

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL
SOBRE INTERAÇÃO E ORALIDADE NA EAD**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Angélica Ilha Gonçalves

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE INTERAÇÃO E ORALIDADE NA EAD

Angélica Ilha Gonçalves

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Linguística, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Nunes Marchesan

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

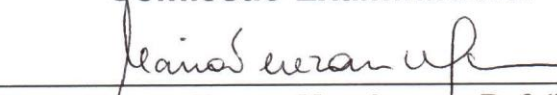
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado.

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE INTERAÇÃO
E ORALIDADE NA EAD**

elaborada por
Angélica Ilha Gonçalves

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras


Comissão Examinadora:



Maria Tereza Nunes Marchesan, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Marcos Gustavo Richter, Dr.^o (UFSM)



Rosaura Maria de Albuquerque Leão, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 01 de março de 2013.

AGRADECIMENTOS

Em minha curta caminhada, aprendi que acreditar é essencial, mas foram as longas jornadas de outros que me mostraram o valor dessa trajetória. É por isso que, em primeiro lugar, agradeço a Deus e aos meus anjos da guarda por permitirem que eu encontrasse essas pessoas, por me darem a esperança de um presente, de um futuro melhor e a coragem para lutar por isso.

Certamente, eu deixo agradecer a todos que contribuíram para que eu chegasse até esse momento e, embora eu reconheça a importância de cada um, gostaria de agradecer especialmente aos que estiveram comigo nos últimos anos:

- **Mãe:** obrigada por ter segurado minha mão em meus primeiros passos, por sua reza diária e por ser a única pessoa que sempre esteve comigo em todos os momentos.
- **Professora Maria Tereza Nunes Marchesan:** obrigada por ter acreditado, não apenas nesse projeto, mas principalmente em mim, me ajudando a crescer como profissional e como ser humano.
- **Andriza Ávila e Caroline Mitidieri:** obrigada, minhas duas queridas companheiras dessa jornada de dois anos, por todo o carinho, a atenção e a amizade.
- **Colegas “cepeslianos” e tantos outros amigos:** obrigada por me ouvirem, me acolherem com seus sorrisos e me confortarem com suas palavras.
- **Capes e CNPq-Brasil:** obrigada pelo apoio financeiro que contribuiu para a realização desse projeto.
- **Participantes da pesquisa:** obrigada pelo tempo e pela atenção dedicada durante a coleta dados. Estendo meus agradecimentos aos cursos que permitiram que a pesquisa fosse realizada.
- **Coordenação e secretaria do PPGL/UFSM:** obrigada pela oportunidade de realizar essa pós-graduação e por todo auxílio durante esses dois anos de mestrado.

Por fim, devo fazer um agradecimento especial a todos que, como meu pai, não acreditaram. Esse foi e seguirá sendo um grande impulso em minha vida.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

CRENÇAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL SOBRE INTERAÇÃO E ORALIDADE NA EAD

AUTORA: ANGÉLICA ILHA GONÇALVES
ORIENTADORA: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 01 de março de 2013.

O crescimento dos cursos de graduação a distância é a evidência de um novo cenário na educação brasileira. Esse é um reflexo da tendência mundial em possibilitar diferentes meios para que as pessoas possam dar continuidade a seus estudos. No entanto, diversos questionamentos surgem com respeito ao processo de ensino/aprendizagem, tais como perfil dos acadêmicos, qualificação dos professores para trabalhar com Educação a Distância (EaD), recursos disponíveis nos ambientes, interação, entre outros. Quando se trata de um curso de graduação em uma língua estrangeira, essas preocupações voltam-se também para a questão relacionada com a produção oral, pois é uma das habilidades a ser desenvolvida no meio virtual. Pensando nessa problemática e tendo em vista que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre pela interação entre seus agentes, esse trabalho teve por objetivo investigar as crenças de professores formadores e professores tutores sobre a interação para o desenvolvimento da produção oral em dois cursos de Letras Espanhol/EaD, de duas universidades públicas brasileiras da região sul do Brasil. Dessa forma, a metodologia utilizada nesse trabalho fundamenta-se na abordagem contextual dos estudos de crenças (BARCELOS, 2001), que pressupõe a utilização de diferentes instrumentos, visando à triangulação dos dados. Assim, o estudo contou com a participação de cinco professores, três da universidade A e dois da universidade B, sendo que a coleta de dados foi realizada através de questionário, entrevistas semiestruturadas e observação. A partir das informações obtidas, realizou-se uma análise qualitativa dos dados buscando os pontos de convergência e/ou divergência entre as crenças sobre as atribuições, interação e produção oral a distância. Dessa forma, constatou-se que embora os docentes apresentem funções diferentes na EaD, isso não é um indicativo de que as crenças de formadores e de tutores são distintas em todos os momentos. Por outro lado, a experiência dos professores com educação presencial e EaD influenciam suas crenças sobre interação e produção oral. Por fim, a ação dos professores nas disciplinas e a crença que apresentam sobre aprendizagem podem levar a uma mudança de suas crenças, conforme pôde ser observado na universidade B.

