultura não como algo estabelecido e estático, mas como algo dinâmico, construído sócio-historicamente e que está em permanente reprodução e/ou mutação, sendo necessário nos reconhecermos como agentes desse processo. Nesse sentido, direcionando para o panorama deste artigo, cabe acrescentar que

Apropriar-se do conhecimento por meio do aprendizado das línguas estrangeiras modernas permite que o aluno faça uma análise mais acurada do seu contexto social, ao compará-lo com outras culturas e visões de mundo” (BRASIL, 2002, p. 103).

Essas considerações são de extrema relevância no contexto social brasileiro – de expressiva diversidade cultural e social –, pois podem servir como base ou ponte para reconhecer as variadas culturas que fazem parte dessa realidade, como produto de dinâmicas sócio-históricas. Trata-se, assim, de um caminho para a valorização e o respeito em que o aluno possa ser motivado a posicionar-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais.

No que tange à relação entre Brasil e países hispânicos – considerando o papel social que ocupamos como professores de espanhol –, defendemos que conhecer a língua e a cultura dos países hispânicos pode favorecer a integração regional do Brasil no contexto latino-americano, tendo em vista o lugar de destaque que o Brasil vem ocupando na liderança político-econômica da América Latina.

#### **4 Considerações finais**

A experiência didática aqui compartilhada destaca a possibilidade de se abordar pedagogicamente o tema da interculturalidade no ensino a distância – a exemplo do que se tem realizado na tradicional modalidade presencial –, lançando-se mão dos diferentes recursos que a EaD oferece, tal como as videoconferências. Como exposto na seção anterior, a seleção de uma temática relacionada às experiências de muitos alunos contribuiu para a participação efetiva e crítica, em que estudantes trouxeram à luz (i) citações das referências previamente indicadas; (ii) argumentos sobre os vídeos apresentados; (iii) exposição de fatos históricos e culturais do Brasil e de países hispânicos vizinhos; entre outros.

Com essa socialização, tentamos endossar a questão de que uma proposta pedagógica direcionada a uma perspectiva intercultural pode levar o aluno a repensar sua identificação cultural para

além das fronteiras nacionais. De forma mais contextualizada aos resultados observados no desenvolvimento da videoconferência que planejamos: conhecer um pouco da história do *rock* nacional argentino e sua repercussão em vários países latino-americanos fez com que nossos alunos percebessem semelhanças com a história do *rock* brasileiro. A atividade descrita desenvolveu-se de modo a tentar conduzir os alunos a se identificarem como pertencentes a um processo histórico mais amplo que tinha a ver não só com o Brasil, mas também com a América Latina – território a que este país também pertence.

## Notas

1. Em desenvolvimento no segundo semestre do ano de 2014.
2. Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual são os temas transversais escolhidos pelos PCNs para o trabalho no contexto do ensino fundamental, os quais são eleitos “por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1997a, p. 46).
3. Não assumimos aqui que um modelo teórico-metodológico substitui outro ou se sobrepõe a ele. Apenas destacamos fases nas quais se centram debates científicos (e práticas pedagógicas) em determinados períodos históricos – tema debatido por Oliveira e Wildner (no prelo).
4. Nessa direção, é interessante a menção trazida por Bauman (2005, p. 33) a respeito de um cartaz nas ruas de Berlim que dizia: “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, árabicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro”. O texto do cartaz explicita a intensa circulação de mercadorias e informações implicada no panorama multicultural que experimentamos, ao mesmo tempo que chama a atenção sobre a existência de preconceitos em relação ao outro, considerado estrangeiro.

5. No trabalho em questão, o leitor poderá encontrar discussões menos sintéticas sobre esse conceito, bem como indicação de referências bibliográficas.
6. Evidência dessa constatação é a atribuição da originalidade da música “De música ligera” como pertencente à banda brasileira Capital Inicial, traduzida e adaptada para a versão “À minha maneira”.
7. Tema que os autores pretendem retomar em publicações futuras.
8. Na ocasião, disponível em: <<http://www.ehowenespanol.com/afeta-educacion-multicultural-estudiantes-info306482>>.
9. *Visión 7 – Um músico que marcó a varias generaciones*, disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_B-8CPJBsaE](https://www.youtube.com/watch?v=_B-8CPJBsaE)>; *Quizás porque: Soda Stereo – Canal Encuentro*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OlKaBQrzQQY>>; *Quizás porque: Fuerza Natural – Gustavo Cerati*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-Xm2EPRy7rg>>; *Soda Stereo – De música ligera*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N3RQ4rncFv8>>; *Gracias Totales Gustavo – Telefé Noticias*, disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=5\\_\\_nT-aUo6A](https://www.youtube.com/watch?v=5__nT-aUo6A)>.
10. Os cinco polos em que se desenvolve a segunda edição do Curso de Letras Espanhol da UFSC são: Foz do Iguaçu, Itajaí, São Miguel do Oeste, Treze Tílias e Videira. Com exceção de Foz do Iguaçu, cidade do estado do Paraná, as demais pertencem ao estado de Santa Catarina.
11. As questões aqui traduzidas em português se apresentavam aos alunos em sua língua de estudo – o espanhol.
12. As etapas listadas no quadro anterior foram apenas sinalizadas aos estudantes como forma de desenvolver uma unidade didática para o contexto do ensino fundamental. No entanto, importa destacar que cada professor deverá ajustá-la e desenvolvê-la conforme seu ambiente de ensino-aprendizagem.

## Referências

BAUMAN, Z. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. *Developping Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

CASANOVA, M. A. La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. In: AYALA, E. S. *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, 2005. p. 19-42.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A; ESCARBARAL DE HARO, A. *La interculturalidad: desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, 2007.

INSTITUTO CERVANTES. Dicionário de términos clave de ELE. *Interculturalidad*. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>>

biblioteca\_ele/diccio\_ele/diccionario/interculturalidad.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas/SP: Pontes, 2007. p. 119-140.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Práticas sociodiscursivas na formação inicial e continuada em língua espanhola do IF-SC. In: HAEMING, W. K.; OLIVEIRA, L. C.; WILDNER, A. K. *Linguagem e ensino: teorias, práticas e debates no Instituto Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: IF-SC, 2009. p. 26-34.

OLIVEIRA, L. C. de; WILDNER, A. K. *O ensino explícito/implícito de fenômenos gramaticais no caso de língua estrangeira*. No prelo.

PARQUETT, M. La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil. In: IV CONGRESO INTERNACIONAL: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN UN MUNDO INTERCULTURAL. 2011, Santiago de Compostela.

PARICIO TATO, M. S. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, v. 1, p. 215-226. Enero 2014.

SERCU, L. Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. In: SERCU, L. et al. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 1-18.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

YOUTUBE. *Gracias Totales Gustavo – Telefê Noticias*. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=5\\_\\_nT-aUo6A](https://www.youtube.com/watch?v=5__nT-aUo6A)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

YOUTUBE. *Quizás porqué: Fuerza Natural – Gustavo Cerati*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-Xm2EPry7rg>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

YOUTUBE. *Quizás porqué: Soda Stereo – Canal Encuentro*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OlKaBQrzQQY>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

YOUTUBE. *Soda Stereo – De música ligera*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N3RQ4rncFv8>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

YOUTUBE. *Visión 7 – Um músico que marcó a varias generaciones*. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_B-8CPJBsaE](https://www.youtube.com/watch?v=_B-8CPJBsaE)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

# O espaço da linguística no Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC sob a ótica de um tutor

Lidiomar José Mascarello\*

**Resumo:** este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre o espaço da linguística no Curso de Letras Espanhol de modalidade a distância oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ressaltar a importância da linguística na formação de um profissional da educação no ensino de língua e de uma língua estrangeira, na ótica de um tutor. Ao tratar dos aspectos conceituais que norteiam a reflexão, apoiar-nos-emos em autores como Rajagopalan (2006), Signorini e Cavalcanti (1998), Bakhtin (2003), Britto (1997), Rojo (2007), dentre outros. Os resultados da análise dos currículos do curso oferecido nos anos de 2008.1, 2011.1 e 2014.1 mostraram que houve algumas alterações em sua estruturação e organização, bem como em sua carga horária, comparando a primeira edição com as edições posteriores. Identificamos também que a formação reflexiva é uma das preocupações do curso.

**Palavras-chave:** Linguística. Educador. Ensino de língua.

---

\* Doutorando na Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* lidiomarjose@gmail.com

# El espacio de la lingüística en el Curso de Español EaD UFSC desde la perspectiva de un tutor

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo proponer una reflexión acerca del espacio de la lingüística en el Curso de Letras Español de modalidad a distancia ofrecido por la Universidade Federal de Santa Catarina y enfatizar la importancia de la lingüística en la formación de un profesional de la educación en la enseñanza de idiomas y un idioma extranjero, desde la perspectiva de un tutor. Los aspectos conceptuales que guían la nuestra reflexión están basados en el pensamiento de los siguientes autores: Rajagopalan (2006), Signorini, Cavalcanti (1998), Bakhtin (2003), Brito (2008), Rojo (2007), entre otros. Los resultados del análisis del programa de estudios del curso ofrecido en los años de 2008.1, 2011.1 y 2014.1 mostraron que hubo algunos cambios en su estructura y organización, así como la cantidad de tiempo de trabajo, si comparamos la primera edición con las ediciones posteriores. Identificamos también que la educación reflexiva es una de las preocupaciones constantes en el curso.

**Palabras clave:** Lingüística, Educador, Enseñanza de idiomas.

## 1. Introdução

Existe algum lugar que pode ser considerado como lugar privilegiado para aprender a refletir criticamente e de maneira informada sobre os fatos linguísticos? Se existir, provavelmente, uma das respostas afirmativas seria relacionando ou apontando cursos de Letras como um desses lugares.

Temos como objetivo tratar da importância da linguística na formação dos alunos do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC.

O principal objeto de análise será o currículo do próprio curso. Ao observar a estrutura e a organização do currículo do Curso de Letras Espanhol de modalidade a distância da UFSC, percebe-se que são prioridades 1) a preparação e a formação de professores; 2) os conhecimentos da língua espanhola em que os alunos formados deverão atuar como professores de língua estrangeira; 3) o conhecimento do funcionamento da linguagem e a compreensão de suas funções; e 4) o entendimento do esforço de crianças e adolescentes em processo de formação escolar.

Em resposta à pergunta colocada logo no início da introdução, a respeito da possibilidade de refletir criticamente e com embasamento teórico sobre usos e práticas linguísticas, está claramente colocado nas prioridades do curso e registrado em seu currículo de forma afirmativa que o Curso de Letras Espanhol a que nos referimos possibilita aos seus formandos a reflexão crítica e a informação na área, como veremos na discussão do próximo tópico referente às faces da linguística no curso.

Neste artigo, analisaremos a organização do currículo do Curso de Letras Espanhol de modalidade a distância da UFSC oferecido para as turmas de 2008.1, 2011.1 e 2014.1, identificando as disci-

plinas da área da linguística e sua preocupação com a formação dos estudantes que atuarão como professores de língua espanhola em escolas brasileiras. Sem entrar no mérito de julgar o que é oferecido, apresentaremos o que está sendo realizado na área da linguística para pensar se é possível fazer ainda mais, isto é, se é possível ir além do que está sendo feito.

O artigo será dividido em duas seções principais: na primeira, a análise da organização do currículo das disciplinas de linguística; e, na segunda, a colaboração da linguística na formação de professores de língua estrangeira no Curso de Espanhol EaD da UFSC.

Em que lugar nos encontramos ou de onde falamos sobre o tema referido? Tratamos do tema a partir da experiência de atuação na tutoria do curso desde o ano de 2009, não apenas na tutoria de disciplinas de linguística, mas também de outras áreas de formação oferecidas pelo curso. Salienta-se aqui a importância de ser a perspectiva de um tutor em formação na área da linguística, pois provavelmente não é a mesma perspectiva de um aluno em formação no Curso de Espanhol e que prioriza a língua espanhola (e não as disciplinas de linguística do curso<sup>1</sup>) e pode nem ser a mesma perspectiva de um professor titular formado há anos na área da linguística. Tal justificativa está embasada nos princípios teóricos da perspectiva histórico-cultural de Marx e Engels, discutida por Leontiev (1978) e Vygotsky (1984), em que os autores afirmam que somos sujeitos constituídos social e culturalmente em relação dialética, cada um pode falar de suas experiências a partir de seu lugar.

## 2 As faces da linguística no Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC<sup>2</sup>

A linguística é uma área de estudos da linguagem que se caracteriza pela dinamicidade, pelas várias orientações teóricas, pelas múltiplas maneiras de pensar a língua e seu estudo. De acordo com Ilari (1985), a linguística serve, de alguma forma, como um suporte para entender uma série de teorias sobre fenômenos em que a língua se envolve: a cognição, a capacidade humana de agir e interagir, todo tipo de ação pedagógica, dentre muitos outros aspectos. Para Rajagopalan (2006, p. 158), a linguística deve preocupar-se com o cotidiano das pessoas e não permanecer fechada ou distante da realidade.

É desnecessário apontar que uma linguística concebida dentro de uma torre de marfim, isto é, sem se preocupar com o que ocorre no mundo real, tem pouca relevância ou utilidade no dia-a-dia para a vida das pessoas comuns.

Ao analisar a organização do currículo do curso oferecido para as turmas de 2008.1, 2011.1 e 2014.1, podemos perceber que a linguística realmente se apresenta de diferentes formas e orientada por diferentes perspectivas teóricas. Vejamos a tabela a seguir.

**Tabela 1 – Disciplinas do currículo no primeiro semestre de 2008**

Disciplina	Carga horária	Semestre
Introdução aos Estudos da Linguagem	60	1º
Estudos Linguísticos I	60	2º
Introdução à Linguística Aplicada	30	2º
Estudos Linguísticos II	60	3º
Linguística Aplicada I	60	5º
Linguística Aplicada II	60	7º

Fonte: Currículo do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC (primeira edição).

Para os alunos que ingressaram no curso no semestre 2008.1, o curso estava organizado e dividido em oito semestres, com carga horária total de 3.104 horas/aula obrigatórias, sendo 1.938 horas de conteúdos curriculares, 480 horas de práticas diversas relacionadas ao curso, 200 horas de atividades complementares e 486 horas de estágio supervisionado.

Dentre as disciplinas de linguística oferecidas, encontramos no primeiro semestre a disciplina de Introdução aos Estudos da Linguagem, com carga horária de 60 horas, que, de acordo com a ementa da disciplina, se concentra na discussão de conceitos de língua e linguagem, características gerais da linguagem humana, língua e sociedade, linguística como ciência, níveis de análise linguística.

No segundo semestre, encontramos as disciplinas de Estudos Linguísticos I, com carga horária de 60 horas, e Introdução à Linguística Aplicada, com carga horária de 30 horas. A disciplina de Introdução à Linguística Aplicada oferece aos alunos a oportunidade de realizar um estudo crítico, ainda que de forma breve, sobre os fundamentos teóricos da linguística aplicada relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Já, por sua vez, a disciplina de Estudos Linguísticos I prioriza os níveis de análise linguística no tocante aos aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

No terceiro semestre é oferecida a disciplina de Estudos Linguísticos II, com carga horária de 60 horas, apresentando os principais conceitos que constituem diferentes linhas de pesquisa da área da linguística, tais como a psicolinguística, a sociolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso.

No quarto semestre não são oferecidas disciplinas de linguística especificamente. No quinto semestre é oferecida a disciplina de

Linguística Aplicada I, com carga horária de 60 horas. Essa disciplina prioriza o estudo de princípios da linguística aplicada relacionados com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil e as diversas linhas de pesquisas realizadas na área em diferentes contextos, sejam eles institucionais de instrução formal ou não.

No sexto semestre não são oferecidas disciplinas na área da linguística. No sétimo semestre é oferecida a disciplina de Linguística Aplicada II, com carga horária de 60 horas. Nesse momento da formação, a disciplina volta-se para a avaliação dos suportes teóricos relacionados à formação de professores de línguas estrangeiras com o intuito de desenvolver a consciência crítica em relação às práticas pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem, especialmente as abordagens de ensino de língua estrangeira.

Como podemos observar, das 3.104 horas/aula oferecidas no curso de 2008.1, 330 são de disciplinas da área de linguística, focalizando aspectos múltiplos da área.

Ao observar o currículo vigente para o curso oferecido no primeiro semestre de 2011, e para o oferecido também no primeiro semestre de 2014, percebemos alterações em relação ao oferecido em 2008.1.

Vemos, por exemplo, que o total de horas passou para 3.392 horas/aula obrigatórias, sendo 2.352 horas de aulas teóricas, 440 horas de práticas diversas relacionadas ao curso, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades complementares; e, em vez de oito, são nove semestres.

Além da alteração na carga horária, é possível observar também alterações no currículo. Podemos observar na tabela a seguir as alterações relacionadas às disciplinas de linguística.

**Tabela 2 – Disciplinas do currículo no primeiro semestre de 2011 e de 2014**

<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Semestre</b>
Introdução aos Estudos da Linguagem	60	2º
Introdução à Linguística Aplicada	30	2º
Estudos Linguísticos I	60	3º
Estudos Linguísticos II	60	4º
Linguística Aplicada I	60	6º
Linguística Aplicada II	60	8º

Fonte: Currículo do Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC (segunda e terceira edições).

Para o primeiro semestre, não são previstas disciplinas específicas de linguística, só a partir do segundo semestre é que são oferecidas disciplinas específicas da área. Temos Introdução aos Estudos da Linguagem e Introdução à Linguística Aplicada. A disciplina de Introdução aos Estudos da Linguagem, com carga horária de 60 horas, faz uma apresentação e promove reflexões sobre conceitos de língua e linguagem, priorizando as características da linguagem humana, da relação entre língua e sociedade, da linguística como ciência, dentre outros aspectos, oferecendo aos estudantes a oportunidade de conhecer autores como Cristóvão Silva (2001), Ilari (1985), Saussure (2000), Scliar-Cabral (2003), Weedwood (2002), dentre muitos outros.

Por sua vez, a disciplina de Introdução à Linguística Aplicada, com carga horária de 30 horas, procura incitar o aluno a buscar informações sobre os fundamentos teóricos da linguística aplicada, priorizando a relação com o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Faz isso apresentando autores como Barcelos (2004), Celani (1992), Moita Lopes (1990), dentre outros.

No terceiro semestre é oferecida a disciplina de Estudos Linguísticos I, com carga horária de 60 horas, em que são priorizados estudos referentes à fonética, à fonologia, à morfologia, à sintaxe e à semântica. Nessa disciplina os alunos são levados a conhecer melhor autores como Bakhtin (1988), Benveniste (1991), Mussalim e Bentes (2000), dentre vários outros.

No quarto semestre a disciplina oferecida é Estudos Linguísticos II, com carga horária de 60 horas. Os alunos são levados a conhecer aspectos da psicolinguística, da sociolinguística, da linguística textual, da pragmática e da análise do discurso. A disciplina oferece a possibilidade de conhecer melhor autores como Bagno (2001), Bernárdez (1987), García (2001), Ribeiro e Garcez (2002), dentre outros.

No quinto semestre não são oferecidas disciplinas de linguística; e no sexto semestre temos Linguística Aplicada I, com 60 horas/aula. Como na ocasião da primeira edição, a disciplina prioriza o estudo de princípios da linguística aplicada relacionados com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil e as várias pesquisas realizadas na área em diferentes contextos, sejam eles institucionais ou não, apresentando obras de autores como Bronkard (1985), Freitas (1996), Seara (2006), dentre outros.

No sétimo semestre não são oferecidas disciplinas de linguística; e no oitavo semestre é oferecida a disciplina de Linguística Aplicada II, com carga horária de 60 horas. Assim como na edição anterior, a atenção é para a avaliação dos suportes teóricos relacionados à formação de professores de línguas estrangeiras com o intuito de desenvolver a consciência crítica em relação às práticas pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem, especialmente as abordagens de ensino de língua estrangeira. Dentre vários autores, são apresentados textos de Vygotsky (1979) e Penycook (1998).

No nono semestre não são oferecidas disciplinas de linguística.

Observando o currículo, constatamos que o total de horas passou para 3.392; entretanto, as aulas de linguística continuam com 330 horas no total.

## 2.1 Essa organização colabora na formação de professores de língua estrangeira?

Quando se elabora um currículo, sempre se levam em consideração questões como: para que serve? A quem se destina? Como implementá-lo da melhor maneira possível para que os objetivos sejam alcançados? Em outras palavras, no currículo transparecem aspectos ideológicos e filosóficos referentes à intencionalidade educacional da instituição e do curso a que se refere.

Para Sacristán (2000, p. 15-16),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas [...]. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

À medida que observamos os currículos de cursos de formação, sejam eles de ensino fundamental, médio ou superior, vemos aí uma possibilidade de construção de conhecimento. É sempre difícil tecer comentários ou avaliá-los para verificar se os objetivos e os planos traçados foram alcançados e concretizados e se devem ser reestruturados ou mantidos.

Uma das formas de realizar uma avaliação seria acompanhar, por certo período de tempo, a ação profissional dos alunos formados por esses cursos a fim de verificar como fazem uso dos conceitos tratados durante a formação. Outra forma é observar e acompanhar os depoimentos dos estudantes no decorrer dos anos de formação, identificando os aspectos positivos que devem ser mantidos e melhorando os aspectos apontados como negativos. Em nosso caso, para a realização e a organização deste texto e do levantamento de informações, não adotamos o primeiro procedimento (avaliar a ação dos formados no curso), apenas levamos em consideração comentários e depoimentos registrados pelos alunos no final das disciplinas ou na ocasião de aulas presenciais, por isso limitar-nos-emos a comentar as proposições curriculares que visam à melhor formação dos alunos do curso e a acreditar nas respostas dos estudantes, que consideraram as disciplinas importantes em seu processo de formação.

Entretanto, ainda que não tenha sido possível avaliar a prática da utilização e da aplicabilidade ou não dos conhecimentos adquiridos e produzidos durante o processo de formação no curso, acreditamos que a inserção do estudo da linguística no Curso de Letras Espanhol é de extrema importância e indispensável para os alunos que pretendem atuar como futuros professores de língua.

Ao observar os currículos de 2008.1, 2011.1 e 2014.1 do Curso de Letras Espanhol EaD, verifica-se que cerca de 10% da carga horária é destinada a aulas de linguística, sendo essas aulas subdivididas em multiáreas ou subáreas da linguística, por isso minha pergunta de abertura do tópico: essa organização colabora na formação de professores de língua estrangeira?

A pergunta parece simples e óbvia, entretanto não há uma única resposta para tal pergunta, pois depende do lugar em que nos

posicionamos como interlocutores, mas como afirmam Cerutti-Rizzatti, Koerich e Dellagnelo (2011) quando se dirigem aos alunos do curso na abertura de um dos livros utilizados: “o maior objetivo é instigar sua curiosidade sobre os temas aqui topicalizados”. Ou ainda, como afirmam D’Eli, Silva e Gil (2014), o que se quer é “manter um diálogo” sobre questões importantes da área da linguística “centrada nos processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”.

Ainda nas palavras das mesmas autoras, o que se quer é que o curso, de modo geral, desperte no aluno, como professor em formação, o desejo de promover um ensino contextualizado:

faça crescer em você o desejo de ser um professor criativo e inovador no contexto onde você está e/ou estará brevemente inserido, um professor preocupado em integrar o outro, em mediar o conhecimento, e em constante busca de renovação de sua prática. (D’ELI; SILVA; GIL, 2014, p. 8).

Levando em consideração também que os currículos analisados observam o que se defende nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que tratam de questões linguísticas como atividade discursiva:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico usado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p. 19).

Considerando, portanto, que o domínio da língua possibilita uma maior participação social e que é pela linguagem que as intera-

ções são constituídas, espera-se que pelas discussões propostas e pelos conceitos estudados os alunos ao final do curso sejam capazes de interagir de forma mais eficaz em esferas nas quais antes da realização do curso ainda não o faziam.

Ao observar as disciplinas que são oferecidas no curso (que se repetem nos dois currículos analisados, apenas em ordem de semestres diferentes), percebe-se uma preocupação em oferecer diversas formas de reflexão nos diferentes campos da linguística, concentrando-os em dois blocos, sendo um de estudos linguísticos e outro de linguística aplicada.

No bloco de estudos linguísticos, a partir do que está colocado nos livros didáticos, considerados guias de reflexão das disciplinas, o que se percebe é que são oferecidas diferentes concepções teóricas tanto de vertentes formalistas quanto sociologistas, concepções sobre variação linguística, considerações gerais sobre estruturalismo, gerativismo e funcionalismo (DALLAGNELO; RIZZATTI, 2008).

Além de tratar de questões gerais de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica (DALLAGNELO; EMMEL; D'ELY, 2012), também são discutidas questões de psicolinguística, sociolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso.

Em relação ao conjunto de disciplinas que compõem o grupo “estudos linguísticos”, o principal comentário dos alunos é de que “é muita coisa em uma disciplina só”.<sup>3</sup> Tal comentário referencia especialmente a disciplina de Estudos Linguísticos I, que trata em quatro unidades das áreas da fonética e da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica, impossibilitando um maior aprofundamento em cada uma das áreas.

Outro comentário semelhante ao anterior é também em relação à disciplina de Estudos Linguísticos II: “quando a gente começa a entender e a gostar de um tema, já acabou e começou outro”, pois a disciplina também está densa e trata de várias áreas, tais como sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso.

Em relação ao outro grupo ou bloco da linguística, que são as disciplinas de Linguística Aplicada, analisando os livros didáticos que são oferecidos aos alunos, percebe-se que a preocupação também é oferecer muitas opções e a escolha para aprofundar um campo específico fica por conta da curiosidade do estudante.

Vemos, por exemplo, em Cerutti-Rizzatti, Koerich, Dellagnello (2011) uma preocupação em apresentar, ainda que de forma breve, a trajetória da linguística aplicada e as concepções dessa disciplina em seu percurso histórico no ensino de língua, especialmente de língua estrangeira, bem como da relação desta com a sociedade em geral e a interdisciplinaridade com as demais áreas, sejam da cognição, sejam sociais voltadas para a promoção do saber escolar.

Na área da linguística aplicada à reflexão, volta-se também para questões do eu-professor, isto é, do aluno em formação para atuar futuramente como professor de língua estrangeira, quais são suas crenças em relação à aprendizagem da língua e da linguagem e como essas questões são socialmente colocadas (GIL; SILVA; D’ELY, 2013).

Além disso, o aluno é também levado a pensar sobre o ensino da gramática, quais são os possíveis olhares para esse conceito, muitas vezes mal interpretado e mal compreendido, segundo D’Ely, Silva e Gil (2011). As mesmas autoras discutem os conceitos e os

tipos de gramáticas, levando os alunos a pensarem sobre os motivos para um professor ensinar ou não ensinar gramática.

Diante de tanta informação passada e de um universo tão vasto dessa área de estudos linguísticos e da linguística aplicada, cabe perguntar: será que tudo isso que é oferecido e contemplado no curso é efetivamente absorvido de algum modo e se constitui em um processo eficaz de ensino-aprendizagem?

Por outro lado, se a quantidade de informação for diminuída e se os campos forem mais restritos, haverá outra oportunidade para esse aluno conhecer a existência dessas áreas, as quais estão intimamente relacionadas às suas ações pedagógicas futuras?

O que colabora mais em um processo de formação: poucas informações estudadas de forma aprofundada ou muitas informações para despertar o interesse na pesquisa e um aprofundamento futuro? Ou será que não existe a possibilidade de subdividir os temas e criar mais disciplinas de linguística no curso?

Uma vez mais nos encontramos diante de possibilidades diversas de respostas que podem ser dadas de acordo com a valoração social do processo de ensino-aprendizagem.

Moita Lopes (2006, p. 23), ao tratar da linguística aplicada, defende que essa deve

[...] dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais [...], na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias. Isso

parece ser imperioso em uma área aplicada, que, em última análise, quer intervir na ou falar à prática social.

Como educadores e pesquisadores, defendemos a possibilidade de oferecer o maior número de informações possíveis sobre vários campos da linguística, instigando assim o aluno a buscar o seu aperfeiçoamento constante a partir da curiosidade despertada em um encontro, em uma aula, seja ela presencial ou virtual; e constata-se, ao observar os livros didáticos das disciplinas, que o curso oferece essa possibilidade nesse campo do conhecimento.

Ainda que não tenha sido possível analisar os frutos, isto é, o resultado da atuação profissional dos alunos formados, para verificar se está sendo aplicado em suas práticas pedagógicas o conhecimento adquirido em sua formação, a partir dos depoimentos dos próprios alunos em várias disciplinas, constatamos que o despertar para a busca ocorreu: “o curso despertou curiosidade para continuar estudando e pesquisando”; “o curso me ajudou a construir interfaces, a ligar pontos entre várias disciplinas”; “o curso me ajudou a melhorar e compreender melhor a relação entre língua e sociedade em geral”.

Acredita-se que, diante do colocado e do que foi observado no currículo e no material utilizado, a organização e o espaço da linguística no Curso de Letras Espanhol EaD da UFSC colaboram de forma significativa na formação dos professores de língua estrangeira.

### **3 Considerações finais**

Ao iniciarmos essa reflexão e o registro escrito do texto, nós nos questionávamos sobre qual era o espaço da linguística no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFSC modalidade a dis-

tância e qual a sua real colaboração na formação desses futuros professores.

Para a primeira parte da pergunta – o espaço da linguística no curso –, verificou-se que cerca de 10% da carga horária oferecida destina-se ao estudo de aspectos e áreas da linguística.

Em relação à colaboração na formação dos futuros professores, a resposta não é óbvia nem facilmente mensurável.

Por que a pergunta não é óbvia? Justamente porque existe uma demanda de fatores muito ampla e que demanda uma análise também ampla e cuidadosa, pois, quando estamos preocupados em formar pessoas ou em colaborar em seu processo de formação, não podemos fechar portas, mas, ao contrário, abri-las. Devemos oferecer muitos caminhos e possibilidades de escolhas para que cada aluno trilhe seu próprio caminho e entre pela porta que lhe parecer mais adequada, por isso foi necessário também consultar e levar em consideração algumas opiniões emitidas pelos alunos que cursaram as disciplinas.

A resposta que podemos dar a partir dos materiais analisados e de comentários emitidos pelos alunos é de que a linguística ocupa um espaço significativo na composição do currículo do curso e colabora significativamente na formação dos alunos.

Ressaltamos que os 10% de horas oferecidas no curso que são dedicadas à linguística em nossa opinião é uma quantidade insuficiente e disciplinas como Estudos Linguísticos I e II, por exemplo, que contemplam aspectos da fonética e da fonologia, da morfologia, da sintaxe, da semântica, da psicolinguística, da sociolinguística, da linguística textual, da pragmática e da análise do discurso, deveriam ser subdivididas em pelo menos outras duas disciplinas:

fonética-fonologia e morfologia em uma disciplina; e sintaxe e semântica em outra disciplina. De Estudos Linguísticos II também poderia ocorrer uma separação de conteúdos em duas disciplinas, uma contemplando psicolinguística e sociolinguística e outra as demais áreas de estudos. Isso porque, quando se trabalha com a disciplina, se oferece ao aluno muitas informações que nem sempre são processadas e compreendidas adequadamente (constatações de observações de resultados de atividades realizadas pelos alunos), não permitindo a carga horária da disciplina um aprofundamento maior em cada tema proposto.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a vasta e ampla área em que a linguística pode atuar, bem como a quantidade de autores e pesquisadores voltados para a área e que oferecem diferentes olhares sobre a linguagem, a educação e a formação escolar.

Entretanto, percebe-se, a partir da análise dos materiais e de comentários dos alunos, que o curso considera indispensáveis a reciprocidade e a responsabilidade compartilhada entre equipe pedagógica (professores, tutores, coordenadores) e os alunos estudantes do curso para que ocorra o processo de formação e de ensino-aprendizagem de forma mais adequada possível.

## Notas

1. Informação baseada na carga horária do curso descrita no próximo tópico.
2. Para tratar das ementas das disciplinas, foram consultadas as informações disponibilizadas no *site* oficial do curso <<https://ead.ufsc.br/espanhol/ementas-das-disciplinas-turma-2011-1/>>. Para verificar a organização curricular do curso, foi consultado o *site* <<https://ead.ufsc.br/espanhol/organizacao-curricular-turma-2011-1/>>.

3. Os depoimentos foram obtidos na ocasião em que foram ministradas aulas presenciais em São Miguel do Oeste, Treze Tílias e Videira. Não são identificados alunos específicos, pois foram comentários gerais dos grupos envolvidos. Existem também outros depoimentos registrados nos espaços das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem, via moodle, em fóruns de discussão e de avaliação das disciplinas.

## Referências

BAGNO, M. (Org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1991.

BERNÁRDEZ, E. *Linguística del Texto*. Madrid: Arco Libros, 1987.

BRASIL. Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, J. P. *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder, 1985.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. P.; CELANI, M. A. A. (Org.). *Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; KOERICH, R. D.; DELLAGNELO, A. K. *Introdução à Linguística Aplicada*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 2001.

DALLAGNELO, A. K.; EMMEL, I.; D'ELY, R. C. *Estudos Linguísticos I*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

DALLAGNELO, A. K.; RIZZATTI, M. E. *Introdução aos Estudos da Linguagem*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

D'ELY, R. C. S. F.; SILVA, M.; GIL, G. *Linguística Aplicada II*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

D'ELY, R. C. S. F.; SILVA, M.; GIL, G. *Linguística Aplicada II*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2014.

FREITAS, M. T. *Vygotsky e Bakhtin*. São Paulo: Ática, 1996.

GARCÍA, M. D. V. *El texto: teoría y análisis lingüístico*. Madrid: Arrecife, 2001.

GIL, G.; SILVA, M.; D'ELY, R. *Linguística Aplicada I*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2013.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ILARI, R.; GERALDI, J. V. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.

LEONTIEV, A. I. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada? In: I INPLA, 1990, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC, 1990. p. 13-21.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística 1*. São Paulo: Contexto, 2000.

PENYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado da Letras, 1998. p. 23-50.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. *Anais...* Tubarão/SC, 2007. p. 1761-1775.

SACRISTÁN, J. C. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético*. São Paulo: Contexto, 2003.

SEARA, I. C. et al. (Org.). *Formação de professores: experiências e reflexões*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada: perspectivas*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

UFSC. Letras Espanhol, licenciatura a distância. *Ementas das disciplinas*. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/ementas-das-disciplinas-turma-2011-1/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

UFSC. Letras Espanhol, licenciatura a distância. *Organização curricular*. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/organizacao-curricular-turma-2011-1/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEEDWOOD, B. *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

# Se na sala de aula o aluno não tiver a oportunidade de ouvir e falar em língua espanhola, onde irá fazê-lo? Relato de intervenção na produção oral do aluno

Luzia Antonelli Pivetta\*

Sandra Maria de Sousa\*\*

Marimar da Silva\*\*\*

**Resumo:** Este relato apresenta uma experiência de intervenção conduzida no segundo semestre de 2014, durante o primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado, do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo caracterizado como pesquisa-ação. O objetivo é socializar uma das experiências vividas pelas acadêmicas, mais especificamente o planejamento, a implementação e a avaliação de uma aula de espanhol, com foco no desenvolvimento da habilidade de produção oral, para uma turma de Ensino Médio, da rede de ensino público estadual, em Gaspar. A intervenção, uma demanda da disciplina, foi planejada com base em observações de aulas de espanhol no referido contexto, que diagnosticou a escassez de investimento no desenvolvimento da produção oral dos alunos durante as aulas. O projeto de intervenção envolveu a elaboração de atividades pedagógicas com foco na habilidade de produção oral, o planejamento detalhado do plano de aula, a implementação da aula e a reflexão sobre a aula dada,

---

\* Graduanda da 9.a fase de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* lapivetta@gmail.com

\*\* Graduanda da 9.a fase de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* smsblu@gmail.com

\*\*\* Doutora em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e professora convidada do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD. *E-mail:* marimardasilva@gmail.com

por meio de relatos reflexivos e de questionário aplicado aos alunos sobre a aula. A análise desses materiais revelou uma mudança positiva na postura dos alunos em relação ao engajamento e à motivação na aula de espanhol, na percepção das acadêmicas em relação à capacidade de produção oral dos alunos do referido contexto, e serviu de embasamento para o planejamento do estágio de docência, no segundo módulo da disciplina.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Educação básica. Produção oral. Língua espanhola.

# ¿Si en el salón de clases el alumno no tuviera la oportunidad de oír y hablar en lengua española, dónde iría hacerlo? Relato de intervención en la producción oral del alumno

**Resumen:** Este relato presenta una experiencia de intervención conducida en el segundo semestre de 2014, durante el primer módulo de la asignatura de Pasantía Supervisada, del Curso de Licenciatura en Letras Español, en la modalidad a distancia, de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), siendo caracterizado como investigación-acción. El objetivo es socializar una de las experiencias vividas por las académicas, más específicamente el planeamiento, la implementación y la evaluación de una clase de español, con foco en el desarrollo de la habilidad de producción oral, para un grupo de la Enseñanza Media, de la red de la enseñanza pública provincial, en Gaspar. La intervención, una demanda de la asignatura, fue planeada con base en observaciones de clases de español en el referido contexto, que ha diagnosticado la escasez de inversión en el desarrollo de la producción oral de los alumnos durante las clases. El proyecto de intervención envolvió la elaboración de actividades pedagógicas con foco en la habilidad de producción oral, el planeamiento detallado del plan de clase, la implementación de la clase y la reflexión sobre la clase dada, por medio de relatos reflexivos y de cuestionario aplicado a los alumnos sobre la clase. La análisis de esos materiales ha revelado una mudanza positiva en la postura de los alumnos en relación al compromiso y a la motivación en la clase de español, en la percepción de las académicas en relación a la capacidad de producción oral de los alumnos del referido contexto, y ha servido de embasamiento para el planeamiento de la pasantía de docencia, en el segundo módulo de la asignatura.

**Palabras-clave:** Pasantía Supervisada. Educación básica. Producción oral. Lengua española.



## 1 Introdução

Neste relato apresentamos uma experiência de intervenção conduzida no segundo semestre de 2014, durante o primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado, do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. Buscamos, com base em Gil (2010), a partir do diagnóstico de um contexto específico – a sala de aula de língua estrangeira espanhol, do Ensino Médio, em Gaspar, SC –, alcançar um resultado prático. Ou seja, socializar um dos momentos da experiência vivida, com vistas a sensibilizar para transformar percepções e ações em relação ao investimento feito no desenvolvimento da produção oral dos alunos em espanhol, no referido contexto.

A experiência que ora compartilhamos é um recorte de um processo maior de formação inicial de professor de espanhol, planejado pela disciplina de Estágio Supervisionado, anteriormente mencionada, que, por limitação de espaço, não podemos detalhar. Assim, o momento escolhido para o relato refere-se a uma aula de intervenção planejada e implementada pelas acadêmicas, durante o horário da aula de espanhol da escola parceira de estágio supervisionado, referenciada anteriormente, e avaliada pelos participantes do processo. O planejamento de aula foi embasado na identificação de necessidades e/ou potencialidades em relação ao ensino-aprendizado da língua espanhola no contexto observado; as atividades de aprendizagem, na abordagem comunicativa por meio de gêneros textuais; os procedimentos metodológicos, no aluno como agente de seu próprio processo de aprender e no professor como mediador desse processo; e a avaliação do ensino-aprendizado, nos diferentes olhares dos participantes: professoras/acadêmicas e alunos (BERGMANN; SILVA, 2014; SILVA, 2005, 2009; SILVA; LUCENA, 2013).

Por fim, o presente relato pode ser classificado como pesquisa-ação por ser

concebida e realizada em estreita associação com uma ação, ou ainda com a resolução de um problema coletivo, onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 1985 apud GIL, 2010, p. 42).

Este texto está organizado em quatro seções: a primeira, esta introdução; a segunda e a terceira, o desenvolvimento da experiência; e a quarta, as considerações finais, seguidas de referências e anexos.

## **2 O cenário: identificando necessidades**

Depois de dois meses de observação de aulas de língua espanhola em uma escola pública estadual, primeiramente de uma turma de 1.º ano do Ensino Médio, posteriormente de uma turma de 2.º ano do Ensino Médio em Gaspar/SC, uma das demandas da disciplina de Estágio Supervisionado, pudemos perceber que, ao menos nas aulas observadas, pouco se fez uso da língua espanhola, seja nas explicações, seja nas interações entre alunos, e entre alunos e professora durante as aulas de língua estrangeira.

A língua-alvo, quando utilizada oralmente, resumiu-se a cumprimentos da professora ao entrar em sala de aula, à leitura ou audição de textos em espanhol ou à exigência de uma resposta ou explicação em espanhol. Para as demais situações/interações de sala de aula, a língua materna foi o código linguístico de apoio. Como exemplo, podemos citar os enunciados das atividades pedagógicas, as perguntas feitas pelos alunos para esclarecimento de dúvidas em relação ao léxico ou a solicitação de ajuda para outras questões, entre outros.

Em depoimento, uma aluna do grupo observado informou que não havia outras interações que envolvessem o uso da língua espanhola nas aulas, exceto quando liam algum texto. No entanto, observamos que, em uma das aulas em que a atividade era de audição de um diálogo em espanhol, os alunos demonstraram interesse na leitura da professora e, posteriormente, no áudio trazido. Tal fato levou-nos a crer que o interesse na forma oral do idioma poderia ser um canal facilitador para o ensino-aprendizado da língua-alvo naquele contexto.

Além disso, percebemos também que não foi abordada a questão das variedades linguísticas e culturais entre países *hispano-hablantes*, que é uma das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira: “saber distinguir entre as variantes linguísticas/Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão dos aspectos sociais e/ou culturais” (BRASIL, 1999, p. 150).

Com base nesses e em outros dados coletados no contexto observado, iniciamos o planejamento de um projeto de intervenção visando ao desenvolvimento da habilidade de produção oral em espanhol do grupo de alunos observado, enfatizando características culturais e variações linguísticas entre dois países *hispano-hablantes*: Argentina e Espanha. É sobre esse projeto que versa a próxima seção.

### **3 O projeto de intervenção: abrindo possibilidades**

A elaboração e a implementação do projeto visaram compor a reflexão feita quanto ao diagnóstico que emergiu das observações de aulas e iniciar a viabilização de uma prática intervencionista com foco no desenvolvimento da produção oral de um grupo de

alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual em Gaspar/SC, como anteriormente citado.

Para justificar a proposta do projeto, buscamos, nos documentos que regem a Educação Básica nacional, orientações para o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio. Segundo os PCNs (BRASIL, 1999, p. 150),

Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades linguísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira.

Conforme mencionado, “São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira”. Essa limitação, certamente detectada há tempo, agrava-se quando a escola não cumpre sua função social integralmente – suprir os alunos com situações de ensino–aprendizado de língua estrangeira que privilegiem práticas de uso real da língua na sala de aula – e reforça práticas de ensino de gramática normativa, por vezes de maneira até descontextualizada, e a produção escrita no idioma como forma de fixação de pontos gramaticais exclusivamente (BERGMANN; SILVA, 2014).

A importância de resolver essa situação, ou de tentar criar situações em que o aluno se acostume a ouvir a língua que está aprendendo, justifica-se devido ao fato de que a sala de aula, para muitos, ainda é um dos únicos locais para entrar em contato com essa

língua. Se nesse contexto ele não tiver a oportunidade de ouvir e falar em língua espanhola, onde irá fazê-lo, então?

Há também a tentativa de contribuir para romper com a crença de que somente se aprende uma língua estrangeira em cursos de idiomas, e na escola não (BARCELOS, 1999, 2006). Criar situações que instiguem o aluno a pensar por que em cursos extracurriculares os aprendizes aprendem a língua que estudam e na escola não; a pensar sobre a diferença entre a abordagem de ensino entre um contexto e outro; e a conscientizar-se de que a aula de língua espanhola precisa ser realizada em espanhol e de que os momentos em que a oralidade é trabalhada na sala de aula podem interromper práticas de ensino-aprendizagem fossilizadas em nossas escolas e levar os alunos a se apropriarem da língua estrangeira para uso pessoal e profissional, seguramente, isso causará algum impacto no contexto onde essas provocações forem feitas. Como mencionado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEMs (BRASIL, 2008, p. 138), “do ponto de vista didático, a língua-alvo deve ser, sempre que possível, o veículo de comunicação na aula, tanto meio quanto fim do ensino”.

Além disso, por vivermos numa sociedade globalizada, são comuns certos impasses na comunicação de indivíduos de culturas e línguas distintas. Sendo assim, por que não aproveitar a sala de aula para discutir sobre essas questões? Por que não dar oportunidade para que o aluno se manifeste em língua estrangeira sobre a própria língua, sobre como essa língua é utilizada neste ou naquele lugar? Ainda conforme os PCNs (BRASIL, 1999, p. 148),

Torna-se, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística

capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo que contribua para sua formação geral enquanto cidadão.

Sendo assim, acreditamos que as aulas de língua espanhola devem ser ministradas em espanhol para que o aluno se acostume a ouvir as explicações e os comentários na língua-alvo e seja levado, durante as aulas, a partir de situações reais de comunicação, a perguntar o significado de uma palavra, a interagir com um colega, a ouvir e a produzir textos orais e escritos em língua espanhola, já que é usando a língua que a internalizará e aprenderá.

### 3.1 Delimitação do problema

A delimitação do problema identificado em sala de aula vem ao encontro do que foi mencionado na justificativa: a partir das observações, detectamos que a oralidade da língua espanhola foi pouco trabalhada, haja vista as aulas serem ministradas em língua materna. Com exceção das atividades de leitura e escrita, praticamente todo o conteúdo é trabalhado em língua portuguesa, inclusive explicações gramaticais, com uso de metalinguagem.

Acreditamos que essa opção de abordagem de ensino de língua estrangeira (o problema do nosso projeto) seja devido ao fato de a professora acreditar que as explicações em português facilitam a compreensão do aluno; afinal, foi o que mencionou quando questionada sobre isso. Também há o pressuposto de que os alunos não teriam entendimento suficiente do idioma para acompanharem as explicações em língua espanhola, já que lhes falta vocabulário nessa língua. Tais indícios nos levam a pensar que a visão da professora sobre aprender uma língua diferente da materna requer do aluno, primeiramente, o conhecimento da língua para, depois, se comunicar através dela; uma visão de língua como estrutura, subjacente a métodos de ensino amplamente usados na formação

de professores até meados de 1980 no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1999; SILVA, 2009).

Dessa forma, chegamos ao que Leffa (1988, p. 4) menciona em seu artigo *Metodologia do ensino de línguas* sobre a abordagem da gramática e da tradução:

A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases.

Essa visão de ensino, em alguns momentos e para alguns alunos, pode, sem dúvida, funcionar. No entanto, acaba limitando a forma com que se trabalha a língua estrangeira, já que enfatiza apenas um aspecto da língua, esperando que, a partir dele, o estudante tenha condições de reconhecer e fazer uso da língua de maneira apropriada, adequada à situação em que é requerida. Entretanto, sabemos que, em boa parte das situações reais de comunicação, os aspectos de gramática que deveriam ser enfatizados são os que se referem à oralidade, como se pronuncia determinada palavra, a entonação, entre outros.

A respeito dessa temática, Shumin (2002 apud BERGMANN; SILVA, 2014, p. 67) menciona que

[...] aprender a falar uma língua estrangeira requer mais do que saber regras gramaticais e semânticas, os alunos precisam adquirir o conhecimento de como os falantes nativos usam a língua nas trocas interpessoais, na qual muitos outros fatores intervêm. [...] a comunicação oral eficiente envolve (I) elementos paralinguísticos, como intensidade, tonicidade e entonação; (II) elementos não linguísticos, como expressão facial, gestos, linguagem corporal ou postura, que podem acompanhar a fala e carregar consigo significados sem qualquer ligação com ela; (III) variações culturais das interpretações dos gestos e da linguagem corporal; e (IV) concepções culturais sobre o propósito de determinadas interações.

Para adquirir o conhecimento de como os falantes nativos utilizam a língua nas trocas interpessoais, os estudantes precisam entrar em contato com culturas de diferentes países. Essa diversidade linguística deve ser apresentada a eles sempre que possível; porém, não foi o que observamos em sala de aula.

Em consequência das poucas atividades de compreensão e produção oral realizadas, percebemos, também, que não há um trabalho voltado às diferenças culturais expressas, principalmente, por meio da linguagem no ensino da língua espanhola, o que vai de encontro às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 137), que preveem: mesmo que não se consiga abranger toda a riqueza linguística e cultural do idioma

a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

Sendo assim, baseadas no que os teóricos mencionam a respeito do ensino de língua espanhola e no que foi observado em sala de aula,

faz-se necessário defender o direito que os alunos têm de praticar e desenvolver a habilidade de produção oral em língua estrangeira na sala de aula e também de conhecer outras variantes do idioma. Para isso, ainda referenciando as OCEMs (2008, p. 138),

o estudante não deve ter no livro didático o único *input*<sup>1</sup> da língua e cultura estrangeira. Mostrar, na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia.

### 3.2 Objetivos gerais

As aulas propostas no projeto de intervenção visaram complementar as habilidades linguísticas pouco trabalhadas com o grupo de alunos observados, como a compreensão e a produção oral. As atividades pedagógicas desenvolvidas para esse fim pretendiam despertar e orientar o aluno a reconhecer a diversidade linguística e cultural que envolve a aprendizagem de um novo idioma, conscientizando-o de que esse aprendizado vai muito além da gramática e do vocabulário apresentado a ele em sala de aula.

### 3.3 Objetivos específicos

Para alcançar os objetivos gerais, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ministrar aulas em língua espanhola, mediante contrato didático com os alunos, calibrando a linguagem, negociando significados, usando recursos extralinguísticos, entre outros;
- trabalhar com o gênero textual música, levando os alunos a perceberem que, além de passatempo e lazer, a música traz ensinamentos culturais e linguísticos;

- praticar a oralidade, com destaques à fonética e à pronúncia da variação espanhola e da variação argentina;
- verificar aspectos de tradução/versão da canção *De Música Ligera* entre os países Argentina e Brasil;
- fazer observações referentes a aspectos culturais e linguísticos na aprendizagem de uma língua estrangeira; e
- utilizar materiais adicionais ao livro didático, demonstrando a possibilidade de se aprender e ensinar o idioma por outras fontes.

### 3.4 Metodologia

O projeto de intervenção foi aplicado em uma turma de 2.º ano do Ensino Médio, no período matutino, de uma escola pública estadual em Gaspar/SC, como mencionado anteriormente, uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e a Universidade Federal de Santa Catarina para a viabilização prática da formação inicial dos acadêmicos do Curso de Letras Espanhol a distância da mesma universidade.

Todos os alunos da escola parceira de estágio, 35 discentes, participaram espontaneamente do projeto de intervenção, que aconteceu durante o período regular de aulas, ao longo de 2 horas/aula cedidas pela professora titular da disciplina.

Os materiais utilizados durante a intervenção englobaram equipamentos de multimídia, cópias impressas das letras das músicas selecionadas e materiais como lousa, canetão, vídeo da banda Soda Stereo, cópias impressas dos questionários de avaliação, entre outros.

Na primeira aula, em conversa informal com os alunos, explicamos brevemente o objetivo da intervenção: trabalhar a oralidade em língua espanhola, alguns aspectos culturais e as variações linguísticas do idioma em diferentes países *hispano-hablantes*. Ainda, acordamos uma espécie de contrato didático sobre o uso de espanhol durante as aulas, desde as explicações das atividades até a sua realização. Para esse fim, colocamos algumas frases facilitadoras no quadro, tais como “¿Cómo se habla..... ?/Yotengo una duda/¿Puedo ir al baño?”, e perguntamos a eles que outras deveriam entrar na lista. Assim, em todas as aulas, as frases facilitadoras, colocadas no canto do quadro, foram usadas quando necessário.

Estabelecidas as devidas regras de convívio social na sala de aula, partimos para o segundo momento: levantar, por meio de perguntas para a turma, o conhecimento prévio dos alunos em relação a cantores e músicas em espanhol. A partir desse momento, a interação professoras/acadêmicas foi em espanhol. Perguntas simples, curtas e com muitos cognatos, como, por exemplo, “¿Conocen músicas en español? ¿Hay algún cantante de quién se acuerdan el nombre? ¿Les gustan las canciones en español?”, foram usadas para a introdução do tema da aula.

Introduzido o assunto sobre música, informamos aos alunos que assistiriam a um videoclipe de uma banda argentina chamada Soda Stereo, interpretando a canção *De Música Ligera*. Após, fizemos perguntas específicas sobre o conhecimento deles a respeito da música, se gostaram; enfim, tudo o que pudesse nos informar se eles reconheciam ao menos o ritmo da música, já que há uma versão dessa em português, interpretada pela banda Capital Inicial.

Na sequência, os alunos receberam uma cópia da letra da música, por meio da qual puderam identificar palavras que não conheciam, e interagiram com a professora/acadêmica utilizando

as frases facilitadoras para solucionar dúvidas de compreensão. Sanadas as dúvidas, a professora/acadêmica fez a leitura da letra da música em voz alta com os alunos para prepará-los para o próximo passo: cantar no ritmo da música.

Para cantar a música, dividimos os alunos em pequenos grupos, denominados A, B, C e D. Os grupos cantaram primeiramente os versos e, depois, em dois grandes grupos: A e B cantaram as estrofes, formando um jogral. Ao fim da atividade, foi eleito o grupo que cantou melhor. Antes de a atividade de jogral ser realizada, fizemos algumas observações quanto à pronúncia das palavras em espanhol, como, por exemplo, as vogais são fechadas nessa língua, diferentemente do português, e outras peculiaridades de pronúncia das letras: LL, V, Z, S, J, AN e EL.

Por fim, os alunos assistiram a um videoclipe no qual a banda Capital Inicial apresenta sua versão da música: *A sua maneira*. Eles também receberam a letra da música em português e fizeram comparações entre as duas canções, tentando identificar se a segunda era ou não uma tradução ou versão da primeira.

O foco maior das atividades estava voltado para a prática da habilidade de compreensão e produção oral, e esperávamos que os alunos conseguissem se expressar por meio da fala, seja manifestando opiniões ou cantando uma música, compreendessem o que estavam ouvindo e, além disso, pudessem conhecer um pouco mais sobre a cultura de alguns países.

Quanto à avaliação da intervenção, elaboramos um questionário que foi dado aos alunos no final da aula e pedido que respondessem. Esse questionário visava à avaliação da aula, das professoras/acadêmicas e das atividades propostas na aula (veja Anexo B para detalhes).

### 3.5 Plano de aula

O projeto anteriormente descrito subsidiou a elaboração do plano de aula na proposta de uma sequência didática coerente e atrativa.

Para obter uma aula exitosa e atingir os objetivos, aplicamos, antes da execução do jogral, uma sondagem de conhecimento dos alunos sobre música latina, ritmos, cantores, bandas, leitura, vocabulário, variações linguísticas, fonética e pronúncia.

A sequência gradual de elementos relacionados à atividade da aula por meio da música visa, além de enriquecer os conteúdos, buscar uma melhor compreensão dos aspectos linguísticos e culturais novos e desconhecidos pelos alunos.

No entanto, ocorre que algum conteúdo eleito nem sempre desperta o interesse esperado por parte do aluno. Porém, cabe lembrar que o trabalho que antecedeu a etapa final da atividade pretendeu contribuir, mesmo que em graus variados em cada aluno, para desenvolver de forma mais consciente a competência comunicativa já conquistada e dar ao grupo mais segurança e desenvoltura ao cantar a música.

A fim de poder visualizar o desenvolvimento da atividade proposta, transcrevemos a parte final dos procedimentos metodológicos planejados para a execução do jogral:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A fim de atingir os objetivos, esta aula será desenvolvida, seguindo-se os passos descritos abaixo.

- [...]

- A professora, após ter trabalhado a pronúncia, a letra e o ritmo da música, passa para a produção oral da música e informa que agora já podem cantar a música. Neste ponto da aula, dirige-se aos alunos perguntando: *¿En cuál variación pueden cantarla? ¿Por cuál tienen preferencia? Pues les explico que la unicidad del sonido da un efecto muy lindo, pero como están aprendiendo el idioma el importante es que canten una u otra, que sea.*
- A professora explica aos alunos que cantarão a música em forma de jogral. Para isso, forma quatro grupos conforme os cantos da sala, redistribuindo os alunos do centro para os cantos da sala e denominando-os por grupos A, B, C e D. *(Con esta distribución y nombrada, ustedes harán un coral alternado. Observen que en la letra de la música existen versos correspondientes a sus letras. Cada grupo los cantará en la secuencia. Posteriormente, se sucederá lo mismo solamente en dos grupos A y B, pero no más en versos y sí con estrofas. ¡Fíjense, en el espacio de tiempo entre un grupo y otro no puede ser grande, debe ser seguido y rápido!)*
- Então, a professora pede que todos fiquem de pé e repitam junto com ela e de forma arrastada: AAA, ÊÊÊ, III, ÔÔÔ e UUU para um preparo vocal. Conclui dizendo: *Como pueden ver las vocales son como en portugués, solo más cerradas, excepto por la letra A, que normalmente es más abierta.*
- Depois, explica que se fará uma leitura em voz alta da letra da música, salientando a necessidade de falarem alto, claro e juntos, na vez de cada grupo. Nesse momento, a professora fica próxima aos grupos, com cerca de 7 a 8 alunos cada, e atentará para a produção oral deles, se todos estão pronunciando adequadamente ou com alguma dificuldade, que será abordada ao final do procedimento. *(Fue observado que algunos no cantaron. ¡Inténtalo por favor, es simple! Busquen hablar y cantar más uniforme y sin retrasos. ¿De acuerdo?)*

- Em seguida, se fará a reprodução da música, aplicando a melodia ouvida nos vídeos, na mesma sequência da leitura, mas antes a professora exemplifica aos alunos os primeiros versos; depois observa como vão desenvolvendo o canto; ao final, aponta algum problema identificado na produção oral e/ou o êxito obtido, dizendo: *¡Ustedes casi hablaron, pues no se oye nada de la melodía! o ¡Así está mejor! o ¡Están muy bien! O ¡Los felicito a todos!* Se necessário, a professora solicita aos alunos que repitam alguns versos ou repete parte do vídeo para perceberem melhor o ritmo da música e de algumas palavras.
- Passados esses dois momentos de ensaio, a professora divide a turma em dois grandes grupos: A e B, para cantar estrofes inteiras, a fim de os grupos terem um desafio de pronúncia maior. Nesta fase é proposto um desafio para melhorar o desempenho do grupo. Para isso, a professora diz: *Vamos a observar cuál grupo cantará más fuerte y afinado ¡Vale!*
- E, como último procedimento, a professora inverte as estrofes entre os grupos. Assim, quem era A passa a ser B, e vice-versa. Em seguida, pede para que todos façam o seu melhor. Após, faz um *feedback* em conjunto com os alunos: *¿Qué les pareció esta experiencia? ¿Buena, mala o difícil? Para mí, la producción de ustedes fue estupenda, pues el objetivo principal era crear la oportunidad para hablaren en español y eso se sucedió.*
- A fim de que conheçam mais um pouco da diversidade cultural, a professora passa o vídeo da música em português com o grupo Capital Inicial; observa que, devido ao sucesso na época, muitas pessoas pensam tratar-se de uma música brasileira, mas é apenas uma versão da argentina. Ao final pergunta: *¿Ustedes se acuerdan de haberla oído alguna vez? ¿En cuál idioma les parece que la canción se quedó mejor?*

- Para finalizar a aula, a professora agradece e cumprimenta os alunos pela participação, despedindo-se. *(Buena, quería saber si les gustó cantar en español. ¡Yo espero que sí! ¡Les saludo por todo el empeño en la clase de hoy y deseo que tengan más interés por conocer más la música latina después de esta experiencia! ¡Un abrazo a todos!)*

### 3.6 Reflexão da aula

As observações foram consubstanciadas a partir de dois relatos críticos de cada uma das professoras/acadêmicas, um reflexivo sobre a aula da colega e outro autorreflexivo sobre a própria aula. Esses diferentes olhares permitiram uma discussão crítica e construtiva sobre os aspectos levantados, vistos por quem ministra e sente as reações internas e um terceiro olhar de quem observa e não interage com os eventos da aula.

Dois pontos para a aula de produção oral desde o início do planejamento da intervenção causaram certa expectativa nas acadêmicas, um era a compreensão de uma aula ministrada em espanhol, pois os alunos não estavam acostumados com esse formato; e o outro, a incerteza da participação de todos os alunos no jogral, devido a certa timidez no grupo e, segundo relato de uma aluna, pelo fato de pouco praticarem a língua-alvo em aula. Contudo, a reflexão convergiu para a produção oral do aluno e tornou-se o principal objetivo da aula.

O resultado da análise dos instrumentos de avaliação do projeto de intervenção – relatos de reflexão e questionários aplicados aos alunos – foram unânimes e positivos da seguinte forma:

- a. a aula na língua espanhola foi compreendida pelos alunos, uma vez que levantaram dúvidas, demonstraram compreensão e entendimento ao serem questionados e responderam desafios com coerência; e

- b. a execução do jogral contou com a participação entusiasmada de todos os alunos. A formação de grupos cantando juntos ou separados permitiu essa observação de perto; e, como cantavam em grupo, não houve margem para constrangimentos motivados por possíveis erros, mais perceptíveis em atividades individuais. Assim, os alunos puderam fazer uma apresentação descontraída em espanhol.

Também, observamos que a escolha dos materiais e dos recursos utilizados propiciou maior facilidade na interação entre a professora/acadêmica e alunos e os alunos entre si.

O uso de tecnologia e de vídeos em geral foi outro fator que auxiliou na maior atenção dos alunos por fazerem parte do seu dia a dia. A música escolhida, embora antiga para a faixa etária do grupo, facilitou a abordagem por tratar-se de um *rock*, um ritmo relativamente atraente, de banda latina que obteve grande sucesso e possuir, devido à interculturalidade, uma versão em português e de conhecimento de alguns alunos.

Na verdade, na voz da banda brasileira Capital Inicial, muitas pessoas pensam tratar-se de uma música de origem brasileira em vez da origem argentina, do grupo Soda Stereo. Tais aspectos socio-culturais foram relevantes e contribuíram para estreitar o contato com a cultura e favorecer o aprendizado da língua.

#### **4 Considerações finais: indicando caminhos**

A análise refletida neste relato, para maior fidedignidade, necessita, imprescindivelmente, do *feedback* ou ponto de vista dos alunos sobre a aula, sob pena de trazer resultados duvidosos, se considerados de forma parcial ou unilateral, ou seja, somente sob a perspectiva

das nossas percepções. Para isso, elaboramos um questionário (veja Anexo B) com questões avaliativas e espaço para sugestões. Assim, os alunos puderam se posicionar livremente ao final da aula.

Após as avaliações realizadas, verificamos que as manifestações confirmaram as nossas percepções. Através dos resultados quanto a atividade, materiais e produção oral, os alunos os avaliaram entre ótimo e bom, além de pontuarem que desejam aulas diferenciadas com atividades de curiosidades, oralidade, dinâmicas e interação em grupo.

Por fim, concluímos que as aulas cumpriram os objetivos previstos, motivaram os alunos e foram uma experiência de ensino-aprendizagem enriquecedora e lúdica para todos os envolvidos e, ao mesmo tempo, sugeriram caminhos para o estágio de docência a ser desenvolvido no segundo módulo da disciplina de Estágio Supervisionado, em 2015.1.

## Notas

1. Para Krashen, só haverá aquisição de uma LE se o estudante for exposto a amostras dessa língua – *input* – que se situem um pouco acima do seu nível atual de conhecimento. O pesquisador esclarece que o nível atual de cada aprendiz seria *i* e o *input* ideal ao qual deveria ser exposto para que se processe a aquisição seria *i+1* (BRASIL, 2008, p. 138).

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BARCELOS, A. M. Cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 157-177.

\_\_\_\_\_. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BERGMANN, J.; SILVA, M. da. *Livro de Estágio Supervisionado I*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

SILVA, M. da. Constructing the teaching process from inside out: how pre-service teachers make sense of their perceptions of the teaching of the four skills. *TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language*, v. 9, n. 2, p. 1-19, 2005.

SILVA, M. da. *Teacher knowledge in english language teacher education: weaving its meaning in the writings of three Brazilian applied linguists*. Tese (Doutorado em Letras Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Letras Inglês e Literatura Correspondente, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, M. da. et al. A observação como ferramenta de aprendizagem. In: SILVA, Marimar da et al. *8º Período: Estágio Supervisionado III*. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2013. p. 31-79. Disponível em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/mod/book/view.php?id=19351>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

SILVA, M. da; LUCENA, M. I. P. As práticas de produção e compreensão oral e escrita na sala de aula de línguas estrangeiras/adicionais. In: SILVA, M. da; LUCENA, M. I. P. *8º Período: Estágio Supervisionado III*. Florianópolis:

DLE/CCE/UFSC, 2013. p. 63-135. Disponível em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/mod/book/view.php?id=7436>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

## ANEXO A - LETRA DE MÚSICA

### DE MÚSICA LIGERA

**Grupo:** Soda Stereo (Argentina) desde 1982-1997 e 2007 (por un año)

**Cantante:** Gustavo Ceratti (11/08/1959 – 04/09/2014)

**Individualmente y en silencio, lea la letra de la música, busque la idea central y subraya las palabras desconocidas.**

<p><b>I</b></p> <p>Ella durmió (A)</p> <p>Al calor de las masas (B) (A)</p> <p>Y yo <b>desperté</b> (C)</p> <p>Queriendo soñarla (D)</p>	<p><b>II</b></p> <p>Algún tiempo atrás (A)</p> <p>Pensé en <b>escribírle</b> (B) (B)</p> <p>Que nunca sortié (C)</p> <p>Las trampas del amor (D)</p>
<p><b>III</b></p> <p>De aquel amor (A)</p> <p>De música ligera (B) (A)</p> <p>Nada nos libra (C)</p> <p>Nada más queda (D)</p>	<p><b>IV</b></p> <p>No te enviaré (A)</p> <p>Cenizas de rosas (B) (B)</p> <p>Ni pienso evitar (C)</p> <p>Un roce secreto (D)</p>
<p><b>V</b></p> <p>De aquel amor (A)</p> <p>De música ligera (B) (A)</p> <p>Nada nos libra (C)</p> <p>Nada más queda (D)</p>	<p><b>VI</b></p> <p>De aquel amor (A)</p> <p>De música ligera (B) (B)</p> <p>Nada nos libra (C)</p> <p>Nada más queda (D)</p>
<p><b>VII</b></p> <p>Nada más queda (A)</p> <p>Nada más queda (B)</p> <p>Nada más queda (C)</p>	<p>(TODOS)</p>

RBD – Banda mexicana <https://www.youtube.com/watch?v=IFNwbC5G9OU>

Soda Stereo – Banda argentina <https://www.youtube.com/watch?v=iYlvtcjmpZk>

Capital Inicial – Banda brasileira <http://letras.mus.br/capital-inicial/64219/>

## ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE AULA

CAROS ALUNOS,

Agora você é nosso avaliador, sendo assim, é hora de dizer se gostou ou não do que foi apresentado para você nesta aula:

Como você avalia:

I - O material utilizado em sala de aula (vídeo e letras de música):  
( ) ótimo ( ) bom ( ) regular

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

II - As atividades propostas: ( ) ótimas ( ) boas ( ) regulares

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

III - Qual foi a atividade de que mais gostou? Explique por quê.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

IV - Você gostaria de ter mais aulas que trabalhassem a oralidade em Língua Espanhola?

( ) Sim ( ) Não.

V - O que você acredita ter aprendido durante as aulas a que assistiu? \_\_\_\_\_

VI - Foi importante para você tentar falar no idioma que está estudando? \_\_\_\_\_

---

VII - Deixe sugestões a respeito do que poderíamos melhorar em nossas aulas, que atividades você gostaria de fazer que não foram feitas, sobre que assuntos gostaria de aprender em espanhol. Sinta-se à vontade para dar sua opinião.

# Tarefas pedagógicas de observação na formação inicial de professores de espanhol na modalidade a distância: uma análise de relatos de observação

Marimar da Silva\*

Marcelo D'Aquino Rosa\*\*

Ana Paula Demétrio\*\*\*

Janete Elenice Jorge\*\*\*\*

**Resumo:** Estudos sobre a formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais vêm propondo diferentes mecanismos para a formação do professor reflexivo e crítico no Brasil desde o fim da década de 1990. Este artigo tem por objetivo reportar o estudo de relatos advindos de tarefas pedagógicas de observação desenvolvidas por professores em formação inicial, no primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado, do

---

\* Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e professora convidada do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa Tema Didático – Tecnologia, Educação e Materiais Didáticos. *E-mail:* marimardasilva@gmail.com

\*\* Tutor do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorando do Curso de Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Grupo de Pesquisa & Formação de Professores – FORMAR Ciências. *E-mail:* marcelodaquino87@gmail.com

\*\*\* Tutora do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Grupos de Pesquisa Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Língua Estrangeira – NUSPPLE e Tradução e Cultura – TRAC. *E-mail:* anademétrio@gmail.com

\*\*\*\* Tutora do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Núcleo Juan Carlos Onetti de Estudos Literários Latino-Americanos da UFSC. *E-mail:* janfloripa@gmail.com

Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina, no segundo semestre de 2014. O foco deste estudo é investigar se as tarefas pedagógicas contribuem ou não para a formação reflexiva e crítica do professor de línguas estrangeiras/adicionais. Setenta relatos de tarefas foram selecionados e analisados a partir de uma perspectiva qualitativa interpretativa. A análise revelou não apenas o potencial reflexivo das tarefas pedagógicas, mas também a complexidade da rede de relações que as ações reflexivas demandam, maximizadas pelo próprio desenho das tarefas e pela modalidade de ensino. Os resultados apontados por este estudo e a reflexão deles advinda podem contribuir para discussões já existentes sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais e para programas de formação inicial ou continuada de professores, tanto na modalidade a distância quanto na presencial.

**Palavras-chave:** Tarefas. Formação de professores a distância. Língua Espanhola.

# Tareas pedagógicas de observación en la formación inicial de profesores de español en la educación a distancia: un análisis de relatos de observación

**Resumen:** Los estudios sobre la formación de profesores de lenguas extranjeras/adicionales han propuesto diferentes mecanismos para la formación del profesor reflexivo y crítico en Brasil desde finales de la década de 1990. Este artículo tiene como objetivo reportar el estudio sobre los informes procedentes de tareas pedagógicas de observación desarrolladas por los profesores en formación inicial, en el primer módulo de la disciplina de pasantía, en el Curso de Licenciatura en Lengua y Literatura Española, a la distancia, en la Universidad Federal de Santa Catarina, en el segundo semestre do 2014. El objetivo de este estudio es investigar si las tareas contribuyen o no a la formación reflexiva y crítica des profesor de lenguas extranjeras/adicionales. Setenta informes de las tareas pedagógicas fueron seleccionados y analizados desde una perspectiva interpretativa cualitativa. El análisis reveló no sólo el potencial reflexivo de las tareas, pero también la complejidad de la red de relaciones que las acciones reflexivas demandan, maximizada por el propio diseño de las tareas y el tipo de formación. Los resultados presentados en este estudio y la reflexión que surge de ellos pueden contribuir para los debates existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras/adicionales y para los programas iniciales o continuos de formación del profesorado, tanto en la modalidad a distancia como en la presencial.

**Palabras-clave:** Tareas. Formación de Profesores a Distancia. Lengua Española.



## 1. Introdução

A área de pesquisa cujo foco se concentra na investigação da formação de professores, por conseguinte os de línguas estrangeiras/ adicionais (a exemplo de Almeida Filho (1999); Bartlett (1990); Da Silva (2005); Gimenez (2002); Greggio (2009); Johnson e Freeman (2001); Liberali (2008); Moita Lopes (1996); Nóvoa (2009); Richards (1998); Schön (1983); Silva (2009); Smyth (1992); Wallace (1991); Zeichner e Liston (1987), entre outros), sugere que os cursos de formação inicial promovam a educação de profissionais reflexivos para atender às constantes e rápidas transformações da sociedade pós-moderna com mais criatividade, autonomia e competência. Para tanto, práticas como ações reflexivas sobre o fazer pedagógico (por exemplo, Bartlett (1990); Da Silva (2005); Liberali (2008); e Smyth (1992)), instrumentos de reflexão sobre a prática do professor (como em Abrahão (2002); Cruz e Reis (2002); Liberali (2002); Ortenzi et al. (2002); e Richards (1990)), procedimentos investigativos sobre a abordagem de ensino (Almeida Filho (1999); Da Silva (2005); e Silva (2009), por exemplo) e crenças do professor (como em Barcelos (1999); e Gimenez (1999)), além de pesquisas qualitativas de base etnográfica (como sugerem Almeida Filho (1999); Moita Lopes (1996); Silva (2009); e Telles (2002)), vêm sendo usadas em cursos de formação inicial na modalidade presencial para instigar o pensamento reflexivo em professores em formação.

Inserido nessa linha de formação profissional reflexiva, este artigo<sup>1</sup> apresenta o estudo de relatos de tarefas pedagógicas<sup>2</sup> de observação focada desenvolvidas no contexto da escola pública por professores em formação inicial, na modalidade a distância, e se justifica por seu ineditismo. Conforme consulta ao Banco de Teses da Capes,<sup>3</sup> em janeiro de 2015, não encontramos, na modalidade a distância, no Brasil, o uso de tarefas pedagógicas de

observação em cursos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras/adicionais e, no caso do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina, não há registros dessa utilização.

Este artigo está estruturado em quatro seções, sendo a primeira esta introdução; a segunda, o referencial teórico que guiou o desenho da disciplina de Estágio Supervisionado (ES) e a operacionalização das tarefas; a terceira, o método do estudo, que inclui a descrição do contexto da pesquisa, dos participantes e do *corpus*; e a quarta, a análise e a discussão dos dados, os resultados e algumas considerações.

## 2. Fundamentação teórica

A base teórica do modelo de formação reflexivo e crítico proposto pela disciplina de Estágio Supervisionado<sup>4</sup> está alicerçada no conceito de formação de Freire (2005), que vê o professor como um eterno aprendiz de ensino e a formação como um projeto a ser desenvolvido ao longo da vida profissional, ou seja, um processo de aprendizagem contínua. O modelo se respalda também no conceito de reflexão na/sobre a ação, de Schön (1983), que significa substituir o saber pedagógico por perguntas advindas da própria prática. Essa também é a visão de construção de saber de Freire (1986, p. 25): “um conjunto de reflexões, recriadas à luz de questões e discussões para ‘iluminar’ a realidade”.

Além desses conceitos, o modelo também se apoia na ideia de Zeichner e Liston (1987) de que o professor reflete sobre sua prática em diferentes níveis. Num primeiro nível de reflexão – o técnico –, o professor pensa sobre *o que e como* trabalha na prática; já num segundo – o prático –, sobre os objetivos de aprendizagem

das atividades propostas; e num terceiro – o crítico –, sobre os objetivos educacionais e de como esses podem levar à formação de sujeitos envolvidos com a defesa de uma sociedade mais justa e igualitária.

O modelo teórico da disciplina ainda se espelha no modelo reflexivo de formação profissional de Wallace (1991), que concebe a formação profissional como um processo de aprendizagem a ser desenvolvido ao longo da vida profissional e, para tanto, dois elementos são centrais: a prática e a reflexão sobre a prática num movimento contínuo. Esse processo baseia-se no diálogo, como já defendido pelo filósofo e educador brasileiro Paulo Freire há tanto tempo. Ou seja, formar não é um mero depósito de ideias em outros, nem uma simples troca de ideias. É o lugar onde se encontram a reflexão e a ação, onde se identifica o que precisa mudar e por quê (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, alguns encaminhamentos práticos vêm sendo discutidos na literatura para que professores em formação inicial (ou continuada) aprendam não apenas a sistematizar suas reflexões sobre/na prática, mas também que o façam em diferentes níveis de profundidade. Uma das sugestões é o uso de diários. Para uma linha de pesquisadores (entre eles, Cruz e Reis (2002); Liberali (2002, 2008); Silva (2009); e Zabalza (2007)), diários reflexivos usados na formação inicial podem levar os professores a aprenderem a refletir de forma sistemática sobre ensino e aprendizagem, a revelar problemas na prática e a propor mudanças, desde que aprendam a fazer anotações e a refletir sobre elas. Para outros, o diário pode ser um interlocutor, alguém com quem dividir dúvidas e questionamentos sobre a prática na ausência de outros suportes profissionais (como em Cruz e Reis (2002)). Além de ajudarem os professores a sistematizarem sua reflexão e de servirem como interlocutores, diários podem levá-los a articular teoria e

prática, desde que estes tentem entender e explicar teoricamente seus registros (BERGMANN; SILVA, 2013).

Além dos diários, outros pesquisadores sugerem que o professor deve refletir sobre a prática por meio de procedimentos reflexivos diversos, como análise da própria prática, discussões e escrita de diários após a leitura de textos ou apenas observação de aulas gravadas (como propõe Abrahão (2002)). Sessões de visionamento semiguia-  
das ou livres em colaboração com especialistas são outra alternativa para desenvolver o olhar reflexivo e crítico dos professores (como em Magalhães (2002)). Outros estudiosos sugerem a escrita de narrativas e/ou biografias para acessar conhecimentos, reconstruir experiências e entender concepções que orientam a prática do professor na sala de aula (a exemplo de Ortenzi et al. (2002)).

O automonitoramento através da pesquisa-ação é outra proposta de reflexão. Os adeptos argumentam ser um mecanismo importante para entender e refletir criticamente sobre ações e atitudes do professor na sala de aula (como em Richards (1990), por exemplo). Outros ainda propõem a pesquisa narrativa e/ou a pesquisa educacional com base nas artes (como em Telles (2002, 2004)). A justificativa é de que a narrativa das experiências vividas pode revelar quem o professor é e quais as concepções que subjazem sua prática.

Nessa mesma linha, Almeida Filho (1999, 2007), argumenta em favor do estudo dos procedimentos de análise de abordagem de ensino do professor. O pesquisador enfatiza que, se o professor conseguir descrever, analisar e explicar sua abordagem de ensino e desvelar a configuração das competências que impulsiona o seu fazer pedagógico, poderá iniciar uma trajetória de iluminações, prática com inovações e reflexão que podem levá-lo a um novo fazer na sala de aula.

Em suma, a literatura nos informa que existe uma gama bastante diversificada de instrumentos e procedimentos que podem ajudar o professor a sistematizar a forma como reflete na/sobre a prática, levando-o a aprender sobre o seu eu-professor, sobre seus alunos, sobre as atividades de ensino-aprendizagem que propõe em seu contexto de trabalho, enfim, sobre a escola e a educação em sentido mais amplo (JOHNSON; FREEMANN, 2001).

Acreditamos que a formação com base na problematização da prática proposta pela disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade a distância, da UFSC abre a possibilidade de o professor em formação inicial se engajar em uma reflexão mais orgânica sobre a heterogeneidade dos significados que constituem suas representações, seus valores, suas intenções e suas ações, bem como provocar mudanças pessoais e profissionais. Neste artigo, apresentamos um recorte do processo de formação do professor reflexivo e crítico, com base na problematização, focando nos relatos das tarefas de observação focada, pensadas para o primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado do referido curso.

## 2.1 A operacionalização das tarefas pedagógicas de observação

Concordamos com Nóvoa (2009, p. 16) no que diz respeito à importância de a formação de professores “passar para dentro da profissão”, ou seja, é preciso reconhecer “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas”. Ou ainda,

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e

práticas de formação de professores baseada numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2009, p. 18).

Tendo em mente que, para iniciarmos o processo de formação do professor reflexivo e crítico, há a necessidade não apenas de inserir o professor no contexto da profissão, mas também de fazê-lo alcançar uma compreensão de *como* e *por que* a escola pública é da forma que é e de *como* e *por que* o professor ensina e o aluno aprende da forma que o fazem para, a partir daí, propor mudanças, optamos, no primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado (ESI), por tarefas sequenciais e inter-relacionadas organizadas em quatro tópicos no AVEA/UFSC,<sup>5</sup> a citar: Tópico 1: Estudo-diagnóstico do campo de estágio; Tópico 2: Projeto de intervenção no campo de estágio; Tópico 3: Planejamento da docência plena para o segundo módulo da disciplina; e Tópico 4: Relatório Final de Estágio Supervisionado I.

No Tópico 1: Estudo-diagnóstico do campo de estágio (veja Figura 1), propomos ao futuro professor uma tarefa investigativa sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola parceira de estágio, com base em Veiga (1995 apud Ortenzi et al., 2008), e tarefas pedagógicas de observação na sala de aula, foco deste estudo, com base em Wajnryb (1992), como mostra o *print screen*, na Figura 1.

## Figura 1 – Print screen da tela do Tópico 1 do primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado I, no AVEA/UFSC, no segundo semestre de 2014

### Tópico 1 - Estudo-diagnóstico do campo de estágio - 04 de agosto a 5 de outubro

Agora que vocês já realizaram os trâmites legais para o estágio e se "aqueceram" para a imersão na escola parceira de estágio, vocês estão aptos para viver intensamente a escola, iniciando seu processo de aprender a ser professor na prática.

Este momento de formação é muito delicado, tanto para a escola quanto para vocês, pois precisam construir laços de confiança e respeito com os professores de espanhol que os receberão em suas salas de aula, assim como com seus alunos. Por isso, muito cuidado com comentários escritos ou falados para não serem mal interpretados.

Lembrem-se de que vocês não estão na escola parceira de estágio para avaliar ou julgar seus agentes ou sua estrutura administrativa, mas para entender o que ali ocorre e aprender com isso. Falta de tato, de sensibilidade e de bom senso podem prejudicar suas atividades nesse contexto. Assim, todo cuidado é pouco!

Então, para iniciar o processo de aprender a ser professor na prática, aprofundando conhecimentos sobre a escola e seus agentes, propomos duas tarefas: i) estudar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola escolhida como parceira de estágio e participar do fórum e ii) estudar profundamente a turma parceira de estágio por meio de tarefas de observação, para aprender a ensinar na prática.

Bom trabalho!



-  Fórum 2: Estudo-diagnóstico do campo de estágio: Estudo do PPP da Escola Parceira de Estágio - até 24 de agosto(prorrogado para 28/08) (Grupos por polo)
-  Nota do fórum 2 - PPP (Grupos por polo)
-  Instruções para o Estudo-diagnóstico do campo de estágio: Tarefas de observação
-  Relatório da tarefa de observação 1 - 07 de agosto até 05 de outubro (Grupos por polo)
-  Relatório da tarefa de observação 2 - 07 de agosto até 05 de outubro (Grupos por polo)
-  Relatório da tarefa de observação 3 - 07 de agosto até 05 de outubro (Grupos por polo)
-  Relatório da tarefa de observação 4 - 07 de agosto até 05 de outubro (Grupos por polo)
-  Relatório da tarefa de observação 5 - 07 de agosto até 05 de outubro (Grupos por polo)

Fonte: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

As tarefas pedagógicas de observação, organizadas em sete temas estratégicos e subdivididos em cinco outros subtemas (veja exemplo no Anexo A), visam guiar o olhar e a compreensão do futuro professor em relação i) ao aluno; ii) à linguagem na sala de aula; iii) à aprendizagem; iv) à própria aula; v) às habilidades e estratégias de ensino usadas pelo professor; vi) ao gerenciamento da sala de aula; e vii) aos materiais e recursos usados na aula observada.

Mais especificamente, na primeira da tarefa – a observação do aluno –, os futuros professores observam, relatam e analisam se o professor colaborador de estágio atende os alunos de alguma forma em especial; se são considerados do ponto de vista

do investimento emocional ou intelectual que fazem em sala de aula; se aprender fazendo engloba atividades de base cognitiva, afetiva e física; se reconhecem os sinais do nível intelectual do aluno e os aspectos do ensino que indicam que o professor está se acomodando ao nível do aluno; e se o fator cultural é tornado visível na sala de aula e os aspectos de ensino e de aprendizagem que a cultura permeia permitem observar o aluno como um indivíduo cultural.

Em relação à segunda tarefa – a linguagem –, os futuros professores observam, relatam e analisam a metalinguagem do professor colaborador, das perguntas, do *feedback* ao erro, dos ecos do professor e das modificações conversacionais dos alunos para negociar o insumo de forma a torná-lo compreensível e significativo.

Já em relação à terceira tarefa – a aprendizagem –, os futuros professores observam, relatam e analisam o ambiente de aprendizagem, os fatores externos que a afetam e formas para que os alunos se sintam confortáveis, interessados, envolvidos e motivados no que fazem; como o professor colaborador monitora a aprendizagem; como o mesmo ensino parece se traduzir para diferentes alunos; o nível de consciência sobre os objetivos da aprendizagem, de como eles se relacionam com o que foi realmente ensinado e em que medida os objetivos planejados e percebidos pelo professor são compartilhados pelo e com o aluno; e as percepções de professores e alunos sobre dificuldade de vocabulário e o lugar do léxico na sala de aula.

Com relação à quarta tarefa – a aula em si –, os futuros professores observam, relatam e analisam a relação entre as decisões tomadas em aula e aquelas que constam no planejamento para a aula, determinando quais decisões o professor colaborador tomou no planejamento de aula, analisando inclusive as mudanças

de planos e suas razões; como e por que o professor inicia e encerra a aula da forma que o faz, refinando o entendimento sobre as rotinas convencionais que caracterizam o início e o fim da aula e os propósitos a que elas servem; os eventos de sala de aula sob a perspectiva da precisão gramatical ou fluência ou da aula centrada no professor ou no aluno, refinando o entendimento sobre os tipos de atividades à medida que se exploram os propósitos por trás das várias partes da aula e das transições entre elas; o lugar da gramática na sala de aula, buscando revelar as visões de linguagem e de aprendizagem que subjazem à prática do professor; e os momentos que possam ser interpretados como quebra na dinâmica da sala de aula e a(s) causa(s) dos eventos que interferem na dinâmica de sala de aula, buscando definir se, como e por quem essas quebras foram solucionadas.

No que tange à quinta tarefa – as habilidades e as estratégias de ensino –, os futuros professores observam, relatam e analisam a fase de apresentação da aula, levando em conta a relação entre os tempos de fala do professor e do(s) aluno(s), aumentando a consciência sobre os componentes principais de apresentações bem-sucedidas; os tipos de solicitações do professor colaborador, seu tempo, os tipos de respostas elicitadas e os propósitos a que essas solicitações servem, tomando consciência de alguns aspectos importantes da tarefa (e habilidade) de elicitação do professor; a relação entre solicitações do professor, resposta do estudante e resposta do professor e sinais verbais e não verbais envolvidos na interação, ampliando o entendimento sobre os padrões de resposta do professor aos alunos num contexto de elicitação; o processo de definição de instruções, as escolhas do que é incluído ou excluído, quais acompanhamentos são válidos e quais sequências são mais efetivas e se o professor examinou os aspectos da linguagem utilizada para definir instruções; e os erros do aprendiz, a forma como o professor responde a esses erros e quando e se a correção

é feita e se o professor conscientizou-se das questões envolvidas no gerenciamento ou no tratamento de erros.

Já na sexta tarefa – o gerenciamento da sala de aula –, os futuros professores observam, relatam e analisam como a comunicação é feita na sala de aula, qual seu fluxo e/ou quais agentes estão envolvidos; quais as habilidades organizacionais envolvidas na transmissão de atividades pelo professor colaborador; como e de que forma os papéis são assumidos pelo professor e pelos alunos; como e de que forma os futuros professores diferenciam o tempo de aula planejada e o tempo de aula efetivamente dada; e as decisões tomadas em sala de aula com relação à aprendizagem, quem as toma e se há ou não um equilíbrio entre as relações de poder na sala de aula e de que forma elas acontecem. Feito isso, os professores observadores deveriam discutir com o professor colaborador suas anotações, visando à busca de explicitação de questões que não podiam ser entendidas pela simples observação da aula, refletir se sua concepção de gerenciamento da sala de aula mudou ou não após a observação desses itens e dizer se gerenciariam a aula observada de forma diferente ou não, justificando suas escolhas.

Por fim, na sétima tarefa – os materiais e os recursos –, os futuros professores observam, relatam e analisam como e de que forma a lousa (ou outros recursos) pode ser explorada ou potencializada como recurso; as formas através das quais o aluno pode atuar como recurso no processo de aprendizagem; os critérios de uso de material para o aluno integral e os materiais utilizados no contexto da sala de aula; os diversos componentes que envolvem a realização de uma tarefa de aprendizagem de língua; e a forma como se planeja e se avalia uma tarefa. Feito isso, os professores observadores deveriam discutir com o professor colaborador suas anotações, visando à busca de explicitação de questões que não podiam ser entendidas pela simples observação da aula, refletir se

sua concepção de gerenciamento da sala de aula mudou ou não após a observação desses itens e dizer se abordariam os materiais e os recursos da aula observada de forma diferente ou não, justificando suas escolhas.

Após cada uma das sete tarefas, os futuros professores devem discutir com o professor colaborador de estágio suas anotações, visando à busca da compreensão de questões nem sempre explícitas, como os aspectos culturais específicos do contexto observado; refletir se sua concepção a respeito de cada um dos sete focos de observação mudou ou não após a observação; se propõem ações diferenciadas ou não em relação a cada um deles, justificando teoricamente suas escolhas; e, finalmente, redigir seu relato e postá-lo no AVEA para leitura e orientação do tutor.

O insumo advindo da tarefa de observação visa, além de ajudar os futuros professores a sistematizarem e aprofundarem sua reflexão/compreensão da sala de aula, construir um retrato, o mais fiel possível, de seu contexto de estágio, identificar um problema (ou potencialidade) relacionado ao ensino-aprendizagem de espanhol nesse contexto para, a partir daí, elaborar, implementar e avaliar um projeto de intervenção, com vistas à solução do problema identificado (ou ao desenvolvimento da potencialidade observada), a ser desenvolvido no Tópico 2 da disciplina. Este, por sua vez, serve de insumo para a elaboração de planos de ensino e de aula para o ensino-aprendizagem de espanhol na escola parceira de estágio, desenvolvidos no Tópico 3 da disciplina, que serão complementados e implementados no módulo subsequente da disciplina, o Estágio Supervisionado II (ESII). Na sequência, descrevemos o método usado para o desenvolvimento da pesquisa.

### 3 Método de pesquisa: o contexto, os participantes e o *corpus*

Nós nos embasamos nos estudos de Sá-Chaves (2004) e Zabalza (2007) sobre o objeto desta pesquisa, sejam eles oriundos de diários, como no caso dos pesquisadores citados, ou de tarefas, como no nosso, especialmente porque nos alinhamos à ideia dos autores quando consideram que o professor ao descrever também interpreta, refletindo sobre a ação do outro e/ou sobre a sua. Nas palavras dos autores, “quando o narrador narra, narra-se” e aprende a olhar e a ouvir o outro, aprendendo e ensinando em um processo contínuo de autoformação (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15); narrar é

um instrumento para veicular o pensamento do professor que permite autoexplorar a ação profissional, autoproporcionar *feedback* e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva (ZABALZA, 2007, p. 94).

Assim, o presente estudo, de natureza qualitativa interpretativa, propõe apresentar a análise de relatos provenientes de tarefas pedagógicas de observação produzidos pelos participantes<sup>6</sup> que mais se destacaram por seu engajamento, comprometimento e respeito aos prazos das tarefas na disciplina de Estágio Supervisionado I,<sup>7</sup> dos cinco polos nos quais o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD da UFSC, em sua segunda edição, foi ofertado: Itajaí (I), Videira (V), Treze Tílias (T), São Miguel do Oeste (S), em Santa Catarina, e Foz do Iguaçu (F), no Paraná.

Mais especificamente, este estudo busca identificar os níveis de reflexão que os participantes, identificados aqui como I 1 e 2, V 1 e 2, T 1 e 2, S 1 e 2 e F 1 e 2, atingiram ao desenvolver um conjunto de sete tarefas em escolas estaduais ou municipais de Educação

Básica nas cercanias dos polos, no primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado do referido curso de licenciatura, no segundo semestre de 2014.

O *corpus* constitui-se de 70 relatos de tarefas de observação focada, que foram lidos e organizados de acordo com os seguintes procedimentos: análise dos relatos por ordem de postagem, com o objetivo de verificar se todos os temas e subtemas das tarefas haviam sido privilegiados ou não e quais os níveis de reflexão alcançados pelos participantes deste estudo. Quando da identificação de algum nível de reflexão, este era marcado e o excerto retirado para análise do tipo de reflexão trazida. Em seguida, o excerto era categorizado de acordo com os níveis de reflexão propostos por Zeichner e Liston (1987) e recebia a identificação: reflexão técnica, prática ou crítica. Por fim, uma identificação do fator determinante para cada nível de reflexão era feita pelos pesquisadores, que buscaram consenso de suas interpretações por meio de troca de mensagens eletrônicas e comentários ao longo da análise dos dados.

Para guiar o olhar e o relato das equipes participantes sobre cada uma das tarefas, disponibilizamos sete fichas de observação (veja exemplo no Anexo A). Para a escrita de cada relato semanal, solicitamos aos participantes que descrevessem a aula observada logo após a tarefa ou, no máximo, 48 horas depois do seu término, evitando, assim, lapsos de memória. Solicitamos, também, que inserissem em seus relatos exemplos de falas resultantes das interações entre o professor colaborador de estágio e seus alunos, além de situações de sala de aula pertinentes à tarefa de observação; e refletissem sobre suas concepções em relação a cada um dos temas das tarefas, antes e depois da aula observada, justificando teoricamente suas reflexões.

Além disso, solicitamos que entremeassem em suas reflexões teorias que pudessem explicar, sem julgamento de valor, o pro-

cesso de ensino–aprendizagem de LE/LA no contexto observado, visando entender o porquê de o professor ensinar e o aluno aprender da forma que o fazem naquele contexto. Para isso, foram disponibilizados o *e-book A observação como ferramenta de aprendizagem*, de Silva et al. (2012), o livro *A formação crítica de educadores*, de Liberali (2008), além do material impresso da disciplina de Metodologia de Ensino do Espanhol, de Seara e Nunes (2010), e de outros materiais impressos disponibilizados ao longo do curso no AVEA/UFSC.

Após a escrita e a postagem de cada relato no AVEA, o texto era lido pelo tutor a distância e trazido para reuniões de discussões presenciais semanais com a professora da disciplina. Nas reuniões semanais, eram feitos encaminhamentos para as intervenções escritas do tutor a distância nos textos produzidos pelos participantes ou o agendamento de reuniões via ferramentas Skype ou Google Hangouts, caso fossem percebidas dificuldades na forma de refletir e escrever sobre o observado.

As intervenções do tutor a distância, feitas por ferramentas síncronas ou assíncronas, em sua grande maioria, consistiam em comentários sobre a estrutura do texto, o conteúdo (os cinco subtemas constitutivos de cada tarefa e as reflexões deles advindas) e a linguagem usada para relatar, analisar ou explicar o que fora observado; para instigar um outro olhar sobre o observado; e, principalmente, para criar condições para que os futuros professores pudessem alcançar os diferentes níveis de reflexão em cada uma das tarefas.