Palavras-chave: Crenças. Professores. EaD. Produção oral. Interação.

ABSTRACT

Master Degree Dissertation
Professional Graduation Program in Languages
Federal University of Santa Maria - UFSM

SPANISH TEACHERS´S BELIEFS ON INTERACTION AND ORALITY IN ED

AUTHOR: ANGÉLICA ILHA GONÇALVES
ADVISER: MARIA TEREZA NUNES MARCHESAN
Defense Place and Date: Santa Maria, March 1, 2013.

The growth of undergraduate distance courses is the evidence of a new scenario in Brazilian education. This is a reflection of the global trend in enabling different ways for people to continue their studies. However, many questions arise about the process of teaching / learning, such as profile of students, the qualification of teachers for Distance Education (DE), available resources in the environment, interaction, among others. When it comes to an undergraduate degree in a foreign language, these concerns also involve questions related to oral production, as it is one of the skills to be developed in the virtual environment. Thinking of these problems and that the teaching / learning of a foreign language occurs through the interaction between agents, this study aimed to investigate the beliefs of trainer teachers and tutor teachers about the interaction for the development of oral production in two courses of Spanish / DE, of two Brazilian public universities in the southern region of Brazil. Thus, the methodology used in this work is based on the contextual approach of the studies of beliefs (BARCELOS, 2001), which supposes the use of different instruments in order to triangulate data. Therefore, the study included the participation of five teachers; three from the university A and two from the University B, and the data collection was carried out through questionnaires, semi-structured interviews and observation. From the information obtained, we carried out a qualitative analysis seeking the points of convergence and / or divergence of beliefs about the assignments, oral production and interaction in DE. Thus, it was found that although teachers have different roles in DE, this is not an indication that the beliefs of teachers and tutors will be distinct. Moreover, the experience of teachers with present classroom education and distance education influence their beliefs about interaction and oral production. Finally, the action of teachers in the subjects and their beliefs of learning can lead to a change in their beliefs, as could be seen in university B.

Key words: Beliefs. Teachers. DE. Oral production. Interaction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas ferramentas de atividades disponíveis no Moodle.....	21
Quadro 2 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens.....	58
Quadro 3 - Informações sobre os cursos de Letras Espanhol/EaD das duas universidades.....	65
Quadro 4 – Designações utilizadas para os informantes.....	67
Quadro 5 – Perfil do professores formadores e professores tutores das duas instituições.....	93
Quadro 6 - Crenças sobre atribuições dos professores das duas universidades.	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sequência dos materiais disponibilizados na disciplina de Espanhol I.....	83
Figura 2 – Sequência dos materiais disponibilizados na disciplina de Espanhol III.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
FA	Formador universidade A
FB	Formador universidade B
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
P	Pesquisadora
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
T1A	Tutor 1 universidade A
T2A	Tutor 2 universidade A
T1B	Tutor 1 universidade B
T2B	Tutor 2 universidade B
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES

MAIÚSCULAS	Entoação enfática.
<i>Itálico</i>	Palavras em outro idioma.
<u>Sublinhado</u>	Destaque da pesquisadora.
Negrito	Indicação da pesquisadora ou dos participantes.
:	Alongamento de vogal ou consoante.
-	Silabação.
?	Interrogação.
!	Forte ênfase ao que está sendo dito.
,	Pequena pausa.
(())	Comentários da pesquisadora.
--	Comentários que quebram a sequência temática da exposição.
« «	Citações literais ou reproduções de discurso direto.
[...]	Supressões .
Ah, éh, éh, ahn, tá	Elementos fáticos.

Convenções adaptadas de Koch (2006).