Em outras palavras, o movimento de auxiliar as equipes de professores em formação no aprofundamento de suas reflexões sobre as diferentes tarefas pedagógicas de observação focada na/da sala de aula foi sendo construído ao longo da leitura e dos retornos sema-

nais dos arquivos dos relatos de observação pela equipe docente da disciplina de ESI. Nós nos embasamos em Silva et al. (2012, p. 78) quando falam sobre o papel da observação em sala de aula:

A formação inicial de um professor não pode prescindir de reflexões que façam avançar seu entendimento sobre o complexo universo da sala de aula. Tarefas ou atividades de observação do espaço da sala de aula podem ter um papel muito importante a desempenhar na construção dessas reflexões.

A análise dos relatos das tarefas, que teve como quadro teórico de referência os três níveis de reflexão propostos por Zeichner e Liston (1987) – a reflexão técnica, a prática e a crítica –, revelou que todos os três níveis de reflexão propostos pelos autores foram identificados na leitura do *corpus*, embora variassem em quantidade e profundidade nos relatos das diferentes tarefas propostas, dados estes que passamos a apresentar.

#### **4 Análise e discussão dos dados, resultados e considerações**

Com o objetivo de levar os participantes a ampliarem e aprofundarem a compreensão sobre o processo de ensino–aprendizagem, foi proposta a tarefa teórico-prática de observação de aulas de língua espanhola. Nessa tarefa, por meio da observação do outro mais experiente (VYGOTSKY, 2003), os alunos puderam ter contato com o ambiente real de ensino–aprendizagem de LE/LA e com as situações que lá ocorrem, descrevendo e refletindo sobre elas em relatos escritos, acionando o que Lortie (1975) cunhou de *aprendizagem por observação*. São desses relatos que trataremos nesta seção.

Os relatos das tarefas analisados neste estudo, um total de 70, foram orientados para serem produzidos com base em sete temas

e cinco subtemas pré-definidos, como mencionado anteriormente. Todos os relatos analisados abordaram, na forma de narrativa descritiva e argumentativa, os sete temas propostos, ou seja, descreveram, analisaram e refletiram sobre o aluno, a linguagem, a aprendizagem, a aula, as habilidades e estratégias de ensino, o gerenciamento da sala de aula, os materiais e recursos usados na aula observada e cada um dos cinco subtemas, desde que a aula observada propiciasse condições para tal.

Ademais, os relatos iniciais analisados apresentaram, predominantemente, reflexões de nível técnico e prático (LIBERALI, 2008; ZEICHNER; LISTON, 1987) de forma inter-relacionada. Esse achado sugere que os participantes conseguiram afinar seu olhar em relação às tecnicidades do processo de ensino-aprendizagem de LE/LA e aos objetivos de aprendizagem de forma intuitiva, isto é, sem relações teóricas explícitas sobre as ações pedagógicas relacionadas à *operação global de ensino* (ALMEIDA FILHO, 1999) ou às consequências deste para a formação de indivíduos mais competentes, criativos, autônomos e críticos. Em outras palavras, as reflexões iniciais dos participantes não explicaram teoricamente por que o professor ensina e o aluno aprende da forma que o fazem naquele contexto ou relacionaram as consequências desse fazer para a formação de uma sociedade mais democrática.

As reflexões de nível técnico e prático inter-relacionadas identificadas nos primeiros relatos<sup>8</sup> postados pelos participantes dos cinco polos são evidenciadas em textos que descrevem impressões de ações observáveis da/na prática; relações entre o planejamento do professor observado e as ações realmente implementadas; percepções com base em leituras e crenças sobre a forma da aula, se centrada no aluno ou no professor; o foco do ensino da LE/LA, se na acurácia ou na fluência; o papel do aluno e do professor na construção do conhecimento; ou ainda, impressões de aspectos

mais técnicos/observáveis como o efeito do tom de voz do professor, sua posição na sala de aula e o uso de recursos sobre a atenção do aluno e o resultado do ensino, como mostra o excerto 1 a seguir.

Excerto 1:

/Assim, as habilidades e estratégias de ensino enumeradas e tão bem explicadas e exemplificado em nosso *e-book* são fundamentais e importantíssimas no sentido de se obter uma aula dinâmica, interativa e participativa, onde a construção do conhecimento flua naturalmente em sala de aula. Neste sentido, diversos aspectos precisam ser observados pelo professor, tanto no planejamento, quanto na própria execução de seu plano em aula. Já na apresentação inicial (introdução), por exemplo, ele precisa ter definido se seu foco de desenvolvimento da aula será mais voltado para a precisão gramatical ou para a fluência, se trabalhará o conteúdo planejado de modo mais centrado no professor ou no aluno, bem como precisará decidir quanto à altura, velocidade e clareza de sua voz, de modo que todos possam entender o que está falando. Da mesma forma, precisará pensar sobre qual o seu melhor posicionamento em sala de aula, para que obtenha melhores resultados, e, ainda, sobre o melhor modo de apresentar o conteúdo, se com uma explanação sua, ao vivo, se a partir da utilização de um vídeo, de um texto, ou de outro recurso qualquer. / (Equipe S2. Tarefa de Observação das Habilidades e Estratégias de Ensino, em 23.09.2014).

A nosso ver, dentre as razões que contribuíram para que as reflexões iniciais dos participantes se configurassem, predominantemente, de natureza técnica e prática, destacam-se os movimentos de articulação entre os atos de observar e refletir sobre o fazer pedagógico propiciados pelas próprias tarefas e seus subtemas, explicados e exemplificados no *e-book* disponível para consulta das equipes; pelas ferramentas de interação e comunicação síncrona

e assíncrona disponibilizadas no AVEA e na Internet, usadas pela equipe docente e discente para esse fim; e pelo comprometimento e seriedade com que os participantes realizaram as tarefas propostas.

Cabe ressaltar ainda que, no início das observações, alguns participantes tiveram dificuldades de entender o desenho e o objetivo da tarefa. Consequentemente, alguns relatos limitavam-se a simples descrições, outros emitiam julgamento de valor com base em crenças e experiências pessoais e outros ainda emitiam críticas ao professor, que gerou um volume significativo de reescrita dos relatos e impactou o tempo planejado para a tarefa. O excerto 2, que tem como foco maior observar como o professor inicia, desenvolve e termina uma aula, traz um exemplo dessa situação:

Excerto 2:

/Consideramos que a abertura e encerramento da aula foram muito mal conduzidos por parte da professora, pois a mesma não repassou aos alunos o que pretendia com o material proposto. A professora permaneceu muito quieta em sala de aula, ou seja, não verbalizou sobre o conteúdo apresentado, também os alunos, assim como estavam quando a mesma entrou para a sala, se mantiveram: conversando, dando gargalhadas, inclusive sentados sobre carteiras. Diante deste fato, entendemos que falta um pouco de autoridade por parte da professora que está à frente da classe, pois, do modo como transcorrem suas aulas, a professora mal consegue se expressar em sala e os alunos, com certeza, não têm uma boa aprendizagem. Diante desse contexto, cremos que a professora inicia e termina a aula dessa forma, porque assim não há *stress* entre ela e os alunos e acaba mantendo um bom relacionamento com os mesmos. Em conversa com a professora fora da sala de aula, a mesma nos repassou que ela os deixa agirem assim, porque não quer se incomodar, ou seja, acaba deixando a turma à vontade em sala de aula. Em nenhum momento há interação entre ela e os alunos, nem entre os alunos uns com

os outros durante as atividades (que sejam relacionadas ao tema de aula) e dessa maneira todos saem prejudicados, não se efetivando a aprendizagem. / (Equipe S2 - 1º Rascunho do relato da Tarefa de Observação da Aula, em 09.09.2014).

Como mostra o excerto 2, embora os participantes tenham sido orientados que o foco das tarefas era a busca da compreensão do contexto de ensino-aprendizagem de LE/LA para posterior intervenção, alguns tiveram dificuldade de se colocar de forma ética como observador externo. Acreditamos, com base em Silva (2005) e Silva et al. (2012), que ver com acuidade, selecionar, identificar e priorizar algumas ações dentre uma miríade de experiências concorrentes na sala de aula demanda, do observador, prática, tempo e esforço, além de muita intimidade com a cultura da sala de aula observada (SEARA; NUNES, 2010), como sugere a Equipe F1 em seu relato da Tarefa de Observação do Aluno, em 27.08.2014:

*/Cada aluno tem uma maneira distinta de se portar na sala de aula, cada qual com suas particularidades, mas há uma espécie de entendimento e respeito entre o grupo, pois a comunidade é pequena e quase todos se conhecem, ou mesmo as famílias./*

Além do mais, observar a prática da/na sala de aula e refletir sobre ela iluminado por teorias, uma demanda da tarefa, exige dos participantes a apropriação de conhecimentos teóricos de ensino, aprendizagem e linguagem, que são abordados em curto espaço de tempo anterior ou concomitantemente à disciplina de ESI, privando, de alguns, o tempo que certamente precisariam para diagnosticar e explicar teoricamente o que observam (SILVA, 2005). Agrega-se a isso o fato de os participantes serem adultos e profissionais atuantes em outras áreas de conhecimento ou mesmo profissionais do magistério, tentando ampliar seu conhecimento profissional ou pessoal. Nesse cenário, o fator tempo torna-se

uma variável importante, não apenas nas tarefas *per se*, mas na produção de textos coesos e coerentes que delas advêm e, principalmente, quando a tarefa demanda uma reflexão crítica teoricamente embasada sobre o observado.

Ainda se faz necessário ressaltar que a reflexão crítica se constitui como o último dos níveis de reflexão apontados por Zeichner e Liston (1987) e Liberali (2008), a qual retoma características das reflexões técnica e prática e relaciona o impacto do pedagógico sobre a formação do cidadão. Diante disso, podemos entender que o desenvolvimento do nível de reflexão crítica pode demandar mais tempo e investimento para se manifestar nos textos dos participantes. O professor em formação, ao observar e refletir inserido no contexto da sala de aula nas escolas, realiza potencialmente uma formação em função de questões propostas pelos alunos e pelas questões do próprio ambiente escolar, que é, muitas vezes, um local desafiador e imprevisível para os professores (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Entretanto, ao longo das tarefas, que aconteceram concomitantemente à reescrita dos relatos que já haviam tido algum tipo de intervenção do tutor a distância via ferramenta síncrona ou assíncrona, à leitura do aporte teórico disponibilizado na disciplina de ESI e às interações ocorridas entre a equipe docente e discente, além dos colegas de polo, todos os participantes conseguiram afinar seu olhar e elaborar reflexões críticas a respeito do contexto observado, como mostram os excertos que seguem. Nessas reflexões, os participantes abordam a relação da ação pedagógica com práticas sociais fora dos muros da escola, como a formação de leitores para a vida (excerto 3); o uso de tecnologias no engajamento do aprendiz em seu aprendizado, no acesso à informação e na escola como meio de aproximá-la da vida do aluno (excerto 4); a percepção do aluno como indivíduo cultural (excerto 5); e o

uso da gramática dentro de um contexto em sala de aula, considerando a função social da língua (excerto 6), incluindo citações de teóricos estudados no curso:

Excerto 3:

/No entanto, parece que essa interação [leitor-texto] não suscita no aluno um olhar para além do texto, para sua prática social. Parece haver uma dificuldade em lidar com a reflexão linguística de forma realmente reflexiva e em função da finalidade da qual se é proposto. Parece que a língua só é trabalhada em exercícios e atividades que vão lidar com questões específicas do texto, por exemplo: quem é o personagem, o que ele fez, entre outras coisas. Práticas escolares que, segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 10), “tendem a formar leitores, com apenas capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos relativamente simples”. / (Equipe F1. Relato da Tarefa de Observação do Gerenciamento da Sala de Aula, em 10.09.2014).

Excerto 4:

/Nesta aula, não foi contemplado o uso de tecnologias, mas, sabemos que elas “[...] estão cada vez mais a favor dos professores de LE; no entanto, é preciso saber fazer uso dela.” (NUNES; SEARA, 2014, p. 122). A tecnologia em sala de aula, se bem utilizada, promove maior dinamismo e movimento à exposição dos conteúdos ou realização das atividades, além de estimular a participação e envolvimento do estudante, [...]. Hoje, muitas crianças e adolescentes têm contato diário com as tecnologias, [...] ou seja, a escola, na medida do possível, deve também inserir esses instrumentos modernos no processo educativo. “A tecnologia permitiu que a interatividade e o maior – e mais rápido – acesso à informação chegassem às salas de aula. *Tablets*, lousas digitais, *datashow*, redes sociais e *sites* educativos se tornaram grandes parceiros dos professores na hora de ensinar.” (VIANA, 2014, p. 1). / (Equipe T1. Relato da Tarefa de Observação dos Materiais e Recursos, em 04.10.2014).

Excerto 5:

/Constatamos que durante as aulas observadas a cultura da língua estrangeira espanhol é estudada de maneira mais geral, como, por exemplo, o estudo do vestuário. Trabalharíamos o conteúdo de forma mais específica com os alunos, os trajes específicos para alguns países de LE, o que aumentaria o conhecimento dos alunos com relação a outras culturas. Por exemplo, quando se explica que luva pode ser dita de duas maneiras diferentes, como “luva e luvas”, é possível dizer por que isso acontece e em quais países ocorrem essas distinções, abrangendo e os instigando a investigar outras culturas, pois ao aprendermos uma língua estrangeira estamos aprendendo sobre sua cultura, o que, de certa forma, faz com que o aluno se integre da cultura da língua que está sendo estudada, e isso influencia de forma positiva, pois conforme Nunes e Seara (2014), a cultura é parte integrante do ensino de língua estrangeira, pois a cultura é a finalidade, a motivação para a aprendizagem de uma nova língua, ou seja, a cultura está impregnada na língua./ (Equipe S1. Tarefa de Observação do Aluno, em 25.09.2014).

Excerto 6:

/Outro elemento importante é planejar e efetivamente utilizar em sala de aula a gramática como elemento integrador, de modo que o ensino da mesma não se torne maçante e, ao mesmo tempo, para que os alunos compreendam a sua importância para uma melhor expressão comunicativa na vida real. Afinal, conforme D’Ely; Silva e Gil (2014, p. 39): *Para poder trabalhar com os aspectos formais da língua estrangeira de forma eficiente, os professores precisam mudar sua percepção de gramática como um conjunto de regras a serem aplicadas pelos alunos, para percebê-la como um mecanismo fundamental para a comunicação.* Isto não quer dizer que os exercícios tradicionais de gramática devam ser totalmente abandonados, mas que não podemos utilizar somente esta estratégia de ensino, de modo a não desestimular os alunos quanto ao aprendizado da gramática e, ao

mesmo tempo, para mostrar-lhes sobre o seu valor para uma boa comunicação na vida real. Assim, o professor deve ser flexível e analisar o contexto no qual ele se encontra e ensinar de acordo com este contexto. Como diz Leffa (1988): *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. [...] A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecletismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula [...]* (Equipe S2. Tarefa de Observação da Aula, em 09.09.2014).

Há de se mencionar ainda que, embora todos os participantes tenham conseguido refletir sobre a prática em um nível mais profundo do que aquele com que iniciaram as tarefas e, sobretudo, alcançaram o nível crítico de reflexão no decorrer do processo, houve, também, aqueles que apresentaram essa característica desde o início da tarefa. Um exemplo disso pode ser observado no excerto 7 a seguir. Ao refletir sobre o aluno, na reflexão técnica, os participantes apontam a questão do aproveitamento do tempo da aula, aspecto recorrente nos relatos; na reflexão prática, sobre o papel do erro na aprendizagem de LE/LA; e, na reflexão crítica, sobre o papel mediador do professor na aprendizagem, sobre a importância da interação professor-aluno na apropriação de novas práticas sociais da linguagem e sobre o fato de a aprendizagem na LE/LA ter de ser significativa ao aluno, embora sem o devido aporte teórico de forma explícita.

Excerto 7:

**Reflexão técnica:** /A aula terminou 5 minutos antes do previsto, sem haver uma justificativa aos alunos, sendo que estes também não questionaram sobre o assunto. / (Equipe F2. Relato de Observação do Aluno, em 20.08.2014).

**Reflexão prática:** / Quando uma aluna aparenta não saber a resposta, o professor encoraja a aluna a responder, afirmando que ela não

deve ter medo de errar, pois o importante é a tentativa. / (Equipe F2. Relato de Observação do Aluno, em 20.08.2014)

**Reflexão crítica:** /As interações que as alunas fazem na busca pelo conhecimento, sempre incentivadas e engajadas na sua aprendizagem, têm a mediação docente sempre atenta [...]. Tendo em vista que a apreensão das práticas de linguagem e o uso concreto da língua são constituídos nestas interações, estes pressupostos são premissas básicas para produzir motivação e trazer significado a todo esse contexto. / (Equipe F2. Relato de Observação do Aluno, em 20.08.2014).

Embora os participantes não tenham citado teóricos para referenciar suas asserções, como solicitado na tarefa, essas revelam relações entre o fazer pedagógico e questões socioculturais, cognitivas e emocionais envolvidas no ensino–aprendizagem de LE/LA de forma bastante apropriada e alinhada às ideias teóricas trabalhadas na disciplina e no curso de forma geral. Tal fato nos leva a crer que esses participantes, a exemplo de outros, ao longo do processo de aprender (a observar, a ensinar, entre outros), se apropriaram do conhecimento adquirido e passaram a usá-lo de forma autônoma (MARQUES, 2011). Exemplo concreto de aprendizado!? Para corroborar ou refutar essa hipótese, faz-se necessário um estudo mais abrangente e, quem sabe, longitudinal sobre o impacto das tarefas no desenvolvimento de diferentes níveis de reflexão sobre a prática pedagógica.

Cabe destacar, ainda, a intervenção dos tutores a distância, que, por meio de comentários, questionamentos, observações e orientações feitas no momento da leitura dos relatos, contribuíram não apenas para despertar o olhar crítico, mas também para ampliar a reflexão crítica dos participantes sobre o fazer pedagógico. Alguns exemplos da intervenção do tutor, no sentido de levar os participantes a articularem a observação sobre a prática com a vida do aluno fora dos muros da escola (excerto 8), ou no sentido

de articular o fazer pedagógico com os documentos norteadores da Educação Básica Nacional (excerto 9), ou no intuito de explorar as potencialidades ou as dificuldades da turma (excerto 10), ou ainda, com o objetivo de conscientizar o aluno da importância de focar a aula no ensino da língua e não apenas no tema escolhido (excerto 11), podem ser observados nos comentários e questionamentos feitos no corpo do texto de alguns relatos, que foram extraídos para exemplificação:

Excerto 8:

/Para a equipe refletir: O que [os alunos] aprendem é importante para interagirem na vida em sociedade de forma crítica? / (Equipe F2. Comentário da tutora sobre a Tarefa de Observação do Aluno, em 20.08.2014).

Excerto 9:

/Para a equipe refletir: Segundo o professor, quais são as necessidades de seus alunos? Esse [fazer pedagógico] deve ser o foco das aulas? O que trazem os documentos legais, como a LDBEN e os PCN-LE,<sup>9</sup> sobre o papel do professor? Vocês devem recorrer ao aporte teórico disponibilizado na disciplina para refletir sobre essas questões. / (Equipe F1. Comentário da tutora sobre a Tarefa de Observação da Linguagem, em 26.08.2014).

Excerto 10:

/Interessante que vocês tenham percebido que os alunos se sintam constrangidos por não ter domínio mínimo de vocabulário e dificuldades na produção oral. Os alunos relacionam o fato à falta de leitura e de estímulo para se comunicar em espanhol, esse é um dado bem importante sobre o perfil da turma. Sendo assim, como vocês pensam em preparar a aula para atender essa necessidade dos alunos? Que tipos de atividades podem ser oferecidas? Que habilidades podem ser privilegiadas no sentido de melhorar o vocabulário e a

pronúncia dos alunos? Reflitam sobre essas questões. / (Equipe S1. Comentário da tutora sobre a Tarefa de Observação da Aprendizagem em sala de aula, em 01.09.2014).

Excerto 11:

/Vocês apontam observações interessantes sobre a aula e a metodologia escolhida pelo professor, mas não se dão conta de um fator fundamental, essa não é uma aula de espanhol. Pelo que se percebe no relato, o professor entregou um texto em português, levantou questionamentos em português e dialogou todo o tempo em português. Onde está o ensino do espanhol nessa aula? Por mais que a produção oral tenha funcionado em português e o debate tenha sido interessante, essa não é uma aula de língua estrangeira. Verifiquem todas as anotações que fiz no texto e os critérios de avaliação. Pensem nessa aula como uma aula de língua estrangeira e a analisem sob esse ponto de vista. Ela funciona como uma aula de língua estrangeira? Como vocês fariam para que a aula se configurasse como uma aula de espanhol? Escolheriam o texto em português? Elaborariam perguntas em português? Não estimulariam os alunos a falar em espanhol? Não trabalhariam vocabulário em espanhol? Pensem a aula como uma aula de espanhol e refaçam o relato. / (Equipe S1. Comentário da tutora sobre a Tarefa de Observação do Gerenciamento da Sala de Aula, em 15.09.2014).

Além da forma problematizadora com que os tutores conduziram o processo de reflexão e de revisão textual dos relatos e do perfil dos participantes, acreditamos que o desenvolvimento do olhar reflexivo e crítico dos participantes tenha sido potencializado por um conjunto de outros fatores interdependentes, a citar, os materiais didáticos disponíveis no AVEA para estudo, as ferramentas síncronas e assíncronas propostas para a interação entre a equipe docente e a discente e o desenho das tarefas, que instigou os participantes a aprenderem (a ensinarem) por meio da observação do

outro mais experiente (LORTIE, 1975; VYGOTSKY, 2003), guiados por temas e subtemas predeterminados (com base em Wajnryb (1992)) que se concretizaram em narrativas, que serviram de

instrumento para veicular o pensamento do professor [em formação] que permite autoexplorar a ação profissional, autoproporcionar *feedback* e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva” (ZABALZA, 2007, p. 94)

e que geraram novas aprendizagens e tantos outros processos ainda não registrados.

Acreditamos que a dificuldade que alguns participantes tiveram de estabelecer relações entre teoria e prática não esteja relacionada, exclusivamente, à dificuldade de compreender conceitos apresentados pelo aporte teórico da disciplina. Os relatos investigados mostram a tentativa de apresentação e discussão de alguns conceitos-chave, como, por exemplo, professor mediador, aprendizagem significativa, aluno como construtor de seu próprio conhecimento, entre outros. Ou seja, os participantes compreendem conceitos e conseguem identificá-los (ou a falta deles) na prática, mas alguns, no momento de tecer um texto acadêmico argumentativo teoricamente embasado, o fazem de forma mais superficial que outros.

Para explicar essa situação, levantamos quatro hipóteses. A primeira está relacionada à dificuldade desses participantes de desenvolverem, com coesão e coerência teórico-prática, uma argumentação escrita, visto que essa requer leitura contínua, prática e tempo, e este último mostrou-se uma variável importante nas produções textuais dos participantes. Tal fato nos remete a questionar o nível de dificuldade das tarefas propostas no Tópico 1 da disciplina.

Provavelmente, as tarefas, no momento e na sequência em que foram implementadas, não estavam calibradas o suficiente para o nível de desenvolvimento atual (VYGOSTSKY, 2003) desses participantes. Em outras palavras, as tarefas exigiram desses um nível de reflexão e produção textual sobre o observado para os quais ainda não estavam prontos. Essa segunda hipótese nos leva a sugerir, para a próxima edição do curso, que as tarefas sejam reorganizadas em outro formato: da observação de aspectos mais técnicos e perceptíveis da sala de aula, como a observação de recursos e materiais usados pelo professor, para os mais abstratos e menos perceptíveis a professores em formação inicial, como, por exemplo, identificar como a aprendizagem ocorre no contexto observado.

A terceira hipótese está relacionada à dificuldade de alguns dos participantes de identificarem a abordagem de ensino do professor sem julgamento de valor, de se colocarem em seu lugar e de proporem uma abordagem de ensino-aprendizagem de LE/LA alternativa para o contexto observado, o que nos leva a reforçar a segunda hipótese e a levantar uma quarta: não apenas a sequência das tarefas impacta os níveis de reflexão, mas a quantidade de subtemas em cada tarefa também se mostrou relevante. Neste estudo, o atual desenho das tarefas demandou esforço, dedicação e investimento extra de todos os envolvidos no processo de formação inicial, sugerindo que a quantidade e a complexidade das tarefas, agregadas ao fator tempo na modalidade EaD, também são variáveis importantes no desenvolvimento do olhar reflexivo e crítico dos participantes e no trabalho de orientação dos tutores.

Em vista do exposto, concluímos que tarefas pedagógicas de observação auxiliam, sem dúvida, futuros professores a refletirem (por conseguinte, a aprenderem) sobre o processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis de profundidade. Entretanto, sugerimos que o atual desenho das tarefas implementadas seja reorganizado

do mais concreto para o mais abstrato e que a quantidade de subtemas observe a complexidade do tema da tarefa em edições subsequentes do curso. Ainda, sabendo que o professor que atua na Educação Básica no Brasil tem pouco espaço e tempo para refletir a respeito de sua própria formação, devido, entre outros fatores, à sua carga de trabalho em sala de aula (TARDIF, 2012), sugerimos, com base nos achados deste estudo, a inclusão de tarefas pedagógicas de observação em cursos de formação continuada também.

Por fim, mas não menos importante, sabemos que as questões aqui discutidas são constituídas e constituem uma rede muito mais complexa e ampla que não é simples de evidenciar, explicar e muito menos de desconstruir e/ou construir. Mas o fato de a investigação sobre as tarefas pedagógicas de observação nos revelar a complexidade envolvida na formação do professor reflexivo e crítico aumenta o potencial de possibilidades para o estágio de docência, no segundo módulo da disciplina, além dos *insights* sobre as próprias tarefas ao pensarmos nas próximas experiências pedagógicas que teremos no processo de ensinar futuros professores de espanhol a ensinarem na escola pública e de validar, em boa medida, o instrumento – tarefas – planejado para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico do professor sobre a sua profissão. No entanto, estudos mais amplos sobre as tarefas pedagógicas de observação se fazem necessários.

## Notas

1. Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior sobre o uso de tarefas de observação focada como ferramenta de reflexão em cursos de formação inicial de professor de língua estrangeira/adicional (LE/LA), na modalidade a distância.
2. Neste artigo, usamos o conceito de tarefas pedagógicas de Gattbonton e Gu (1994, p. 16): “Pedagogical tasks are classroom activities designed to

promote the knowledge and skills necessary to handle real world tasks”. “Tarefas pedagógicas são atividades de sala de aula desenhadas para promover o conhecimento e as habilidades necessárias para lidar com tarefas do mundo real” (GATBONTON; GU, 1994, p. 16, tradução nossa).

3. Capes, acrônimo de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

4. Devido à limitação de espaço, não detalharemos todas as ideias teóricas do modelo proposto pela disciplina de Estágio Supervisionado para ensinar futuros professores a ensinarem uma LE/LA no contexto da escola pública, nem abordaremos a operacionalização dos dois módulos da disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA) da UFSC; apresentamos apenas os conceitos fundantes da disciplina e as tarefas de observação focada.

5. Por limitação de espaço, apenas o Tópico 1 do primeiro módulo da disciplina de Estágio Supervisionado, no AVEA/UFSC, será descrito; os demais não serão detalhados, mas podem ser acessados em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=810>>.

6. Por acreditarmos que alunos aprendem mais e melhor em colaboração com o outro mais experiente ou competente em alguma área/habilidade (VYGOTSKY, 2003), os professores em formação inicial foram agrupados em duplas ou trios.

7. A disciplina de Estágio Supervisionado está organizada em dois módulos: Estágio Supervisionado I, foco deste estudo, e Estágio Supervisionado II.

8. Por limitação de espaço, optamos por trazer aqui apenas um exemplo representativo dos cinco polos em vez de um exemplo por polo.

9. LDEBEN e PCN-LE significam, respectivamente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/9.394, de 1996, e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, de 1998.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002. p. 59-76.

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

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.

BARCELOS, A. M. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 157-177.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BERGMANN, J. C. F.; SILVA, M. O processo reflexivo na formação inicial de professores: diários virtuais na educação a distância. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 999-1020, set./dez. 2013.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 7, p. 133-144, 1991.

CRUZ, A.; REIS, S. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002. p. 95-107.

FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Terra e Paz, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2005.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 51-62.

\_\_\_\_\_. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002. p. 79-94.

GATBONTON, E.; GU, G. Preparing and implementing a task-based ESL curriculum in an EFL setting: implications for theory and practice. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, v. 11, n. 2, p. 9-29, 1994.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002.

GREGGIO, S. *The concept of the teacher as a reflective professional and its use in English language teacher education in Brazil*. Tese (Doutorado em Letras Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Letras Inglês e Literatura Correspondente, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Linguística Aplicada e Estudos

da Linguagem, LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002. p. 109-127.

\_\_\_\_\_. *A formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LORTIE, D. *School teacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002. p. 39-58.

MARQUES, F. S. *Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula*. Curitiba: IBPEX, 2011.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Bedita: Tipografia: Realgráfica Artes Gráficas Lda., 2009.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORTENZI, D. I. B. G. et al. Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002. p. 157-181.

ORTENZI, D. I. B. G. et al. *Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2008.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. London: Temple Smith, 1983.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G. *Metodologia do Ensino de Espanhol*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2010.

SILVA, M. Constructing the teaching process from inside out: how pre-service teachers make sense of their perceptions of the teaching of the four skills. *TESL-EJ: teaching English as a second or foreign language*, v. 9. n. 2, p. 1-19, 2005.

SILVA, M. da. *Teacher knowledge in English language teacher education: weaving its meaning in the writings of three Brazilian applied linguists*. Tese (Doutorado em Letras Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Letras Inglês e Literatura Correspondente, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_ et al. A observação como ferramenta de aprendizagem. In: SILVA, M. da et al. *Estágio Supervisionado II: 7.º Período*. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2012. p. 31-79.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias*

na formação de professores de línguas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 61-105.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Licenciatura em Língua Espanhola: Estágio Supervisionado I*. Disponível em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=810>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-35.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAJNRYB, R. *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, v. 51, n. 1, p. 23-46, 1987.

## ANEXO A – Modelo de ficha para a tarefa de observação focada no aluno

FICHA 1: TAREFA DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO		
Foco	O que observar	Objetivo
1. Atendimento ao aluno	Observar o comportamento do professor em relação aos alunos	Analisar se, e em que medida o professor atende aos alunos de alguma forma em especial
2. Motivação do aluno	Observar que tipo de atividade ou comportamento motiva os alunos	Considerar os alunos do ponto de vista do “investimento emocional ou intelectual” que fazem em sala de aula
3. Aluno como alguém que faz	Ver como os alunos se engajam em sua aprendizagem	Perceber como o “aprender fazendo” engloba atividades de base cognitiva, afetiva e física.
4. Nível intelectual do aluno	Ver quais estratégias o professor usa para lidar com diferenças de nível entre os alunos	Reconhecer os sinais do nível intelectual do aluno e os aspectos do ensino que indicam que o professor está “acomodando-se” ao nível do aluno
5. Aluno como indivíduo cultural	Analisar a composição cultural da aula	Tornar mais visível o fator cultural na sala de aula e os aspectos de ensino e de aprendizagem que a cultura permeia

Tab. 2.1 Material elaborado por Hamilton de Godoy Wielewicksi, com base no texto de Wajuryb (1992).

# Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância: um olhar sobre políticas educacionais e a realidade da sala de aula

Elita de Medeiros\*

Marimar da Silva\*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta um estudo sobre o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em sua segunda edição. O objetivo é analisar essa modalidade de ensino partindo do estudo da legislação brasileira para a educação a distância e dos espaços de aprendizagem, tomando por base a experiência pessoal discente. Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, exploratória e bibliográfica. Os resultados corroboram a legislação vigente, que equipara a educação presencial e a distância. Os resultados ainda sugerem que a obrigatoriedade de o aluno da modalidade a distância ser um aprendiz autônomo e responsável por seu aprendizado, saber trabalhar em equipe e usar uma gama diversificada de recursos tecnológicos digitais tende a formar profissionais mais bem preparados para lidar com as atuais demandas da sociedade brasileira. Além disso, este estudo aponta para a necessidade de inserir, nas ementas das disciplinas, temas voltados para a discussão dos documentos que regem a Educação Nacional, no sentido de formar profissionais mais conscientes do seu papel social. Por fim, este estudo sugere um aprofundamento do tema investigado para que sejam obtidos outros dados que possibilitem aprimorar ambas as modalidades de educação.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Licenciatura em Letras Espanhol. Políticas educacionais.

---

\* Graduanda da 9.ª fase do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. Cursos Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), na qual atua como assistente acadêmica, e pós-graduação em Libras pela UNIASSELVI. *E-mail:* elita.med@gmail.com

\*\* Doutora em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e professora convidada do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD. *E-mail:* marimardasilva@gmail.com

# Licenciatura en Letras Español en la modalidad a distância: una mirada sobre políticas educativas y la realidad del aula

**Resumen:** En este artículo se presenta un estudio sobre la Licenciatura en Letras Español en la modalidad a distancia de la Universidade Federal de Santa Catarina en su segunda edición. El objetivo es analizar este tipo de graduación desde un estudio de la legislación brasileña para educación a distancia y los espacios de aprendizaje, basado en una experiencia personal discente. Esta investigación se caracteriza como aplicada, exploratoria y bibliográfica. Los resultados corroboran la Ley actual, que equipara la educación presencial y la distancia. Los resultados también sugieren que la exigencia del alumno, en la modalidad a distancia, de ser autónomo y responsable por su aprendizaje, de saber trabajar en equipo y usar una amplia gama de recursos de tecnología digital, tiende a formar profesionales más bien preparados para hacer frente las demandas actuales de la sociedad brasileña. Además, este estudio apunta la necesidad de insertar, en las asignaturas curriculares, temas sobre los documentos que orientan la Educación Nacional, con el fin de capacitar profesionales más conscientes de su rol social. Por último, este estudio sugiere que el tema investigado sea alargado para obtener otros datos que puedan permitir primorear ambas las modalidades de educación.

**Palabras-clave:** Educación en la modalidad a distancia. Licenciatura en Letras Español. Políticas educacionales.

## 1 Introdução

A educação a distância (EaD) é uma realidade praticamente no mundo todo, não sendo diferente em nosso país. Embora recente quando comparada a outros países, no Brasil a oferta de cursos em EaD, principalmente superiores, tem aumentado consideravelmente nos últimos anos e é considerada uma “das principais políticas de expansão e inclusão social do Governo Federal Brasileiro” (UFSC, 2006, p. 6).

Este estudo tem como objetivo geral analisar a modalidade a distância de licenciatura, notadamente em Letras Espanhol ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Como objetivos específicos foram definidos: (i) estudar a legislação brasileira relevante acerca da modalidade; e (ii) confrontar com a realidade da sala de aula, partindo de uma experiência discente.

Este estudo justifica-se pela crescente demanda por educação superior; pela falta de profissionais habilitados para atuarem em diversas áreas de conhecimento, principalmente na área de língua estrangeira/adicional espanhol e suas respectivas literaturas em estados fronteiriços a *hispano-hablantes*, como Santa Catarina e Paraná; pela escassez de estudos na modalidade a distância no Brasil, especialmente no curso em análise; e pela singularidade deste estudo, que busca analisar a realidade de um curso a distância a partir de uma experiência discente do próprio curso.

Como pesquisa aplicada, este estudo volta-se para a “aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica” (GIL, 2010, p. 27). Sua característica exploratória proporciona maior familiaridade com o tema, buscando explicitá-lo considerando aspectos variados relativos ao fenômeno estudado. Esta pesquisa também pode ser caracterizada como bibliográfi-

ca, pois várias informações para a sua fundamentação teórica são coletadas por meio de materiais impressos e em diversos formatos, já consagrados para esse tipo, como “material disponibilizado na internet” (Ibid., p. 29).

Este artigo está estruturado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução; a segunda, a fundamentação teórica; a terceira, um breve comparativo entre as modalidades de educação presencial e a distância; a quarta, a análise das informações trazidas para este estudo; e a quinta, as considerações finais.

## 2 Um olhar conciso sobre a legislação

A lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394), de 20 dezembro de 1996, aponta que essa deve ser “inspirada nos princípios de liberdade [...] [e] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A mesma Lei ainda determina os princípios nos quais devem se basear o ensino:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]. (BRASIL, 1996).

A LDBEN em vigor também determina que os estabelecimentos de ensino devem “zelar pela aprendizagem dos alunos” e “prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996, *passim*).

Quanto à finalidade da educação superior, o Capítulo IV da referida Lei preconiza que se deve

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]. (BRASIL, 1996).

Em seu Artigo 47, a mesma Lei versa que

o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1.º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

[...]

§ 3.º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância. (BRASIL, 1996).

Cabe às instituições de ensino superior (IES), de acordo com o Artigo 53 da LBDEN, fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; e estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão (BRASIL, 1996). Para os que se graduam profissionais da Educação, prevê “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados [...]” (Ibid., 1996). Por fim, em seu Artigo 80, a LDBEN afirma que a União regulamenta “os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância” (Ibid., 1996).

## 2.1 Legislação complementar

Além da LDBEN, resoluções, decretos, pareceres e referenciais curriculares regulamentam ou complementam temas específicos. Na educação superior, por exemplo, no que diz respeito às licenciaturas, é possível citar o Decreto n. 5.622/2005, que regulamenta o Art. 80 da LDBEN n. 9.394/96; e a Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Além deles, é importante citar a Resolução n. 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Lei n. 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências; e a Lei n. 11.645/2008, que altera a LDBEN n. 9.394/97 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Ainda na Educação Superior, também versa sobre o tema a Resolução CNE/CP n. 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; e a Resolução CNE/CP n. 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Não podemos deixar de mencionar o Parecer CNE/CP n. 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, de abril de 2010. A gama da legislação mencionada será tratada no decorrer deste artigo.

## 2.2 Educação a distância: conceito e legislação

Duas modalidades de educação podem ser consideradas atualmente: a presencial e a distância (ALVES, 2011). Esta última, segundo Nunes (1994 apud ALVES, 2011, p. 2),

constitui recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida.

Barros (2012, p. 1) afirma que essa modalidade “surgiu em decorrência da necessidade social de proporcionar educação aos segmentos da população não adequadamente servidos pelo sistema tradicional de ensino”.

Embora a lei que possibilita essa modalidade de educação seja de 1996, a LDBEN não a conceitua, apenas a menciona em seu Artigo 80, que é regulamentado pelo Decreto n. 5.622/2005. Neste último, em seu Artigo 1.º, está conceituada a

[...] educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

O mesmo Decreto ainda versa que a educação a distância “organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares”, em que são previstos momentos presenciais obrigatórios para avaliações, estágios obrigatórios antevistos pela legislação e atividades laboratoriais (BRASIL, 2005).

O Capítulo IV do referido Decreto aborda a oferta de cursos superiores na modalidade EaD e deixa clara sua similaridade com a modalidade presencial, concedendo às instituições de ensino superior prerrogativas de criação, organização e extinção de cursos<sup>1</sup> (BRASIL, 2005).

### 3 Comparativo entre licenciaturas presencial e a distância

Antes de se versar sobre as modalidades presencial e a distância, faz-se importante verificar o que a legislação considera a respeito de licenciatura.

#### 3.1 Cursos de licenciatura: a formação de professores no Brasil

O Artigo 1.º da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002b). Entre as orientações para a atividade docente, a mesma Resolução prevê

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002b).

O Artigo 3.º da mesma Resolução ainda preconiza que a coerência entre a formação oferecida e a prática do futuro professor é esperada, como também “a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (BRASIL, 2002b). Ademais, prevê-se “a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são

colocadas em uso capacidades pessoais” (BRASIL, 2002b), bem como a pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem para a compreensão do processo de conhecimento.

O conjunto de competências inerentes à atuação profissional deve ser considerado no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação, cujo Projeto Pedagógico deve contemplar os diferentes “âmbitos do conhecimento profissional do professor” (BRASIL, 2002b).

Os conteúdos estudados devem estar além do que será ensinado na educação básica, sendo tratados de modo articulado com as didáticas específicas. O Parágrafo Único do Artigo 5.º da mesma Resolução prevê que

a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002b).

Em complemento, o Artigo 6.º versa que

[...] a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...] incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; [...]  
IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;  
V – conhecimento pedagógico;  
VI – conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002b).

No Artigo 12, “§ 1.º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002b). Ainda se vê que

[...] a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1.º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2.º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3.º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002b).

É importante ressaltar o Artigo 14, no qual

[...] é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1.º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (BRASIL, 2002b).

Conforme o exposto, a referida Resolução sequer menciona a formação de professores na modalidade a distância. Infere-se, portanto, que não deve haver qualquer diferença entre aquela modalidade e os cursos presenciais. Tal inferência encontra suporte no Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD.

De acordo com o referido documento,

A proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol/EaD é semelhante ao currículo do Curso regular presencial oferecido no *campus* da UFSC, obedecendo peculiaridades da modalidade a distância, e contempla o mesmo Projeto Pedagógico do Departamento de Língua e Literatura Estrangeira – DLLE/UFSC. [...]

Ao término do curso, os alunos formandos do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol na modalidade a distância receberão diploma equivalente ao dos licenciados no Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol na modalidade presencial, conforme determinado no Decreto 5.622, publicado no Diário Oficial da União de 19/12/2005 [...], tendo validade em todo território nacional. (UFSC, [201?], p. 6).

Justifica-se, portanto, a equiparação de ambas as modalidades.

### 3.2 Licenciatura presencial: uma breve exposição

Em termos legais, não se podem pontuar diferenças entre a licenciatura presencial e a distância. Naquela, durante o período de aulas, recebe-se a instrução de que a frequência mínima obrigatória é de 75%, sem os quais, independentemente do aproveitamento, o aluno é reprovado. No Capítulo IV da LDBEN n. 9.394/96 não está determinado o percentual de frequência do aluno e, para a educação básica (Capítulo II, Seção I, Artigo 24, Item VI), deter-

mina-se 75%, contra 60% para a educação pré-escolar (Capítulo II, Seção II, Artigo 31, Item IV).

A dupla titulação, que foi oferecida por várias universidades, já não é mais possível desde a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, em 2010, que seccionaram a possibilidade de bacharelado e licenciatura em diversas áreas, inclusive a de Letras.

De maneira geral, as aulas dos cursos presenciais seguem um cronograma estabelecido em que o professor está à disposição dos alunos na sala durante o período de aula, no dia e em horário predeterminado. As aulas ocorrem de maneira diversificada, e aos professores cabe optar pelos métodos de ensino que privilegiam aulas expositivas dialogadas, problematização de situações, entre outros, com apoio de tecnologias,<sup>2</sup> como o uso de áudio/vídeo e programas de apresentação de *slides* para exposição teórica durante as aulas. A avaliação é, geralmente, processual e contínua, e a produção ocorre em forma de provas, seminários, entre outros. Os períodos de estágio, em atendimento à legislação vigente, contam com a supervisão de um professor do curso, o planejamento das aulas e acompanhamento delas quando ministradas. E a grade curricular obedece à legislação vigente, sendo ofertadas disciplinas de conhecimentos específicos das línguas estudadas, conhecimentos didáticos e prática de ensino, literaturas correspondentes, entre outras.

### 3.3 O Curso de Letras Espanhol na modalidade a distância

O Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, utiliza a plataforma Moodle<sup>3</sup> como ferramenta de apoio ao ensino. Tal plataforma disponibiliza materiais e atividades diversas, além dos fóruns, que aproximam

professores e alunos, e permitem o compartilhamento de experiências e ideias, sempre mediadas pelos professores e/ou tutores das disciplinas.

A transparência do curso pode ser percebida através da página <<https://ead.ufsc.br/espanhol/>>, na qual a documentação referente ao curso está disponível, incluindo seu projeto pedagógico, cronogramas dos semestres, guias do aluno e do tutor, entre outros.

Entre as disciplinas oferecidas no curso, figuram a de Introdução à Educação a Distância, que proporciona contato com as ferramentas utilizadas, conhecimento do histórico dessa modalidade de educação no mundo e no país, além de tópicos importantes que enfatizam a necessidade de organização para a autonomia do aluno. Essa disciplina ocorre já no primeiro semestre, preparando os discentes para as atividades do curso.

Como o curso presencial, os semestres têm data fixada para início e fim, além de cronograma de atividades. O curso oferta aulas presenciais, bem como videoconferências, que devem ser assistidas nos polos para possibilitar a interação, por conexão via satélite, entre professor, aluno, demais polos e colegas.

Há realização de atividades presenciais em que a frequência é computada da mesma forma que nos cursos presenciais. Embora não seja explícita a exigência da presença nessas aulas/atividades, elas fazem parte do processo de avaliação e são, portanto, parte do cômputo das notas.

Atendendo à legislação, o curso tem carga horária de 3.392 horas e duração de nove semestres (UFSC, 201-?); portanto, está acima do mínimo exigido pelos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010).

“[...] O semestre compreende 15 semanas e a hora-aula, 50 minutos. [...] **TOTAL DE HORAS GERAL: 3.392 – TOTAL HORAS CC: 2.352 – TOTAL HORAS PCC: 440 – TOTAL ESTÁGIO: 400 – TOTAL ACC: 200**”<sup>4</sup> (UFSC, 201-?, p. 25, grifos do autor).

Embora o Projeto Pedagógico do curso afirme que esse “apresenta uma nova edição [segunda] do Curso de *Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância* da Universidade Federal de Santa Catarina **para o Estado de Santa Catarina**” (UFSC, 201-?, grifo nosso, p. 6), o curso atende a cinco polos: Itajaí, Videira, Treze Tílias, São Miguel D'Oeste e Foz do Iguaçu, este último no estado do Paraná, mantido desde a sua primeira edição pela grande procura.

Os alunos que não alcançam a média mínima para aprovação (6,0) ainda podem

[...] ficar em dependência em até duas disciplinas por semestre. Para realizar a prova nessa etapa, a média deverá ser igual ou maior que 3,0. As provas para os alunos em dependência deverão acontecer até o final do semestre subsequente. Havendo insucesso, o aluno será desligado do curso. O aluno que for reprovado em três ou mais disciplinas no mesmo semestre será desligado do curso, sem direito à dependência. A recuperação e a dependência obedecerão ao Regulamento dos Cursos de Licenciatura a distância, a ser aprovado como resolução pelo Conselho Universitário da UFSC. (UFSC, 201-?, p. 73).

No sétimo semestre iniciam-se as atividades preparatórias para a docência com a disciplina de Metodologia do Ensino de Espanhol, na qual os alunos devem elaborar um Caderno Pedagógico contendo atividades de aprendizagem e planos de aula. As atividades são desenvolvidas a partir das experiências pessoais dos alunos, que refletem sobre elas e aplicam suas conclusões na elaboração das atividades e dos planos.

No oitavo semestre ocorre a disciplina de Estágio Supervisionado I, na qual continuam as atividades iniciadas na disciplina mencionada anteriormente. Entretanto, desta vez não apenas as experiências pessoais são consideradas, mas parte-se da observação de aulas em escolas parceiras. Vários critérios são previamente estabelecidos para as observações, e o registro sistemático não só é incentivado como exigido em atividades que fazem parte do cômputo de notas, quando são produzidos os Relatos de Observação. Durante o mesmo estágio, os alunos são solicitados a analisar o que pode ser melhorado nas aulas observadas, sempre valorizando o trabalho dos professores das escolas parceiras e no intuito de colaboração com os futuros colegas de profissão. A partir dessas reflexões, os alunos devem elaborar planos de ensino e de aulas que contemplem as características que podem ser melhoradas. Em seguida, após a correção prévia dos planos pela professora/tutora da disciplina de Estágio, os alunos aplicam sua proposta, devidamente combinada com o professor da escola parceira. A finalização da disciplina requer o Relatório de Estágio Supervisionado I, formado por todas as atividades desenvolvidas pelos alunos da licenciatura, que já foram previamente verificadas pela professora/tutora da disciplina, mas atendendo também a outros critérios.

O nono semestre oferece quatro disciplinas: Língua e Ensino III, Literatura e Ensino III, Libras para Licenciatura em Letras Espanhol e Estágio Supervisionado II. Esta última tem carga de 220 horas, em que toda a preparação realizada nas duas disciplinas anteriores (Metodologia do Ensino de Espanhol e Estágio Supervisionado I) é colocada em prática, preparando os alunos efetivamente para a docência.

## 4 Análise e discussões

Embora existam inúmeras conceituações para a modalidade de ensino a distância, a legislação prevê, conforme exposto anteriormente, como aquela em que a mediação didático-pedagógica ocorre com o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), quando estudantes e professores desenvolvem atividades em lugares e/ou tempos diversos.

Ao lançar um olhar sobre a EaD em confronto com a legislação vigente, percebem-se a presença do pluralismo de ideias e a liberdade de aprender e ensinar com respeito à liberdade e à tolerância, ao observarmos o incentivo a que os alunos reflitam sobre suas próprias experiências para iniciar a construção do ensino (BRASIL, 1996). Mesmo sem a constante presença física do professor e do aluno, a plataforma de apoio ao ensino (Moodle) permite, enfatiza e incentiva a troca de experiências, mostrando respeito à pluralidade de ideias e culturas de alunos de comunidades distantes e diversas.

Ainda se observam o zelo pela aprendizagem dos alunos e a oportunidade de recuperação de estudos por meio de provas finais de recuperação e de cursar até duas disciplinas em regime de dependência.

A LDBEN preconiza o estímulo ao pensamento reflexivo, que pode ser verificado nas já mencionadas atividades dos fóruns, na observação de profissionais da área de formação em atividade em seus locais de trabalho. O estímulo ao desenvolvimento do espírito científico e da criação cultural pode ser comprovado por meio da elaboração de atividades, projetos de intervenção, planos de aula e de ensino com propósitos definidos, fundamentados na literatura e criados com o intuito colaborativo, estimulando uma postura

de coleguismo e respeito aos profissionais de sua futura carreira. Os profissionais licenciados estarão aptos para inserção profissional com pensamento ético, além de desenvolver o imprescindível coleguismo, fator importante para a (auto)valorização.

A duração dos semestres e as atividades são previamente divulgadas por meio dos cronogramas, atendendo à LDBEN. Entretanto, os cronogramas disponíveis trazem a observação de que estão sujeitos a alterações, mas essas não estão previstas na legislação. Ao contrário, a mesma Lei traz, em seu Artigo 47, conforme exposto na fundamentação teórica, que

§ 1.º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, **obrigando-se a cumprir as respectivas condições.** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Acerca da frequência, é obrigatória, segundo a LDBEN, “salvo nos programas de educação a distância” (BRASIL, 1996). Embora não seja *exigida*, o fato de atrelar o cômputo de notas a atividades presenciais força o comparecimento dos alunos, contradizendo a própria conceituação da modalidade que, de acordo com o Decreto n. 5.622/2005, é aquela que ocorre com “estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005). Entretanto, o mesmo Decreto informa a previsão de momentos presenciais obrigatórios para avaliações, estágios obrigatórios, entre outras atividades (Ibid., 2005).

A Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, não apresenta diferenciação entre as modalidades presencial e a distância ao instituir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso

de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002b), mas preconiza o “uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” e o “desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002b, *passim*). Ambas são práticas comuns na EaD, assim como o aprimoramento em práticas investigativas, pois o incentivo à reflexão para desenvolvimento de atividades, de projetos de intervenção, de planos de ensino e de aula impulsiona os alunos a buscarem soluções para questões e situações verificadas durante as atividades, bem como a realização de atividades em grupo fomenta parcerias e estimula a produção de material que pode ser compartilhado.

Tais atividades ainda promovem a chamada “simetria invertida” (BRASIL, 2002b), pois simula a atividade docente, além de construir conhecimentos, habilidades e, principalmente, valores referentes à própria realidade e de outras pessoas.

Ao iniciar a disciplina de Estágio, uma das primeiras atividades é a análise do Projeto Pedagógico da escola parceira, preparando os futuros professores para a colaboração na construção de tão importante documento, quando do início de suas atividades profissionais.

Como se vê, conteúdos, experiências e atividades, durante a licenciatura, extrapolam o que é ensinado na educação básica, traduzindo-se na “ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002b).

Conforme a mencionada Resolução CNE/CP n. 1/2002 e já exposto anteriormente, “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002b). O Estágio

(nesse caso, uma sequência inter-relacionada e interdependente de três disciplinas: Metodologia de Ensino e os Estágios Supervisionados I e II) é, na verdade, o momento de colocar em prática a articulação do aprendizado das mais diversas disciplinas, desde as de Introdução à Educação a Distância, Leitura e Produção Textual Acadêmica, Língua Espanhola (I a VIII), Estudos da Linguagem e da Narrativa (Introdução), Estudos da Tradução (Introdução, I e II), Linguística Aplicada (Introdução, I e II), Literatura Hispânica (I, II, III e IV), Organização Escolar, Didática, Psicologia Educacional, Língua e Ensino (I, II e III), Literatura e Ensino (I, II e III), sem mencionar a disciplina de Libras para Licenciatura em Letras Espanhol, esta última atendendo à Lei n. 10.436, de 24 de janeiro de 2002. O conjunto de disciplinas fornece subsídios para a formação de um professor preparado para enfrentar sua função de educador. A dimensão prática transcende, portanto, a articulação de diferentes práticas.

Os Relatos de Observação desenvolvidos na disciplina de Estágio Supervisionado I promovem a reflexão para atuação em “situações contextualizadas” (BRASIL, 2002b), e a busca por meios de contribuir com a atuação do professor parceiro de estágio pode ser considerada uma problematização da realidade, até mesmo possibilitando estudos de caso, além de uma oportunidade de formação continuada para o professor da escola campo de estágio.

Embora tenha sido mencionada a ênfase na flexibilidade necessária, é importante ressaltar que a Resolução CNE/CP n. 1/2002 institui diretrizes para a formação de professores, mas não menciona a modalidade a distância. Mesmo que se reconheça que não há diferença de formação desses profissionais, não importando a modalidade, precisamos considerar que há particularidades importantes, como o deslocamento de longas distâncias empreendido por muitos alunos para as aulas presenciais em seus respectivos polos. Acreditan-

do que os cursos a distância terão poucos momentos presenciais, o esforço empreendido precisa prever dispensas para aqueles que trabalham e, em muitos casos, longas viagens.

Nos cursos a distância, os alunos não se deslocam para as salas de aula diariamente, mas precisam organizar seu tempo e estudar os materiais disponíveis, realizar as atividades e buscar sanar suas dúvidas através dos canais abertos por meio das TICs. Mesmo havendo videoaulas, videoconferências e fóruns, o aluno precisará aprender a lidar com as tecnologias digitais e tomar a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Vê-se, portanto, “a associação entre teorias e práticas” (BRASIL, 1996), não apenas mediante a realização do estágio, mas no decorrer do curso.

Observa-se, quando da análise do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol diante da legislação vigente, embora se perceba empenho no cumprimento do que preconizam as leis, ficou de fora da grade curricular a menção à Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui “no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (BRASIL, 2008), e à Resolução n. 1/2004, que versa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta Resolução informa que

as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (BRASIL, 2004, p. 1)

não se referindo apenas à Licenciatura em História, mas a todos os cursos de graduação. Mesmo que tais obrigаторiedades sejam entendidas apenas para os ensinos fundamental e médio, e a licenciatura seja em uma língua estrangeira, o contato com a Lei men-

cionada auxiliaria na participação ativa da construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas nas quais, após graduados, os alunos desenvolverão suas atividades profissionais, além de possibilitar a consideração de temas transversais no ensino de Espanhol.

Também se excetua a Resolução CNE/CP n. 2/2012, e que estabelece diretrizes para a Educação Ambiental que, como a Resolução n. 1/2012, entrou em vigor após o início das atividades do curso e, portanto, quando seu Projeto Pedagógico já estava implantado. Esta diz respeito às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a), que, de acordo com a letra da Resolução,

A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (Ibid., p. 2).

Contudo, ao analisar as atividades empreendidas durante o curso, é possível citar o trabalho transversal em uma das disciplinas de Língua Espanhola, quando o filme *Voces Inocentes*<sup>5</sup> foi assistido pelos alunos, seguido de um riquíssimo debate, pois o grupo de alunos ingressantes em 2011 conta com uma chilena, uma guatemalteca, um uruguaio, entre alunos de outras nacionalidades. O trabalho com esse tema transversal mostra a preocupação dos docentes com a formação dos alunos antes mesmo que a lei vigorasse.

A legislação prevê que as instituições devem incentivar planos, programas e projetos de pesquisa científica, mas não foram encontrados quaisquer programas de *fomento* à pesquisa ou bolsas de incentivo para a graduação a distância.

## 5 Considerações finais

Ao concluir este trabalho, é possível perceber que não há como pontuar diferenças entre as licenciaturas presencial e a distância por meio de análise da legislação apenas. Essa tarefa demanda um estudo mais amplo e aprofundado do que é preconizado nas leis e o que realmente é posto em prática.

Mesmo com o avanço na legislação e entrada em vigor de nova base legal para as licenciaturas, o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFSC demonstra pioneirismo no uso de temas transversais que contemplam parte da legislação citada neste estudo, como a Educação para os Direitos Humanos. Ainda assim, parte da legislação que já estava em vigor não foi contemplada, como da Educação das Relações Étnico-Raciais e as diretrizes para a Educação Ambiental (esta última de 2012, portanto em vigor depois do início do curso). Entretanto, maior conhecimento da legislação poderia preparar melhor os futuros professores para a construção dos PPPs das escolas nas quais desenvolverão suas atividades, além das abordagens de temas transversais no ensino do Espanhol.

Conforme Nunes (1994 apud ALVES, 2011, p. 2), a EaD “constitui recurso de incalculável importância”, mas reconhecem-se as limitações deste estudo, cuja análise baseia-se apenas na experiência de um integrante do grupo de alunos do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância da UFSC. Também reconhecemos que as experiências de outros alunos podem trazer uma visão diferente, além da possibilidade de terem sido contemplados assuntos referentes à legislação que mencionamos não ocorrer. Enfatizamos que a experiência na qual se embasa este texto é de apenas *um indivíduo* e, portanto, não deve ser entendida como crítica negativa. Dessa forma, sugere-se, para trabalhos futuros, a comparação das duas modalidades com popula-

ção maior, por meio de questionários estruturados com validação estatística, de modo a fornecer subsídios para que se possam aprimorar ambas as modalidades de ensino.

## Notas

1. Exceto para as áreas da Saúde e das Ciências Sociais, notadamente nos casos de cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito, conforme seu Artigo 23, para os quais são necessárias manifestações prévias do Conselho Nacional de Saúde e da Ordem dos Advogados do Brasil, conforme área e caso que, entretanto, não são objetos de estudo neste estudo (BRASIL, 2005).
2. A UFSC também utiliza a mesma ferramenta para os cursos presenciais, ofertando as mesmas possibilidades de ensino-aprendizagem que outrora eram exclusivas da modalidade a distância, colaborando para eliminar a maior diferença entre as duas modalidades. Em termos de tecnologias digitais de informação e comunicação para a mediação do processo de aprender e ensinar em tempos e lugares diferentes, as duas modalidades na UFSC, atualmente, equiparam-se.
3. O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades etc., sob a filosofia GNU de *software* livre. Uma fundação ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)) e uma empresa ([www.moodle.com](http://www.moodle.com)) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do *software* e sua tradução para dezenas de idiomas e o apoio profissional à sua instalação (SABBATINI, 2007, p. 1).
4. Conteúdo curricular (CC), número de horas-aula de prática como componente curricular (PCC), Atividades Acadêmicas Complementares (ACC).

5. “Sinopse: Anos 80. Chava (Carlos Padilla) é um garoto de 11 anos que, após seu pai abandonar a família em meio à guerra civil de El Salvador, se torna o ‘homem da casa’. Por causa da guerra as forças armadas do governo recrutam garotos de 12 anos, retirando-os das salas de aula. Chava ainda tem um ano até ser também recrutado, sendo que neste período precisa conseguir um emprego para ajudar sua mãe (Leonor Varela) a pagar as contas e também escapar da violência diária causada pela guerra civil.” (ADOROCINEMA, 2004).

## Referências

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Associação Brasileira de Educação a Distância ABED*, v. 10, 2011. Disponível em: <[www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2015.

BARROS, A. A. de. *Educação à distância, comodismo para a sociedade, reflexo na educação*. 2012. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Centro Universitário CESMAC, Maceió, 2012. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.com/educacao/educacao-distancia-comodismo-para-sociedade-reflexo-na-educacao.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 6 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de janeiro de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 25 jan. 2002a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 18 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Americana. Brasília 2004. Disponível em: <<http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/res012004.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 6 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, 11 abr. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17810&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866)>. Acesso em: 8 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17810&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SABATTINI, R. M. E. *Ambiente de ensino e aprendizagem via internet: a Plataforma Moodle*. Campinas: Instituto EduMed, 2007. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Centro de Comunicação e Expressão. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. *Projeto de Curso Licenciatura em Letras – Espanhol (modalidade a distância)*. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/documentosturma2008>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Centro de Comunicação e Expressão. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. *Proposta de reedição do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol (modalidade a distância)*. 201-?. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/documentos-turma-2011-1/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

VOCES INOCENTES. Direção de Luis Mandoki. EUA/México: Fox Filmes, 2004. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-59629/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

# Letras Espanhol no Repositório Institucional de Conteúdo Digital UFSC

Morena Pereira Porto\*

Paula Balbis Garcia\*\*

Vera Regina de Aquino Vieira\*\*\*

**Resumo:** Com a Internet e as facilidades de acesso a recursos colaborativos da web social, os usuários dispõem de autonomia e agilidade no acesso às informações. A educação a distância (EaD) acontece por meio das tecnologias digitais, e esses recursos ajudam a inovar a metodologia educacional tradicional, favorecendo a criação de materiais multimodais para a realização de estudos. Devido à grande quantidade de conteúdos digitais produzidos para a primeira edição do curso de graduação em Licenciatura em Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os tutores e os professores atuantes no Curso sentiram a necessidade de localizar e recuperar de maneira mais rápida os Objetos de Aprendizagem (OAs) das disciplinas dos semestres anteriores. Dessa forma, a Coordenação, juntamente com a equipe de produção de material didático, optou pela

---

\* Graduada do curso de Biblioteconomia na Universidade Federal de Santa Catarina. Atuou como estagiária e responsável pela coleção de Objetos de Aprendizagem do curso de Letras Espanhol EaD no Repositório UFSC. E-mail:

\*\* Graduada em Licenciatura em Letras Língua Espanhola e Língua Portuguesa e respectivas literaturas (2000) e mestra em Ciência da Informação (2014) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atuou como Designer Instrucional do curso de Letras Espanhol na modalidade a distância e tutora da disciplina de Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais pelo mesmo curso. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN/UFSC). E-mail:

\*\*\* Graduada em Letras Língua Espanhola e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (1985), especialista em Curso para Formación de Profesores de Español LE pela Universidade Complutense de Madrid (1986) e doutora em Filología Española I pela mesma universidade. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: Espanhol LE, Linguística, Linguística Aplicada, Aquisição, Leitura, Texto e Pragmática. E-mail:

gestão e pela disseminação dos materiais em um único local que fosse institucional e aberto a toda a comunidade universitária e demais interessados. Nesse caso, o Repositório Institucional de Conteúdos Digitais da UFSC (Repositório UFSC) foi pensado como sendo a ferramenta mais propícia para a padronização, a organização e o compartilhamento dos objetos, já que era institucional gratuito e de livre acesso, além de ter como proposta tornar disponível e acessível a produção científica da UFSC. Portanto, o objetivo deste trabalho é relatar a metodologia utilizada para o mapeamento, a seleção, a organização e a disseminação dos OAs produzidos no curso de Língua Espanhola EaD e acessíveis no Repositório UFSC. Para a realização deste estudo de caráter tanto descritivo quanto exploratório, foram definidos diferentes métodos de pesquisa ao longo do processo, como o desenvolvimento de metodologias de tratamento da informação e o levantamento de dados. Apesar de ainda não finalizado, as investigadoras apresentam consideráveis resultados a serem ampliados e analisados. A primeira etapa do trabalho, ainda em andamento, totaliza 1.007 OAs mapeados das duas primeiras edições, sendo 207 já indexados no Repositório UFSC até o presente momento. Para avaliar o impacto das ações tomadas na etapa inicial do trabalho, foi enviado um questionário *on-line* direcionado a 49 profissionais do Curso (tutores e professores) sobre a utilização do Repositório UFSC, levando em conta o processo e a capacitação dos usuários. Por meio do questionário, foram obtidas 15 respostas com informações pertinentes a fim de auxiliar no acompanhamento do trabalho feito, permitindo a reflexão sobre as práticas e as decisões tomadas, bem como a retroalimentação das etapas anteriores.

**Palavras-chave:** Repositório institucional. Objetos de aprendizagem. Educação a distância.

## Letras Español en el Repositório Institucional de Conteúdo Digital UFSC

**Resumen:** Con la Internet y las facilidades de acceso a recursos colaborativos de la web social, los usuarios disponen de autonomía y más velocidad en el acceso a las informaciones. En la educación, esos recursos dan soporte para la innovación de la metodología educacional tradicional, como, por ejemplo, en la modalidad de enseñanza a distancia. La EaD ocurre por medio de tecnologías digitales, y esos recursos corroboran con la innovación de la metodología educacional tradicional, favoreciendo la creación de materiales multimodales para la realización de estudios. Debido a la gran cantidad de contenido digital producido para la primera edición del curso de graduación en Licenciatura en Letras Español de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), los tutores y profesores del curso sintieron la necesidad de localizar y recuperar de manera más simple y rápida los Objetos de Aprendizaje (OAs) de las asignaturas de los semestres anteriores. De esta forma, la Coordinación y el equipo de producción de material didáctico decidieron por la gestión y disseminación de los materiales en un único lugar, que fuera institucional y abierto a toda la comunidad universitaria y demás interesados. En este caso, el *Repositório Institucional de Conteúdos Digitais da UFSC* fue la herramienta más propicia para la patronización, organización y compartimiento de los OAs, ya que es gratuito y de acceso libre, además de tener como propuesta tornar disponible y accesible la producción científica de la UFSC. El objetivo de este trabajo es el relato de la experiencia y de la metodología utilizada para el mapeo, selección, organización y disseminación de los OAs producidos en el curso de Lengua Española a distancia en el Repositorio UFSC. Para la realización de este estudio de carácter tanto descriptivo como exploratorio, fueron definidos distintos métodos de investigación a lo largo del proceso, como el desarrollo de metodologías del tratamiento de la información y el levantamiento de datos. Pese a no estar finalizado, las investigadoras presentan, en este trabajo, considerables resultados que todavía serán ampliados y analizados. La primera instancia del trabajo, todavía inacabado, totaliza 1007 OAs mapeados de las dos primeras ediciones del curso, siendo que, de estas, 207 ya fueron indexadas

en el Repositorio UFSC hasta el presente momento. Para evaluar el impacto de las acciones tomadas en la etapa inicial del trabajo, fue enviada una encuesta en línea para los 49 profesionales del curso (tutores y profesores) sobre la utilización del Repositorio, teniendo en cuenta el proceso y capacitación de los usuarios. Con la encuesta, fueron obtenidas 15 respuestas con informaciones pertinentes a ser discutidas con el fin de auxiliar en la orientación del trabajo hecho, permitiendo la reflexión sobre las prácticas y decisiones tomadas, así como el *feedback* de las etapas anteriores.

**Palabras-clave:** Repositorio institucional. Objetos de aprendizaje. Educación a distancia.

## 1 Introdução

O constante progresso e o desenvolvimento tecnológico vividos na sociedade da informação influenciam e até reestruturam as práticas e as relações na educação, criando, conseqüentemente, novas formas de pensar e agir sobre essa. Com a Internet e as facilidades de acesso a recursos colaborativos da web social, os usuários dispõem de mais autonomia e agilidade no acesso às informações. Na educação, esses recursos ajudam a inovar a metodologia educacional tradicional e, por consequência, orientam o aluno no domínio sobre as ferramentas da web, fazendo com que assuma um novo papel, sendo não apenas um receptor, mas um ator proativo na comunidade escolar, tornando-se responsável por sua aprendizagem. Gazzoni (2006) afirma que o computador passou a ser um meio de ensino e tem acelerado o desenvolvimento do aprendizado eletrônico (*e-learning*), possibilitando a utilização de conteúdos didáticos disponibilizados na rede em diferentes formatos e modalidades de ensino, como, por exemplo, a educação a distância.

A EaD é uma modalidade de educação mediada pela tecnologia na qual alunos e professores estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não estão fisicamente presentes em um mesmo ambiente presencial. Nos cursos oferecidos nessa modalidade, a interação entre os professores e os alunos ocorre através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVEA) que possibilita a criação e a (re)utilização de diversos tipos de materiais educacionais em diversos formatos, conhecidos como objetos de aprendizagem. Essa modalidade de ensino já se concretizou como uma prática que ganha cada vez mais adeptos e, principalmente, uma crescente produção de materiais educacionais. Como resultado, as instituições enfrentam o desafio de ressignificar os recursos que a web oferece e de gerenciar esse conteúdo elaborado para

a modalidade. Nesse sentido, a Universidade Federal de Santa Catarina dispõe do Repositório Institucional de Conteúdos Digitais (Repositório UFSC), utilizado para o gerenciamento de documentos digitais que vão desde administrativos até outros, de produção científica. Segundo Coelho (2005), um repositório visa à integração do conceito de *open access* (acesso livre), o que significa a disponibilização livre na Internet de documentos digitais, permitindo ao utilizador ler, fazer *download*, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou referenciar a obra utilizada.

Tendo sua primeira edição com início em 2008, a segunda iniciada em 2011 e a terceira em 2014, o curso de graduação em Letras Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, na modalidade a distância, da UFSC possui atualmente uma estabilidade com demanda periódica e crescente produtividade de materiais criados para as disciplinas disponibilizadas no Moodle/UFSC. Com as novas edições do Curso, sentiu-se a necessidade de localizar os OAs utilizados nos semestres anteriores para o planejamento de atividades nas quais pudessem ser reutilizados, independentemente da disciplina. Dessa forma, o Repositório UFSC foi definido como a plataforma para a padronização, a organização e o compartilhamento dos OAs, atendendo aos critérios definidos para o projeto em questão, que eram: ser institucional, gratuito e de livre acesso. Assim, o objetivo geral deste trabalho é relatar a metodologia da seleção dos OAs no Moodle e a indexação e usabilidade desses no Repositório UFSC. A fim de alcançar o propósito deste estudo, foram trabalhados quatro objetivos específicos: 1) mapear os OAs produzidos para o curso de Letras Espanhol EaD/UFSC; 2) indexar os OAs selecionados no Repositório UFSC; 3) divulgar o Repositório UFSC aos tutores e aos professores do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC; e 4) avaliar o (re)uso da coleção de OAs do curso de Espanhol EaD por parte dos tutores e dos professores.

## 2 Fundamentação teórica

Diante da expansão e da intensificação do uso da internet como facilitadora do acesso à informação, é cada vez mais frequente a implementação de repositórios digitais em instituições superiores como forma de gerenciamento da produção intelectual. Sendo uma importante ferramenta para a iniciativa da disseminação e da preservação do conhecimento, o repositório possibilita a disponibilização de acervos por meio do movimento de acesso livre, permite a interoperabilidade entre diversos mecanismos de acesso e o armazenamento de dados e dispõe de padrões da iniciativa de arquivos abertos (*open archives initiative* – OAI). Dessa forma, os repositórios científicos têm se revelado uma opção importante na disseminação da informação de pesquisa e ensino (SHINTAKU; MEIRELLES, 2010). Um repositório, de acordo com Santos Junior (2010), pode ser **temático**, restrito a determinado domínio do conhecimento, ou **institucional**, focado na produção de uma instituição específica e composto não só de produção científica, mas também de peças publicitárias, materiais de apoio ao ensino e documentos administrativos. O autor reforça ainda que a utilização de um repositório possibilita não só o gerenciamento de coleções científicas, mas também oferece visibilidade para a instituição e diminuição de custos.

Nesse contexto, por abranger diferentes tipos de suporte, o repositório institucional contribui significativamente para a educação a distância, podendo ser utilizado como uma ferramenta de gerenciamento dos OAs produzidos. Sosteric e Hesemeier (2002) concluíram que objetos de aprendizagem equivalem a arquivos digitais compostos de imagens, gráficos, vídeos, sons ou outros recursos educacionais com sugestões de utilização contextualizadas. Os OAs têm como característica principal sua reutilização em diferentes situações de aprendizagem. Rossetto e Moraes (2008)

definem, ainda, que podem ser usados e reusados, adaptando-se facilmente ao longo do processo de aprendizagem de forma a auxiliar os usuários na construção de novos conhecimentos e habilidades. Silva, Cafe e Catapan (2010) reforçam também a importância da reutilização desses objetos, destacando o compartilhamento do recurso como uma meta, pois, com os altos custos de produção do material multimídia, essa seria uma medida que permitiria a diminuição de gastos. Sendo assim, Teodoro et al. (2008, p. 1) relembram que as instituições de ensino têm grande preocupação em definir “um padrão de qualidade para a produção de material didático e a sua reutilização, não só como forma de uso racional de recursos, mas também para obter agilidade na oferta de novos cursos”.

Criado em 2009, o Repositório Institucional de Conteúdos Digitais da UFSC teve como objetivo unificar o conteúdo produzido na instituição em um acervo digital central, melhorar a visibilidade da universidade na internet e possibilitar um maior acesso aos conteúdos disponibilizados, dentre outros. Para isso, foi adotado o *Dspace*, *software* livre, *open source* e direcionado ao acesso aberto. Disponibilizado de forma hierárquica com uma estrutura de comunidades e coleções, o *Dspace* é amplamente utilizado por diversas instituições como a melhor forma de organização e gerenciamento da produção científica. O sistema permite a submissão de diversos tipos de materiais digitais, tais como documentos, livros, teses, publicações multimídia, notícias de jornais, imagens, arquivos de áudio e vídeo etc. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014).

O curso de graduação em Letras Espanhol EaD/UFSC possui uma grande produção de materiais educacionais para as disciplinas disponibilizadas na plataforma Moodle. Por esse motivo, sentiu-se a necessidade de recuperar os OAs produzidos pela equipe

pedagógica nos semestres anteriores do Curso para o planejamento de atividades a fim de serem reutilizados nas disciplinas das edições atuais. Logo, o Repositório UFSC foi considerado a ferramenta mais apropriada para o gerenciamento e o compartilhamento dos objetos, visto que já é utilizado pela universidade.

O referido curso tem duração regular de nove semestres e, mesmo sendo caracterizado como a distância, acontece de maneira semipresencial, pois são previstos encontros nos polos de apoio presencial para aulas presenciais, videoconferências, atividades presenciais entre tutores e alunos, atividades de prática de ensino e estágio supervisionado e outras avaliações. Para alcançar os objetivos propostos em seu Projeto Político, como desenvolver a capacidade de uso da língua estrangeira nas modalidades oral e escrita, aprimorar o exercício profissional com a utilização de tecnologias contemporâneas, utilizar as diferentes linguagens, incentivar o desenvolvimento de projetos multidisciplinares a partir de mídias, tais como hipertexto e vídeos, entre outros, o curso de Letras Espanhol EaD utiliza-se de material didático impresso e digital, disponibilizado por meio do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, o Moodle. Os estudantes ainda têm disponível como recurso didático um DVD para as disciplinas de língua espanhola, que é entregue aos polos, com exemplos, situações reais, depoimentos de especialistas, esquemas, infográficos, imagens ilustrativas etc. O AVEA é a base principal para o trabalho do docente e dos tutores no Curso; e o livro-texto, material de apoio para o professor, contém o conteúdo referente à ementa da disciplina. O livro-texto possui diversos recursos como destaque, *link*, leitura complementar e outras informações necessárias ao entendimento do conteúdo apresentado. Ainda são elaboradas videoaulas, que tratam de assuntos específicos de acordo com as dúvidas dos alunos e a necessidade de cada equipe docente.

### 3 Materiais e métodos

Para a realização deste estudo, foram necessários diferentes métodos de pesquisa ao longo do processo. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, constituída, em sua maior parte, por artigos científicos voltados à área de EaD e repositórios. Essa revisão serviu como base a um conhecimento maior dos conceitos sobre as temáticas.

Tomando por base o objetivo geral, define-se como pesquisa aplicada, pois os resultados obtidos podem ser utilizados na solução de problemas que ocorrem na realidade. Além de aplicada, a pesquisa configura-se com uma abordagem quali-quantitativa, na qual, além de traduzidos em números, os dados coletados também podem ser analisados (MARCONI; LAKATOS, 2013). Por fim, ao envolver a análise de documentos próprios já existentes no curso de Letras Espanhol EaD, a pesquisa caracteriza-se ainda como documental.

Com a finalidade de atingir os dois primeiros objetivos específicos, mapear e indexar os OAs do curso de Letras Espanhol EaD no Repositório UFSC, foram executadas duas etapas, a saber: a) triagem do material e b) submissão dos OAs no Repositório UFSC, conforme descritas a seguir.

#### a) Triagem do material

O primeiro passo foi definir junto à equipe os critérios para triagem dos materiais contidos no AVEA, tendo como produto final um inventário dos OAs. A partir dessa reunião, ficou determinada a submissão de materiais explicativos contendo referência, tutoriais, exercícios, videoaulas, videoconferências, imagens e hiperlinks, todos produzidos pela equipe pedagógica do curso de

Letras Espanhol EaD. Não foram contemplados os materiais de autoria externa, provas, exercícios direcionados a um único polo, fotos, além de qualquer material produzido pelos alunos.

O inventário criado contém informações básicas que serviram de apoio na segunda etapa do processo de catalogação do material no Repositório UFSC. Por conta do tamanho dos materiais, os arquivos foram baixados somente no momento da submissão. Pensando em uma maior facilidade ao trabalhar, o inventário foi elaborado na ferramenta Google Docs, indicando edição do curso, fase, nome da disciplina, modalidade do material, nome do autor (quando houver), data de inserção no ambiente, além de localização de cada OA dentro do AVEA, não retirando o *link* de acesso ao listar o material. Todo o levantamento dos OAs foi realizado desde a primeira edição do curso até a 5.<sup>a</sup> fase da segunda edição, já que esta encontra-se ainda em andamento.

## b) Submissão dos OAs no Repositório UFSC

Como o curso de Letras Espanhol EaD foi o primeiro entre os cursos de Licenciatura em Letras da UFSC a disponibilizar os OAs produzidos nas disciplinas do EaD, foi necessário criar uma comunidade e uma coleção do Curso no Repositório UFSC. Para a criação dessas, foi preciso enviar uma solicitação à Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação da UFSC (SeTIC/UFSC), responsável pelo suporte técnico do Repositório UFSC. Após a solicitação aprovada, a comunidade e a coleção foram incluídas no sistema e permitida a delegação a um (ou mais) responsável(is) de inserção de material.

A inserção dos OAs foi realizada pela ordem das disciplinas de Língua Espanhola primeiramente, pois se notou que essas, além de possuírem mais materiais, eram as de maior interesse por parte

dos professores e dos tutores. Em uma segunda conversa com a equipe do Curso algumas determinações foram predefinidas:

- a. os OAs, ao serem indexados, devem conter uma breve descrição do material;
- b. as palavras-chave devem ser no máximo cinco, sendo três já definidas como “EaD”, “Letras, Espanhol” e nome da disciplina ao qual o material pertence;
- c. caso o OA não possua autor definido no material, ficou determinado acrescentar o nome de toda a equipe docente ministrante da disciplina à qual pertence como autor do objeto;
- d. nas videoaulas e nas videoconferências devem-se acrescentar, além da equipe docente que aparece no vídeo, os nomes da equipe técnica, caso apareçam ao final do vídeo;
- e. para uma melhor recuperação dos objetos, alguns OAs tiveram outras palavras-chave determinadas pelo grupo, fora as três vistas anteriormente, como, por exemplo, o material de tutoria ou orientação deve ter a palavra-chave “Tutorial” e os exercícios devem utilizar a terminologia “Atividade didática”; e
- f. nas palavras-chave deve ser incluída (além das preestabelecidas) somente uma palavra referente ao seu conteúdo.

### c) Divulgação do repositório

No intuito de atender ao terceiro objetivo específico, optou-se em promover uma apresentação em dois momentos, na Formação de Tutores, em dezembro de 2013, e na Capacitação de Tutores,

em março de 2014. Esses dois eventos já fazem parte do calendário do Curso desde a primeira edição. São encontros para novos e antigos tutores nos quais, junto aos professores e aos demais envolvidos no Curso, esses trocam experiências, discutem acerca dos trabalhos realizados no semestre anterior e, sobretudo, compreendem e discutem frequentemente o funcionamento do Curso na modalidade a distância.

O objetivo de avaliar o (re)uso dos OAs da coleção do curso de Letras Espanhol EaD por parte dos tutores e dos professores foi pensado como uma forma de medir a conscientização da usabilidade e o potencial do repositório. A técnica aplicada foi um levantamento de dados através de um questionário *on-line* (Google Docs) enviado via *e-mail* a todos os tutores e professores do curso de Letras Espanhol EaD e postado no fórum do Espaço Colaborativo da equipe docente do Curso no Moodle. O questionário foi elaborado com 11 questões sobre a utilização do repositório e composto de perguntas que ajudaram a mensurar a proporcionalidade do trabalho feito até o momento, permitindo sua retroalimentação.

#### **4 Resultados parciais**

Até o momento, o estudo, ainda em andamento, apresenta consideráveis resultados a serem trabalhados e analisados a seguir.

Contando com 41 disciplinas em cada uma das três edições, o mapeamento realizado no AVEA totalizou uma média de 1.007 OAs, dentre eles, vídeos, hipermídias, textos e imagens. A seleção feita abrangeu toda a 1.<sup>a</sup> edição e parte da 2.<sup>a</sup>, já que esta ainda se encontra em andamento. O mapeamento a partir da 6.<sup>a</sup> fase e de toda a 3.<sup>a</sup> edição ainda não foi estabelecido em

virtude de os OAs estarem inseridos em uma versão atualizada do Moodle (versão 2.5).

Em seguida, passou-se à submissão dos OAs no Repositório UFSC. Inicialmente, foram tomadas como medidas a conversão de documentos para pdf e de vídeos para formato mp4, como pedido no regulamento. Porém, ao longo do processo notou-se que os vídeos submetidos nesse formato falhavam na plataforma e, depois de um tempo, foi adotado o formato flv, já utilizado no ambiente Moodle.

As palavras-chave e os resumos foram inseridos conforme os critérios discutidos e aprovados junto à equipe, tornando mais fácil a recuperação da informação. Atualmente, já foram indexados 267 OAs, dos quais alguns ao longo do processo de indexação foram reavaliados e descartados por conta do conteúdo inadequado à proposta, por não possuírem autores, ou ainda, por estarem com a mídia falhada ou defasada. Como maior área submetida até o momento estão as disciplinas de língua, seguidas das disciplinas de literatura. Por constituírem um momento de interação entre professor e aluno, as videoaulas e as videoconferências são os OAs mais produzidos em todas as disciplinas e, conseqüentemente, são os objetos mais encontrados na coleção de Letras Espanhol EaD do Repositório UFSC.

Com a primeira edição finalizada e duas em andamento, o Curso conta atualmente com 49 profissionais na equipe pedagógica, sendo nove professores, 25 tutores, alocados na UFSC, e 15 tutores de polo. Para orientação de toda essa equipe, são realizados encontros quinzenais e semestrais, além de outros periódicos para formação específica tanto de conteúdo quanto de outras habilidades e competências. Como mencionado anteriormente, foram selecionados dois momentos para a divulgação do Repositório UFSC.

A participação no primeiro evento contou com toda a equipe do semestre (a distância e presencial), já o segundo evento foi destinado unicamente aos tutores e aos professores que atuam no *campus* Florianópolis. A divulgação do Repositório UFSC ocorreu na forma de exposição oral, na qual foi conceituado o repositório e exemplificado como realizar buscas de material na plataforma, através de *slides* com imagens do sistema, permitindo no momento da fala a prática por parte dos ouvintes.

Após as etapas de divulgação, passou-se à etapa de aplicação do questionário. O *link* do questionário *on-line* (Google Docs) foi enviado para toda a equipe, porém, dos 49 profissionais contatados, obtivemos somente 15 respostas. Destes, nove afirmaram conhecer o Repositório UFSC, dos quais cinco alegaram ter sido pela exposição em um dos dois encontros da equipe do Curso. De todos respondentes, apenas três afirmaram já ter utilizado a ferramenta e, quando o fizeram, não obtiveram bons resultados, porém nenhum qualificou a usabilidade do sistema como ruim ou muito ruim. Somente dois respondentes informaram utilizar a coleção do curso de Letras Espanhol EaD para recuperar material da versão anterior da disciplina em que haviam atuado como professores, consultar referências para outras atividades, verificar o que havia sido ministrado nas disciplinas anteriores, relacionar conteúdos e disponibilizar aos alunos da nova edição materiais elaborados em edições passadas. Algumas questões nem foram respondidas pelos poucos participantes da pesquisa, porém, mesmo com um número baixo de respostas, já se pode ter um panorama do trabalho desenvolvido até o momento, possibilitando a reflexão de novas estratégias de divulgação do Repositório UFSC.

## 5 Considerações finais

O curso de Letras Espanhol EaD, objetivando o (re)uso dos OAs produzidos em suas disciplinas, foi o pioneiro dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras da UFSC a elaborar um projeto para criar a sua própria coleção no Repositório UFSC, visando à organização e à disseminação desses materiais à comunidade e aos demais interessados. Assim, esta pesquisa teve o intuito de relatar a metodologia e a repercussão deste projeto até o momento.

Em relação à etapa de organização, foi possível compreender o quanto é necessário o planejamento prévio da produção do material educacional, pois a maior dificuldade encontrada foi a falta de informação contida nos OAs existentes, como autoria, referência e datas. A falta dessas informações implicou a dificuldade de indexação do material e o descarte de alguns objetos. Essa problemática nos fez refletir sobre uma estratégia de orientação aos tutores e aos professores relacionada à importância de registrar esse tipo de informação para futura recuperação de conteúdo digital.

Apesar de a submissão de todos os OAs produzidos no Repositório UFSC ainda não estar concluída, optamos por disponibilizar e divulgar o sistema, já que o Curso está com duas edições em andamento e o material poderia ajudar na construção de atividades das novas disciplinas. Nesse quesito, notou-se um interesse por parte da equipe pedagógica em relação à disseminação do conteúdo no Repositório UFSC; entretanto, consideramos que muitos dos que não acessam é porque não reconhecem na plataforma o seu potencial. Entendemos que é uma mudança de hábito acessar esses recursos e compreender como podem ser utilizados para conseguirem realmente se apropriar dos benefícios que ele oferece.

A partir dessas considerações, podemos reavaliar diversos pontos, mas principalmente averiguar a visão e o uso dos OAs por parte dos tutores e dos professores em relação ao trabalho desenvolvido até o momento. Acreditamos que é necessário um trabalho intenso de conscientização em relação à importância de saber pesquisar, acessar e (re)utilizar OAs que estejam em consonância com os objetivos de aprendizagem definidos pelos usuários, além de fundamental uma nova e constante divulgação do Repositório UFSC e da coleção do Curso de Letras Espanhol EaD, desmistificando a imagem estática do recurso e fazendo com que eles possam ressignificar os objetos indexados nesse sistema.

## Referências

COELHO, C. *Um repositório digital para a U. Porto*: relatório preliminar. Porto: Univ. Porto, 2005. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6701/2/35921.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

GAZZONI, A. et al. Proporcionalidade e semelhança: aprendizagem via objetos de aprendizagem. *Revista Renote*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14141/8076>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. IBICT. Disponível em: <<http://www.ibict.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2013.

ROSSETTO, D.; MORAES, M. C. Integração entre repositório de objetos de aprendizagem e ambiente virtual de ensino. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/research/salao/2008->

IXSalaoIC/index\_files/main\_files/trabalhos\_sic/ciencias\_exatas/ciencia\_computacao/62433.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2014.

SANTOS JUNIOR, E. R. dos. *Repositórios institucionais de acesso livre no Brasil: estudo delfos*. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5343/6/2010\\_ErnaniRufinodosSantosJunior.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5343/6/2010_ErnaniRufinodosSantosJunior.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2014.

SHINTAKU, M.; MEIRELLES, R. *Manual do Dspace: administração de repositórios*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, E. L. da; CAFE, L.; CATAPAN, A. H. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 39, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652010000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

SOSTERIC, N.; HESEMEIER, S. When is a learning object not an object: a first step towards a theory of learning objects. *Internacional Review of Research in Open and Distance Learning*, 2002. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/content/v3.2/soc-hes.html>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

TEODORO, G. et al. Proposta para o desenvolvimento de um repositório de objetos de aprendizagem (ROA) na UFMG e UnC. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, 11, 2008, Santos. *Anais...* Santos: ABED, 2008. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/515200824751PM.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Repositório Institucional da UFSC*. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em 21 nov. 2014.

# Plagiar o no plagiar: ¿esa es la cuestión?

Gastón Cosentino\*

**Resumen:** Este breve texto se propone problematizar y ensayar algunas ideas que surgieron a partir de la experiencia en tutorías (EAD), de la interacción con colegas en reuniones y pasillos, y fundamentalmente del contacto directo con el denominado “plagio”. Es importante destacar que nuestras reflexiones se circunscriben al trabajo con la escritura académica de los/las estudiantes (primeras fases universitarias), y de modo alguno se propone analizar o discutir el plagio literario y/o artístico, ya que revestiría una serie de consideraciones que excederían el espacio y el recorte propuesto para este artículo. No obstante, entablaremos un diálogo constante con la práctica literaria y la cultura digital como búsqueda incesante de nuevas preguntas a un fenómeno que nos atraviesa cotidianamente.

**Palabras-clave:** (ciber)Plagio. Educación a distancia. Lectura/escritura digital. Práctica docente.

---

\* Professor na Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Graduação em Castelhana, Literatura e Latim pelo Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González (2009), Buenos Aires, Argentina, e mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012), Florianópolis, Brasil. Atualmente é doutorando em Literatura, pela mesma Universidade, com a tese: “Delirios arltianos: melancolia, orientalismo, ironia e quinismo nas crônicas escritas no exterior por Roberto Arlt”. É pesquisador do Núcleo Juan Carlos Onetti de Estudos Literários Latino-Americanos (UFSC) e tem experiência na área de Letras e Línguas Clássicas.



## 1 Introducción

Cualquiera puede crear.  
Plagiar es para los elegidos.  
Alberto Laiseca

Toda la atención – y su posterior condena – recae siempre en el acto de plagiar, y pocas veces se aporta una reflexión en torno al plagio en sí. La primera pregunta que nos gustaría instalar es qué se hace con el plagio<sup>1</sup> más allá de la punición. La segunda, desde la docencia y/o tutorías, ¿en qué medida fomentamos el plagio? ¿Acaso los plagamos inconscientemente de plagios? Y, por último, ¿cuál sería, entonces el lugar de la copia en la práctica del plagio?

Como abordaje inmediato a la primera cuestión pensamos que el problema es en qué momento preciso irrumpe el plagio; consecuentemente, qué se hace con lo que se plagia. Comúnmente el plagiador no hace más que invocar el trabajo ajeno sin colocar el *cuero* propio. Eso puede ser deshonesto, sí. Pero, ¿qué hay detrás de esta pulsión? – eso casi nunca lo leemos, casi nunca lo escuchamos. Entonces decidimos escribir esta breve reflexión.

## 2 De libreros, ropavejeros y plagiarios

Creo que toda condena de plagio  
(toda condena de un escritor como delincuente literario)  
es un acto reaccionario.  
Josefina Ludmer

Nos asalta una falsa percepción en el momento que escribimos, en este caso en estrecha relación con la esfera digital, consonante con el fenómeno conocido como ciberplagio. Es común escuchar entre colegas, docentes y estudiantes, que el plagio surge, por ejemplo, cuando no se tiene “voz propia” – lo que no es poca cosa,

convengamos; cuando no se tiene tiempo para realizar un texto solicitado por alguna disciplina; porque no se tiene seguridad de lo que se podría llegar a producir; o, sencillamente, plagiamos sin darnos cuenta, porque la *copia* está en nuestra práctica diaria, o porque abunda la copia<sup>2</sup> (en su acepción latina esto sería una redundancia); ¿entonces plagiamos, muchas veces, porque no sabemos que plagiamos?; ¿plagiamos porque lo que está en Internet es como lo que se encuentra en la calle? – ahora, habría que ver qué idea de Internet, y qué idea de espacio público tiene cada estudiante antes de prejuzgar o formular conclusiones. La escalada de “ciberplagios” en la era digital – en consonancia con el uso de Internet – es un hecho. ¿Qué nos dice este escenario? Ciertamente, estas indagaciones exceden el propósito y las costuras de este texto, aunque estimamos que es importante señalarlas, ya que aquí se mueve toda una constelación acerca de la idea de los límites difusos entre el lector/escritor de carne y hueso, y los “cuerpos digitales” convocados en el momento de escribir/leer por medio de una computadora o un procesador de textos.

En este sentido, la *red* lo mezcla todo y nos envuelve con la misma lógica. Puede ser apenas un espacio lúdico, un lugar de desahogo, una posibilidad de hacerse ver u ocultarse tras una máscara (otra más), o quizás una simple contingencia. Internet nos provee la “sensación” del lugar en donde todo es posible. En el caso específico de la escritura/lectura, con una rueda<sup>3</sup> movida apenas por el dedo índice transitamos por el cuerpo de un texto. Rodamos por sobre una página entera en dos o tres segundos. Sería necesario reflexionar acerca de que es poco probable leer y/o escribir a esa velocidad, aunque el movimiento nos provea la ilusión de que “leemos” junto con la dinámica de la rueda. Es innegable que el soporte digital inventó nuevos/as lectores/as, así como también el hecho de que nos hayamos convertido en nuevos/as escritores/as: ropavejeros/as, traperos/as, *patchworkers*, etc. Es muy posible que

el denominado plagio sea una de las características distintivas del nuevo/a lector/a, del nuevo/a escritor/a. De allí se desprende que la celeridad de procesamiento de una masa de datos se confunda con la decodificación de los mismos hecha por cada uno de nosotros/as. Vamos con un ejemplo gráfico. Cuando pintamos una porción de texto, y lo llevamos a la memoria de una computadora – lo copiamos –, no es nuestra memoria la que retiene esos datos, ni tampoco hay alguna clase de papel escrito que consultar ulteriormente, pasado el instante de la copia. Huelga decir que no es nuestro deseo generalizar ni hacer un manifiesto *anateconológico* o resucitar alguna especie de maquinismo, aunque sospechamos que el contacto con un conjunto de técnicas multimodales produce una intensa seducción al momento de iniciar una práctica con la escritura/lectura académicas. Algo así como un movimiento de repelencia y atracción simultáneos, que acaba, la mayor parte de las veces, dejándonos confinados a la irreflexividad, sin saber qué pensábamos antes de leer, qué produjo la lectura con nuestro pensamiento, y, al final de cuentas, cuánto de lo que escribimos terminó siendo de “nuestra” factura. Entonces: ¿*copiamos* en el momento que copiamos (Ctrl+c), o *copiamos* en el momento que pegamos (Ctrl+v)? ¿Cuáles son los límites entre el plagio y la copia? ¿Es lo mismo copiar y plagiar? ¿Es posible copiar sin plagiar? ¿Qué ocurre con lo que se lee/ve/escucha/experimenta? Del mismo modo, todo esto nos inclina a pensar que un aspecto crucial es la organización y cierta metodología en el momento de encarar una hoja en blanco para verter nuestras ideas, como nos apunta Jorge Wagensberg:

[...] no hay un método para cazar ideas. O, lo que es lo mismo, todo vale con las ideas: la analogía, el plagio, la inspiración, el secuestro, el contraste, la contradicción, la especulación, el sueño, el absurdo... Un plan para la adquisición de ideas sólo es bueno si nos tienta continuamente a abandonarlo, si nos invita a desviarnos de él, a olfatear

a derecha e izquierda, a alejarnos, a girar en redondo, a divagar, a dejarnos llevar por la contingencia... El célebre rigor científico no se refiere a la obtención de ideas sino al tratamiento de éstas. Aferrarse con rigor a un plan de búsqueda de ideas es una anestesia para la intuición. (WAGENSBERG, 1998, p. 4).