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário elaborado para levantamento de dados sobre o perfil dos professores formadores e professores tutores...	137
Apêndice B – Entrevista 1 elaborada para levantamento de dados sobre as crenças dos professores formadores e professores tutores durante o início do semestre letivo.....	141
Apêndice C – Entrevista 2 elaborada para levantamento de dados sobre as crenças dos professores formadores e professores tutores após o término do semestre letivo.....	142
Apêndice D – Roteiro para a observação dos AVAs utilizados pelos cursos.....	144
Apêndice E – Autorização institucional assinada pelos coordenadores de cada curso superior em Letras Espanhol/EaD participante da pesquisa.....	145
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa.....	146

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa.....	14
1.2 Perguntas de pesquisa e objetivos.....	15
1.3 Organização da dissertação.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Considerações sobre Educação a Distância.....	18
2.1.1 AVA Moodle e seus recursos.....	20
2.1.2 O papel dos professores na EaD	22
2.2 Interação e aprendizagem	25
2.2.1 Interação na EaD.....	27
2.3 Métodos e abordagens para o ensino de idiomas.....	30
2.3.1 Competência comunicativa e o ensino de línguas.....	32
2.3.2 A produção oral no ensino de línguas estrangeiras.....	34
2.3.3 Atividades para o desenvolvimento da produção oral.....	36
2.4 Estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.....	40
2.4.1 Relações entre crenças, experiências, ações e comportamento.....	44
2.4.2 Crenças: possibilidades de mudança ou ressignificação.....	47
2.4.3 Estudos em crenças: da origem à atualidade.....	50
2.4.4 Diferentes abordagens para investigar as crenças.....	53
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	60
3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	60
3.2 O contexto de realização da pesquisa e seus participantes.....	63
3.2.1 Professores participantes da Universidade A.....	67
3.2.2 Professores participantes da Universidade B.....	68
3.3 Os instrumentos de coleta de dados.....	69
3.3.1 Questionário.....	70
3.3.2 Entrevistas semiestruturadas.....	71
3.3.3 Observações nos ambientes virtuais de aprendizagem.....	74
3.4 Procedimentos e análise de dados.....	76
3.5 Aspectos éticos.....	78
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	79
4.1 As disciplinas ministradas e suas “salas de aula”	80
4.1.1 Universidade A: disciplina e ambiente.....	82
4.1.2 Universidade B: disciplina e ambiente.....	85
4.2 O perfil dos participantes da pesquisa e a escolha pela EaD.....	89
4.3 Crenças sobre as atribuições de cada professor.....	94
4.3.1 Universidade A: crenças sobre as atribuições dos professores.....	96
4.3.2 Universidade B: crenças sobre as atribuições dos professores.....	100
4.4 Crenças sobre produção oral em língua espanhola na EaD.....	103
4.4.1 Universidade A: crenças sobre produção oral.....	104
4.4.2 Universidade B: crenças sobre produção oral.....	109

4.5 Crenças sobre interação na EaD.....	113
4.5.1 Universidade A: crenças sobre interação na EaD.....	114
4.5.2 Universidade B: crenças sobre interação na EaD.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	136

1 INTRODUÇÃO

A sociedade passou por inúmeras mudanças provocadas, em grande parte, pelo desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Essas mudanças, ocasionadas pela rápida disseminação da informação, pela troca de ideias e de conhecimentos através das redes de relacionamentos, geraram modificações também no campo da educação. Como resultado, o Brasil encontra-se em um período de crescimento da Educação a Distância (EaD) *online*.

Apesar do uso da internet estar crescendo no país, haja vista o aumento do número de participantes em redes sociais como *Orkut*, *Facebook* e *Twitter* e também a compra de telefones celulares, o que indicaria maior comunicação entre as pessoas, a EaD continua sendo vista com certa descrença. Mesmo existindo a crença de que é possível interagir com o uso das TICs, na EaD essa concepção parece ser posta em xeque.

Nesse caso, o fator principal é a interação na EaD, que precisa ser melhor compreendida e explorada. Para que isso ocorra é necessário que se entenda a forma como pensam e agem os professores envolvidos nesse meio de educação. No entanto, as peculiaridades de cada curso a distância também precisam ser consideradas.

Os cursos de Letras Espanhol/EaD, por exemplo, que objetivam a formação de professores em espanhol como língua estrangeira, apresentam o desenvolvimento da oralidade como uma de suas questões primordiais. Desse modo, a produção oral também deve ser investigada, pois é a habilidade que pode apresentar maior dificuldade para ser desenvolvida, já que na EaD não há interação face a face.