Según el *Diccionario de uso del español* María Moliner (2008), el plagio era “entre los romanos, apropiación de esclavos ajenos, o compra de un hombre libre a sabiendas de que lo era, utilizándolo como esclavo”. Actualizando la imagen, tendríamos un texto que, *sabemos*, no nos pertenece – de alguna manera estaría atado o encadenado a su dueño –, y que, sin embargo, lo usamos como si fuera propio. Una nueva cuestión es ¿cuáles son los límites de la propiedad de lo que se dice o se escribe? Una posible respuesta no debería dejar de lado la indagación acerca de los límites de la memoria o, incluso, la participación del olvido, es decir, con Borges, la incumbencia del tiempo; en clara referencia a los procesos que hacíamos mención más arriba: la velocidad de ciertos procesamientos de información en relación a nuestra capacidad de asimilar cada uno de ellos, intervinientes en la práctica lectora/escritora.

El catalán Eugenio D’Ors es el autor de la frase archiconocida – y mega-citada probablemente a causa de que todavía sigue resonando: “*Fora de la Tradició, cap veritable originalitat. Tot lo que no és Tradició, és plagi*” (D’ORS, 1911, s./p. En español, al menos, la conocemos mutilada, puesto que solo sobrevivió el segundo miembro de la estructura<sup>4</sup>: “Lo que no es tradición es plagio”. Mi abuela la había parafraseado – o quizás el intelectual catalán era el que la parafraseaba junto con mi abuela, solo que esta última murió sin saber qué era una paráfrasis: “el salame ya está inventado”. Es hora de preguntarnos si es posible que entre los/las estudiantes haya una intuición más o menos clara acerca de la sentencia d’orsiana, la de saber íntimamente lo difícil que es

salir de la deuda de la autoridad autoral – aquellos que tienen un dominio demostrado de la expresión escrita y sus normas –, de la entrega (*tradere*) que nos hace la cultura minuto a minuto, siglo a siglo, sin avisarnos ni preguntarnos siquiera. Ahora bien, la pretensión, la inducción, la exhortación a la originalidad sin la presentación de la “caja de herramientas” con la que se trabaja un texto, forja subrepticiamente un complejo muchas veces promotor y cristizador del denominado plagio. Resumidamente, una pulsión se alza a modo de una suerte de manifiesto inconsciente: como no es posible salir de la tradición, entonces plaguiemos. No obstante, los trabajos que se erigen mediante la profusión de citas, luego serán condenados de meros comentarios. El problema es que la búsqueda está orientada hacia el cumplimiento de ciertos protocolos académicos, y no a estimular la reflexión crítica, la práctica de una escritura libre de ataduras, la copia de la copia, la gimnasia de la escritura. Convengamos que el plagio es un síntoma, no la enfermedad; porque no hay enfermedad que curar. ¿Habrà cómo estar a salvo de la plaga inoculada por el imperativo de tener que ser original en un mundo tan desigual, y en el que “el salame”, infelizmente, ya fue inventado? Alberto Caiero, uno de los semblantes de Fernando Pessoa, diría en su poema XIV: *Não me importo com as rimas. Raras vêzes / há duas árvores iguais, uma ao lado da outra* (PESSOA, 2005, p. 39).

Una salida posible sería echar a rodar todas las tuercas – algunas vueltas más – respecto del plagio y el/la plagiador/a, y asumir el reto de pensar la contracara del plagio junto con algunos autores controvertidos. El plagio como práctica de escritura. Puesto que los exponentes son cuantiosos y variados, esto funcionaría mejor como una invitación al deleite para los/las que quieran aventurarse al tema desde lugares poco comunes. Por cierto, no podríamos dejar de citar algunos trabajos recientes, como, por ejemplo, *Por favor ¡plágienme!* (2013), del escritor rosarino Al-

berto Laiseca, quien nos abisma, no sin una alta dosis de cinismo, al proponernos que “si lográsemos inventar un estilo podríamos plagiar a gusto: porque con estilo, las ideas y hasta las imágenes viejas se presentan de manera nueva y las nuevas, si surgieran, lo serían doblemente” (LAISECA, 2013, p. 21). Otra fuga para meditar la práctica escritural relacionada con la inventiva, a lo mejor sea desandar los pasos hacia la pretendida originalidad creativa / creatividad original, y perturbarla para desmontarla – y así encontrarnos ante nuevas perspectivas – , como propone, de alguna manera, el excéntrico Kenneth Goldsmith:

La creatividad está en bancarrota, es un concepto manido, un lugar común y, al mismo tiempo, se tiene en muy alta estima. Construyendo una noción negativa de creatividad, quizá podamos dar nueva vida a esta práctica. De ahí mi concepto de lo no-creativo. Es difícil que una persona se deshaga de la creatividad, de la individualidad, del corazón. Propongo a mis alumnos que hagan lo menos posible para impregnar un trabajo con su personalidad, porque ella estará ahí sin importar cuánto se esfuerzen. Cada elección que hacemos está impregnada de individualidad; no es necesario esforzarse tanto. (GOLDSMITH; FRANCO, 2013, p. 93).

### 3 A modo de cierre: del plagio como *ready-made*

Existir es un plagio.  
Cioran

¿Acaso el problema es la recurrencia al *google*, tanto por parte de los/las estudiantes como de los/las profesores? Los primeros para copiar, pegar y plagiar, los segundos para copiar, pegar y corroborar. Convenimos que la cita no es plagio, claro. Acaso sea una especie de “plagio legitimado”, solo que, para salvarse de la condena, hay que saber citar. Aquí surge uno de los problemas más graves en relación a la exhortación a la originalidad a una cantidad de

personas que no saben siquiera lo que es el “discurso directo” o el “discurso indirecto”, por ejemplo. ¿Dónde comienza el plagio, entonces, colegas? Y una vez que se haya sorteado el flagelo del plagio, nos asaltará el próximo guardián: el problema de la “calidad”, entendido como el conjunto de cualidades, de los textos que producen los/las estudiantes. Pero eso es harina de otro costal.

Todavía seguimos pensando si, ya sea producto de la fortuna, el descuido, el cansancio o el desinterés – , un anuncio de una oferta de zapatillas copiada/pegada en el cuerpo de un texto de un estudiante debería ser considerado un plagio o *ready-made*. Evidentemente dice más cosas de las que presenta a simple vista. Por un lado puede parecer la culminación de lo que se entiende hoy por ciberplagio, pero, por otra parte, no deja de urdirnos en su trama y plagarnos de cuestionamientos. La intención de esta breve exposición – desbordada de preguntas, más que de respuestas– era cuestionar, justamente, la tendencia entre los/las colegas a la condena inmediata: cero y punto. En nuestro caso, seguimos pensando en el revés de la trama o en la cocina y la mesa del plagio. ¿Qué los/las/nos hace proceder de esta forma y no de otra?

## Notas

1. Voltaire (1966), en su *Diccionario filosófico*, apunta para el término ‘plagio’: “Dícese que trae su etimología de la palabra latina *plaga*, que significa condenar a la pena de azotes a los que habían vendido hombres libres por esclavos. Esto no tiene nada que ver con el plagio de los autores, los que no venden hombres esclavos ni libres, y sólo se venden algunas veces a sí mismos por exigua cantidad de dinero.

Cuando un autor vende los pensamientos de otros por suyos, se llama plagio ese hurto. Podrán, pues, llamarse “plagiarios” todos los compiladores, todos los que escriben diccionarios, si no hacen más que repetir las opiniones, los errores, las imposturas, las verdades que estaban ya impresas en

diccionarios precedentes; pero al menos éstos son plagiarios de buena fe, que no se atribuyen el mérito de la invención. Ni siquiera pretenden haber desenterrado de monumentos antiguos los materiales que reúnen; no han hecho otra cosa que copiar a los laboriosos compiladores del siglo XVI. Nos venden en un volumen en cuarto lo que ya teníamos impreso en un volumen en folio. Pueden llamarse libreros mejor que autores, y mejor pueden colocarse en la clase de ropavejeros que en la de plagiarios.

El verdadero plagio consiste en publicar como nuestras las obras de otros; en coser en ellas trozos largos de un buen libro cambiando algunas palabras; pero el lector ilustrado, al conocer un pedazo de palio de oro entre otros muchos de paño burdo, reconoce en seguida al ladrón torpe.”

2. Según el *Diccionario Etimológico de la lengua castellana* de Joan Corominas, el término “copia”, tomado del lat. *copia* ‘abundancia, riqueza, fuerzas’, ‘posibilidad o facultad de tener algo’, derivado de *opes* ‘abundancia, recursos’ con el prefijo *co-* [...] En Nebrija lo hallamos sólo en la acepción latina ‘abundancia’; la moderna, que en la Edad Media se expresaba más bien por *traslado*, y que desde el Siglo de Oro se dijo también *trasunto* [...]. Suele explicarse que por la abundancia que resulta de la existencia de copias; Bloch piensa más bien, como punto de partida, en expresiones jurídicas como *copiam describendi facere* ‘dar permiso para de transcribir’ de donde copia ‘derecho de reproducción’ (sentido hipotético) y ‘reproducción’. Creo, en efecto, que se debe partir de esto y más precisamente de la acepción latina ‘facultad de tener algo’ (*alicui alicuius copiam facere* ‘poner algo a la disposición de alguien’, en Cicerón, Terencio, Salustio, etc.), que en castellano nos documenta Nebrija (*copia*: facultad) y que aparece en la locución eclesiástica *tener copia de confesor* (Nieremberg, *Aut.*): de ahí *tener copia de un escrito o libro*, entendido en el sentido de ‘tener un ejemplar’. Nótese, en efecto, que el italiano *còpia* significa también ‘ejemplar de una obra impresa’, *brutta còpia* ‘borrador’, el inglés *copy* es también ejemplar [...]. (COROMINAS, 1984, p. 188)

3. Valga para esta imagen la figura de Marshall McLuhan, quien teorizara algo que luego se tornaría una experiencia cotidiana con ciertos objetos como extensiones de nuestros sentidos: “Las transformaciones de las

tecnologías tienen un carácter de evolución orgánica, ya que todas ellas son extensiones de nuestro ser físico. [...] La rueda es un ablativo absoluto de los pies, así como la silla es el ablativo absoluto del trasero. Pero, cuando irrumpen tales ablativos, modifican la sintaxis de la sociedad. [...] Toda extensión o aceleración genera en el acto nuevas configuraciones en la situación general” (McLUHAN, 1996, p. 194-195).

4. Se trata de una frase en catalán: “Fuera de la tradición, no hay verdadera originalidad. Lo que no es tradición es plagio”. Escrita en el periódico *La veu de Catalunya*, Barcelona, el 31/10/1911, en la sección *Glosari*, en la que d’Ors escribía con el pseudónimo de Xenius.

## Referencias

COROMINAS, J. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos, 1984, v. CE-F.

GOLDSMITH, K.; FRANCO, D. El artista portátil. Conversaciones con Kenneth Goldsmith. *Letras Libres*, México, n. 176, p. 92-93, agosto 2013.

LAISECA, A. *Por favor; plágienme!* Buenos Aires: EUDEBA, 2013.

McLUHAN, M. *Comprender los medios de comunicación*. Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.

MOLINER, M. *Diccionario de uso del español de María Moliner* (ed. electrónica). Madrid: Gredos, 2008.

PESSOA, F. 2005...

VOLTAIRE. *Diccionario filosófico*. Trad: Juan B. Bergua. Madrid: Ediciones Ibéricas, 1966.

WAGENSBERG, J. *Ideas para la imaginación impura: 53 reflexiones en su propia sustancia*. Barcelona: Tusquets, 1998.



# O *feedback* e as relações dialógicas no Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC

Maíra Tonelli Santos\*

**Resumo:** O presente artigo é proveniente de uma investigação de mestrado que teve por objetivo analisar como os *feedbacks* às atividades virtuais influenciam a relação entre o tutor-UFSC e o aluno no curso de graduação a distância em Letras Espanhol/UFSC-UAB. Ao levar em conta que o *feedback* ocorre na educação a distância (EaD) sem o uso de recursos não verbais, percebe-se que uma resposta escrita a uma atividade exige elementos que estão além do conteúdo teórico para que o aluno considere o tutor como um parceiro na construção de seu conhecimento. Para responder quais seriam as características presentes que potencializam a possibilidade de diálogo entre tutor e aluno na EaD, construiu-se um caminho metodológico de cunho qualitativo tendo como sujeitos tutores (geradores de *feedback*) e alunos (que recebem o *feedback*). Assim, a pesquisa analisou a prática do *feedback* com foco nas relações dialógicas, com base nas concepções freirianas de diálogo. Como resultado, foi possível realizar uma análise de como os *feedbacks* são vistos pelos sujeitos da pesquisa.

**Palavras-chave:** *Feedback*. Linguagem e comunicação. Tutoria em EaD. Dialogismo.

---

\* Coordenadora de AVEA – Curso de Letras Espanhol EaD – da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação (PPGE/UFSC). E-mail: mairatonelli@gmail.com

## El *feedback* y las relaciones dialógicas en el Curso Letras Espanhol EaD/UFSC

**Resumen:** El presente artículo proviene de una investigación que tuvo por objeto analizar cómo los *feedbacks* a las actividades virtuales influyen en la relación entre el tutor-UFSC y el alumno en la carrera de grado en Letras Espanhol/UFSC-UAB. Teniendo en cuenta que el *feedback* ocurre en la Educación a Distancia (EaD) sin el uso de recursos no-verbales se percibe que una respuesta escrita a una actividad exige elementos que están más allá del contenido teórico, para que el alumno considere el tutor como un participante en la construcción de su conocimiento. Para contestar, por lo tanto, cuáles serían las características presentes que en ese momento potencializan la posibilidad de diálogo entre tutor y alumno en la EaD, se construyó un camino metodológico de carácter cualitativo, que tuvo como sujetos los tutores (generadores de *feedback*), y alumnos (que reciben el *feedback*). Así, esta investigación analiza la práctica del *feedback* con foco en las relaciones dialógicas, utilizando como base concepciones freireanas de diálogo. Como resultado, fue posible realizar un análisis de cómo los sujetos de la investigación perciben el *feedback*.

**Palabras-clave:** *Feedback*. Lenguaje y comunicación. Tutoría en EaD. Dialogismo.

## 1 Introdução

O desenvolvimento de cursos a distância é crescente nas universidades brasileiras, visto sua capacidade de democratização e possibilidade de alcance em espaços onde não há *campi* universitários. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) integra a história da Educação a Distância desde meados da década de 1990, e o curso de Letras Espanhol EaD, que constitui nosso contexto de pesquisa, iniciou em 2008 a sua primeira edição.

Na concepção de ensino–aprendizagem apresentada no projeto pedagógico deste curso a avaliação é vista a partir de um caráter formativo, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno e fornecendo um *feedback* das ações executadas, de forma que visualize a relação entre os objetivos das atividades e os resultados alcançados, “permitindo-lhe repensar seu processo pessoal de aprendizagem e poder, assim como tomar decisões” (COSTA; VIEIRA; D’ELY, 2010, p. 23).

Dessa forma, o projeto de Letras Espanhol EaD põe em destaque as relações entre as pessoas, ressaltando o estímulo à estabilidade afetiva de confiança, respeito e aceitação pessoal e possibilitando a produção de um contexto favorável à aprendizagem.

Nessa primeira edição do curso (iniciada em 2008) atuei como tutora e, no momento de dar minha primeira resposta à atividade de um aluno, surgiu a preocupação de como colocar informações pertinentes nas atividades, de forma que ele me compreendesse. E mais, de forma que esse estudante, que não podia ver minha expressão e entoação ao entregar-lhe os comentários relativos às suas respostas, ficasse à vontade para voltar a entrar em contato comigo, tirando suas dúvidas e discutindo sobre essa “correção”. Ficava claro para mim, neste momento, que uma resposta escrita

a uma atividade de EaD exigia elementos além do conteúdo teórico para que o aluno do outro lado do computador percebesse que o tutor era um parceiro na construção de seu conhecimento, e não alguém que somente estava apontando seus erros na atividade realizada e distribuindo valores numéricos ao seu desempenho.

A partir dessas reflexões, realizei, alguns anos depois, minha pesquisa de mestrado sobre o tema, a qual resultou na dissertação intitulada *O feedback e as relações dialógicas na educação a distância: um estudo sobre os retornos dados pelos tutores aos alunos de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina*. O presente artigo é, portanto, um recorte desta pesquisa, que teve como objetivo geral analisar como os *feedbacks* às atividades virtuais influenciam a relação entre tutor-UFSC e aluno.

## 2 O dialogismo na educação

Devido à importância do retorno para o processo de aprendizagem do aluno, acreditamos que faça parte da formação do tutor conscientizar-se das peculiaridades dessa prática pedagógica. Como educador, o tutor a distância precisa de preparação para exercer sua função, cumprindo o seu papel ao incentivar uma formação de professores crítica e de qualidade.

Ainda que a proposta de pesquisa tenha surgido de uma preocupação inicialmente individual, a partir de uma revisão bibliográfica, pudemos ver que o interesse com particularidades da modalidade a distância é crescente. Segundo Moore e Kearsley (2007), além do fato de as novas tecnologias terem causado grandes diferenças nas formas de ver a Educação a Distância, muitos pesquisadores e instituições estão buscando informar-se e pesquisar mais sobre a modalidade.

Uma das características dos cursos na modalidade a distância é que, devido ao afastamento espaçotemporal entre educador e educando, a comunicação raramente ocorre face a face. Por esse motivo, a comunicação escrita é predominante e influencia a comunicação e as relações dialógicas ocorridas nesse contexto.

A evocação do termo “dialogismo” nos remete à Bakhtin e à compreensão de que suas teorias vão além de uma discussão sobre a linguagem, já que o autor traz uma conceitualização do homem como sujeito social, sendo a linguagem constitutiva do sujeito e o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem (BAKHTIN, 2006, 2010). Porém, focamos nossos estudos sobre o dialogismo em Paulo Freire (1981, 1989, 1996, 1999<sup>1</sup>), para quem a verdadeira relação de ensino–aprendizagem só ocorrerá através do diálogo. Assim, o diálogo na educação está em como se estabelece a relação entre um educador e um educando.

O pensador brasileiro parte do princípio de que é preciso visualizar o ser humano em sua completude, linguagem e realidade ligadas em sua imanência.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9<sup>2</sup>).

Freire<sup>3</sup> afirma também que “a educação do homem não pode ser considerada, verdadeiramente, a sua preparação para enfrentar o mundo com autonomia e liberdade se a ele for negado o direito à palavra” (apud ARAÚJO; DIEB, 2006, p. 181).

Para Freire (1996), o diálogo na educação não está somente na troca de informações, já que a verdadeira relação de comunicação entre um educador e um educando só ocorre quando este realmente compreende o conteúdo: só há comunicação quando há aprendizagem.

Portanto, esclarece-nos Freire (1996), quando nos remetemos à educação, o movimento dialógico inicia antes mesmo do diálogo “no sentido estrito do termo”, pois, quando o educador reflete sobre o que irá dialogar com os seus educandos, já está buscando uma relação de comunhão com esses. Podemos dizer ainda que está buscando colocar em diálogo todas as vozes que constroem seus conhecimentos com aquelas que constroem os de seus alunos.

Uma das características da atitude dialógica defendida por Freire (1981, 1989, 1996, 1999) é a colaboração (ou comunhão), que somente poderá acontecer entre os sujeitos através de uma comunicação dialógica.

Ao perceber, portanto, o *feedback* a uma atividade como um momento de diálogo, podemos afirmar que essa prática é importante no processo de aprendizagem e crescimento do aluno. É fundamental que esse retorno propicie ao educando a compreensão de suas falhas, porém sem fazer com que se sinta desestimulado, já que esse aluno precisa estar seguro para seguir em sua aprendizagem. Ao receber críticas construtivas, o estudante poderá perceber onde estão suas dificuldades e ter a oportunidade de buscar as respostas corretas para exercitar a autoaprendizagem e potencializar seu êxito na formação em um curso a distância.

Portanto, são de grande importância na atuação do tutor ter a consciência de elaborar o retorno com determinados cuidados e saber que há características na linguagem utilizada nesse re-

torno, devido à ausência de expressões não verbais próprias do texto escrito. Há que levar em consideração que quando não se tem o contato face a face, como é o caso da educação a distância, torna-se mais difícil perceber a reação do aluno diante do que é “dito” (MOORE; KEARSLEY, 2007). Além disso, deixar claro ao aluno que ele pode (e deve) comunicar-se com o tutor, se ficar com dúvidas ou discordar de algo, permite que ele perceba que há respeito às suas opiniões e, assim, “inicia-se o processo de superação da autoridade pedagógica, pois as explicações dos professores se conservam modificadas nas intervenções do corpo discente” (ZUIN, 2006, p. 951).

### **3 O *feedback***

O termo *feedback* significa “retorno” ou “retroalimentação” em sua tradução literal, porém é encontrado com distintos significados conceituais em diferentes áreas (Física, Letras, Educação, entre outras). Segundo Nogueira (2006), o conceito de *feedback* provém de ciências exatas como a física (eletrônica), porém a “definição” de *feedback* que abordamos no momento parte de concepções encontradas em estudos específicos da Comunicação, da Educação e da Educação a Distância (EaD). Primeiramente, vamos compreender como ocorre o *feedback* no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC para, em seguida, discutirmos as conceitualizações sobre *feedback*.

#### **3.1 O *feedback* no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC**

A plataforma moodle permite o uso de diversas ferramentas para a construção das atividades. Porém, por se tratar de um curso de Letras em nível superior, muitas disciplinas no curso de Letras Espanhol, principalmente as designadas como teóricas, exigem

trabalhos de elaboração escrita: textos em que se solicitam dissertações, ensaios e respostas a questões discursivas. Ou seja, atividades nas quais os alunos comprometem-se em um processo de análise e postura crítica sobre o conteúdo da disciplina para, posteriormente, expressarem-se em trabalhos textuais que são entregues em formato eletrônico aos tutores, para suas considerações. É a partir dessa prática que obtemos nosso objeto de estudo.

Como acontece esse movimento no curso? Em resposta a um enunciado criado pela equipe docente e disponibilizado no AVEA (a atividade solicitada), o aluno escreve um texto-resposta e o envia para o seu tutor, na expectativa de um retorno ao seu conteúdo. O tutor lê a atividade de seu aluno, realizando considerações que são registradas de forma escrita. Finalmente, retorna o texto ao aluno para que este, ao ler o *feedback*, reflita sobre o que foi colocado e, se considerar necessário, comunique-se com o tutor, dialogando se está de acordo com as observações, se está com dúvidas ou se deseja fazer algum outro comentário sobre tal retorno.

Dessa forma, ainda que a palavra *feedback* em seu uso corrente na EaD possa ser utilizado para todas as formas de resposta em um diálogo (seja a resposta a fóruns, a mensagens, respostas automáticas etc.), nosso foco na presente pesquisa restringe-se ao *feedback* relacionado a uma atividade de produção escrita solicitada ao aluno e enviada por meio da ferramenta Tarefa.

### 3.2 Definições sobre o *feedback*

Ainda que as pesquisas sobre o *feedback*, principalmente as que tratam da influência do *feedback* na aprendizagem do aluno, não tragam uma resposta sobre o que seria o *feedback* ideal, todas apontam elementos que precisam ser levados em consideração ao se dar um retorno ao aluno, sejam elementos a serem evitados

ou recomendações do que utilizar. No caso da EaD, independentemente do modelo apresentado ou das ferramentas utilizadas, diversos autores concordam que o *feedback* é um elemento essencial na educação mediada pelas tecnologias. Segundo pesquisa de Bischoff (2000 apud MORY, 2004), os próprios alunos salientam a necessidade de receber *feedback* regularmente para, assim, saber como o tutor viu seu desempenho e analisar como eles poderiam melhorar.

Em nossa concepção, após revisão de literatura, o *feedback* na EaD deve levar em conta a importância de uma comunicação eficiente como fator fundamental na incumbência de contribuir na aprendizagem do aluno.

Apresentamos a seguir dois grupos com elementos que podem auxiliar a comunicação através do *feedback* ou dificultá-la. Dessa forma, diríamos que um *feedback* pode variar entre duas formas opostas.

A primeira forma irá *afunilar* as possibilidades de comunicação: quando no *feedback* predomina a visão da fonte (BERLO, 1999), isto é, quando o professor considera apenas seus conhecimentos como certos, demonstrando autoritarismo. Nesse caso percebe-se o que Preti (2009) nos explica como visão empirista do educador, pois a informação costuma apresentar características como crítica e apontamento apenas de “correto” ou “incorreto”, sem explicar como o aluno pode melhorar sua atividade; somente uma análise geral, ou seja, não ser um *feedback* específico; possíveis comparações com outros colegas e não uma explicitação do desempenho do aluno com a meta pretendida; despreocupação com tamanho ou complexidade do *feedback*, ou seja, caso realize um retorno mais elaborado, o professor utiliza muitas informações ou informações que estão muito aquém do conhecimento do aluno.

*Feedback* com esses elementos são definidos por Van der Berg<sup>4</sup> (apud ALVES DE LIMA, 2008) como autoritário e/ou interpretativo, por Shute (2007) como avaliativo e/ou verificativo e/ou normativo.

A segunda forma poderá *abranger* as possibilidades de comunicação: quando no retorno o professor busca basear sua resposta na perspectiva do estudante, possibilitando ao aluno construir juntamente com ele suas estratégias de aprendizagem, de forma colaborativa, através do diálogo. Nesse caso há uma concepção de aprendizagem a partir da dialética (PRETI, 2009) e os retornos apresentam características que expandem essa alternativa como ser específico, fornecendo informações à resposta em particular do aluno e demonstrando a relação do seu desempenho com a meta da atividade; elaborar o *feedback*, fornecendo exemplos e descrevendo o que, como e/ou por que a atividade possui determinado problema; demonstrar respeito e motivar, apontando o que há de bom na atividade e como é possível melhorar o que está problemático; apontar as problemáticas de forma respeitadora; planejar o tempo do *feedback* de acordo com as necessidades do aluno, ou seja, dá-lo no momento oportuno.

Complementamos lembrando que na Educação a Distância é através da comunicação que muitas dessas características podem ser alcançadas, portanto a linguagem, como colocam Abreu-e-Lima e Alves (2011), exercerá grande influência na construção dos retornos. A escolha de palavras, expressões e tempos verbais, buscando uma linguagem clara, objetiva, direta, assim como o conhecimento da *netiqueta* poderão ser responsáveis por um *feedback* muito mais motivador e respeitoso.

Esses elementos aproximariam o conceito do que Shute (2007), Abreu-e-Lima e Alves (2011) chamaram de formativo, Van der

Berg (apud ALVES DE LIMA, 2008) de colaborativo, Zeferino, Domingues e Amaral (2007) de construtivo, o qual escolhemos chamar de dialógico, baseando-se na ideia da educação dialógica freiriana, vista na seção anterior.

#### **4 Sobre os caminhos metodológicos**

Para alcançar os objetivos, a pesquisa se caracterizou por uma abordagem qualitativa que tem como universo o curso de Letras Espanhol EaD/UFSC e como participantes os tutores-UFSC e os alunos da segunda edição do curso, iniciada em 2011.

Primeiramente, foi aplicado um questionário fechado com os tutores-UFSC atuantes no semestre de 2012/1 para conhecer seus perfis e selecionar quais participariam da pesquisa.

Do grande grupo, foram selecionados sete tutores com o objetivo de agregar à entrevista um grupo de tutores com idade, sexo, grau de formação, disciplina de atuação e variação entre tempo de tutoria, buscando uma heterogeneidade. Quando se trata de pesquisa qualitativa, a seleção dos entrevistados não segue os mesmos processos utilizados em pesquisas quantitativas, pois a finalidade daquela “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2008, p. 68). As amostras qualitativas podem, portanto, ser “tipicamente intencionais” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011).

Após selecionar tais tutores, realizamos uma entrevista em grupo, de aproximadamente uma hora e meia, com quatro dos sete tutores selecionados (devido a problemas pessoais, alguns não puderam comparecer no momento da entrevista).

Tal entrevista foi analisada com base na Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009; FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011; STRAUSS; CORBIN, 1997, 2002), não somente para responder alguns dos objetivos de pesquisa, como também para construir categorias que pudessem auxiliar na construção do questionário para os alunos (instrumento posterior).

Essa teoria (conhecida também por *Grounded Theory*) orientou essa etapa metodológica de nossa pesquisa, pois, segundo esses autores, “a TF também pode auxiliar aqueles que buscam uma nova perspectiva sobre o fenômeno, auxiliando o pesquisador a libertar-se de suas pré-noções ao adotar seus procedimentos” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 87). Como o propósito foi buscar categorias que se enquadrem no *feedback* visto como forma de comunicação na educação, e não com foco na aprendizagem (como a maioria dos estudos encontrados na área), houve nesta etapa a busca por categorias a partir de uma nova perspectiva.

A seguir, construímos um questionário, com os cuidados recomendados principalmente por Vieira (2009), e o disponibilizamos para todos os alunos da segunda edição do curso no Survey Monkey, uma ferramenta *on-line* disponível na internet para enquetes *on-line*.

O questionário foi construído através das categorias encontradas na análise anterior, juntamente com categorias encontradas no levantamento teórico sobre *feedback*.

Por último, realizamos uma comparação entre as opiniões de tutores e alunos, relacionando relevâncias das funções e dos objetivos do *feedback* para cada grupo de participantes, suas percepções e atitudes sobre determinados tipos de *feedbacks*, e seus pontos e

contato e afastamento com os embasamentos teóricos utilizados, a qual apresentamos brevemente a seguir.

## 5 Enunciados em diálogo: análises comparativas

Por ser um artigo, texto reduzido sobre a pesquisa, não apresentaremos neste momento todos os resultados encontrados. À continuação nos debruçaremos apenas sobre alguns pontos que entram em diálogo entre os dados provenientes dos alunos e dos tutores e as teorias trazidas à baila em apartes anteriores. Para realizar essa comparação, é importante observarmos que não há (nem poderia haver) um paralelismo exato entre os dados tirados da entrevista e os do questionário, já que cada instrumento metodológico foi construído com foco em um objetivo específico e direcionado para cada tipo de participante.

Para introduzir a análise, informamos que não foi solicitada aos alunos uma definição de *feedback*, tendo em vista que deixar essa questão em aberto poderia fazer com que todas as respostas posteriores sofressem variações relativas às definições escolhidas pelo aluno. Para os alunos, portanto, foi estabelecido como base para o questionário o conceito de *feedback* personalizado e individual – que poderia ser chamado de específico por autores como Zeferino, Domingues e Amaral (2007) e por Shute (2007) –, visto que essa especificidade, para os tutores, mostra-se como uma condição mínima para um *feedback*.

Iniciamos as comparações a partir da relevância que as funções e os objetivos do *feedback* demonstram para cada grupo de participantes. Os objetivos dados como opções para os alunos no questionário foram extraídos da entrevista devido à importância assinalada pelos tutores-UFSC, por isso perguntamos qual a rele-

vância do retorno em *colaborar na construção do conhecimento do aluno* e *substituir a aula devido a distância*, entre outros. Porém, ainda que os alunos tenham recebido frases com as mesmas ideias levantadas pelos tutores, ao serem analisadas mais a fundo, percebemos que os focos do *feedback* para os tutores e para os alunos apresentam pequenas variações de relevância.

Quando perguntamos aos tutores quais, eles acreditam, são as funções do *feedback*, as respostas que surgiram de forma direta (*valorizar a atividade do aluno, aproximar-se do aluno, estabelecer um diálogo*) aproximam-se mais de temas que tratam das relações pessoais, que se estabelecem nesse momento de comunicação, do que com a aprendizagem. Em outras palavras, apesar de durante o desenvolver da entrevista os tutores deixarem claro que o *feedback* é uma forma de contribuir na aprendizagem do aluno ao *colaborar na construção do seu conhecimento* e ao *mostrar que o aluno pode aperfeiçoar sua atividade*, ao serem questionados sobre a função do *feedback*, suas primeiras falas demonstram uma preocupação em estabelecer uma relação de aproximação e de comunicação com o aluno.

Já para os alunos, a questão distinguida pela maioria como a mais relevante foi, exatamente, *colaborar na construção de seu conhecimento*, sinalizando um foco na aprendizagem. Como estamos tratando do *feedback* no contexto educativo, não é de se surpreender que a opção apontada como a mais relevante para a maioria dos estudantes seja aquela que possui maior proximidade com a aprendizagem. Esta, porém, vem seguida da importância do *feedback* em *estabelecer um diálogo entre tutor e aluno*, tendo a grande relevância deste objetivo demandado duas ponderações (sendo a segunda uma consequência da primeira): da mesma forma que os tutores-UFSC apontam que o *feedback* deve ser realizado de forma personalizada (não bastando um gabarito geral ao final da ati-

vidade), os dados demonstram que os alunos percebem quando o retorno para a sua atividade, mais do que trazer informações de conteúdo, constitui um momento de troca. Conseqüentemente, se a finalidade dos alunos respondentes não é apenas “bater papo” virtualmente, podemos elucubrar que a expressão “diálogo” não está sendo compreendida por esses alunos como simples réplicas do que Bakhtin (2006, 2010) chama diálogo real ou uma troca de turnos de forma síncrona. A proximidade entre a *construção do conhecimento* e o *diálogo com o tutor* demonstra que existe por parte dos alunos uma consciência de que o retorno à sua atividade deva estabelecer-se de forma dialógica, pensando no dialogismo como nos traz Freire (1996), quando ressalta que na educação o diálogo, para estabelecer uma verdadeira relação de comunicação, só ocorre quando há aprendizagem.

Analogamente ao afirmado por Abreu-e-Lima e Alves (2011) em seu estudo sobre o *feedback* na UFSCar, os próprios tutores afirmam que as características no *feedback* que potencializam a comunicação refletem principalmente na linguagem utilizada “ao redor” do conteúdo, se será mais formal ou informal, se usará expressões afetuosas ou se será sarcástico, se trará elogios ou críticas, entre outras já apontadas.

Para replicar no questionário aos alunos as informações sobre a linguagem e as características nos *feedbacks*, optamos por não criar questões explícitas, por acreditarmos que perguntas como “você prefere um *feedback* formal ou informal?” ou “você acredita que um *feedback* deve ser geral ou específico” poderiam deixar o aluno em dúvida sobre o significado dessas expressões devido à falta de contexto. Optamos, assim, por apresentar tais particularidades dentro de exemplos, de forma que os alunos pudessem nos confirmar se cada *feedback* apresentado possuía essas características para, então, analisarmos suas reações e motivos, de forma a

verificar se o exemplo que selecionamos, por exemplo, como *vago* trazia também para os alunos essa característica e se, portanto, gerava as reações que os tutores e as teorias alegavam que poderiam ser geradas.

Em virtude do cruzamento dos dados, verificamos que um *feedback* vago tem, pelo relato dos tutores, grandes possibilidades de ser menos descritivo e elaborado, sendo, conseqüentemente, menos claro. Um retorno com essas características pode gerar uma interpretação diferente da intenção que o tutor teve ao escrever e pode afastar o aluno, seja porque ele não sabe nem como questionar o *feedback*, seja por vê-lo como desrespeitoso – já que pode passar a ideia de que o tutor não se dedicou para olhar aquela atividade como o aluno se dedicou para fazê-la.

T1: ... se vem um retorno assim bem... curto e vago, eu acho que o próprio aluno não se sente à vontade porque não sabe nem, eu acho, que [não sabe] o QUE questionar.  
P e T8: (juntos) como perguntar.<sup>5</sup>

O *feedback* utilizado no questionário por ser vago, além de ter essa característica apontada pelos alunos, que também o viram como desrespeitoso e/ou sarcástico, também foi apontado por não colaborar na construção do conhecimento do aluno nem mostrar como aperfeiçoar sua atividade, concordando com os tutores.

O fato de que um *feedback* vago, portanto, pode distanciar o aluno é confirmado no questionário quando o exemplo com tal característica aponta o maior número de alunos que não refaria sua atividade nem sequer leria o retorno. Foi também esse tipo de retorno que teve maior porcentagem na possibilidade de não responder o *feedback*, inclusive por ter que escrever para fazê-lo. Afinal, se o tutor mandou um retorno tão superficial, o aluno pode ficar em

dúvida se ele leria e responderia uma mensagem escrita, caso o estudante a enviasse.

Por esses motivos, além de não colaborar na construção do conhecimento do aluno, esse tipo de retorno acaba por afunilar notadamente as possibilidades de comunicação e de diálogo.

T8: Se a gente vai passar uma mensagem, acaba, na hora da escrita, não sendo muito claro e o aluno interpreta de uma maneira diferente. E isso às vezes pode também distanciar ou aproximar o aluno.<sup>6</sup>

E, mais uma vez, é importante esclarecer que não nos referimos aqui a diálogo no sentido de trocas de turnos, mas sim analisando que o movimento dialógico não ocorre sequer internamente para o aluno, que fica sem saber como seguir sua reflexão sobre o tema tratado.

Em contrapartida, o *feedback* apontado pelos alunos como o mais *descritivo, claro e objetivo* foi também selecionado como aquele que mais *mostra como aperfeiçoar a atividade*, assim como o que mais *colabora na construção do conhecimento*. Em contraste com a nossa ideia inicial de que as expressões afetuosas seriam essenciais, esse retorno foi apontado apenas por uma pequena porcentagem de alunos como sendo *afetuoso* ou *motivador*, e por uma alta porcentagem como sendo *crítico*, ainda assim todos os alunos afirmaram que leriam sua atividade ao receber um retorno com essas características.

Se para os tutores os fatores que influenciam o momento de construir seus *feedbacks* são vastos e dependem de uma combinação de elementos, para os alunos não será distinto: não basta que um *feedback* tenha características positivas como ser *motivador, afetuosos e claro* para que leve os alunos a terem determinada reação.

Um *feedback* a uma atividade que possua essas características, mas que se mostre *crítico*, pode ser considerado pelos alunos como um sinal de que essa atividade necessita de aperfeiçoamento. Se esse retorno demonstrar o que pode ser aperfeiçoado na atividade, já é adotado como respeitoso e terá uma maior porcentagem de alunos que corrigem seu texto, mesmo sem uma obrigação de uma segunda versão. Por outro lado, um exemplo com características próximas (também *motivador*, *afetuoso* e *claro*), porém sem nenhuma característica negativa e com baixo fator de criticidade, faz com que o número de alunos que refaria sua atividade e responderia ao tutor diminua.

O que, por um lado, pode ser interpretado como uma incoerência entre os dados (o que é positivo não gera diálogo?) pode ser analisado de forma contrária se seguimos visualizando o dialogismo como esse diálogo essencial para a aprendizagem. No exemplo em que o *feedback* trouxe elementos críticos, os alunos perceberam a necessidade de refazer sua atividade e reenviá-la ao tutor, concretizando por escrito alguns passos da corrente dialógica (a partir de um diálogo interno). Já no caso de um retorno que não traga nenhuma criticidade, apenas elogios, os alunos não veem necessidade de retorno, pois o *feedback* demonstra que a atividade do aluno estava completa, gerando uma sensação de processo concluído. Isso, no entanto, não significa o encerramento da corrente dialógica, uma vez que o aluno está recebendo uma confirmação de que sua compreensão sobre aquele tema estava satisfatória e esses conhecimentos entrarão em diálogo com outros passados e futuros (chamado *grande tempo* por Bakhtin).

Nesse sentido, os tutores apresentaram visualizar claramente essa questão dialógica no *feedback*. Trazemos uma fala para ilustrar essa consciência.

T13: Como influencia, o quanto não sei, mas que influencia é óbvio. Porque tem o diálogo, então tem o intercâmbio e tem uma troca entre dois elementos, que neste caso é o tutor e o aluno, e alguma influência tem na construção...<sup>7</sup>

Se, por esse lado, a corrente dialógica segue existindo por haver ocorrido a aprendizagem do aluno, por outro lado, a comunicação entre tutor e aluno encerra-se, pois o tutor, ao não receber sequer um “obrigado”, ou um “entendido”, ou qualquer expressão do aluno como resposta a esse seu *feedback*, fica sem ter o conhecimento se suas palavras atingiram o objetivo.

Ainda assim, os tutores preferem pensar que os alunos leem seus retornos e que, quando isso acontece, alguma informação é absorvida pelo aluno, como podemos ver nas frases:

T1: Eu gosto de pensar que sim, porque se não daí eu vou parar de fazer isso.

T8: (rindo) é, senão vai pensar “olha quanto tempo eu perdi escrevendo e o cara...”.

Porém, deixam claro na entrevista que acreditam receber menos retornos dos alunos, após um *feedback*, do que esperaríamos.

Embora os tutores afirmem que tiveram como formação específica para o *feedback* apenas uma palestra da qual não trazem muitas recordações, as relações entre as características que buscam inserir em seus *feedbacks* e as recomendadas pelos teóricos que utilizamos estão muito próximas, visto que utilizam recursos para expandir as possibilidades de comunicação, como ser empático e colaborativo (VAN DER BERG<sup>8</sup>, , apud ALVES DE LIMA, 2008), respeitoso (ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007), formativo (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011; SHUTE, 2007), com atenção às

estratégias linguísticas (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193), e ciente de que esses elementos podem estabelecer uma relação autoritária (FREIRE, 1981, 1989, 1996, 1999), se não adequados.

## 6 Considerações finais

Pesquisar um tema pelo qual somos tão apaixonadas e nos vemos tão envolvidas tem grandes vantagens e algumas dificuldades. Se, por um lado, o anseio de nos aprofundarmos naquilo que nos encanta move-nos a descobrir sempre mais (a curiosidade cognoscitiva de que nos fala Freire), por outro, é extremamente complexo aceitar que questões tão impregnadas em nossa realidade, e que nos parecem tão óbvias, precisam ser explicadas, esmiuçadas e concretizadas por escrito para que outros possam compreendê-las. E mais, aceitar que aquilo que nos parecia tão óbvio e exato pode não ser.

Codificando e categorizando os resultados, usando como pano de fundo as propostas da Teoria Fundamentada, conseguimos explicar o *feedback* como sendo qualquer tipo de retorno dado no ambiente virtual de ensino-aprendizagem (automático ou não, geral ou personalizado, para mensagens individuais ou para atividades etc.). Porém, ainda que os tutores admitam que todas as situações possam ser consideradas retornos, para eles o termo *feedback* já traz em si a ideia de resposta dada diretamente, sendo ressaltadas a pessoalidade e a individualidade, nesses retornos à atividade obrigatória da disciplina enviada pelo estudante.

Nesse sentido, surgiu um resultado imprevisto: a relevância dos objetivos para tutores e alunos apresentou graus distintos. Inicialmente, cogitávamos que o uso de expressões afetivas e toda a linguagem que permeia o *feedback* tivessem a mesma ou até maior

relevância para alunos do que para tutores. Porém, percebemos que os alunos não ressaltam tanto tais expressões:

A42: Acredito que o *feedback* do professor e/ou dos tutores é imprescindível para a construção do conhecimento do aluno, porém deve sempre apontar o que poderia ser melhorado através de uma crítica construtiva em relação ao trabalho apresentado.<sup>9</sup>

O motivo positivo apontado pelos alunos como principal para re-fazerem ou responderem aos *feedbacks* é o fato de mostrar como aperfeiçoar a atividade. Assim, um *feedback* com expressões afetuosas e que mostre vagamente como aperfeiçoar a atividade é considerado motivador e gera respostas e reflexões. Todavia, um retorno bem menos afetivo e motivador, mas crítico, descritivo e claro gera praticamente a mesma porcentagem de alunos re-fazendo sua atividade e dando respostas aos tutores. Da mesma forma, ambos os tipos possuem porcentagem próxima de alunos que acreditam que tal *feedback* demonstra abertura para o diálogo.

A relação entre a construção do conhecimento e o aperfeiçoamento da atividade com o diálogo expressa que tutores e alunos do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC são conscientes da necessidade do dialogismo e estão em consonância com as propostas do Projeto Político-Pedagógico. Essencial ressaltarmos que o que muda é apenas a ênfase que alunos e tutores apresentam, pois ambos demonstram consciência da importância do diálogo para se estabelecer a aprendizagem.

Portanto, os tutores entendem que uma atividade, mesmo “completa”, não encerra o processo e seguem usando recursos para que o dialogismo ocorra (perguntas retóricas, oferecimento de continuação das trocas comunicacionais). De certa forma, eles compreendem que há uma relação mais dialógica a partir desses

recursos e não fazem isso esperando um retorno real do aluno, porém os alunos não notam que um “obrigado” possa fazer com que o tutor siga sua reflexão sobre a qualidade do retorno que deu, podendo melhorar *feedbacks* futuros (um *feedback* do aluno para o tutor também pode ser formativo).

O que podemos afirmar é que a relação entre tutor e aluno através do ambiente virtual e o papel do *feedback* nessa relação trazem elementos que precisam ser ainda amplamente investigados.

Finalizamos lembrando que este estudo é uma discussão inicial sobre o tema e que, ainda que localizada no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, os dados trazem uma abertura para reflexões sobre o *feedback* na EaD de forma geral, podendo ser analisados em outros cursos da modalidade e, ousamos dizer, para reflexões também na modalidade presencial.

## Notas

1. Escrito nas décadas de 1970, 1980 e 1990.
2. Algumas obras de Freire foram estudadas na versão digital, disponibilizadas pela Biblioteca Central da UFPB (<http://www.biblioteca.ufpb.br/>) ou pelo Instituto Paulo Freire ([www.paulofreire.org/](http://www.paulofreire.org/)). Por esse motivo, as páginas indicadas nas citações das obras “A importância do ato de ler” e “Ação cultural para a liberdade: e outros escritos” são relativas à numeração do PDF, diferenciando-se da paginação dos livros físicos.
3. Data da referência não encontrada.
4. Data da referência não encontrada.
5. Trecho da entrevista realizada com os tutores.
6. Idem.

7. Trecho da entrevista realizada com os tutores.
8. Data da referência não encontrada.
9. Trecho da entrevista realizada com os tutores.

## Referências

ABREU-E-LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 set. 2011.

ALVES DE LIMA, A. E. Devolución constructiva: una estrategia para mejorar el aprendizaje. *Medicina (B. Aires)*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 68, n. 1, feb. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0025-76802008000100014&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802008000100014&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jan. 2010.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. A educação dialógica e o dialogismo: o educador freireano é um sujeito bakhtiniano. In: BRAGA, E. O.; FIGUEIREDO, J. (Org.). *Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire*. Fortaleza: Edições UFC, 2006. v. 25. p. 181-194.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERLO, D. K. Interação: objetivo da comunicação interpessoal. In: \_\_\_\_\_. *O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 109-137.

CHARMAZ, K. *A construção da Teoria Fundamentalada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. A.; D'ELY, R. C. F. *Proposta de reedição do curso licenciatura em Letras Espanhol (modalidade a distância)*. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 2010.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <[http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. Disponível em: <[http://www.esnips.com/doc/87d9b13d-39e7-4765-a569-145571200a99/Paulo\\_Freire-A\\_importancia\\_do\\_ato\\_de\\_ler](http://www.esnips.com/doc/87d9b13d-39e7-4765-a569-145571200a99/Paulo_Freire-A_importancia_do_ato_de_ler)>. Acesso em: 10 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORY, E. H. Feedback Research Revisited. In: JONASSEN, D. H. (Ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 2. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 745-783.

NOGUEIRA, R. S. F. *Efeitos do tempo de exposição ao feedback na aprendizagem em treinamento baseado na web*. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PRETI, O. *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.

SHUTE, V. J. Focus on Formative Feedback. *ETS Research Report*, Princeton, NJ, p. 1-47, 2007. Disponível em: <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Metodologia da Teoria Fundamentada: uma visão geral*. Artigo traduzido por Frederico José Andries Lopes em maio de 1997. Disponível em: <<http://www.orbispictus.com.br/downloads/pesquisaqualitativa/MTF.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Bases de la investigacion cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoria Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, dic. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufpb.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

VIEIRA, S. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. *Feedback como estratégia de aprendizado no Ensino Médico*. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbem/v31n2/08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n2/08.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2010.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. (Número Especial).



# Estágio Supervisionado: (re)conhecendo a futura profissão *entre os muros da escola*<sup>1</sup>

Elita de Medeiros\*

Carla Adami\*\*

Ana Paula Cardoso\*\*\*

Marimar da Silva\*\*\*\*

**Resumo:** Este relato de experiência aborda algumas das vivências proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, no segundo semestre de 2014 e caracteriza-se como pesquisa-ação e bibliográfico. As experiências aqui narradas visam (re)conhecer a futura profissão no contexto de ensino-aprendizagem de espanhol na escola pública, tendo sido categorizadas em cinco movimentos: reconhecimento, observação, constatação, elaboração e ação. O primeiro movimento compreende a construção do conhecimento acerca do fazer docente; o segundo, o registro e a reflexão sobre esse fazer; o terceiro,

---

\* Graduanda da 9.ª fase do curso de licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. cursou Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), na qual atua como assistente acadêmica, e Pós-Graduação em Libras pela UNIASSELVI. *E-mail:* elita.med@gmail.com

\*\* Graduanda da 9.ª fase do curso de licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* carlaadami@outlook.com

\*\*\* Graduanda da 9.ª fase do curso de licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. Pedagoga com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) em 2005; Psicopedagoga com especialização em Dificuldades de Aprendizagem pela CELLER Faculdades (2008) e mestre em Educação pela Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA) em 2010. Professora de séries iniciais na Prefeitura Municipal de Itapema. *E-mail:* anapaulaitapema@hotmail.com

\*\*\*\* Doutora em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e professora convidada do curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD. *E-mail:* marimardasilva@gmail.com

a identificação de intervenções passíveis de aperfeiçoamento; o quarto, a elaboração de ações para desenvolver as potencialidades do fazer docente; e o quinto, a implementação dessas ações. Os resultados apontam que as experiências vivenciadas possibilitaram o (re)conhecimento da futura profissão e o desenvolvimento de uma postura ética e de coleguismo no futuro ambiente de trabalho.

**Palavras-chave:** Relato de experiência. Estágio Supervisionado I. Língua Espanhola.

## Estágio Supervisionado: (re)conociendo la futura profesión *entre los muros de la escuela*

**Resumen:** Este relato de experiencia aborda algunas de las vivencias proporcionadas por la asignatura de Estágio Supervisionado I del grado en Licenciatura en Letras Español ofrecido por la Universidade Federal de Santa Catarina, en modalidad a distancia, en el segundo semestre de 2014 y se caracteriza como pesquisa-acción y bibliográfico. Las experiencias aquí narradas proporcionan (re)conocer la futura profesión en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español en la escuela pública, siendo categorizadas en cinco movimientos: reconocimiento, observación, constatación, elaboración y acción. El primer movimiento comprende la construcción del conocimiento acerca del rol docente; el segundo, es el registro y la reflexión sobre ese rol docente; el tercero, la identificación de intervenciones que puedan ser perfeccionadas, el cuarto, la elaboración de acciones para desarrollar las potencialidades del rol docente; y el quinto, la implementación de esas acciones. Los resultados señalan que las experiencias vividas posibilitan el (re)conocimiento de la futura profesión y el desarrollo de una postura ética y de compañerismo en el futuro ambiente de trabajo.

**Palabras-clave:** Relato de experiencia. Estágio Supervisionado I. Lengua Española.



## 1 Introdução

Neste relato narramos experiências vivenciadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, no segundo semestre de 2014. Buscamos, aqui, “diagnosticar um **problema específico** numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático” (GIL, 2010, p. 42, grifo nosso). Dessa forma, este relato justifica-se por seu valor acadêmico, haja vista a possibilidade de compartilhamento de informações e resultados com a comunidade educacional.

O objetivo geral deste relato é sistematizar as experiências que propiciaram o (re)conhecimento da nossa futura profissão durante a disciplina de Estágio Supervisionado I.

Os objetivos específicos confundem-se com os da própria disciplina, que visaram ao estudo da escola campo de estágio (documentos, atores e materiais) para compreender as questões teórico-práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de Espanhol na escola pública; a observação da sala de aula; a descrição e a análise desse contexto para refletir crítica e sistematicamente sobre os processos que lá ocorrem; e a elaboração, a implementação e a avaliação de um projeto de intervenção, de planos de aula, de atividades de aprendizagem e de plano de ensino de Língua Espanhola para o contexto de estágio (BERGMANN; SILVA, 2014).

Por ser concebido em etapas distintas e com objetivos bem delineados, o presente relato pode ser classificado como de natureza mista: bibliográfica, pelas etapas de reconhecimento e de elaboração em que foi embasada sua fundamentação; e pesquisa-ação, por ser “concebida e realizada em estreita associação com uma ação, ou ainda, com a resolução de um problema coleti-

vo, todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 1985 apud GIL, 2010, p. 42).

Este texto está organizado em três seções, sendo a primeira delas esta introdução; a segunda trata das atividades de estágio; e a terceira compreende análise, discussões e considerações, seguida das referências.

## 2 O campo de estágio

A disciplina de Estágio Supervisionado I iniciou com o filme *Entre os muros da escola*, seguido de debate em fórum específico. A atividade serviu para iniciar a reflexão sobre o que ocorre *entre os muros da escola* e ponderações sobre a profissão, de forma geral, e os fazeres pedagógicos dos professores de línguas (materna, segunda, estrangeira ou adicional), de forma mais específica, e também inspirou o título deste trabalho.

Depois da tramitação legal da documentação para o estágio nas escolas públicas, passamos ao estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola escolhida como nosso campo de estágio, seguido de discussões em fórum específico.

### 2.1 Caracterização da escola campo de estágio, turma e professora colaboradora

Nosso estágio foi realizado na Escola Maria Linhares de Souza, no município de Itapema, que faz parte da Rede Municipal de Educação. Bem organizada e com ambiente agradável, sua estrutura física distribui-se em 56 dependências, que incluem desde salas de aula e de núcleo de atendimento especializado (NAESP),

depósitos separados para material de limpeza e merenda, até lavanderia, quadra de esportes e pátio coberto.

Estão disponíveis recursos como TV, vídeo, DVD, *datashow*, livros de leitura em língua estrangeira, vídeos com programas de língua estrangeira e computadores com internet, entre outros, sendo atendidos mais de 500 alunos no Ensino Fundamental, de nível socioeconômico baixo, e com agrupamento nas séries/anos conforme a idade.

A turma escolhida foi a de 5.º ano do Ensino Fundamental, com 32 alunos entre 9 e 10 anos, sendo 16 do sexo feminino e 16 do masculino. Os alunos mostraram-se motivados e participativos durante o desenvolvimento dos trabalhos, e a interação professora-alunos, durante o período de observação de aulas, transcorreu de forma respeitosa, colaborativa e disciplinada.

Graduada em Letras Espanhol, a professora colaboradora de estágio conhece boa parte dos países que compõem o MERCOSUL e atua há 10 anos no magistério. Mostrou-se entusiasta de que os alunos possam comunicar-se livremente na língua ensinada com falantes nativos que visitam a cidade nos verões.<sup>2</sup>

A escolha do material didático utilizado nas aulas de espanhol ocorreu em reuniões de planejamento com outros professores da rede, pois a escola adota um sistema de apostilas que não oferece o idioma espanhol. Enfatiza-se a abordagem comunicativa no ensino de Língua Espanhola, com a utilização também de outros métodos.

## 2.2 Documentos oficiais

O estudo dos documentos oficiais compreendeu, principalmente, o Projeto Político-Pedagógico da escola parceira de estágio, visto

que esse obedece à base legislativa federal, estadual e municipal. No documento, observamos que a missão da escola é

contribuir para a formação dos estudantes por meio de ensino de qualidade em um ambiente humanizado e estimulador, auxiliando na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a qualidade de vida da sociedade” (ESCOLA..., 2014, p. 5).

Tais finalidades aparecem implícitas no ensino de Língua Espanhola, visto que a formação cidadã é um processo integral.

O documento ainda preconiza horários de entrada e saída, intervalo, bem como um currículo fundamentado na legislação vigente, com a oferta das línguas estrangeiras Espanhol e Inglês, do 1.º até o 9.º ano.

A avaliação abrange metas a serem alcançadas e ações para atingi-las. São definidos prazos, instâncias e responsabilidades, a quantidade de avaliações por período, além de metas que valorizem a “avaliação como instrumento de verificação do conhecimento” (ESCOLA..., 2014, p. 13). A escola adota a recuperação paralela e oferece aulas de apoio optativas para os alunos com baixo desempenho.

Os objetivos e os critérios de avaliação passam pela promoção de uma formação de qualidade aos estudantes, em um ambiente humanizado e estimulador, buscando cumprir a missão da escola.

### 2.3 A observação

Para Bergmann e Silva (2011), ao atuarmos como docentes, não temos condições de observar os processos de ensino e aprendizagem quando esses estão ocorrendo na sala de aula, pois estamos inseridos neles. Portanto, a observação do fazer pedagógico do outro (um professor experiente, por exemplo) em contexto real de ensino e

aprendizagem possibilita perceber a aula de uma perspectiva diferente, configurando-se em ferramenta de reflexão e aprendizagem para quem a realiza. O processo de observação de aulas que desenvolvemos durante o estágio foi sistematizado por meio de fichas temáticas, as quais serviram de guia e foram sintetizadas em sete quadros.

As fichas de observação, que serviram de guia para a reflexão sobre o que ocorre em sala de aula, foram parte do material disponibilizado na *webteca*, tendo sido desenvolvidas para esse fim pela equipe de professores e tutores da disciplina. Além dos tópicos, cada ficha contou com questões norteadoras, que foram respondidas com base na observação, no confronto com os diversos materiais estudados e em discussões com a professora parceira de estágio. As questões foram transcritas nos respectivos quadros.

A primeira delas compreendeu a observação do *aluno em sala de aula*, enfatizando tópicos a serem observados e anotados, como conteúdos trabalhados, atividades, atendimento, motivação, turma e cultura. O Quadro 1 pode ser observado abaixo.

#### **Quadro 1 – Síntese da ficha de observação 1: O aluno em sala de aula**

<b>Conteúdos trabalhados</b>	O Dia dos Pais, família e profissões.
<b>Atividades</b>	Cartão para o Dia dos Pais, sendo utilizado o texto <i>Mi familia es así</i> .
<b>Atendimento</b>	Professora demonstrou-se solícita e comprometida, auxiliando os alunos.
<b>Motivação</b>	A professora incentivou os alunos a colaborarem e trabalharem em grupo. Elogios e chamadas de atenção a fim de que melhorassem também eram constantes.
<b>Turma</b>	Heterogênea, encontrando-se quase todos os alunos (32) no mesmo nível intelectual. Professor auxiliar disponível em sala. Uso de diferentes estratégias e colaboração de outros alunos, culminando em um <i>aprender fazendo</i> .

<b>Cultura</b>	Presente em quase todas as atividades. Fatores como moda, poesia, literatura e atitude (nos países <i>hispanohablantes</i> ) estiveram presentes nos objetivos das aulas, aproximando os alunos daquelas culturas.
<b>Respostas às questões norteadoras<sup>3</sup></b>	(1) Os aspectos levantados influenciam o planejamento; foi oferecido o que chamamos de <i>atendimento especial</i> aos alunos com menor desempenho ou com mais dúvidas. Influência consciente. Nenhum dos alunos deixou de finalizar as atividades em casa. (2) Após a discussão entre os integrantes do grupo de trabalho, considerou-se que, na prática diária da docência, é imprescindível <i>tentar se colocar no lugar do aluno</i> para compreender as aulas sob outra perspectiva; estratégias como as utilizadas pela professora, de anotar quais alunos não terminaram a atividade e verificar sua finalização posterior, são de fundamental importância.

Fonte: Desenvolvido pelas autoras com dados do Relatório de Estágio Supervisionado I (CARDOSO; ADAMI; MEDEIROS, 2014).

O tema da segunda ficha de observação abordou *a linguagem da sala de aula*, também enfatizando conteúdos trabalhados, atividades, metalinguagem, linguagem das perguntas, *feedback* ao erro, ecos de linguagem, linguagem como negociação de significados, além das respostas às questões norteadoras, conforme pode ser constatado no Quadro 2 abaixo.

## Quadro 2 – Síntese da ficha de observação 2: A linguagem da sala de aula

<b>Conteúdos trabalhados</b>	Família, profissões <sup>4</sup> e pronomes possessivos.
<b>Atividades</b>	<i>Conversa</i> sobre estrutura familiar dos alunos, entrega de um desenho. <sup>5</sup> Debate utilizando a língua-alvo, pronomes possessivos e membros da família.
<b>Metalinguagem</b>	Conteúdo <i>em</i> espanhol. Quando a turma se agita, a professora chama a atenção na língua materna. Os alunos comunicam-se dentro de seus conhecimentos.

<b>Linguagem das perguntas</b>	Quando os alunos não conseguem elaborar frases completas na língua-alvo, a professora pergunta o que eles gostariam de dizer para que o façam em português e formula as frases para que eles as repitam em espanhol.
<b>Feedback ao erro</b>	A professora reformula imediatamente outra frase, utilizando a mesma palavra pronunciada errada.
<b>Ecos de linguagem</b>	Observados nas atividades em que os alunos não chegaram à resposta esperada. A tarefa consistia em 'corrigir' erros do texto utilizado.
<b>Linguagem como negociação de significados</b>	Quando um aluno não compreendia a mensagem emitida pela professora, ela reformulava o enunciado para alcançar o objetivo. Os alunos utilizavam a mesma estratégia de comunicação entre si e com a professora.
<b>Respostas às questões norteadoras<sup>6</sup></b>	(1) Os aspectos levantados influenciam o planejamento de maneira consciente, bem como as intervenções reformuladas e as estratégias para incentivar os alunos. (2) <sup>7</sup> Na prática diária da docência, é imprescindível considerar a linguagem. Não se pode obter sucesso comunicativo se não conseguimos interagir com os alunos. O planejamento deve considerar o que os alunos já sabem e o que precisam saber. É possível pautar-se na 'zona de desenvolvimento proximal'.

Fonte: Desenvolvido pelas autoras com dados do Relatório de Estágio Supervisionado I (CARDOSO; ADAMI; MEDEIROS, 2014).

A terceira ficha de observação teve como tema *a aprendizagem na sala de aula*, visando aos conteúdos trabalhados, ao ambiente de aprendizagem, à aprendizagem, além das já mencionadas questões norteadoras. A síntese da terceira ficha de observação compõe o Quadro 3 abaixo.

### Quadro 3 – Síntese da ficha de observação 3: A aprendizagem na sala de aula

<b>Conteúdos trabalhados</b>	<i>Profissões</i> , vocabulário e interpretação textual.
<b>Ambiente de aprendizagem</b>	Sala ampla e arejada, sem cartazes colados nas paredes. A turma um pouco agitada e barulhenta. Duas aulas semanais consecutivas. Movimentação dos corredores dispersa a atenção dos alunos. A professora pede concentração na aula. Janelas voltadas para a rua pouco movimentada, não desvia a atenção. A infraestrutura proporciona o conforto necessário para as aulas.
<b>Aprendizagem</b>	Comprometimento com o processo. Continuidade de atividade iniciada anteriormente (catálogo de roupas). Acompanhamento nas mesas dos alunos. Atividades de aula anterior entregues. <sup>8</sup> Objetivos das aulas alcançados. Atividades de léxico como apoio de aprendizagem com suporte de dicionários e laboratório de informática.
<b>Respostas às questões norteadoras<sup>9</sup></b>	(1) Os aspectos levantados influenciam o planejamento. O barulho na movimentação dos alunos entre as aulas não foi considerado como fator <i>influenciador</i> . A influência é consciente. A sala de aula é arejada, mas não climatizada, o que faz com que portas e janelas precisem ser abertas para a circulação de ar, facilitando o barulho. Atividades escolhidas buscam direcionar a atenção dos alunos. (2) A experiência de coletar dados sobre a aprendizagem contribuiu para a reflexão sobre pontos importantes, como a influência de fatores externos, como o barulho. Além da observação, a discussão com a professora permitiu refletir sobre atitude e estratégia. Nem sempre é possível realizar os trabalhos conforme o planejado, principalmente no que se refere ao tempo estimado. Quando a atividade não é de interação e durante os momentos de movimento nos corredores, o que mantém os alunos comprometidos com a atividade que estão realizando é a postura do professor.

Fonte: Desenvolvido pelas autoras com dados do Relatório de Estágio Supervisionado I (CARDOSO; ADAMI; MEDEIROS, 2014).

A *aula* foi o tema da quarta ficha de observação, compreendendo conteúdos trabalhados, atividades, planejamento, material, aulas,

gramática como elemento integrador, interrupções nas aulas e questões norteadoras, conforme mencionado anteriormente. A síntese da referida ficha pode ser analisada abaixo.

#### Quadro 4 – Síntese da ficha de observação 4: A aula

<b>Conteúdos trabalhados</b>	<i>Profissões</i> , vocabulário e interpretação textual com base na obra <i>Saludos</i> (2012, p. 43).
<b>Atividades</b>	Corrigidas atividades da aula anterior, cruzadinhas.
<b>O planejamento</b>	Realizado pelo conjunto de todos os professores municipais da disciplina a cada três meses. Desdobramentos diários a cargo de cada professor. Aulas de acordo com a faixa etária de cada turma, sem muitos problemas de adequação. O planejamento é seguido com variações, pois se planejam conteúdos, e não aulas.
<b>O material</b>	A escola adota o material didático de uma grande rede educacional que não disponibiliza material de Espanhol. Eleita a coleção <i>Saludos</i> , da editora Ática.
<b>As aulas</b>	Iniciadas retomando conteúdo e atividades da aula anterior. Duas aulas seguidas, semanalmente, utilizando a língua-alvo e buscando aproveitar os 90 minutos ininterruptos. Atividades inacabadas são retomadas na aula seguinte. <u>Fases e transições</u> : atividades propostas em trabalho conjunto de colaboração e construção de novos conhecimentos na LE, com questionamentos e desdobramento dos conteúdos.
<b>Gramática como elemento integrador</b>	Algumas atividades de busca ao erro nos chamaram a atenção. Os alunos tinham à mão questões acerca do texto e podiam identificar erros durante a leitura e anotá-los. Gramática abordada como elemento integrador, e não como tema principal das aulas. Prevalece a abordagem comunicativa através da interpretação do texto e de tentativa de comunicação na língua-alvo.
<b>Interrupções</b>	Não foram identificadas interrupções em sala de aula, com exceção das perguntas realizadas pelos alunos, consideradas esperadas e naturais. Interação entre professora e alunos, e comprometimento com as atividades. Alunos erguiam o braço e eram prontamente atendidos pela professora da disciplina ou assessorados pela professora auxiliar. A equipe não considerou como interrupções.

<b>Respostas às questões norteadoras</b>	(1) <sup>10</sup> Os aspectos levantados influenciam o planejamento. Durante as reuniões do grupo de espanhol, fomos informados de que são discutidos inúmeros aspectos, desde o tamanho ao perfil da turma, até mesmo a
<b>Respostas às questões norteadoras</b>	relevância dos temas e suas sequências. A influência é consciente, pois o planejamento discutido permite refletir sobre ângulos diversos, bem como diferentes opiniões de professores. (2) Consideramos que a experiência de coletar dados sobre a aula contribuiu para a reflexão sobre a valorização, não apenas do planejamento em si, mas do trabalho em equipe desenvolvido pelos professores.

Fonte: Desenvolvido pelas autoras com dados do Relatório de Estágio Supervisionado I (CARDOSO; ADAMI; MEDEIROS, 2014).

As *habilidades e as estratégias de ensino* foram observadas com o direcionamento proporcionado pela quinta ficha, compreendendo conteúdos trabalhados; atividades; solicitações; respostas e instruções do professor; gerenciamento do erro; e respostas às questões norteadoras, conforme mostra o Quadro 5 abaixo.

#### **Quadro 5 – Síntese da ficha de observação 5: Habilidades e estratégias de ensino**

<b>Conteúdos trabalhados</b>	Família e pronomes possessivos.
<b>Atividades</b>	Cruzadinhas, outros exercícios escritos e debates durante as aulas. <sup>11</sup> Debates, chamada, saudações e rotinas na língua-alvo.
<b>Solicitações, respostas e instruções do professor</b>	As aulas iniciam com a correção de atividades anteriores ou com uma espécie de <i>aquecimento</i> sobre o novo tema e para lembrar conceitos já vistos. Participação ativa e exposição de opiniões pelos alunos, que são respeitadas e debatidas. Quando incorretas, a professora corrige dando exemplos. Novas atividades são apresentadas, explicadas e aplicadas. Respostas e instruções da professora na língua-alvo, com reformulações, se necessário. Participação dos alunos com questionamentos. Empenho em compreender o que é solicitado.

<b>Gerenciamento de erro</b>	De maneira interativa, retomando conceitos com os quais já houve contato por meio de exemplos ou reformulações; ênfase para adequação de respostas ou vocábulos. Alunos respondem às estratégias com comentários ou interjeições. Professora, solicita, enfatiza a pronúncia e a forma adequada de leitura
<b>Gerenciamento de erro</b>	e escrita; também na aplicação prática dos conceitos novos. Nenhum aluno que solicitou ajuda ficou sem resposta. Ênfase em exemplos práticos e corretos, não em erros.
<b>Respostas às questões norteadoras</b>	(1) <sup>12</sup> Aspectos concernentes às habilidades e às estratégias conscientes, visando promover o aprendizado do aluno e que ele se sinta à vontade para perguntar, participar e não ter medo de errar. Não há incentivo ao <i>bullying</i> . Alunos não se sentem constrangidos com a professora ou colegas. Diante do <i>erro oral</i> a professora pronuncia as palavras utilizadas de maneira diferente do esperado, em outros contextos, para que os alunos percebam seus próprios erros. A experiência de coletar informações sobre habilidades e estratégias foi válida, e as discussões posteriores à observação ajudaram a alargar nossos pontos de vista. A participação da professora nessas discussões trouxe preocupações com os alunos que precisam ser consideradas no planejamento e para as quais devemos estar atentas no decorrer das aulas. (2) <sup>13</sup> Preocupação com habilidades e estratégias precisa ser conservada na prática diária da docência. Turmas diferentes devem responder a estímulos diferentes, e a atualização do professor deve ser constante.

Fonte: Desenvolvido pelas autoras com dados do Relatório de Estágio Supervisionado I (CARDOSO; ADAMI; MEDEIROS, 2014).

Através da sexta ficha de observação, o *gerenciamento de sala de aula* foi examinado, abordando conteúdos trabalhados, atitudes, modelos de interação, papéis, tempo e ritmo, poder na sala de aula, e analisadas e discutidas as já mencionadas questões norteadoras. A síntese dos dados analisados com base na sexta ficha de observação compõe o Quadro 6, que pode ser verificado a seguir.

## Quadro 6 – Síntese da ficha de observação 6: Gerenciamento de sala de aula

<b>Conteúdos trabalhados</b>	<i>Material escolar.</i> As aulas trazem uma relação umas com as outras. Novos temas foram introduzidos, motivando os alunos para as próximas aulas.
<b>Atividades</b>	Jogo dos sete erros e de memória. Últimas atividades incluíram bingo e caça-palavras. A última, por não ter sido finalizada,
<b>Atividades</b>	configurou-se em tarefa para a casa.
<b>Modelos de interação</b>	Interação intensa em sala de aula. Turma numerosa, barulho constante. Ainda assim, a professora mantém o controle da situação. Alunos questionam bastante e parecem gostar de estudar e aprender a língua, e justificam que “no verão tem muita gente em nossa cidade que fala espanhol”. Diferentes metodologias: trabalhos em duplas, grupos ou individuais, o que ajuda todos a compreenderem o conteúdo (pares ou pequenos grupos variaram nas aulas observadas em razão do número de alunos) utilizando a língua espanhola. A professora passa pelos grupos, minimizando eventuais dúvidas e incentivando a pesquisa (dicionários, laboratório de informática). Os alunos demonstram gostar bastante dessa forma de trabalhar.
<b>Papéis</b>	Atividades são apresentadas, explicadas e aplicadas, nessa ordem. Quando restam dúvidas, a professora retoma a explicação até que todos tenham compreendido, utilizando variadas estratégias, que vão de reformulações a exemplos, sempre interagindo com os alunos até que eles alcancem os objetivos.
<b>Tempo e ritmo</b>	Aulas com dois períodos consecutivos de 45 minutos cada; atividades programadas e planejadas para esse tempo. Conforme os alunos vão mudando seu ritmo, a professora adapta as atividades. Caso terminem antes, há atividades complementares do mesmo assunto tratado. Se não conseguem terminar, levam para a casa, sendo retomado e corrigido na aula seguinte.
<b>Poder na sala de aula</b>	A professora apresenta domínio total do grupo. Os alunos gostam muito dela e a respeitam. Reconhecemos a dificuldade por se tratar de turma numerosa (32 alunos). A professora demonstra responsabilidade pela tomada de decisões e muito carinho por todas as crianças. Interação prazerosa entre elas. Não deixamos de admirar a maneira como as aulas são

<p><b>Poder na sala de aula</b></p>	<p>realizadas e a educação que os alunos demonstram: levantam o braço para falar, esperam sua vez e até convidam professora e colegas para observar suas atividades, como <i>blogs</i> e páginas em redes sociais, quando os exemplos são pertinentes e concernentes ao que se estuda. Não se percebe desequilíbrio, e atribuímos esse fato em razão de ser uma turma de quinto ano, em que não se observam conflitos de poder.</p>
<p><b>Respostas às questões norteadoras</b></p>	<p>(1)<sup>14</sup> Todos os aspectos são considerados ao planejar a aula. Chamamos de <i>carta na manga</i> atividades complementares quando os alunos apresentam um ritmo mais rápido que o esperado: deve estar disponível em todas as aulas. Diferentes turmas respondem de maneira diversa e realizam atividades em períodos cronológicos também diferentes. Manter os alunos envolvidos com os temas da aula – não apenas para estar ocupados – faz com que eles percebam o cuidado com as atividades. O dinamismo e a variedade: atividades didáticas como cruzadinhas e caça-palavras também foram permeadas por um bingo, utilizando a língua-alvo. A observação e o relatório são importantes, mas a participação da professora nas discussões alarga nossa visão. (2)<sup>15</sup> A preocupação com o gerenciamento deve ser constante, e a observação da professora sobre a <i>carta na manga</i> é pertinente e valiosa. Turmas diferentes respondem a estímulos diferentes, o que inclui o tempo utilizado para as atividades, mostrando a importância do gerenciamento.</p>

Fonte: Desenvolvido pelas autoras com dados do Relatório de Estágio Supervisionado I (CARDOSO; ADAMI; MEDEIROS, 2014).

A sétima ficha de observação guiou a investigação de *materiais e recursos* no tocante a conteúdos trabalhados, atividades, lousa como recurso, aluno como recurso, análise de tarefas, desenho e avaliação de tarefas, e respostas às questões norteadoras, conforme mostra o Quadro 7 abaixo.

## Quadro 7 – Síntese da ficha de observação 7: Os materiais e recursos

<b>Conteúdos trabalhados</b>	Continuidade do anterior, tendo como tema <i>Material escolar</i> .
<b>Atividades</b>	Correção de atividades anteriores a respeito do assunto; realizada uma avaliação escrita na segunda aula (aulas seguidas de 45 minutos cada).
<b>A lousa como recurso</b>	Utilizada para registrar palavras diferentes que os alunos desconhecem, a data na língua-alvo, explicações, entre outros.
<b>A lousa como recurso</b>	Eventualmente, pequenos textos e atividades são passados na lousa para cópia.
<b>O aluno como recurso</b>	Participação intensa em questionamentos. Tentam pronunciar/falar na língua-alvo e buscam o significado de palavras que não conhecem. É importante ponderar que, no que concerne aos materiais para o aluno integral, considerando os seis critérios gerais propostos por Stevick (1980 apud BERGMANN; SILVA, 2011), <sup>16</sup> a utilização do livro didático consiste não apenas em ler textos e realizar interpretações. Os alunos têm espaço para perguntar, discutir, discordar e comentar sobre sua realidade, como já registrado em outras observações. <sup>17</sup> Recebem material impresso com atividades de fixação, mas interagem significativamente com os colegas. Possuem pouco tempo de aula em LE, por isso realizam muitas atividades em material pronto. Há construção de materiais, como encartes de lojas com vestuário através de recorte e colagem. Os alunos se sentem à vontade para se expressar e não têm medo de cometer erros.
<b>Análise de tarefas</b>	Iniciação com questionamentos na língua-alvo. Os alunos participam também na língua materna e tentam pronunciar expressões em espanhol. A mesma expressão é repetida pela professora em LE. A professora auxilia os alunos constantemente. Os alunos gostam de participar. Dinâmica para introdução de conteúdo (lista de roupas para viagem para montar a mala com vestuário que trouxeram de casa).
<b>Desenho e avaliação de tarefas</b>	Uma avaliação a cada atividade diária. O interesse e a participação nas atividades, bem como a construção dos materiais didáticos também são avaliados. O fato de haver uma professora auxiliar é de grande valia, pois várias anotações sobre os alunos são realizadas.

<b>Respostas às questões norteadoras</b>	<p>(1)<sup>18</sup> Os aspectos são considerados ao planejar a aula. Os alunos utilizaram material impresso com os seus objetos cotidianos. O empenho observado nos alunos é reflexo de vários fatores, e é imprescindível mencionar a dinâmica das aulas. Embora houvesse cinco aspectos para observar, não podemos deixar de mencionar que o fato de utilizar objetos próprios contextualiza os alunos e faz do ensino e aprendizagem da língua espanhola algo prático (itens <i>e e f</i> da proposta de Stevick (1980)). (2)<sup>19</sup> Consideramos que o termo “materiais e recursos” também incluem objetos de uso diário para o ensino de língua estrangeira e que contextualizar o aluno a respeito da língua-alvo como ferramenta de</p>
<b>Respostas às questões norteadoras</b>	<p>comunicação é imprescindível. Consideramos que toda experiência bem-sucedida de ensino deve ser aproveitada e, quando necessário, adaptada e reutilizada. É necessário abrir horizontes no que se refere aos materiais e recursos.</p>

Fonte: Desenvolvido pelas autoras com dados do Relatório de Estágio Supervisionado I (CARDOSO; ADAMI; MEDEIROS, 2014).

As fichas, usadas como um *guia* para a observação da sala de aula, permitiram-nos olhar para as aulas sob uma perspectiva diferente, não como docentes, mas como observadores externos. Além disso, promoveram a manutenção do foco de observação, que, provavelmente, não ocorreria sem um *guia*. Ademais, os temas ou tópicos das referidas fichas permitiram uma reflexão mais focada e, por conseguinte, mais profunda acerca do fazer docente e um aprendizado mais amplo sobre os saberes da prática.

A importância da utilização das fichas e do processo de observação precisa ser destacada, porque esses foram a base para as demais atividades da disciplina, para as nossas futuras intervenções no contexto de estágio e para o nosso processo de aprender a ensinar na prática.

## 2.4 A constatação

Através da observação, buscamos identificar possíveis aperfeiçoamentos para as aulas, visando a uma intervenção pontual na turma

observada. Mesmo com o apoio norteador das fichas para observação das aulas, não foi uma tarefa simples definir um campo que pudesse ser aperfeiçoado. Optamos, então, por ações que envolvessem atividades práticas com o uso da língua-alvo, tentando criar mais oportunidades para o desenvolvimento da produção oral dos alunos.

Nesse sentido, Bergmann e Silva (2014, p. 14) mostram a necessidade de refletir “sobre algumas questões que estão intrinsecamente relacionadas à elaboração de seu diagnóstico: necessidades e potencialidades do campo de estágio em relação à língua estrangeira”.

As mesmas autoras ainda lembram que, nesse momento da formação, o planejamento deve ser realizado com base nas diretrizes da escola antes de ministrar as aulas, sendo o PPP o documento guia.

A partir de então, foi iniciada a construção do Projeto de Intervenção, sistematizado na próxima etapa, que denominamos *elaboração*.

## 2.5 A elaboração

Houve a necessidade de revisitar o PPP da escola para a construção do Projeto de Intervenção. Foram analisadas as questões propostas adaptadas de Ortenzi et al. (2008 apud BERGMANN; SILVA, 2014). Elementos de construção do PPP foram considerados, como sua missão, descrita no item 2.2 deste relato. Esse processo contribuiu para a reflexão e a criação de ações para o aperfeiçoamento durante a intervenção. Foi necessário considerar, inclusive, a estrutura e o funcionamento da escola.

Benny Lewis (2013), na obra *Fluente em três meses*, afirma que qualquer pessoa pode aprender qualquer língua de qualquer lugar do mundo. A ideia central do autor é que o indivíduo deve

falar desde o primeiro dia que decide aprender uma nova língua, buscando comunicar-se ao máximo para também maximizar o aprendizado.

Da mesma forma, é possível resumir a abordagem de Lonsdale (2013) em TED<sup>20</sup> na Lingnan University, em Hong Kong, em *atenção, significado e relevância* para ativar a *memória* na aprendizagem de línguas estrangeiras. Lewis e Lonsdale compartilham a ideia de que é possível tornar-se fluente em um idioma novo rapidamente, o primeiro em três e o segundo em seis meses.

O que percebemos, ao longo de nossa jornada com o ensino e aprendizado de língua estrangeira, é que não existem atalhos. Não podemos esperar que os alunos, em escolas regulares, passem a tentar se comunicar em uma língua estrangeira o máximo do tempo, é necessário que o professor crie condições para que isso ocorra, tanto na sala de aula quanto fora dela.

Assim, buscamos elaborar atividades de aprendizagem que pudessem levar os alunos a processos de conscientização, apropriação e autonomia (MARQUES, 2011) com relação à Língua Espanhola. Acreditamos que é possível melhorar o desempenho dos alunos nas quatro habilidades linguísticas, principalmente nos aspectos orais da comunicação em língua estrangeira, com base na simulação de situações reais do uso do idioma.

## 2.6 A ação: atividades de aprendizagem e sua implementação

Os objetivos das atividades de ação foram (i) simular o uso da língua-alvo; (ii) incentivar o uso do espanhol e a criação de novas situações de uso; e (iii) avaliar a implementação do projeto, que teve a participação de toda a turma na qual as aulas foram observadas.

Como material, foi utilizada uma receita de salada de frutas, além das frutas para a sua preparação, materiais para anotações e previsão de estruturas e palavras utilizadas na intervenção.

O planejamento previu a distribuição da receita e de um vocabulário de apoio aos alunos, previamente organizados em equipes. As frutas para a receita deveriam ser trazidas já descascadas e picadas, evitando o manuseio de artigos cortantes pelos alunos, mas também inteiras para que pudessem reconhecê-las. A ideia era a de que os alunos, em pequenos grupos, pudessem reconhecer as frutas, preparar a receita e compartilhar com os seus colegas. O incentivo à comunicação buscou explorar cores, sabores e outros aspectos. Ao final, a atividade seria registrada por meio de fotografias, incentivando os alunos a compartilharem em um mural na escola, além do registro da impressão da atividade na língua-alvo pelos alunos. Infelizmente, o registro fotográfico não pôde ser viabilizado em razão de uma restrição ao uso da imagem dos alunos, disposta no PPP.

O Quadro 8, que pode ser visualizado abaixo, traz uma síntese mais completa da atividade planejada.

#### Quadro 8 – Síntese do Projeto de Intervenção

<b>Objetivos</b>	Simular o uso real da língua-alvo. Incentivar o uso do espanhol e a criação de novas situações de uso. Avaliar a implementação do projeto.
<b>Metodologia</b>	Participação de toda a turma na qual as aulas foram observadas. <u>Materiais</u> : receita e passo a passo na língua-alvo de uma salada de frutas; frutas para a execução da receita; material para anotações de observações dos alunos acerca da execução da atividade; previsão de estruturas e palavras utilizadas na intervenção; registro fotográfico da produção dos alunos, resguardando sua identidade. <sup>21</sup>

<b>A intervenção</b>	Distribuição aos alunos da receita de uma salada de frutas, com vocabulário de apoio (nomes das frutas e outros instrumentos) e frases de apoio para comunicação. Para evitar que os alunos manuseiem qualquer instrumento cortante, as estagiárias trarão frutas já picadas e acomodadas separadamente para que sejam apenas misturadas pelos alunos, bem como as mesmas frutas utilizadas com e sem suas cascas para visualização e reconhecimento. Os alunos serão divididos em grupos nos quais cada indivíduo deverá localizar determinada fruta para a composição da receita e pedir ao colega que identifique outra e a adicione ao
<b>A intervenção</b>	recipiente no qual está sendo preparada. Além dos nomes das frutas, diálogos simulados sobre suas características também serão realizados (cores e percepção de sabores). Os alunos oferecerão uns aos outros sua mistura e comentarão sua percepção com adjetivos de aspecto visual e sabor. Escolheu-se essa sequência para que os alunos possam realizar a atividade de maneira organizada e sem perigo de se ferirem. Ao final, as misturas serão registradas por meio de fotografias digitais pelas estagiárias, enviadas para a professora com os nomes dos alunos que as produziram para que se possa criar um mural na escola e/ou compartilhar pela rede social de que os alunos são usuários. No caso do mural na escola, os alunos deverão tecer comentários na língua-alvo acerca de sua própria produção e das dos colegas, culminando com o uso das quatro habilidades linguísticas. Também será solicitado aos alunos que registrem por escrito, na língua-alvo, sua impressão da aula.
<b>Resultados esperados</b>	O engajamento dos alunos na atividade, sua comunicação oral – que será verificada e mediada pelas estagiárias no sentido de auxiliá-los, caso seja necessário, além de se obter material para análise posterior –, mural, registro das opiniões – por meio das quais será medido o sucesso ou não da intervenção. Será solicitada a opinião da professora para que possamos contar com a sua experiência para enriquecer e compreender melhor o processo de ensino.

Fonte: Desenvolvido pelas autoras com dados do Relatório de Estágio Supervisionado I (CARDOSO; ADAMI; MEDEIROS, 2014).

Cada componente da equipe de estágio ministrou duas aulas, que foram observadas pelas demais colegas e pela professora da escola parceira de estágio. Reiteramos que todas as observações foram

guiadas, tendo sido definidos previamente aspectos de observação, utilizando as mesmas fichas de observação usadas para as aulas da professora colaboradora da escola parceira de estágio. Embora de maneira mais sucinta, foram observados “o aluno, a linguagem, a aprendizagem, a aula, as habilidades e estratégias, o gerenciamento da sala de aula e o uso dos materiais e recursos propostos para a aula”.<sup>22</sup>

### 2.6.1 A avaliação

O processo de avaliação da implementação do Projeto de Intervenção foi realizado pelas próprias participantes da equipe, que analisaram e relataram as aulas umas das outras, e pela professora parceira de estágio. Os registros fizeram parte do relatório de estágio, que também foi avaliado pela professora da disciplina e pela tutora UFSC.

É importante ressaltar que o gerenciamento do tempo da aula mostrou-se, para nós, um dos itens de maior dificuldade de controle das aulas planejadas para o Projeto de Intervenção. Como consequência, uma das integrantes de nossa equipe de estágio precisou alterar seu plano de aula. Tal fato mostra a importância do planejamento e do estágio de docência durante o período de graduação. As atividades planejadas mostraram, na prática, que não existem *receitas prontas*. Também é mister ressaltar que o aspecto mais relevante de todo o período de estágio foi mostrar que o foco do ensino deve estar na aprendizagem do aluno e que o planejamento é o meio pelo qual o professor prevê ações para promover a aprendizagem.

## 3 Análise, discussões e considerações

É importante ressaltar que o estudo preliminar do PPP, caracterizado pela segunda atividade desenvolvida, mostrou-se, ao lon-

go do estágio supervisionado, insuficiente: suas peculiaridades, particularidades e preocupação ética em não ferir os preceitos preconizados pela escola fizeram com que o grupo utilizasse o documento como um *guia de cabeceira*, pois foi necessário retornar a ele inúmeras vezes. Tal fato contribuiu para a compreensão da complexidade do fazer docente diário e das implicações legais, éticas e sociais que a atividade envolve.

A participação da professora parceira de estágio nas discussões guiadas pelas questões norteadoras das fichas de observação esclareceu e alargou nossos horizontes, mostrando que o (re)conhecimento advindo da prática é imprescindível na formação de professores. Foi a partir de suas observações que percebemos a necessidade de *tentar prever* situações nas salas de aula e de *ter cartas na manga* para poder adaptar conteúdos, mesmo que esses aspectos já tivessem sido levantados nas aulas e constassem no material de Estágio Supervisionado I. Tal necessidade vem do fato de que não é possível prever tudo e que, por mais que se planeje, muitas vezes é necessário adaptar o plano de aula ao que realmente ocorre na sala de aula. Diferentes turmas respondem de maneira diversificada à mesma atividade, como vivenciado por uma das participantes da nossa equipe e observado pelas outras. Esses aspectos também foram discutidos posteriormente com a professora parceira de estágio.

O mais importante, em todo o processo, foi aprender que professores são *colegas de profissão, não concorrentes*. Ressaltamos a necessidade de uma postura ética e de coleguismo na prática docente, pois só dessa forma a profissão escolhida poderá, com o tempo, receber o devido prestígio.

É preciso iniciar a formação profissional dentro da própria profissão e pelos próprios profissionais, como já preconizava Nóvoa (2009, p. 13):

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores [...].

Ademais, consideramos o período de estágio intenso e extremamente importante e rico para a prática da futura profissão. O contato com a área de atuação em seu próprio local, além da intensa reflexão promovida pelas discussões com a professora parceira de estágio após as aulas, conforme sugerido nas questões norteadoras das fichas de observação, serviu para o amadurecimento da nossa equipe de estágio.

A intensa preocupação com aspectos legais, considerando principalmente o PPP da escola parceira de estágio, mostrou que tal documento é um guia para que cada docente possa buscar a excelência na atuação fundamentado em um documento do qual, futuramente, participaremos do desenvolvimento.

Embora em nosso trabalho tenhamos buscado “diagnosticar um **problema específico** numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático” (GIL, 2010, p. 42, grifo nosso), não consideramos o aspecto selecionado para o nosso projeto de intervenção como *um problema*. A proposta da disciplina sugeria a identificação de *um problema* ou de uma *potencialidade* para melhoria no contexto observado. Por essa razão, optamos por dar continuidade a um tratamento diferenciado, incentivando o que já buscava a professora parceira de estágio: uma abordagem comunicativa para o ensino de espanhol.

Por meio dos movimentos categorizados ao longo do trabalho, percebemos não apenas o valor do (re)conhecimento da profissão por meio do estágio, mas também a necessidade da valorização da ética e do coleguismo no futuro ambiente de trabalho.

Outro ponto a ser ressaltado é a *revisita* ao PPP da escola: suas particularidades e extensão fazem com que seja um documento para ser lido, relido e lido novamente, pois, à medida que os trabalhos na escola avançam, novas situações surgem e, com elas, as dúvidas. O PPP da escola campo de estágio está disponível sobre a mesa na sala dos professores, portanto, sempre acessível.

Concluimos este relato com a certeza de que ensino e aprendizagem são processos que se permeiam e devemos zelar para que estejam ocorrendo sempre, em todo lugar e em todas as atividades pedagógicas, sejam elas através do material didático, do uso das tecnologias disponíveis ou mesmo de uma atividade prática simples, como o preparo de uma salada de frutas, como a que propusemos para o nosso projeto de intervenção.

## Notas

1. A inspiração para o título veio da primeira atividade da disciplina de estágio: assistir ao filme *Entre os muros da escola*, do diretor Laurent Cantet.
2. Itapema é um dos mais belos balneários localizados no litoral norte do estado de Santa Catarina. Colonizada por portugueses no início do século XIX, a cidade tem desde os seus primórdios uma forte ligação com a cultura açoriana, preservada até os dias de hoje com os seus pescadores, artistas e grupos folclóricos. Possui belas praias cercadas por morros com uma exuberante vegetação subtropical da Mata Atlântica. O município também conta com roteiros de ecoturismo, turismo de aventura e cicloturismo, além de trilhas e rotas de aventuras em meio à vegetação nativa e a riachos. Em alguns locais também é possível realizar a observação de espécies raras de

pássaros, o que faz dele um dos municípios que recebem grande número de turistas oriundos inclusive de outros países (ITAPEMA, Prefeitura Municipal, 201-?, p. 1).

3. Questão 1: Depois de observar **o aluno** em cada uma das cinco perspectivas descritas acima, discuta com o professor observado os seus apontamentos e tente saber até que ponto esses aspectos influenciam o planejamento consciente ou inconsciente das aulas do professor e o seu fazer na sala de aula. Questão 2: A experiência de observar **o aluno** na sala de aula sob cinco perspectivas diferentes alterou a sua percepção da forma como você vê o aluno? O que você poderia fazer para pôr em prática essa percepção/visão **de aluno**?

4. Tema da aula anterior.

5. A fonte é do livro *Me Gusta*, mas não tínhamos mais dados sobre ela.

6. Questão 1: Depois de observar **a linguagem** usada na sala de aula em cada uma das cinco perspectivas descritas acima, discuta com o professor da turma os seus apontamentos e tente saber até que ponto esses aspectos influenciam o planejamento consciente ou inconsciente das aulas do professor e o seu fazer na **sala de aula**.

7. Questão 2: A experiência de coletar dados sobre a **linguagem** da sala de aula alterou sua percepção sobre ela? O que você poderia fazer para pôr em prática essa percepção/visão de **linguagem**?

8. Os alunos que não as haviam terminado concluíram o trabalho na sala.

9. Questão 1: Depois de observar **o aluno** em cada uma das cinco perspectivas descritas acima, discuta com o professor observado os seus apontamentos e tente saber até que ponto esses aspectos influenciam o planejamento consciente ou inconsciente das aulas do professor e o seu fazer na sala de aula. Questão 2: A experiência de coletar dados sobre **a aprendizagem** alterou sua percepção sobre ela? O que você poderia fazer para pôr em prática essa percepção/visão de **aprendizagem**?

10. Questão 1: Depois de observar **o aluno** em cada uma das cinco perspectivas descritas acima, discuta com o professor observado os seus apontamentos e tente saber até que ponto esses aspectos influenciam o planejamento consciente ou inconsciente das aulas do professor e o seu fazer na sala de aula. Questão 2: A experiência de coletar dados sobre **a aula** alterou a forma como você a vê? O que você poderia fazer para pôr em prática essa percepção/visão **de aula**?