Em contrapartida, a produção escrita e a compreensão leitora podem ser mais

facilmente trabalhadas através dos recursos disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), tais como as ferramentas de atividade, fórum, *blog*, *wiki*, *chat*, glossário, tarefa e questionário. Além dessas ferramentas, os professores dispõem de inúmeros áudios e vídeos encontrados em *sites* da internet como possibilidades para o desenvolvimento da compreensão auditiva.

É nesse sentido que os estudos sobre as crenças apresentadas pelos professores da EaD permitem verificar a sua influência ou não nas ações dos docentes, em seus comportamentos e atitudes. Assim, esse trabalho tem como foco as crenças apresentadas pelos professores formadores e pelos professores tutores sobre a interação para o desenvolvimento da produção oral, pois apesar de apresentarem denominações e atribuições diferentes, ambos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na EaD.

1.1 Justificativa

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu, inicialmente, a partir da atividade que venho desenvolvendo como professora tutora de um curso de Letras Espanhol/EaD. Com o desenvolvimento das disciplinas, diversos questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira a distância, principalmente no que tange à habilidade oral, começaram a aparecer.

Quando acadêmica do curso Letras Espanhol presencial, percebia que a interação face a face entre professor e alunos era de grande importância para a aprendizagem do idioma. Isso porque esse tipo de interação era uma forma de conhecer a língua através do exemplo de outra pessoa, que constantemente realizava correções, esclarecia as dúvidas e explicava os conteúdos.

O fato de não haver interação face a face em EaD foi algo que me instigou a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem nesse meio. Para tanto, foi preciso considerar que a docência em EaD é regida por professores que apresentam funções diferentes: professores formadores e professores tutores.

Considerando que, de maneira geral, os formadores são responsáveis pela elaboração da disciplina e os tutores pelo acompanhamento dos alunos, acredita-se que a atuação pode levar a uma compreensão diferente sobre o desenvolvimento da

interação e da produção oral a distância. Desse modo, os professores podem apresentar crenças diferentes sobre os temas.

Desde a década de 1990, estudos sobre crenças de professores e de alunos vêm sendo realizados. Inicialmente, esses estudos correspondiam às pesquisas desenvolvidas na educação presencial, sendo que a maior parte tratava sobre o ensino e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Embora alguns trabalhos tenham sido realizados na perspectiva do francês, italiano, espanhol e português como línguas estrangeiras, tais estudos ainda são em menor número (SILVA, 2010).

Nesse mesmo patamar, estão as pesquisas em contextos específicos como é o caso da EaD. Entretanto, com o crescimento dos cursos de Letras Espanhol/EaD, oportunizados por convênios entre universidades públicas brasileiras e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), entende-se que é importante o enfoque na atuação de professores de línguas no meio virtual.

Por isso, a relevância desse trabalho está no fato de tratar sobre as crenças de professores formadores e de professores tutores de língua espanhola no contexto de ensino e aprendizagem da EaD. Acredita-se que esse tipo de estudo pode revelar as razões que levam cada profissional a agir de determinada maneira e em que medida suas funções interferem ou não nessas crenças.

Ademais, esse tipo de pesquisa pode oportunizar reflexões acerca do trabalho que os professores formadores e os professores tutores estão desenvolvendo nos cursos de Letras Espanhol/EaD, em prol de uma melhoria do ensino proporcionado nos ambientes virtuais de aprendizagem.

1.2 Perguntas de pesquisa e objetivos

O número maior de estudantes que ingressam nos cursos a distância, se comparado com a educação presencial, indica a necessidade de mais professores para que o atendimento de todos seja efetivado. Nesse caso, as atividades de ensino de cada disciplina são desenvolvidas por no mínimo dois professores: formador e tutor.

Ambos os docentes que atuam na EaD são graduados nas áreas

correspondentes aos cursos oferecidos pelas instituições, porém apresentam denominações e atribuições diferentes, conforme pode ser verificado na subseção 2.1.2 (p. 22).

Ao considerar essas diferenças, foram elaboradas duas perguntas que orientam essa pesquisa:

- a) Quais são as crenças sobre interação e produção oral de professores formadores e de professores tutores de língua espanhola ao apresentarem atribuições diferentes na EaD?
- b) Considerando as peculiaridades de cada função, haveria influência dessas atribuições nas crenças desses profissionais sobre a interação e a produção oral na EaD?