11. Observadas as duas turmas, uma na terça-feira à tarde e outra na quarta-feira pela manhã, ambas do quinto ano e com a mesma professora.

12. Questão 1: Depois de observar o professor em cada um dos cinco aspectos descritos acima, discuta os seus apontamentos com o professor da turma e tente saber até que ponto esses aspectos influenciam o planejamento consciente ou inconsciente das **habilidades e das estratégias** usadas pelo professor na sala de aula.

13. Questão 2: A experiência de coletar dados sobre **as habilidades e as estratégias** usadas pelo professor alterou a forma como você as vê? O que você poderia fazer para pôr em prática essa percepção/visão de **habilidades e estratégias**?

14. Questão 1: Depois de observar **o professor no gerenciamento** da sala de aula em cada um dos cinco aspectos descritos acima, discuta os seus apontamentos com o professor da turma e tente saber até que ponto esses aspectos influenciam o planejamento consciente ou inconsciente das aulas do professor e o seu fazer na sala de aula.

15. Questão 2: A experiência de coletar dados sobre **o gerenciamento** da sala de aula alterou a forma como você o percebe? O que você poderia fazer para pôr em prática essa percepção/visão de **gerenciamento**?

16. a. Ser expressos em linguagem que tenha valor para além da sala de aula; b. tratar o mundo e a realidade como o aluno os conhece; c. ser de interesse intrínseco ao aspecto afetivo do aluno; d. permitir espaço para discordância, possibilitando ao aluno fazer escolhas; e. permitir que o aluno se engaje em interação significativa com os seus colegas; e f. contribuir para

que o aluno se sinta seguro no contexto de aprendizagem e queira correr riscos em relação à produção da linguagem (disponível no Moodle com base em BERGMANN; SILVA, 2014).

17. “Muita gente que fala espanhol vem visitar nossas praias no verão” (comentário de alunos em mais de uma aula observada).

18. Questão 1: Depois de observar **os materiais e recursos** usados na sala de aula em cada um dos cinco aspectos descritos acima, discuta os seus apontamentos com o professor da turma e tente saber até que ponto esses aspectos influenciam o planejamento consciente ou inconsciente das aulas do professor e o seu fazer na sala de aula.

19. Questão 2: A experiência de coletar dados sobre os **materiais e recursos** usados pelo professor na sala de aula alterou sua percepção sobre eles? O que você poderia fazer para pôr em prática essa percepção/visão de **materiais e recursos** na sala de aula?

20. Acrônimo da língua inglesa para tecnologia, entretenimento e *design*, ocorre em diversas partes do mundo reunindo autoridades nos mais variados assuntos.

21. O registro fotográfico não foi realizado, pois se percebeu, ao revisitar o PPP, que a identidade dos alunos deve ser resguardada, não sendo permitido esse tipo de registro.

22. Atividade da disciplina de Estágio Supervisionado I, disponível em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/mod/assign/view.php?id=19779>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

## Referências

BERGMANN, J. C. F.; SILVA, M. da. *Estágio Supervisionado II*. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2011.

BERGMANN, J. C. F.; SILVA, M. da. *Estágio Supervisionado II*. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2014.

CARDOSO, A. P.; ADAMI, C.; MEDEIROS, E. *Relatório de Estágio Supervisionado I*. Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina Estágio Supervisionado I. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

ESCOLA MARIA LINHARES DE SOUZA. *Projeto Político-Pedagógico* (documento em construção). Itapema, 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ITAPEMA. Prefeitura Municipal. 201-?. Disponível em: <[http://www.itapema.sc.gov.br/c/sobre-itapema#.VNaqx53F\\_kU](http://www.itapema.sc.gov.br/c/sobre-itapema#.VNaqx53F_kU)>. Acesso em: 7 fev. 2015.

LEWIS, B. *Fluent in three months*. London: Collins Publisher, 2013.

LONSDALE, C. *How to learn any language in six months*: Chris Lonsdale at TEDxLingnanUniversity. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d0yGdNEWdn0>>. Acesso em: 8 out. 2014.

MARQUES, F. S. *Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula*. Curitiba: IBPEX, 2011.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Bedita: Realgráfica Artes Gráficas Ltda., 2009.

Stevick, 1980. Stevick (1980 apud BERGMANN; SILVA, 2011)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Curso de Licenciatura em Letras Espanhol*. Disciplina de Estágio Supervisionado I. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/mod/assign/view.php?id=19779>>. Acesso em: 17 fev. 2015.



# A escola e a turma parceiras de estágio: uma visão através das tarefas de observação no estágio supervisionado no polo de Treze Tílias

Fabiane Aparecida Pereira\*

Marcelo D'Aquino Rosa\*\*

**Resumo:** Este relato de experiência objetiva a apresentação das principais características da escola e da turma parceiras de estágio. Foram realizadas observações de infraestrutura, pessoal da instituição e documentos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), além de três aulas iniciais, as quais permitiram, por meio da visão crítico-reflexiva proveniente do ato de observar, a constatação de importantes informações sobre a relação de respeito e cooperação que deve prevalecer entre o aluno e sua escola, assim como o processo de ensino-aprendizagem. A realização das observações e sua correlação com os aportes teóricos estudados permitiram o aprimoramento dos conhecimentos acadêmicos dos professores em formação no curso de Letras Espanhol, modalidade a distância (EaD), que pretendem atuar como docentes de uma língua adicional/estrangeira.

**Palavras-chave:** Letras Espanhol. Relato de experiência. Estágio Supervisionado. Tarefas de observação. Formação de professores.

---

\* Mestranda em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades, pela Universidade Federal da Fronteira Sul; Graduada em Letras Inglês/ Português pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, de Joaçaba; Graduada em Letras Espanhol, pela Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* fabiaap@yahoo.com.br

\*\* Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas, tutor a distância de Estágio Supervisionado (UFSC), doutorando em Ensino de Ciências e Matemática (Unicamp). *E-mail:* marcelodaquino87@gmail.com

# La escuela y la clase compañeras de pasantía: una visión a través de las tareas de observación en la pasantía supervisada en el polo de “Treze Tílias”

**Resumen:** Este informe de experiencia tiene como objetivo la presentación de las principales características de la escuela y de la clase compañeras de pasantía. Se hicieron observaciones de infraestructura, servidores y documentos de la institución, tales como el Proyecto Político-Pedagógico (PPP), así como de tres clases iniciales, lo que permitió, a través de la vista crítico-reflexiva del acto de observar, la constatación de importantes informaciones sobre la relación de respeto y cooperación que debe prevalecer entre el estudiante y su escuela, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje. La realización de las observaciones y su correlación con los aportes teóricos estudiados permiten la mejora de los conocimientos académicos de los profesores en formación en el curso de Letras Español, en la modalidad a distancia, que tienen la intención de trabajar como profesores de un idioma adicional/extranjero.

**Palabras-clave:** Letras Español. Informe de experiencia. Prácticas Supervisadas. Observación de tareas. Formación de profesores.

## 1 Introdução

O estágio supervisionado configura-se como um importante período de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional do acadêmico, promovendo e suprimindo, respectivamente, “[...] a **profissionalização do ofício de professor** e a necessidade de **profissionais reflexivos**” (NUNES; SEARA, 2014, p. 149, grifo das autoras). Por esse fator, acreditamos que o estágio *é uma oportunidade de aperfeiçoamento e vivência de novas experiências que enriquecem a formação do futuro professor.*

O estágio supervisionado contou com as seguintes etapas realizadas pelas equipes de estagiários: formação dos grupos de trabalho, visita às escolas parceiras de estágio, estudo do Projeto Político-Pedagógico das escolas, observações em sala de aula com a turma parceira e aplicação de um projeto de intervenção, momento em que os estagiários lecionaram uma aula para as suas turmas. O estágio supervisionado em questão foi realizado em uma turma de 7.º ano do período vespertino.

Neste relato, destacam-se as tarefas de observações, realizadas com foco na infraestrutura, na equipe e em documentos da escola parceira, além da turma em que foi realizado o período de observações do estágio. Procuramos, com isso, levar em conta as constatações feitas no decorrer do período de estágio e as contribuições da equipe pedagógica, da professora e dos alunos da escola parceira.

## 2 Justificativa e objetivos

A fim de apresentar um panorama das ações produzidas durante esse importante período do estágio supervisionado, no sentido de

detalhar os fatos ocorridos, as descobertas, os materiais produzidos, as considerações e conclusões obtidas ao final do percurso, este relato apresenta-se como um meio de exposição da percepção dos acadêmicos sobre a escola e a turma parceiras de estágio. Nesse ambiente foram desenvolvidas nossas experiências iniciais como docentes, o que representa um importante momento de nossa formação profissional.

Como objetivo geral deste relato, buscamos apresentar a escola e a turma parceiras de estágio para o desenvolvimento de nosso trabalho. Já como objetivos específicos procuramos a) apresentar o perfil da escola parceira de estágio; b) relatar um breve estudo do PPP da escola; c) apresentar o perfil da turma parceira de estágio; e d) relatar o processo de observação da turma parceira de estágio.

### **3 O relato de experiência**

Nesta seção descreveremos a escola parceira de estágio e o seu principal documento oficial, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que serve de instrumento orientador para ações e decisões a serem tomadas em relação às atividades da/na escola. Esses importantes elementos observados durante o período de estágio propiciaram o desenvolvimento de nossa visão reflexiva sobre os aspectos que são peculiares a cada um deles e que contribuem no processo de ensino-aprendizagem.

#### **3.1 O perfil da escola parceira**

A escola parceira de estágio é uma instituição da rede estadual de ensino que oferece turmas do 3.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Durante o período de estágio, mantivemos contato com a atual diretora, a assessora pedagógica, a assessora administrativa, a assistente de educação e a assistente técnica pedagógica.

Quanto à sua estrutura física, percebe-se que há zelo pela conservação do local, manutenção da limpeza, preocupação com a estética e a organização, porém, apesar do esforço dos gestores e da comunidade escolar em manter o prédio em boas condições de uso, se percebe que é urgente a necessidade de reformas na escola, visto que essas não ocorrem há cerca de 20 anos. Segundo a gestora, existe a promessa de reforma há aproximadamente oito anos, porém vem sendo adiada por diversas vezes. Então, enquanto não são tomadas as medidas necessárias pelo governo, os alunos têm que conviver com situações que atrapalham o ensino, como goteiras em salas de aula, buracos no piso, paredes e teto com rachaduras. Apesar disso, o ambiente é agradável e organizado, pois reflete o esforço de todos para manter, mesmo que em condições estruturais impróprias, a conservação da estrutura existente.

A escola dispõe de recursos como TV, vídeo, DVD, *datashow* (apenas na sala de informática), gravador de som, biblioteca, fitas de vídeo com programas de língua estrangeira e computadores com acesso à internet. O corpo docente da escola usa esses aparatos à medida que considera pertinentes dentro das aulas elaboradas; a professora colaboradora do estágio comenta que, sempre que possível, faz uso desses diversos recursos, além da lousa, de livros didáticos e de materiais de apoio que leva para a sala de aula.

O nível socioeconômico dos alunos que estudam na escola é considerado médio baixo ou baixo, sendo esses provenientes da zona rural e urbana do município, com filiação de trabalhadores autônomos, agricultores ou prestadores de serviço para as empresas da região.

Percebeu-se, por parte de todos, um grande comprometimento com a qualidade do ensino e aprendizagem nessa escola, que, apesar da infraestrutura física comprometida, conta com uma infraestrutura humana colaborativa e motivada a formar cidadãos atuantes na sociedade e que possuam uma visão crítica e transformadora de seu meio. De posse dessas observações, o grupo de estágio constatou que a escola oferece um ensino de qualidade e preza pelo bom andamento das atividades escolares, focando sempre no bem-estar da comunidade escolar em geral. Portanto, foi prazeroso fazer parte da rotina desse local que propicia condições para que o aluno estude e, ao mesmo tempo, (trans)forme-se como cidadão crítico e socialmente atuante.

### 3.2 Os documentos oficiais da escola parceira de estágio: o PPP

O PPP mostra-se como um importante instrumento-guia da escola, sendo fruto da sua realidade e da construção coletiva pelos diversos segmentos que a compõem e constituindo uma base para a organização do trabalho e das tomadas de decisão de toda a equipe escolar. O documento expõe informações e medidas a serem tomadas nas diversas situações escolares, por isso cabe a todos os envolvidos conhecer e estudar os itens nele contidos para que a comunidade escolar se fortaleça e tenha consciência da sua participação na formação do aluno como cidadão.

O PPP da escola oferece uma gama variada de itens importantes para o entendimento e a percepção do funcionamento e de ações condizentes com os valores da escola. É possível identificar os elementos: finalidades da escola, processo de decisão, estrutura organizacional, currículo, tempo da escola, relações de trabalho e avaliação, além de outros elementos que foram dispostos no documento da escola para complementá-lo e enriquecê-lo, pois também são itens fundamentais de orientação e fundamentação do trabalho escolar.

As finalidades da escola baseiam-se em criar e possibilitar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades de aprender e compreendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade, bem como proporcionar condições para que eles possam aprimorar habilidades e competências visando a sua formação como cidadão. Além disso, a escola visa constantemente buscar a qualidade de ensino, aliando a disponibilidade de uma estrutura física adequada, a ativa participação da comunidade escolar e o investimento na formação de sua equipe pedagógica, objetivando propiciar aos alunos um ambiente acolhedor e que viabilize todo o processo educacional; priorizar valores fundamentais como a solidariedade, a cooperação, o respeito e a tolerância; estimular e oportunizar o acesso e a permanência do aluno na escola e no processo de aprendizagem; e proporcionar uma formação continuada ao educador. Essas finalidades relacionam-se ao ensino da língua estrangeira (LE) à medida que incentivam a produção de novos conhecimentos e visam à formação de qualidade e voltada ao bem-estar, ao crescimento e à realização pessoal do indivíduo, bem como a sua atuação na sociedade. Desse modo, a língua estrangeira está inserida nessas finalidades.

A proposta curricular para a língua espanhola reflete as finalidades da escola, pois se embasa nas premissas de que o aprendizado da língua estrangeira propicia ao aluno a ampliação do universo cultural, o desenvolvimento de múltiplas funções intelectuais, a reflexão sobre o uso da língua materna, a possibilidade de questionar sua própria identidade, o uso da tecnologia, além de envolver a apropriação dos conceitos que o ajudam a compreender que, assim como a sua língua, o idioma estrangeiro é uma produção humana que envolve relações sociais importantes em sua formulação.

Através da oferta do ensino da língua espanhola a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental até o 3.º ano do Ensino Médio, a aplicação

do PPP de LE da escola supre as necessidades da sociedade/comunidade em que ela está inserida, pois oferece ao estudante possibilidades de aprender e utilizar a língua estrangeira na interação com o outro, estabelecer relações entre os diferentes discursos e entender a linguagem como meio de transformação e ação social. Isso possibilita que esse participe ativamente da construção da sociedade global e local, utilizando a língua materna e a estrangeira em contextos comunicativos que propiciam seu crescimento pessoal e desenvolvimento profissional, visto que a comunidade desse município atende a uma demanda significativa de turistas que promovem o contato dos moradores com línguas estrangeiras.

A estrutura e os meios administrativos e pedagógicos propostos para a viabilização das finalidades da escola permitem o envolvimento, em sua maioria, de todos os envolvidos, como professores, estudantes e família, nas tomadas de decisões e em ações pertinentes. Porém, nem sempre essa participação ocorre, devido a vários motivos, como a desmotivação de algumas partes, o desinteresse pelo processo, a falta de tempo para a reunião das partes e a falta de direcionamento das ações para responsáveis específicos. A escola é subordinada à Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR) e à 7ª Gerência Regional de Educação (GERED) e conta, hierarquicamente, com os seguintes sujeitos formadores da comunidade escolar que podem ser ativos no alcance das finalidades da escola: direção, setor pedagógico, setor administrativo, docentes, secretaria, biblioteca, alunos, Conselho Deliberativo Escolar, Grêmios Estudantil, Associação de Pais e Professores, Clube de Mães e Agentes de Serviços Gerais. É dever do grupo agir para a formação dos indivíduos na construção de conhecimentos e exercício da cidadania.

A organização de horários e as relações de trabalho contribuem na execução do PPP, pois estruturam as ações a serem tomadas

pelos agentes específicos no processo administrativo, pedagógico e de ensino–aprendizagem, delegando prazos e responsáveis para as ações pertinentes e necessárias para o bom funcionamento da escola. A organização e a sistematização das atividades escolares de forma participativa e conjunta são promovidas pelo planejamento e pela manutenção das práticas integradoras e realizadas. Nessa escola, há momentos de interação entre os agentes da comunidade escolar em reuniões pedagógicas, festas promovidas pela escola, gincanas, dias esportivos, além de momentos de interação particular entre os membros, seja em período extraclasse ou durante os intervalos e os períodos antes e pós-aula.

Em relação à avaliação, essa é pautada pela Portaria n. 20/2010, da Secretaria de Estado da Educação (SED), que a considera parte construtiva do processo de ensino–aprendizagem. A escola não vê a avaliação como um processo seletivo ou classificatório baseado principalmente em provas, mas como um meio que privilegia fatores qualitativos e quantitativos em sua formulação, servindo-se de outras técnicas de avaliação, atentando-se a aspectos comportamentais e atitudes, fazendo valer a individualidade de cada aluno. De acordo com esse PPP, a avaliação é indissociável do ensino e aprendizagem e revela-se como uma ferramenta fundamental na formulação de resultados exitosos na aprendizagem escolar. A reprovação, na visão do PPP, é vista como um meio de oferecimento de novas possibilidades de aprendizagem ao aluno, com reformulação de práticas pedagógicas e oferecimento de novas oportunidades ao aluno para a construção do seu saber. Também é exposto nesse documento que a avaliação do processo de ensino–aprendizagem ocorrerá de forma contínua, cumulativa e sistemática, envolvendo observação e análise do conhecimento e de habilidades específicas do aluno, além de aspectos formativos. Os critérios avaliativos expostos levam em consideração o esforço do aluno na realização

das atividades, o crescimento durante o processo, a participação nas aulas, a interação com o grupo, a busca de informações complementares e a assiduidade. Os instrumentos avaliativos constarão de provas escritas ou orais realizadas individualmente ou em grupos, trabalhos, pesquisas, relatórios, registros, seminários, portfólios, teatros e autoavaliação.

A única língua estrangeira existente no currículo da escola é a língua espanhola, sendo presente no Ensino Fundamental das séries finais (6.º ao 9.º ano), com três aulas semanais, e no Ensino Médio, com duas aulas semanais. Finalmente, ressalta-se que o PPP é fundamental no planejamento das ações da instituição de ensino, norteando as metas, as finalidades e os meios para se chegar ao sucesso no processo de ensino–aprendizagem.

#### **4 O perfil da turma**

A turma na qual o estágio de docência foi desenvolvido foi a do 7.º ano (turma 702) do período vespertino, formada por 25 alunos na faixa etária de 11 a 14 anos, sendo 12 meninos e 13 meninas, provenientes da zona rural e urbana. Conforme já descrito anteriormente, os alunos, em sua maioria, são pertencentes aos níveis socioeconômicos *médio* baixo ou baixo.

A professora colaboradora é graduada em Letras Espanhol, Português e Inglês, porém atua há aproximadamente 20 anos somente com a língua espanhola. A profissional apresenta domínio do idioma espanhol e demonstra competência na ministração das aulas, contribuindo de forma coerente e positiva na formação de seus alunos, apresentando, nas aulas observadas, além do domínio do conteúdo, capacidade para trabalhar com diferentes estratégias de aprendizagem, motivação, boa oratória, atitudes que

refletem valores pessoais, postura comunicativa e demonstrações de interesse no desenvolvimento de seus alunos.

Os alunos, durante as aulas de observação e nas aulas de intervenção ministradas, mostraram-se, em sua maioria, motivados e interessados em participar e desenvolver as atividades propostas em sala de aula. Houve interação em todas as aulas observadas, inclusive através da língua espanhola, por meio de expressões definidas pela professora no início do ano, como “*Buenas tardes*”, “*Por favor*”, “*Disculpe*”, “*¿Puedo ir al baño?*”, “*¿Puedo ir a tomar agua?*”, “*¿Puedes repetir?*”, “*Profesora, ¿cómo se dice esta palabra en español?*”, entre outras. Os alunos também demonstraram disciplina e bom comportamento durante as aulas; porém, ressaltamos o mérito da professora colaboradora, nessa questão, pois ela prioriza a disciplina em sala de aula como fator determinante para o bom andamento das atividades. Para isso, a professora sempre deixa claro aos alunos, desde o início do ano letivo, que todos devem colaborar para que o processo de ensino–aprendizagem seja proveitoso e agradável para os envolvidos.

## **5 A observação na turma parceira de estágio**

O processo de observação é um importante meio de enriquecimento do aprendizado do professor em formação, visto que, ao observar ambientes, professores, alunos, processos, materiais e aulas, a experiência assimilada passa a fazer parte do arsenal do futuro professor, que busca seu conhecimento não só na teoria, mas também na prática (SILVA et al., 2012). Ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado, nós somos convidados a conviver e aprender, através do contato com o cotidiano de uma escola, com ações reais e específicas da disciplina de Língua Espanhola, o que é, sem dúvida, um privilégio para nós,

acadêmicos, que estamos em constante formulação e assimilação de saberes.

Sobre o ensino da língua espanhola e o aluno,

Os PCNs já em sua apresentação colocam a importância do ensino de língua estrangeira para que o aluno melhore sua percepção de cidadão. Isso seria alcançado a partir de uma aprendizagem que focaliza o ‘engajamento discursivo do aprendiz’ (NUNES; SEARA, 2014, p. 28).

Sendo assim, nossa observação voltou-se para o aluno em todas as suas ações em sala de aula, no processo de construção do seu aprendizado, já que “O elemento humano dá forma à qualidade da interação humana e pode, muitas vezes, ser a chave para os processos que acontecem na sala de aula, assim como os resultados do que lá ocorrem” (SILVA et al., 2012).

Ao observarmos os alunos, confirmamos que “Um grupo de alunos e um professor em uma sala de aula formam uma **comunidade de aprendizagem**” (SILVA et al., 2012, grifo dos autores), pois todas as ações desses dois sujeitos estão interligadas e se complementam para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem em ambiente escolar.

Com as observações realizadas em um período de três aulas, foi possível perceber que os alunos entendem os comandos em língua estrangeira da professora com muita facilidade e já estão predispostos a realizar diversas ações propostas por ela. Os estudantes dominam algumas expressões usuais em sala de aula, como “*Buenas tardes*”, “*Perdón*”, “*Con permiso*”, “*Gracias*”, “*¿Puedo ir hasta el baño?*” e “*¿Puedo ir hasta la papelería?*”, entre outras. Isso se justifica pelo fato de muitos deles estudarem a língua espanhola

desde o 6.º ano do Ensino Fundamental nessa mesma escola e com a mesma professora.

Na primeira aula observada, os alunos foram divididos em dois grupos separados de acordo com o posicionamento na sala de aula, não tendo o professor feito uma distinção de grupos ou nível de conhecimento, tratando-os de modo igual. A atividade realizada foi um jogo de perguntas e respostas em língua estrangeira, baseado no vocabulário previamente aprendido por eles em aulas anteriores.

Por ser uma atividade lúdica, a professora conseguiu toda a atenção da classe e percebeu-se logo que eles estavam com muita vontade de demonstrar que sabiam o que lhes era perguntado, tendo todos realizado a atividade. Aparentemente, todos os alunos demonstraram ter um conhecimento razoável do que lhes foi ensinado, com alguns equívocos ou esquecimentos. Aqueles estudantes que cometeram equívocos ficavam ávidos para ter mais uma chance de demonstrar que sabiam as respostas.

Foi possível perceber que a professora procurava certificar-se de que o aluno tinha entendido o comando por ela dado, já que a aula toda ocorria com o uso da língua espanhola. Com isso, foi possível perceber que para que os estudantes/aprendizes se sentissem assistidos e orientados em suas ações no processo de aprendizagem, era importante

[...] a forma como o professor reconhece e aceita, por meio de comportamentos verbais ou não verbais, a participação do aluno na aula, a contribuição deste durante a aula e assiste às necessidades de alunos específicos (SILVA et al., 2012)

Aos alunos era permitido falar português quando não conseguiam expressar o que queriam em espanhol, mas a professora sempre se dirigia a eles em espanhol.

Ao final da aula, vimos como o trabalho anterior bem feito contribuiu para que a atividade desenvolvida no dia fosse um sucesso, já que os alunos se mostraram muito interessados em demonstrar seus conhecimentos e, do ponto de vista do aluno, tais atividades fazem com que a hora da aula de espanhol seja sempre um momento esperado por todos, caracterizando-se como uma aula divertida e que contribui com a sua formação intelectual.

A segunda e a terceira aulas observadas consistiram em atividades de leitura e interpretação de texto. Inicialmente, os alunos fizeram a leitura silenciosa e, posteriormente, a leitura de um texto presente no livro didático “Formación en español: lengua y cultura”, intitulado “Comer con color”, foi realizada em voz alta por alguns voluntários. Este texto tratava da alimentação saudável, tema também presente no livro didático. Os alunos demonstraram aparente interesse na leitura do texto e, logo em seguida, já foram capazes de responder a algumas perguntas propostas pela professora, baseadas na leitura realizada.

Os alunos pareceram estar acostumados com a ordem e a disciplina exigidas pela professora, pois agiam de modo organizado, levantando a mão para responder às questões e esperando sua vez de falar. Em todo o tempo das aulas percebemos que alguns alunos aparentavam estar com sono ou preguiça, mas cumpriam as atividades propostas, pois são cobrados a todo o momento pela professora.

Após a leitura do texto, os alunos receberam orientações coletivas e individuais sobre como realizar os exercícios posteriores, além

de elucidações de dúvidas referentes ao vocabulário. Um questionário foi respondido como forma de atividade proposta para a aula, seguido de uma busca de vocábulos no dicionário, a serem utilizados em uma resposta pessoal sobre a preferência de um ou outro alimento, que era o assunto do texto.

Alguns alunos apresentavam mais dificuldade em formular respostas e participar da aula, talvez por desconhecimento ou por timidez, já que muitos deles estavam visivelmente curiosos e retraídos pela presença dos estagiários na sala de aula. A professora procurava sanar cada dúvida que surgia e perguntava de modo direcionado a alguns alunos se eles tinham mais alguma questão, mas a maior parte deles respondia negativamente quando questionada.

Os alunos eram corrigidos em caso de pronúncia inadequada das palavras, mas pareciam não se constranger com a correção, repetindo-as até conseguir pronunciá-las corretamente. Muitas vezes, a professora questionava se havia alguma dúvida e dificuldade em responder as questões, mas os alunos aparentavam ter entendido bem a atividade, tendo apenas alguns demonstrado menor interesse, pois a maioria procurava as palavras no dicionário e anotava no caderno a tradução encontrada, realizando a tarefa rapidamente e com desenvoltura.

Os estudantes observados demonstraram interesse, motivação, empenho, engajamento nas propostas e atenção às falas da professora, por isso ficamos impressionados com o seu comportamento e felizes pela turma parceira de estágio ser de uma qualidade e envolvimento nas atividades tão bons. Porém, sabemos que os estagiários não devem se impressionar muito com o primeiro contato com a turma parceira de estágio, pois o “fator novidade” configurado por nossa presença na sala de aula pode influenciar

no seu comportamento e, além disso, as atitudes e a postura dos adolescentes costumam oscilar de uma aula para a outra.

O planejamento das aulas pela professora colaboradora de estágio se dá de modo a promover um aprendizado homogêneo entre os alunos, mas, ao mesmo tempo, particular, pois ela sabe que todos podem aprender o que lhes é repassado em sala de aula, mas cada um a seu tempo e modo. Observar a aula e conseguir perceber nela o planejamento prévio por parte da professora fez com que compreendêssemos com maior clareza a grande importância desse procedimento para o professor em formação.

A observação dos alunos em sala de aula foi, realmente, uma experiência enriquecedora, pois nos colocamos novamente na posição de alunos, como observadores de um processo, percebendo, sob uma perspectiva diferente, aspectos que podem mudar e direcionar de modo mais assertivo as nossas práticas em sala de aula. Percebemos que o trabalho do professor deve sempre permear o coletivo e o individual dos alunos, respeitando-os e motivando-os a darem o melhor de si.

Os alunos são especiais em cada uma de suas ações em sala de aula, pois revelam ao professor as suas carências, experiências, singularidades, habilidades e personalidades, tornando o processo de ensino-aprendizagem único e renovado a cada nova aula. A prática de observação de aulas é realmente algo enriquecedor ao aprendizado do acadêmico, pois propicia o contato com a realidade escolar e com as situações e os procedimentos desenvolvidos no cotidiano da sala de aula.

## 6 Considerações finais

A disciplina de Estágio Supervisionado propiciou aos acadêmicos um grande aprendizado por meio das leituras teóricas propostas e da condução na realização das atividades práticas, como as observações das aulas nesse período de estágio. No decorrer da disciplina, pudemos perceber que a experiência de estagiar é complexa e, ao mesmo tempo, engrandecedora, pois viabiliza a prática docente em um momento em que o acadêmico ainda está em formação, em construção. “Todavia, esses conhecimentos estão em contínua evolução, desse modo, é necessário que os profissionais da educação tenham uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2000 apud NUNES; SEARA, 2014, p. 150).

Certamente, o olhar investigativo, reflexivo e crítico sobre o contexto escolar foi despertado e aprimorado nos estagiários, uma vez que a prática do ensino reformula nossa visão dos processos de ensino–aprendizagem, pois o contato com o cotidiano escolar permite a visualização de ações, condições e problemas característicos desse ambiente, proporcionando uma formação profissional mais concreta aos futuros professores.

O período de estágio supervisionado como parte constituinte do curso universitário EaD revela-se um momento de vivência em sala de aula fundamental para a formação do acadêmico, pois se configura como um período de imersão no cotidiano escolar e de práticas concretas de aplicação da teoria e de conhecimentos adquiridos em aula. Como a formação em um curso EaD ocorre em grande parte por meio virtual, as habilidades desenvolvidas durante o período de estágio dentro das escolas permitem uma aproximação com o contexto real de ensino–aprendizagem no qual os futuros professores atuarão, possibilitando seu efetivo contato com o ambiente, o público, as metodologias e as diferentes facetas de sua profissão.

Aos estagiários foram disponibilizados pela equipe pedagógica da UFSC todos os subsídios necessários para a inserção na escola parceira, assim como para o desenvolvimento das atividades inerentes ao estágio. Dessa forma, essa importante parte presencial do curso foi cumprida com tranquilidade e organização.

As observações realizadas sobre a infraestrutura e os atores do contexto escolar, além da turma parceira de estágio, foram fundamentais para o entendimento e o desenvolvimento de uma visão crítico-reflexiva do processo de ensino–aprendizagem, pois

“[...] os estágios devem atender ao propósito da formação profissional do professor, em consonância com a demanda do campo e desenvolve-se prioritariamente em forma de aulas inseridas no programa curricular da escola” (MOHR et al., 2004 apud NUNES; SEARA, 2014, p. 151).

Assim sendo, essa experiência configurou-se como uma etapa enriquecedora e construtiva em nossa formação profissional que continua futuramente e se reformula a cada dia de trabalho enquanto estivermos atuando como professores de língua espanhola.

## Referências

NUNES, V. G.; SEARA, I. C. *Metodologia de Ensino do Espanhol*. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2014.

SILVA, M. da et al. *Estágio Supervisionado II*. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2012.

# Interação e dialogismo sem o livro-texto em disciplina do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC

Leandra Cristina de Oliveira\*

André Luiz dos Santos\*\*

Claci Ines Schneider\*\*\*

Luiziane da Silva Rosa\*\*\*\*

Mara Gonzalez Bezerra\*\*\*\*\*

**Resumo:** O livro didático no contexto da educação a distância (EaD) está bastante consolidado, dado seu papel na necessária construção da autonomia do aluno. Neste artigo, apresentamos discussões e exemplos de uma experiência que contrasta a realidade acima: o trabalho didático em disciplina da EaD sem um livro-texto específico. Trata-se da apresentação dos direcionamentos para a disciplina Língua Espanhola VIII do Curso de Letras Espanhol, em sua primeira edição. Os objetivos são discorrer sobre nossa experiência e defender aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, como a interação e o dialogismo.

**Palavras-chave:** Livro didático. Ensino de língua espanhola. Modalidade a distância.

---

\* Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina, na qual é professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg). *E-mail:* leandraletras@hotmail.com

\*\* Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de espanhol no IFSC/FMP. *E-mail:* adossant@hotmail.com

\*\*\* Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, na qual é professora substituta do Departamento de Metodologias de Ensino (MEN). *E-mail:* claciness@gmail.com

\*\*\*\* Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Espanhol e Linguagem e Comunicação no Instituto Federal de Santa Catarina. *E-mail:* luizianesc@gmail.com

\*\*\*\*\* Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* mara.gonzalez.letras@gmail.com

# Interacción y dialogismo sin el libro texto en la asignatura del Curso de Letras Español EaD/UFSC

**Resumen:** El libro didáctico en el contexto de la educación a distancia, está muy consolidado debido al rol que ejerce en la educación autónoma del alumno. Este artículo presenta discusiones y ejemplos de una experiencia que contrasta con la realidad discutida en el texto: el trabajo didáctico en una asignatura de la educación a distancia sin un libro-texto específico. Se trata de una presentación sobre los direccionamientos para la asignatura de Lengua Española VIII del Curso de Letras Español, en su primera edición. Los objetivos son discurrir sobre la experiencia desarrollada y defender aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como la interacción y el dialogismo.

**Palabras-clave:** Libro didáctico. Enseñanza de lengua española. Modalidad a distancia.

## 1 Introdução

O livro didático, recurso historicamente instituído em diversos sistemas e níveis de ensino, é tema frequentemente abordado em estudos pedagógicos. No contexto atual, essa temática está também presente em estudos sobre um cenário de cada vez maior ampliação: a educação a distância. Nessa modalidade de ensino, de modo a diminuir distâncias e promover a aprendizagem, o livro didático (livro-texto ou material impresso) associa-se às tecnologias da informação e comunicação (TICs): ambiente virtual de aprendizagem, *e-mail*, telefone, videoconferência e videoaula, por exemplo. Dessa forma, verifica-se que, num contexto de utilização de novas tecnologias e canais de comunicação, o livro didático mantém seu valor consolidado. Essa afirmação decorre da realidade de um grande percentual de cursos a distância manter o material impresso como recurso didático, apesar da existência de diferentes tecnologias.<sup>1</sup>

Essas questões que vêm motivando pesquisadores da EaD a discutirem contribuições do livro didático nessa modalidade de ensino instigam-nos a polemizar outra faceta – a ausência desse recurso e suas implicações no processo de uma aprendizagem autônoma e significativa. A partir dessa perspectiva, questionamos: a ausência de um livro-texto possibilita o desenvolvimento de uma disciplina sem perder de vista a interação entre os participantes e a necessária autonomia do aluno?

Com o objetivo de responder essa pergunta, apresentamos questões relacionadas à nossa primeira experiência em desenvolver a disciplina de Língua Espanhola VIII do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, em sua 1.<sup>a</sup> edição,<sup>2</sup> sem a presença de um livro a ela elaborado e destinado. De modo a atender ao objetivo mencionado, este artigo contempla discussões acerca i) das principais diferenças entre trabalhar com e sem um livro didático na EaD

– aspectos positivos e negativos em ambas as experiências –; ii) das atividades propostas e do uso de diferentes tecnologias que visavam ao necessário dialogismo nesse contexto de ensino; e iii) da interação entre os participantes e do incentivo à autonomia do aluno mesmo sem a existência de um livro didático para a disciplina.

## **2 A construção do conhecimento com o livro didático (Letras Espanhol/UFSC)**

As disciplinas do Curso de Letras Espanhol, modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina, assim como as de outros cursos preveem a disponibilização de um livro didático, cuja elaboração envolve uma equipe multidisciplinar, composta de professores, especialistas em EaD, revisores, *webdesigners*, informaticistas, *designers* instrucionais, entre outros profissionais. Conforme o *Guia de produção de material do Espanhol* (UFSC, 2008, p. 25), “o material impresso deve ser elaborado a partir da idéia de que esse é um espaço de diálogo entre o professor/autor e o aluno”. Observa-se que o documento destaca o necessário papel dialógico do livro didático, que promove a interação entre professor–aluno, essencialmente.

Importa lembrar que a existência de um material didático representa uma forma de promover a autonomia do estudante, que pode utilizar esse recurso como fonte de pesquisa e aprofundamento de conhecimentos. No entanto, nos primeiros semestres da disciplina de Língua Estrangeira, tínhamos a sensação equivocada de esgotamento do material impresso. Melhor explicitando: a inexperiência conduzia-nos a transportar (ou adaptar) ao Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) algumas atividades propostas pelo livro. Tal dinâmica decorria, sobretudo, da dúvida da equipe pedagógica quanto ao uso efetivo do livro por parte dos alunos. A experiência adquirida ao longo dos semes-

tres seguintes levou-nos a não reproduzir essa escolha pedagógica repetitiva e pouco motivadora. Essa nova direção emana de um posicionamento que reconhece o livro didático como mais uma ferramenta de apoio, e não como instrumento principal de ensino – aprendizagem – perspectiva coerente a qualquer modelo de ensino, especialmente a educação a distância, considerando as múltiplas ferramentas que esta oferece.

Reconhecemos que a evolução do Curso, as vivências, os acertos e os equívocos dos docentes e dos tutores, bem como as práticas e as experiências dos discentes contribuíram para a passagem a uma pedagogia significativa. Passou-se, cada vez mais, a reconhecer o livro didático como uma ferramenta auxiliar, proporcionando atividades diversificadas com o uso de diferentes tecnologias, que possibilitavam explorar melhor os conhecimentos e as dificuldades dos estudantes.

### **3 Andamento da disciplina de Língua Espanhola VIII sem o livro didático**

Língua Espanhola VIII é uma disciplina cuja ementa prevê “Ampliação e aprofundamento de todas as habilidades linguísticas. Revisão da gramática do espanhol. Estudos de pontos de conflito entre o português e o espanhol” (UFSC, 2006, p. 48). Como se pode observar, a própria ementa inspira a retomada de conhecimentos tratados em disciplinas anteriores. Para tanto, foi previsto no plano de ensino o uso da bibliografia desenvolvida e disponibilizada para os alunos do curso em questão.

Como organização, propusemos trabalhar temáticas relacionadas à Língua Espanhola e ao ensino de língua estrangeira – visando a uma interdisciplinaridade com Estágio Supervisionado, discipli-

na ofertada no mesmo semestre – sem perder de vista, inclusive, o fato de se tratar de um curso de licenciatura. As temáticas foram organizadas em três unidades, a saber: Unidade A – El uso de la lengua en la práctica de enseñanza; Unidade B – He aprendido a utilizar la lengua española, ¿y ahora ¿cómo la enseñaré?; e Unidade C – Desarrollo de la competencia metalingüística, transcorridas nas 180 horas/aula previstas para a disciplina.

Na Unidade A, os alunos foram convidados a elaborar e colocar em prática um plano de aula. A situação próxima à realidade, na maioria dos casos, favoreceu a prática da língua e o posicionamento de cada estudante como professor. Já na Unidade B, os alunos assistiram ao filme *Escritores da liberdade* e redigiram uma resenha crítica sobre seus temas principais – relação professor–aluno e escolhas e posicionamento metodológicos da professora.<sup>3</sup> Na última unidade, a proposta era desenvolver a competência metalingüística dos estudantes no que concerne à língua espanhola, contrastando-a com a língua portuguesa.

No andamento da disciplina, as atividades sugeridas incentivavam a consulta aos sete livros de Língua – cada um deles desenvolvido levando em conta a ementa da disciplina a que correspondia. Ademais, sob uma proposta multi e interdisciplinar, propúnhamos trabalhos para cuja execução era necessária pesquisa em livros de outras disciplinas, igualmente desenvolvidos para o Curso. Importa acrescentar que a fonte bibliográfica disponível para pesquisa e consequente resolução das atividades não se limitava às obras produzidas para a EaD. Como exemplificação, para o desenvolvimento de um trabalho sobre a relação entre gêneros textuais e ensino de línguas – tema amplamente discutido no âmbito da pedagogia da língua e, por essa razão, abordado no encontro presencial –, disponibilizamos a versão em pdf do livro *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula* (CASSANY, 2006).

Ilustramos uma das atividades exitosas na experiência relatada neste artigo, que surge da realidade de que estamos tratando: a ausência do livro-didático específico. Diante do uso frequente dos estudantes de construções com o verbo no infinitivo pessoal – fenômeno presente no português, mas inexistente no espanhol –, motivamo-nos a elaborar uma videoaula que pudesse esclarecer a diferença entre o português e o espanhol no que diz respeito a esse uso linguístico. Dadas a complexidade do tema e a falta de um livro que dedicasse uma unidade para explicá-lo, elaboramos a videoaula fundamentada em um plano de aula – ambos disponibilizados no AVEA.<sup>4</sup> Sob uma mirada interdisciplinar, aproveitamos essa dinâmica para abordar questões referentes à pedagogia da língua. Elaboramos, gravamos e disponibilizamos, na verdade, duas videoaulas sobre o mesmo tema (inexistência do infinitivo pessoal no espanhol e sua tradução), considerando perspectivas teórico-metodológicas distintas: em uma versão, o plano de aula e o posicionamento docente fundamentavam-se em uma perspectiva tradicional/estruturalista no ensino de língua; em outra, ambos se direcionavam a uma concepção sociointeracionista da linguagem, em consonância ao que se espera de um ensino de língua crítico. A partir dessa dinâmica, os alunos poderiam refletir não apenas sobre o fenômeno linguístico tratado, mas, essencialmente, sobre o modo como foi trabalhado nos dois contextos de ensino–aprendizagem. Vislumbrávamos nessa atividade uma forma de associar questões relacionadas à nossa disciplina e à disciplina de Estágio Supervisionado.

### 3.1 Incentivo à autonomia do estudante

Com foco na autonomia do aluno e consonante a uma concepção dialógica da educação – em termos de Freire (1996) –, nossa preocupação era desenvolver atividades que promovessem a reflexão dos alunos sobre as temáticas abordadas na disciplina, acarretando, assim, uma aprendizagem significativa. Partindo

da consideração de que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 14), a equipe pedagógica traçou a disciplina visando ao aperfeiçoamento de conhecimentos abordados em disciplinas anteriores, bem como à construção de novos saberes.

Como ilustração, diante do cenário de realização do estágio – em que os estudantes observavam outros professores e aplicavam sua própria prática –, contextualizamos a disciplina de Língua dialogando com Estágio Supervisionado, de modo a incentivar os alunos-estagiários à reflexão sobre o trabalho docente, o plano de ensino desenvolvido para o estágio e diversos outros aspectos vivenciados naquele momento de prática. Como se pode perceber, a disciplina foi planejada visando à autonomia e à criticidade de um futuro licenciado em Letras. Nesse formato, e considerando tratar-se de alunos formandos, a ausência de um livro-texto não trouxe implicações negativas. Objetivávamos não apenas ensinar a língua, mas essencialmente promover a reflexão sobre ela e sobre seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse panorama, a interação e o dialogismo entre os participantes (aluno/aluno, aluno/tutor, tutor/tutor, professor/aluno e professor/tutor) trabalharam a nosso favor no que diz respeito ao alcance desses objetivos.

Sobre essa questão, importa discorrer brevemente sobre uma atividade que ilustra os objetivos mencionados no parágrafo anterior. Na Unidade B – He aprendido a utilizar la lengua española, ¿y ahora ¿cómo la enseñaré?, convidamos os alunos a assistirem ao filme *Escritores da liberdade*, motivando-os à reflexão sobre questões teórico-metodológicas constatadas na prática da personagem Erin, uma professora de Língua Inglesa cuja história é inspirada em fatos

reais. Além de assistirem ao filme, os alunos eram instigados a pesquisar e dialogar com outros recursos (documentos oficiais sobre o ensino de línguas e referenciais teóricos sugeridos, por exemplo). Não é de nosso interesse descrever toda a atividade, tampouco seus resultados. Apenas importa mencionar a relevância das discussões geradas nos grupos, demonstrando suas inquietações diante das vivências na realização do estágio e demonstrando, ainda, o desejo de fazer a diferença – em direção ao que lembra Freire (1996, p. 38) de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

A esse respeito, acreditamos ser pertinente finalizar esta seção apresentando o testemunho de uma aluna do polo de Foz do Iguaçu enviado à sua tutora a distância. Ressaltamos que esse aparece num contexto em que a aluna terminava seu estágio e comentava sobre a relação desse momento com a disciplina que desenvolvíamos:

*... Ayer terminé de impartir todas mis clases de la pasantía y sentí dificultad en traer al alumno hacia la materia. Todas las evaluaciones que me hicieron, alumnos y profesora titular, fueron excelentísimas pero como soy muy exigente conmigo siento que me faltó mucho (me gustaría poder ser una Claci, una Erin, jajajaja).\**

*Me encanta lo que hacés o lo que hacen. Es una maravilla conseguir que el alumno se esfuerce, se “mate” para lograr los objetivos trazados por el profesor. Ustedes consiguieron eso conmigo, sin duda alguna.*

*Yo tengo y quiero agradecerle y agradecerles, por tu intermedio, a Leandra y al equipo de Español VIII y a la UFSC, por lograr todo esto y mucho más (por lo menos conmigo), son geniales!*

*Muchas gracias por toda esta experiencia riquísima. Bueno, no tengo palabras que puedan expresar lo que siento.*

*(Aluna Suyan Eme S. Damasceno, polo Foz do Iguaçu, ano 2011.)*

\* A aluna se refere, respectivamente, à sua tutora a distância e à personagem principal do filme *Escritores da liberdade*. A professora ilustrada no filme apresenta posicionamentos pessoais e profissionais relevantes para a reflexão sobre o ensino – o que nos motivou a abordá-lo.

### 3.2 O Moodle como ferramenta de aprendizagem

Assim como a elaboração do livro didático deve levar em conta as características do público a que se destina – como lembra Franco (2007, p. 22) –, o trabalho didático sem o uso desse recurso não deve ser diferente. Por essa razão, em sintonia com as necessidades e as características dos estudantes e com a ementa da disciplina, a equipe pedagógica de Língua Espanhola VIII optou em trabalhar neste último semestre de Curso três grandes temáticas inter-relacionadas, contemplando questões sobre a língua e sobre o ensino de línguas. Conforme mencionado, nas três unidades desenvolvidas pela equipe de Língua Espanhola VIII, os alunos foram constantemente motivados à consulta dos materiais didáticos anteriores, inclusive os livros-textos das disciplinas de Língua e correlacionadas. Ofertamos também materiais complementares para as atividades do AVEA – como *links* e materiais selecionados –, que serviam de suporte para a concretude dos trabalhos avaliativos.

A interface adotada na plataforma Moodle também ajudou na ausência do livro didático, não deixando de apresentar ao aluno uma linguagem clara e hipertextual – proposta que primava pela simplicidade, pela praticidade e pela navegabilidade de cada diagrama de tópico, nos quais foram disponibilizadas as três unidades. Como os alunos teriam somente o suporte do Moodle naquele momento, era viável que toda a informação fosse localizada de modo prático. Embora os alunos já tivessem familiaridade com a plataforma, tendo acesso às múltiplas linguagens, é importante ressaltar que o livro-texto sempre fora o condutor das disciplinas, tornando o ambiente virtual um complemento para a construção do conhecimento. Dessa vez, vislumbrávamos o acesso digital como principal ferramenta na construção do saber.

Com relação às atividades, priorizamos a qualidade dos trabalhos a serem desenvolvidos tanto pela equipe pedagógica quanto pelos alunos. Por essa razão, optamos em trabalhar com menos tópicos, aprofundando as reflexões que as atividades poderiam suscitar. Essa decisão deriva de experiências negativas anteriores, nas quais eram apresentados aos alunos muitos tópicos e dentro deles várias atividades fragmentadas – possivelmente, tal dinâmica refletia a fidelidade ao livro-texto da disciplina, seguindo à risca as unidades que esse apresentava. Em *Língua VIII* (1.<sup>a</sup> edição), optamos por atividades que exigiam pesquisa e reflexão, visando à construção crítica do conhecimento por meio de inúmeros recursos tecnológicos.

À guisa de exemplificação, vale discorrer brevemente sobre a última atividade proposta na disciplina, pertencente à Unidade C. A Unidade C – *Desarrollo de la competencia metalingüística* objetivava conduzir o aluno à reflexão de fenômenos linguísticos do espanhol trabalhados em disciplinas anteriores – fenômenos aparentemente não compreendidos pelos discentes, dada a constatação de equívocos selecionados pelos tutores através dos resultados de atividades orais e escritas. Na atividade obrigatória proposta na unidade em questão, o aluno deveria assistir às videoaulas sobre o tema “Inexistência do infinitivo pessoal no espanhol” – tratado na seção 3 deste artigo –, tomando-as como inspiração para o desenvolvimento de um trabalho semelhante. Sob uma proposta de trabalho em grupo, os alunos deveriam planejar uma aula sobre o fenômeno linguístico indicado pelo tutor UFSC, gravá-la e enviá-la a esse tutor. O objetivo da atividade era disponibilizar todos os vídeos aos estudantes do Curso; dessa forma, teriam acesso a um recurso diferenciado para a explicação de fenômenos tratados em livros didáticos desenvolvidos para as disciplinas de Língua. A esse respeito, cabe destacar a proposta interdisciplinar da atividade, prevendo a análise e a problematização linguística – que cabe especificamente à disciplina de Língua Espanhola – e o desem-

penho prático no ensino de Língua Espanhola – que cabe tanto a esta como à disciplina de Estágio Supervisionado.

Também merece destaque o fato de privilegiarmos nessa e em outras atividades o trabalho em equipe, já que coadunamos com Dias e Leite (2010, p. 94): “é importante que os ambientes virtuais de aprendizagem incorporem ferramentas que possibilitem a realização de atividades em grupo”. Importa ainda destacar que essa atividade atende aos princípios da autonomia, da cooperação e da interação previstos no Projeto de Curso: Licenciatura em Letras-Espanhol – Modalidade a Distância (UFSC, 2006, p. 19), uma vez que prevê a construção do conhecimento do aluno através da pesquisa em diferentes recursos para a preparação de seu plano de aula e a consequente apropriação do tema que deverá ensinar (princípio da autonomia); e insere o aprendiz em um grupo cujos participantes possivelmente apresentem níveis de conhecimento e opiniões distintos, o que exige trocas de ideias e contribuições num constante e ininterrupto diálogo (princípios da cooperação e da interação, respectivamente).

Ainda sobre essa atividade, cabe mencionar os diversos recursos previstos para a sua execução, por exemplo: visita ao AVEA (para ciência do trabalho e audiência das videoaulas que lhes serviriam como modelo; recursos de gravação da videoaula (câmera, por exemplo); recursos para postagem de sua videoaula (Youtube, 4shared, RapidShare ou Dropbox); internet e livros (para pesquisa). Essa necessária multiplicidade de recursos que visam ao êxito da atividade é evidenciada no próprio hipertexto proposto na Unidade:

*“Curiosidad, atención e interés son elementos fundamentales en el aprendizaje de la lengua extranjera. Por eso no deje de aprovechar las múltiples posibilidades de sacar una duda o corregir un error, sea por medio virtual, beneficiándose de la agilidad de Internet, sea por medio de los materiales impresos (libros, gramáticas y diccionarios).”*

Tendo em vista a interação professor/aluno, tutor/aluno, aluno/aluno, tutor/tutor e professor/tutor e a interação de todos esses com outras vozes presentes nas diversas fontes consultadas, coadunamos com Dias e Leite (2010, p. 93) ao afirmarem que

os ambientes virtuais de aprendizagem, quando usados adequadamente, de acordo com princípios de aprendizagem coerentes, podem reduzir a distância transacional entre alunos e professores, seja na modalidade presencial, seja na EaD.

#### **4 Considerações finais**

Com base nas discussões e nas exemplificações apresentadas nas seções anteriores, respondemos afirmativamente questionamento lançado na introdução deste trabalho: a ausência de um livro-texto possibilita o desenvolvimento da disciplina sem perder de vista a interação entre os participantes e a necessária autonomia do aluno. É importante ressaltar, contudo, a perspectiva pragmática em que se inserem nossas observações. Estamos levando em conta um contexto específico: a disciplina se desenvolve no último semestre do Curso de Letras, tendo à disposição um relevante acervo bibliográfico e contando com alunos formandos, ou seja, bastante experientes em EaD e com um posicionamento autônomo já constituído.

Essa observação é importante, já que em nenhum momento ignoramos a eficiência e a eficácia do trabalho com livros didáticos desenvolvidos para as disciplinas de cursos a distância. Com exceção de um dos tutores – que, juntamente com a professora da disciplina, elaboram este artigo e compõem a equipe pedagógica de que tratamos –, todos vivenciamos também a prática na EaD com o livro-texto. Essa realidade nos motiva e possibilita a comparação e a consequente constatação de que a ausência do

livro didático era apenas aparente: não dispúnhamos de um livro específico; entretanto, pudemos contar com livros das diversas disciplinas anteriormente ofertadas, bem como com os inúmeros recursos tecnológicos de que a EaD dispõe.

## Notas

1. O Censo EAD.BR (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2010, p. 12) aponta que a mídia mais utilizada nos cursos a distância ainda é o material impresso: 87,3% o utilizam.

2. Em desenvolvimento no ano de 2011.

3. Dado o sucesso no debate sobre as temáticas emergentes do filme *Escritores da liberdade*, três anos após essa primeira experiência, mais precisamente no ano de 2014, a equipe pedagógica da disciplina Língua Espanhola VIII, da 2.<sup>a</sup> edição do Curso de Letras, manteve a audiência dessa obra com um direcionamento pedagógico distinto. Com essa segunda turma de formandos, trabalhou-se com gêneros textuais da esfera jornalística. A equipe de profissionais envolvida no planejamento e no desenvolvimento da disciplina representou uma notícia em um jornal de secretaria da educação fictícia, apresentando acontecimentos relacionados ao filme *Escritores da liberdade*, o qual se desenvolve num ambiente de Ensino Fundamental. Diante dos acontecimentos “publicados”, a tarefa dos estudantes era se manifestar, através de um artigo de opinião ou de uma carta *on-line*, a favor de um dos participantes do conflito – dois professores com perfis pedagógicos bastante distintos, em suma. A atividade de produção textual colocava os estudantes em uma situação de interação próxima à realidade, situando-os como professores da rede pública de ensino, escrevendo para a Secretaria da Educação de seu município.

4. A videoaula contava com a presença da professora da disciplina e da equipe de tutores – estes no personagem de alunos. Num trabalho de edição, foram inseridos personagens dos seriados Chaves (em espanhol *Chavo del ocho*) e Escolinha do Professor Raimundo. No momento de produção deste

artigo, o referido trabalho encontrava-se no repositório da UAB <<http://viduab.nova.ufsc.br/>> do Curso de Espanhol, projeto 2008, disciplina Língua Espanhola VIII.

## Referências

CASSANY, D. *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós/ibérica, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). Censo EaD.BR. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

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

FRANCO, M. A. Elaboração de material impresso: conceitos e propostas. In: CORRÊA, J. (Org.). *Educação a distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto de Curso: Licenciatura em Letras-Espanhol – Modalidade a Distância*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2006. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/espanhol/files/2008/09/PROJETO-PEDAGÓGICO-Letras-Espanhol-EaD.doc>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Guia de produção de material do Espanhol*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.



# Processo de gestão para polos de apoio presencial inseridos no sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB

Edilson Carlos Balzzan\*

**Resumo:** A modalidade de educação a distância, em nível superior, passa a ser fomentada formalmente a partir do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.344/96 e suas consequentes regulamentações. Um importante programa instituído como política pública para a EaD está direcionado ao sistema Universidade Aberta do Brasil, e, de acordo com o Decreto nº 5.622/05, o polo de apoio presencial é elemento indispensável para o credenciamento de instituições para oferta de educação a distância e atua como unidade operacional para as ações pedagógicas e administrativas. Este estudo tem como intenção discutir importantes aspectos relacionados ao processo de gestão: infraestrutura, financeiro, pedagógico, operacional, pessoas, comunicação, tecnologia, planejamento e controle, patrimonial e institucional. A gestão é um dos fundamentos da EaD na medida em que organiza e planeja as ações pedagógicas e administrativas no intuito de promover a excelência na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Universidade Aberta do Brasil. Polos de apoio presencial. Gestão.

---

\* Professor da rede pública de educação no município de Foz do Iguaçu e coordenador do Polo Universitário UAB em Foz do Iguaçu; mestre em Educação pela Unioeste/PR.

# Proceso de gestión para polos de apoyo presencial en el sistema Universidad Abierta de Brasil – UAB

**Resumen:** La modalidad de educación a distancia en la educación superior, está promovido formalmente en el artículo 80 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9.344/96 y sus reglamentos concomitantes. Un importante programa establecido como una política pública para la educación a distancia se dirige Al sistema Universidad Abierta de Brasil, y de acuerdo con el Decreto n.º 5.622/05 el polo apoyo presencial es indispensable para la acreditación de las instituciones para ofrecer educación a distancia y actúa como una unidad operativa de las acciones pedagógicas y administrativas. Este estudio está destinado a discutir temas importantes relacionados con el proceso de gestión: infraestructura, financiero, educativo, operativo, la gente, la comunicación, la tecnología, la planificación y el control, patrimonial e institucional. La administración es una de las bases de la educación a distancia en la medida que organiza y planea las acciones pedagógicas y administrativas con el fin de promover la excelencia en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras-clave:** Educación a distancia. Universidad Abierta de Brasil. Polos de apoyo presencial. Gestión.

## 1 Introdução

Educação<sup>1</sup> é um processo amplo no qual a pessoa está em contato com diversas categorias de informações inseridas nos mais variados contextos: familiar, escolar, profissional, social, religioso, político, esportivo, artístico, entre outros. Toda essa diversidade de conhecimentos contribui substancialmente para o desenvolvimento do sujeito nos aspectos afetivo, cognitivo, espiritual, físico e sua preparação para o exercício da cidadania e no mundo do trabalho.

Ao abordar o tema educação, faz-se em consonância com Ruiz (1992), que considera a existência de três modos de educação.

Así, tenemos por lo menos tres situaciones educativas que definen a tres “modos” de educación: la educación *formal, no formal e informal*. La educación formal se refiere al “sistema educativo institucionalizado, graduado cronológicamente y jerárquicamente estructurado”, es decir, al sistema escolar y sus instituciones tradicionales. La educación no formal es “cualquier actividad educativa organizada, sistemática, llevada a cabo fuera del marco del sistema formal [...] La educación informal, que há sido descrita como: el proceso de toda la vida por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y comprensión a partir de la experiencia diaria mediante la exposición al medio ambiente. [...] (RUIZ, 1992, p. 100).

Dentre esses três modos de educar, a modalidade de educação a distância está inserida na educação formal, pois sua forma e estrutura atendem aos requisitos estabelecidos pelas diretrizes e bases do sistema nacional de educação, via regulamentações específicas. De acordo com o Decreto n.º 5.622/05, que, por sua vez, regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, educação a distância

É uma modalidade na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005a).

Importante observar que essa concepção valoriza o uso das tecnologias comunicacionais como ferramentas que possibilitam a interação dos sujeitos separados no espaço e/ou no tempo, sem deixar de evidenciar a importância do professor no planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Convém ressaltar que equipamentos tecnológicos não podem ser considerados como ponto central da modalidade EaD, mas como instrumentos que estão a serviço da aprendizagem. Nos últimos anos o governo federal fomentou o uso da EaD pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, programa voltado para a oferta de cursos de nível superior com ênfase na formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006)

Esse sistema está pautado por meio de ações colaborativas entre Ministério da Educação, que, por meio de diretorias específicas, tem a função de regulamentar, avaliar, credenciar, fomentar e fiscalizar os processos inerentes à modalidade; instituições públicas de ensino superior, que estão incumbidas dos procedimentos didático-pedagógicos; e estados/municípios, que são responsáveis por toda a estrutura, aparelhamento, recursos humanos e manutenção do polo de apoio presencial. O Decreto n.º 5.800/06 caracteriza o polo como uma unidade destinada “para o desen-

volvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2006), devendo constituir-se num espaço acadêmico no qual o aluno o perceba como um “campus universitário”, induzindo-o à busca pelo saber elaborado e científico.

De acordo com o texto-base organizado pela Comissão de Elaboração das Diretrizes da Educação Superior a Distância<sup>2</sup> (BRASIL, 2014), é importante esclarecer que a modalidade de educação a distância deve ser entendida para além de ser considerada apenas uma metodologia, mas, sim, uma modalidade educacional fundamentada num tripé: metodologia, avaliação e gestão.

Trata-se de questão fundamental, pois a compreensão da EaD como metodologia é reducionista e tecnicista, sendo uma concepção amplamente divulgada no campo a ser superado, enquanto que, como modalidade educativa, a EaD é entendida como processo pedagógico amplo que articula espaço e tempo e, desse modo, a proposta de política de educação superior e EaD deve ser delineada institucionalmente envolvendo a sede e eventuais Polos. (BRASIL, 2014).

Esse entendimento destaca a fundamental importância da gestão para os aspectos qualitativos no processo de ensino e aprendizagem, fato que, por sua vez, também está delineado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 por meio dos princípios da garantia do padrão de qualidade e da gestão democrática, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), entre outros. O polo é uma extensão da universidade e, nesse sentido, também tem responsabilidades social, administrativa, estrutural e pedagógica. Deve proporcionar atividades de ensino, pesquisa e extensão e seu plano de trabalho deve estar embasado no am-

biente social no qual está inserido e articulado com esse e com os projetos pedagógicos dos cursos ofertados.

Diante da fundamental importância do assunto explicitado, o objetivo deste estudo é discutir o processo de gestão para polos de apoio presencial inseridos no sistema Universidade Aberta do Brasil na modalidade de educação a distância, objetivando colaborar na construção de saberes para esse fim, orientados pelas principais regulamentações vigentes, artigos e estudos na área e também nos conhecimentos acumulados a partir dos oito anos de atividade do Polo Universitário Darcy Ribeiro<sup>3</sup> – UAB na cidade de Foz do Iguaçu-PR. Este trabalho se justifica pelas suas especificidades: modalidade EaD, sistema Universidade Aberta do Brasil, vários entes federados, diversidade regional; e também pela ausência de um método de trabalho consolidado e aplicado aos polos do sistema UAB, conforme relata a Diretoria de Educação a Distância da Capes (BRASIL, 2010):

A gestão dos polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), hoje é feita de maneira autônoma e individual, não existe uma padronização dos processos administrativos, acadêmico, financeiro

E, diante do panorama, torna-se necessária e fundamental a construção de um plano de gestão.

## **2 Processo de gestão para polos UAB**

O polo de apoio presencial tem função definida, especificamente no sistema Universidade Aberta do Brasil, que é a de se constituir em suporte físico para que as instituições de ensino superior possam executar as atividades presenciais previstas no projeto pe-

dagógico e nas regulamentações vigentes. Do ponto de vista acadêmico, deve propiciar aos discentes e aos docentes um espaço de aprendizagem que fomente a pesquisa, a interação, a busca pelo conhecimento além do suporte administrativo. Para a comunidade local, deve ser um ponto de referência no qual as pessoas possam ter acesso à formação em nível superior, conforme relata o Decreto n.º 5.800/06: “[...] expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006), observando preferencialmente as características locais.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) enfatizam a importância da qualidade nos processos pedagógicos, administrativos e instrumentais para os cursos oferecidos na modalidade EaD. E, nesse sentido, Rumble (2003) chama a atenção para um conjunto de ações, entre elas, projeto pedagógico, metodologias adequadas, material didático, corpo docente, equipamentos, equipe multidisciplinar, tecnologia da comunicação, entre outros, cabendo, no que tange ao polo de apoio presencial, a elaboração de um plano de gestão coerente e comprometido com a sua função social e acadêmica no âmbito qualitativo e quantitativo.

A sociedade contemporânea está em constante processo de mudanças e atualizações nos diversos campos: científico, cultural, tecnológico, econômico, legislativo, e essas alterações impactam diretamente nas ações do sistema educacional, por isso é importante que os diversos gestores educacionais estejam atentos às demandas que vão surgindo na sociedade do conhecimento e da informação. Não é tarefa fácil, sendo muitos os desafios a serem superados, por isso é preciso discutir o processo de gestão do polo de apoio presencial para contribuir com a construção de saberes orientados para essa finalidade. Polos de apoio presencial são agentes relativamente novos e foram oficializados

mediante o Decreto n.º 5.622/05. Sendo assim, a maturidade da gestão eficiente desse espaço ainda está em construção e precisa ser objeto de investigação, estudo e reflexão.

No sistema educacional do século XXI, o gestor deve ser um agente atento às mudanças, aos desafios e às demandas que são evidenciados ao longo do processo educacional. De acordo com Libâneo apud Vieira (2003), o gestor deve ter o seguinte perfil:

Capacidade de trabalhar em equipe; capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo; criação de novas significações em um ambiente instável; capacidade de abstração; manejo de tecnologias emergentes; visão de longo prazo; disposição para assumir responsabilidades pelos resultados; capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar). (VIEIRA, 2003, p. 49-50).

Nesse contexto está ressaltada a importância do papel do gestor no intuito de providenciar todas as condições necessárias para que as atividades docentes e discentes possam ocorrer no polo de apoio presencial. Conforme também nos relatam os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), o coordenador de polo<sup>4</sup> é o agente responsável pela condução da gestão do polo de apoio presencial:

Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o **coordenador do polo de apoio presencial** como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade. (BRASIL, 2007 p. 23, grifo nosso).

Esse profissional é o agente que tem a responsabilidade de, juntamente com o mantenedor e demais colaboradores, planejar e organizar espaços, equipamentos, recursos humanos, recursos tecnológicos, materiais pedagógicos, laboratórios, acervo bi-

bliográfico, materiais de expediente, recursos financeiros, entre outros. E, para isso, é necessário conhecer as regulamentações vigentes para a EaD, as diretrizes da modalidade, os projetos pedagógicos dos cursos ofertados no polo pelas instituições de ensino, o perfil dos estudantes, as demandas locais para formação acadêmica e/ou profissional e os arranjos produtivos locais. Enfim, o plano de gestão do polo deve levar em consideração todos esses aspectos, dentre os quais Oliveira (2006, p.2) enfatiza o processo de gestão “associado ao conceito de democratização do processo pedagógico, da participação de todos nas decisões necessárias e no compromisso coletivo com resultados educacionais qualitativos”, pois somente na participação coletiva e inserido no contexto produtivo é possível que a gestão do polo de apoio presencial cumpra com as suas funções acadêmicas e sociais.

De acordo com Martins e Toschi (2012), o sistema de gestão começou a tornar-se necessário com o desenvolvimento da sociedade moderna, devendo prever planejamento, organização, coordenação e controle. Sendo assim, pode ser entendido como mecanismo intencional para execução de determinadas atividades com o fim de obter com qualidade os resultados e/os objetivos propostos. No contexto do polo de apoio presencial esse processo será discutido nas seguintes categorias: infraestrutura, financeiro, pedagógico, operacional, pessoas, comunicação, tecnologia, planejamento e controle, patrimônio e institucional, apresentando os principais aspectos relacionados a cada tópico, a partir de regulamentações oficiais e também de especificações extraídas no contexto do Polo Universitário Darcy Ribeiro.

## 2.1 Infraestrutura

Considerando a regulamentação para a modalidade de educação a distância com a exigência da obrigatoriedade de momentos pre-

senciais para algumas atividades, sendo possível por meio da EaD expandir o sistema educacional para o interior do país ou para os locais onde o acesso é restrito, o polo caracteriza-se como uma extensão da instituição de ensino e um instrumento obrigatório para que essa, pública ou privada, requeira o credenciamento para a oferta de cursos nessa modalidade.

Segundo consta no site<sup>5</sup> do sistema Universidade Aberta do Brasil e também no Edital de Seleção 01/2005 da Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC<sup>6</sup>, a estrutura mínima para um polo de apoio presencial requer espaços para sala da coordenação, sala da secretaria acadêmica, sala para tutoria, laboratório de informática, laboratório pedagógico específico para alguns cursos, biblioteca, sala de aula, banheiros, além de outros, a exemplo: estacionamento, área de convivência, cantina, almoxarifado e auditório. A quantidade e o tamanho dos ambientes estão diretamente ligados ao quantitativo de cursos ofertados, pois quanto maior for o número de turmas, maior será a demanda por sala de aula, vagas no estacionamento, capacidade da sala de tutores e, sucessivamente, outros espaços.

O compartilhamento de espaços físicos e/ou instrumentos, equipamentos e mobiliários deve ser um recurso a ser utilizado com cautela e planejamento. Experiências mostram que em muitos casos o polo foi instalado em escolas do ensino básico, resultando em limitação na capacidade de trabalho e, conseqüentemente, nos aspectos qualitativos no processo de ensino e aprendizagem.

O grande desafio do gestor à frente da coordenação do polo é garantir infraestrutura, segurança, mobiliários e equipamentos exigidos pelas orientações da DED/CAPES/MEC e também mantê-los em pleno funcionamento, estando atento aos problemas de infiltração, avarias no sistema elétrico, fechaduras, vazamentos no

sistema hidráulico, segurança, entre outros, solicitando ao mantenedor ações de reparo junto aos setores responsáveis.

## 2.2 Financeiro

A gestão financeira é uma atividade planejada anualmente para suprir as despesas com manutenção, modernização, ampliação com a infraestrutura física, mobiliária, instrumental e tecnológica; materiais de expediente, para consumo, telefone, correio, luz, água, taxas e impostos. Além disso, prevê recursos para viagens, formação, reuniões, divulgação, eventos e cerimoniais.

De acordo com as regras estabelecidas pela DED/CAPES/MEC, quando o município, estado ou Distrito Federal apresenta proposta para implantar um polo de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil em sua região ou localidade assume também a responsabilidade com investimentos financeiros necessários às despesas mensais.

A proposta de Polo municipal de Apoio Presencial, por parte dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, deverá ser estruturada, com, no mínimo:

Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária:

a proposta deverá apresentar a dotação orçamentária e os recursos financeiros disponíveis para a manutenção do Polo, durante a realização dos cursos superiores. (BRASIL, 2005b).

O proponente responsável deve destinar recursos financeiros necessários para as despesas relativas ao polo, os quais devem estar inseridos no contexto da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e na Lei do Orçamento Anual – LOA. As despesas serão calculadas proporcionalmente ao quantitativo de cursos ofertados no

polo e devem ser planejadas anualmente, por isso é importante que o gestor do polo – coordenador – conheça os gastos e as despesas no contexto geral para ter condições de calcular e projetar, juntamente com o mantenedor, o quantitativo de recursos financeiros necessário para o ano seguinte.

Outra fonte de recurso poderá ser realizada mediante convênio com empresas, fundações, instituições, entidades, entre outros, que, por sua vez, se propõem a apoiar financeiramente o polo de apoio presencial para o custeio de despesas e investimento patrimonial. A captação de recursos via governo federal também pode ser realizada por meio do Programa de Dinheiro Direto na Escola – PDDE, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em virtude da Lei n.º 12.695 de julho de 2012.

Art. 14. A Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 1º A assistência financeira a ser concedida a cada estabelecimento de ensino beneficiário e aos polos presenciais da UAB que ofereçam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica será definida anualmente e terá como base o número de alunos matriculados na educação básica e na UAB [...]. (BRASIL, 2012).

## 2.3 Pedagógico

A gestão pedagógica é uma atitude que orienta as práticas desenvolvidas no âmbito do polo de maneira intencional e articulada com os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior. Para tal, alguns fundamentos devem ser observados, iniciando pela participação de todos na construção coletiva do planejamento, de acordo com a LDBEN 9.394/96, que ressalta os princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, qualidade, diversidade e gestão democrática.

A gestão democrática é um pressuposto fundamental que prevê a participação de todos os envolvidos no processo, coordenador de curso, coordenador de tutoria, coordenador do polo, tutores presenciais e a distância, de maneira que a proposta seja o produto do entendimento coletivo e seu consequente comprometimento.

Outro fundamento importante está relacionado ao entendimento das diretrizes e da abrangência do sistema educacional, tendo em vista que a educação é um processo complexo, que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, “se desenvolve na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais, organização da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Importante perceber que o ensino, executado nas instituições, está inserido num universo maior que é o da educação e, nesse sentido, é um compromisso de todos, objetivando a formação integral do sujeito nos aspectos físicos, cognitivos, para o exercício da cidadania e para o trabalho.

No contexto da modalidade de educação a distância, convém observar a orientação disposta no artigo 80 da LDBEN n.º 9.394/96, que relata que a EaD está organizada e condicionada a um regime específico. No caso do polo de apoio presencial, a gestão acadêmica orienta-se também a partir dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, na medida em que ressalta a importância fundamental dos tutores no processo de ensino e aprendizagem.

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

[...] auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. (BRASIL, 2007).

Temos aqui a caracterização e as diretrizes da ação acadêmica realizada pela equipe de tutoria no âmbito do polo, conduta também reafirmada na Resolução FNDE 26/09, que apresenta o tutor como um agente que participa diretamente do processo pedagógico. Coerente direcionamento encontra-se nas Diretrizes para EaD na Educação Superior (BRASIL, 2014):

No contexto da EaD, os tutores desempenham importante papel no processo educacional e, especialmente, na mediação didático-pedagógica do ensino e aprendizagem. [...] os tutores participam ativamente da prática pedagógica, já que estão em contato direto com os estudantes, mediando o uso de materiais e recursos didáticos idealizados e elaborados pelos docentes responsáveis pelos cursos e programas.

Nesse contexto, a gestão pedagógica é uma atividade que deve ser planejada coletivamente entre o gestor do polo e tutores presenciais, no âmbito de cada curso ofertado e em sintonia com os tutores a distância, os professores das disciplinas, a coordenação de tutoria e a coordenação do curso. Para tanto, é necessário conhecer a matriz curricular, o projeto pedagógico, as ementas e os planejamentos de cada disciplina, propondo, por exemplo, grupos de estudos que visem ao aprofundamento dos conteúdos, à interação com os alunos, ao apoio na realização de atividades e exercícios e ao hábito de pesquisa, além das atividades presenciais obrigatórias, de acordo com o Decreto n.º 5.622/05. O cronograma com os horários e os dias da semana em que o tutor presencial estará no polo deve ser decidido levando em consideração o perfil de cada turma, de maneira que

as datas de atendimento presencial sejam coerentes, na medida do possível, com a disponibilidade dos alunos.

## 2.4 Operacional

A função social do polo é a de constituir-se num ambiente acadêmico que possibilite suporte aos discentes, aos tutores, aos coordenadores, aos professores, à comunidade e aos demais colaboradores para as questões relacionadas à aprendizagem e também para os aspectos administrativos. Sendo assim, os processos devem ser estruturados levando em consideração as demandas das instituições de ensino que oferecem cursos no polo, segundo as diretrizes estabelecidas pela DED/CAPES/MEC e as características locais e regionais.

É necessário conhecer as rotinas, os procedimentos e os formulários de cada instituição presente no polo, em específico a cada curso ofertado, para que a Secretaria do polo contribua na realização de matrículas, recebimento de documentos, requerimentos, devolutivas, correios, listas de chamadas, entre outros. Esse processo depende fundamentalmente do alinhamento realizado entre o polo e a instituição, com ênfase na comunicação entre todos os envolvidos em cada caso. Nesse sentido, a Secretaria do polo precisa ter como uma de suas qualidades a diversidade institucional, pois cada universidade tem seus próprios procedimentos para envio e recebimento de avaliações, material didático, despacho de documentos, requerimentos gerais, entre outros, devendo toda comunicação pelos correios ser registrada a fim de manter um controle formal sobre as correspondências enviadas e recebidas.

Outras atividades são importantes e devem estar inseridas nas rotinas da Secretaria Acadêmica do polo, a saber, planejamento,

controle e distribuição dos materiais de consumo diário, arquivo e guarda de documentos diversos que em algum momento poderão ser requisitados pela instituição, podendo ficar alocados no polo por orientação da instituição. Além disso, tem-se a construção do histórico de todos os cursos ofertados, desde o lançamento do edital para seleção até a entrega de certificados, por meio de documentos diversos: registro dos alunos matriculados, desistentes, reprovados, pendentes e motivos da evasão, edital de seleção de alunos, edital de seleção de tutores, fotos dos alunos, modelos de listas de chamada, requerimentos, projeto pedagógico, normativas e resoluções específicas do curso e planilha com dados dos tutores envolvidos no referido curso. Tudo isso é de fundamental importância para que o polo ao longo dos anos de trabalho construa seu histórico e identidade.

Em síntese, a Secretaria Acadêmica é um setor fundamental para o polo de apoio presencial, pois basicamente todos os procedimentos administrativos e logísticos serão executados com o auxílio desse departamento, além da interatividade com a comunidade externa, seja presencialmente ou pelas tecnologias de comunicação: telefone, *e-mail*, *site* eletrônico e mídias sociais.

## 2.5 Pessoas

Num ambiente de trabalho as pessoas são elementos fundamentais para a execução das atividades e seus resultados. Equipamentos, mobiliários, tecnologia e estrutura são essenciais; entretanto, nada substitui a presença e as ações humanas.

No contexto do polo de apoio presencial o resultado quantitativo e qualitativo é o produto do trabalho realizado por todos os colaboradores: coordenação, técnicos, limpeza, vigilância, secretários, tutores e outros, sendo importante que as atividades sejam reali-

zadas em equipe a partir de objetivos, estratégias, metodologias construídas e entendidas coletivamente.

O gestor do polo, coordenador, deve estar ciente do seu papel de líder diante do grupo, organizando e incentivando a equipe, sob os princípios da ética, do respeito, da transparência, da equidade e da democracia.

A liderança deve fazer parte da vivência de qualquer profissional que desempenha função relacionada a outros seres humanos. Os líderes são responsabilizados pelo sucesso ou pelo fracasso de qualquer ação realizada pelos grupos. (REALI; MEDEIROS, 2013 p. 47).

Para Salmazo (2006), liderar um grupo é conseguir estabelecer sua autoridade perante as pessoas de forma natural, equilibrada, mantendo a equipe coesa e comprometida com os objetivos estabelecidos. Para ser um líder, é necessário ter uma visão global, saber ouvir, intervir no momento certo, procurar o envolvimento de todos, possibilitar espaço para que os colaboradores possam expressar suas ideias, evitar decisões por critérios pessoais, almejando sempre a construção de um plano de trabalho que seja fruto da coletividade e seu consequente comprometimento, conforme enfatiza Bom Sucesso (2002, p. 147): “Os modelos de gestão de pessoas vêm enfatizando cada vez mais o envolvimento e o compromisso como fatores essenciais para a qualidade e a produtividade”.

Nesse contexto, o conflito e a motivação são desafios para o gestor de um ambiente de trabalho; são competências indispensáveis para qualquer pessoa que está à frente de uma equipe. O conflito é uma situação de tensão gerada a partir de divergências pessoais entre posicionamentos, conceitos, objetivos, estratégias e outros. O líder deve saber intervir de maneira equilibrada e impessoal, buscando o melhor direcionamento do ponto de vista institucio-

nal e, ao mesmo tempo, preservando ou reconstruindo um clima de trabalho saudável e amigável. A motivação pode ser entendida como o combustível necessário para alimentar o sistema, gerando energia que impulsiona as pessoas a manterem-se animadas e entusiasmadas na realização das atividades profissionais.

De acordo com a Resolução FNDE 26/09, o coordenador do polo (gestor), entre suas funções, deve acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo, função essa também ressaltada nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), ou seja, deve estar em plena sintonia com os colaboradores em cada setor, auxiliando-os e identificando necessidades e soluções.

O gestor do polo precisa conhecer os projetos pedagógicos, os cronogramas, o perfil dos alunos e manter diálogo constante com as coordenações dos cursos e de tutoria para ter subsídios necessários ao planejamento do atendimento presencial dos tutores. O plano de trabalho deve levar em consideração a diversidade de cada instituição e a unidade do sistema UAB, as normativas para aplicação das avaliações presenciais, o acompanhamento dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, a formação de grupos para estudos, o combate à evasão, a ética, o profissionalismo, a assiduidade, o comprometimento, entre outros.

## 2.6 Comunicação

O polo de apoio presencial tem uma função social definida no sistema Universidade Aberta do Brasil e na região na qual está instalado, sendo necessário estar em constante diálogo com a comunidade, o meio acadêmico e os gestores públicos. A interação com a sociedade é fundamental para que seja possível tornar-se conhecido e perceber os anseios e as demandas por formação pro-

fissional. A comunicação com o público externo pode ser realizada por várias ferramentas, sendo as mais comuns: Facebook, *site* eletrônico, telefone, *e-mail*, rádio, televisão e jornais. Por meio dessas ferramentas, o polo divulga e publiciza sua identidade institucional, missão, visão, valores, metodologia e estratégias de trabalho. Considerando a forma de gestão e a multiplicidade institucional que compõe o sistema UAB, torna-se fundamental que o *site* do polo esteja sempre sincronizado com os *sites* dos demais integrantes do sistema para que as informações sejam coerentes e coesas.

A comunicação interna no polo de apoio presencial entre coordenação, secretaria acadêmica, tutores e alunos também é uma atitude que deve ser planejada de forma a garantir que as informações sejam compartilhadas de maneira rápida, eficiente, clara e objetiva. Enfim, sendo uma das características da EaD a presença de vários integrantes, torna-se positivo que as informações sejam passadas entre todos do grupo, por isso o *e-mail* é uma alternativa confiável.

## 2.7 Tecnologia

A educação a distância é uma modalidade que utiliza a tecnologia para os processos de ensino e aprendizagem. A EaD incorpora ferramentas tecnológicas em seus projetos pedagógicos, sendo sua utilização moldada intencionalmente para as atividades acadêmicas. Entretanto, é importante ressaltar que sua importância não deve ser centrada em si mesma, e sim deve ser um instrumento de apoio para os objetivos previstos no sistema educacional.

A modalidade EaD é orientada por regulamentações específicas, as quais oferecem ao aluno a possibilidade de configuração específica.

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino

e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005a).

A partir do Decreto n.º 5.622/05, é possível verificar que a mediação entre os alunos e os professores é realizada principalmente por meio das tecnologias de comunicação, em especial por meio da rede mundial de computadores, ressaltando-se a importância do professor junto ao aluno no processo de ensino e aprendizagem. O documento também destaca a obrigatoriedade de momentos presenciais para a realização de algumas atividades.

Nesse contexto, o polo de apoio presencial é um elemento importante para a modalidade de educação a distância, pois, inserido num contexto regional, possibilita a descentralização do atendimento ao aluno e a realização de atividades acadêmicas presenciais. No âmbito tecnológico, a qualidade na transmissão e no recebimento de dados por meio da internet deve ser uma preocupação fundamental, sendo a capacidade proporcional às demandas e aos equipamentos instalados: aparelhos de videoconferência, laboratórios de informática e demais instrumentos conectados à rede. Internet com capacidade abaixo do necessário provoca lentidão no tráfego de informações, instabilidade nas interações síncronas: videoconferência, webconferência e *chat*, por isso é necessário ter o suporte de um profissional qualificado para que seja implementado um projeto coerente com as necessidades do polo, além da manutenção constante.

Entre os vários equipamentos tecnológicos inseridos no ambiente de trabalho para a EaD, ressaltam-se o projetor de imagens, o sistema de som, *webcam*, microfone, a rede *wireless*, computadores e equipamentos de videoconferência, por serem instrumentos

importantes que possibilitam a comunicação entre professores, alunos, tutores e demais membros da equipe pedagógica.

O grande desafio nesse departamento é estruturar o polo com os principais equipamentos necessários em quantidade proporcional ao número de alunos, cursos e instituições presentes, além da manutenção constante, a ampliação e a modernização dos *hardwares* e *softwares*.

É de responsabilidade do gestor do polo acompanhar e, juntamente com os técnicos ou suporte de informática, diagnosticar necessidades de investimentos e/ou manutenções para que estejam em plena capacidade de funcionamento diante das atividades propostas pelos docentes.

## 2.8 Planejamento e controle

O polo de apoio presencial é um elemento com potencialidade para transformar o local em que está inserido, visto que amplia e democratiza o acesso ao ensino superior, agindo pontualmente de acordo com os arranjos produtivos locais e as demandas por formação de profissionais, em especial a formação inicial e continuada de docentes.

Nesse sentido, o planejamento e o controle são ferramentas fundamentais para conduzir o processo, atingir os objetivos e oferecer serviços de qualidade, tanto no âmbito da gestão quanto pedagógico.

O planejamento é uma tarefa essencial e contínua para o gestor, pois possibilita a organização e a definição de metas, objetivos, estratégias, custos, riscos, possibilidades e responsabilidades; o controle, segundo Ribas e Facini (2013, p. 23), “[...] pode ser definido

como a função em que todas as etapas anteriores do processo de desenvolvimento da organização serão avaliadas, para que se possa medir o desempenho das atividades [...]”, ou seja, o planejamento e o controle se complementam e propiciam a melhoria na qualidade dos serviços prestados.

Para que o polo de apoio presencial cumpra com o seu papel com efetividade, torna-se necessário que o gestor – coordenador – conheça o contexto social no qual está inserido. Deve estar em sintonia com os vários setores públicos, sociais e produtivos no intuito de perceber as diversas demandas na formação superior e planejar suas ofertas. Quanto mais se conhece sobre a realidade de seu entorno, maiores serão sua customização e atuação de acordo com as expectativas da comunidade.

Os indivíduos devem ter à disposição um canal de comunicação contínuo por meio do *site* eletrônico, no qual se busca por meio de um formulário eletrônico coletar informações essenciais para o planejamento estratégico: perfil dos sujeitos, impressões sobre a modalidade de educação a distância, interesses de cursos para a graduação e a especialização, preconceitos e críticas sobre a modalidade.

São dados riquíssimos a serem aproveitados pelos polos e pelas instituições de ensino superior, pois oferecem subsídios para planejar desde a oferta de um curso até a divulgação, a metodologia de ensino, o combate à evasão, atividades acadêmicas, entre outros.

Semelhante importância nesse processo é o controle, entendido nesse caso como instrumento de avaliação que espelha a qualidade e o nível de satisfação dos alunos e da comunidade. Deve também ser um canal de comunicação aberto e constante em que as pessoas se sintam à vontade, com a identidade preservada, es-

estimuladas a opinarem, elogiarem, comentarem, sugerirem, reclamarem sobre os serviços, a organização e a estrutura do polo de apoio presencial.

Outro fato importante é a devolutiva, pois essa deve ser enviada ao usuário que manifestou sua opinião, agradecendo a participação, ressaltando a importância das sugestões dadas e indicando as ações que serão realizadas a partir das reivindicações.

## 2.9 Patrimônio

O controle de bens, mobiliários e equipamentos deve ser registrado de forma contínua por meio de sistema informatizado ou manualmente em livro de registro de patrimônio. De acordo com Gusmão e Lozecky (2013), é de responsabilidade do gestor o registro de todos os bens e a identificação do número do patrimônio, pois são patrimônios públicos. Os bens podem ser adquiridos pelo mantenedor do polo, o Ministério da Educação, por meio de alguns de seus departamentos de fomento, doações, convênios e recursos próprios. Os bens ao chegarem ao polo devem ser protocolados, sendo esse procedimento também chamado de incorporação, em que são especificados a fonte de aquisição, as características do equipamento, o local de instalação, os aspectos de utilização. Desincorporação é outra forma de movimentação que caracteriza a exclusão dos equipamentos do controle dos bens do polo, geralmente causados por desatualização tecnológica, depreciação, inoperância ou obsolescência. Em momentos específicos poderão ser solicitados ao gestor do polo relatórios sobre a situação patrimonial dos equipamentos sob sua responsabilidade, a exemplo da solicitação realizada pela Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES/MEC de levantamento e controle dos equipamentos de informática destinados ao polo por meio do Programa Nacional de Informática PROINFO<sup>7</sup>, devendo ser rela-

tadas a situação dos equipamentos recebidos, a funcionabilidade, a destinação, a usuabilidade, as situações de avaria ou furtos.

## 2.10 Institucional

Neste tópico são discutidas questões relacionadas a projeto político-pedagógico, lei de criação do polo, conselho do polo, visão, missão e valores, egressos, sistemas de informação SISUAB<sup>8</sup> e ATUAB<sup>9</sup>. O projeto político-pedagógico, nesse caso, é entendido como um documento que regulamenta ações, condutas, intenções e direcionamentos do polo de apoio presencial. Sua configuração também pode ser ampliada, especificando as bases teóricas e filosóficas referentes aos entendimentos sobre educação, modalidade EaD, missão, visão e valores. Sua construção deve ser coletiva, expressando a identidade do polo de apoio presencial e os principais fundamentos que o regem, sendo fruto de uma discussão contínua e participativa.

## 3 Considerações finais

A educação é um direito de todos, uma conquista social e um direito constitucional. A ação educativa é necessária para a formação do sujeito, fato observado desde as civilizações antigas. No mundo contemporâneo tem como objetivo formar o ser humano em sua totalidade para que sua atuação seja consciente e esteja preparado para o mundo do trabalho e da cidadania, com respeito ao meio ambiente e ao próximo. A educação a distância é uma modalidade educacional que se soma à educação presencial, atendendo a públicos específicos e objetivando ampliar e democratizar o acesso ao sistema educacional, requerendo planejamentos, ferramentas, cronogramas, metodologias e processos específicos, entre outros.

De acordo com a legislação atual, o processo de ensino e aprendizagem é construído com a interação de professores e alunos e intermediado pelas tecnologias de comunicação e também por meio de encontros presenciais realizados nos polos de apoio presencial, que, por sua vez, representam a extensão física da instituição de ensino superior.

Os polos de apoio presencial são agentes obrigatórios, com objetivos e responsabilidades definidos na modalidade EaD. A gestão do polo de apoio presencial em suas diversas áreas é um fundamento estrutural da educação a distância, impactando diretamente nos aspectos quantitativos e qualitativos da educação.

Diante desse cenário, o objetivo deste estudo foi apresentar os diversos processos de gestão inseridos no contexto do polo de apoio presencial, com especificidade ao sistema Universidade Aberta do Brasil, pautados nas regulamentações vigentes e nas experiências construídas a partir do Polo Darcy Ribeiro no município de Foz do Iguaçu/PR.

Muitos são os desafios a serem superados, destacando-se a necessidade de um plano de gestão capaz de gerir profissionalmente todos os aspectos administrativos e pedagógicos, fomento suficiente para as necessidades financeiras e a consolidação diante da comunidade como um espaço acadêmico de excelência com o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão.

## Notas

1. De acordo com a LDBEN 9.394/96, a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

2. A Comissão de Elaboração das Diretrizes da Educação Superior a Distância foi criada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e presidida por Luiz Roberto Liza Curi, sendo iniciados os trabalhos no ano de 2012 com o intuito de discutir os limites e as potencialidades, as concepções, os indicadores, os marcos legais e os desafios para a modalidade a distância, resultando em 2014 num texto-base para discussão e numa proposta de nova regulamentação para a EaD.
3. Polo de apoio presencial pertencente ao sistema Universidade Aberta do Brasil, que homenageia Darcy Ribeiro, antropólogo, escritor, político e responsável pelo projeto de lei que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Foi implantado em 2007 e está localizado no Parque Tecnológico Itaipu Binacional. Mais informações podem ser adquiridas pelo *site* eletrônico: [www.uab.pti.org.br](http://www.uab.pti.org.br)
4. O coordenador do polo é um profissional da educação, com requisitos predefinidos pela Resolução FNDE 26/09: professor da rede pública com três anos de experiência no magistério. A seleção é realizada mediante critérios estabelecidos pela Diretoria de Educação a Distância na CAPES – DED/CAPES/MEC.
5. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17&Itemid=31](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=31)>.
6. Edital de Seleção 01/2005 – SEED/MEC. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior a Distância para o sistema UAB. Publicado no Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>.
7. Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>.
8. O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, o acompanhamento e a gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <[http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Login\\_input.action](http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Login_input.action)>.

9. O ATUAB é o ambiente de trabalho da Universidade Aberta do Brasil restrito aos seus colaboradores. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/atuab/login/index.php>>.

## Referências

BOM SUCESSO, E. P. *Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394. Brasília: Diário Oficial da União, 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Edital de Seleção 01/2005. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Brasília: Diário Oficial da União, 2005b. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Institui o sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução FNDE 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece as diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo para profissionais inseridos no sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/files/2007/12/resolucao-no-26-5-de-junho-09.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Plano Projeto Gestão de Polos*. Brasília: DED/CAPES/MEC, 2010. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/atuab/mod/resource/view.php?id=4271&subdir=/Projeto>>. Acesso em: 22 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009; altera a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; altera a Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004; altera a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm)>. Acesso em: 4 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes para EaD na Educação Superior*. Versão preliminar discutida em Audiência Pública realizada em 7 de novembro de 2014. Brasília: EAD/CES/CNE, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15993&Itemid=1098](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *O polo de apoio presencial*. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17&Itemid=31](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=31)>. Acesso em: 22 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Parque Tecnológico Itaipu Binacional*. Disponível em: <[www.uab.pti.org.br](http://www.uab.pti.org.br)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Informática - ProInfo*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

GUSMÃO, I. B.; LOZECKYI, Jeferson. *Gestão financeira, física e patrimonial*. Guarapuava: Unicentro, 2013.

MARTINS, C. H. A.; TOSCHI, M. S. *Gestão na educação a distância*. Disponível em: <[www.anais.ueg.br/index.php/spp\\_jic\\_unucseh/article/view/1009/769](http://www.anais.ueg.br/index.php/spp_jic_unucseh/article/view/1009/769)>. Acesso em: 16 set. 2014.

OLIVEIRA, G. M. S. *A gestão no sistema de educação a distância*. UFMT: Nead, 2006. Disponível em: <[www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/gestao\\_sistema\\_ead.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/gestao_sistema_ead.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2014.

REALI, K. M.; MEDEIROS, F. *Relações interpessoais: implicações na contemporaneidade*. Guarapuava: Unicentro, 2013.

RIBAS, A. J. F.; FACINI, M. A. *Planejamento estratégico*. Guarapuava: Unicentro, 2013.

RUIZ, E. E. S. Cultura política y médios de difusión: educación informal y socialización. *Revista Comunicación y Sociedad*, n.º 21, p. 97-137, mayo/agosto, 1992.

RUMBLE, G. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.

SALMAZO, R. I. T. *Liderança emocional: desafio e conquista do líder pós-moderno*. Brasília:Thesaurus, 2006.

VIEIRA, A. T. Organização e gestão escolar: evolução dos conceitos. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. (Org). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.



O livro *Múltiplos olhares sobre a Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC* é o resultado de trabalhos dos envolvidos nas três edições do Curso – 2008/2012, 2011/2015 e 2014/2018. Com esta obra, pretende-se contribuir com a formação de professores de línguas estrangeiras e fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão na área e na modalidade a distância. Neste sentido, os assuntos presentes nesta edição versam sobre a formação e a autonomia do educador, a sala de aula, interculturalidade, o desenvolvimento das habilidades linguísticas no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) bem como as práticas docentes e discentes.



9 788555 810053