A partir dessas perguntas, essa pesquisa tem por objetivo analisar as crenças sobre a interação para o desenvolvimento da produção oral de professores formadores e de professores tutores de língua espanhola, que atuam em dois cursos de Letras Espanhol/EaD, em função das atribuições desses professores. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as crenças sobre a interação e a produção oral na EaD de professores formadores e de professores tutores.
- b) Identificar as crenças sobre as atribuições de cada profissional no processo de ensino.
- c) Contrastar as crenças dos professores formadores e dos professores tutores sobre a interação para o desenvolvimento da habilidade oral em função dos papéis desempenhados por cada um.

Cabe esclarecer, ainda, que esta pesquisa se preocupa em abordar o *como* os professores creem que deve funcionar o ensino e a aprendizagem na EaD, a partir da divisão e da organização do trabalho. Por esta razão, não foi investigado se de fato ocorre o desenvolvimento da produção oral pelos alunos ou até que ponto é válida a interação proporcionada, pois o objetivo é verificar apenas as crenças dos professores sobre o tema.

1.3 Organização da dissertação

Este trabalho é dividido em cinco capítulos. No primeiro, intitulado “Introdução”, são abordados os aspectos relacionados ao tema da pesquisa, a justificativa de sua escolha, os objetivos (geral e específicos), as perguntas que nortearam o seu desenvolvimento e como foi efetuada a organização da dissertação.

No segundo capítulo, é apresentada a Fundamentação Teórica que serviu de embasamento para a pesquisa. Nesse caso, foram abordadas as questões sobre: EaD no Brasil e os papéis dos professores, interação e aprendizagem na EaD, métodos e abordagens para o ensino de línguas e produção oral e, por fim, crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

A Metodologia da Pesquisa, por sua vez, é esclarecida no terceiro capítulo, em que se discute a pesquisa qualitativa e o estudo de caso que foram as abordagens utilizadas para a realização desse trabalho. Esse capítulo também tratou sobre o contexto da pesquisa, seus participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos, a análise de dados e os aspectos éticos.

No quarto capítulo, é realizada a Discussão e a Análise dos Dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados, os quais foram relacionados com a fundamentação teórica. Para isso, as perguntas de pesquisa e os objetivos apresentados no primeiro capítulo nortearam a investigação. O quinto capítulo trata sobre as Considerações Finais e os resultados obtidos. Por fim, foram apresentadas as Referências utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, é apresentada a fundamentação teórica que serviu de embasamento para a realização da pesquisa. Assim, a primeira seção do referencial trata sobre a EaD no Brasil e as atribuições dos professores que trabalham nessa modalidade. Em um segundo momento, é abordada a importância da interação para a aprendizagem na EaD. Já a terceira seção trata sobre a habilidade oral enquanto competência comunicativa. Por último, são abordadas algumas questões referentes aos estudos sobre crenças e a sua importância para a compreensão das ações dos professores.

2.1 Considerações sobre Educação a Distância

A primeira citação oficial sobre EaD no Brasil foi realizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais precisamente no artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No entanto, foram necessários nove anos para que esse artigo fosse regulamentado e as condições de oferta de cursos a distância fossem esclarecidas, o que foi possibilitado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Nesse decreto, a EaD é caracterizada como a modalidade educacional em que os estudantes e os professores desenvolvem suas atividades educativas em lugares e/ou tempos diferentes, sendo que “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2005, p. 01).

Entretanto, não são apenas a distância física e a necessidade do uso de tecnologia para a mediação didático-pedagógica que diferenciam a EaD da educação presencial, pois a interação a distância é o ponto crucial para que haja compreensão e comunicação entre alunos e professores (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Com as TICs existentes hoje, essa interação pode ser proporcionada com a utilização de recursos apropriados, o que não era possível a mais de um século atrás quando iniciou a oferta de cursos a distância no Brasil. Embora a EaD só tenha sido regulamentada no ano de 2005, desde 1900 haviam anúncios em jornais do Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência (ALVES, 2009). Esse período em que os materiais didáticos eram enviados pelos correios ficou conhecido como a primeira geração da EaD.

A segunda geração começou com o surgimento das novas mídias de rádio e televisão e a criação das universidades abertas. O Brasil se destacou mundialmente durante esse período, ofertando cursos via rádio e televisão. Porém, passou por momentos de estagnação devido à falta de incentivo público durante a década de 1970, em que países como a França, a Inglaterra e a Espanha criaram as suas universidades abertas (ALVES, 2009).

Atualmente, o país passa pelo o que é denominado por Alves (2009) como o período “mais moderno” ou, ainda, a terceira geração da EaD, em que se destaca a utilização do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores (MAIA; MATTAR, 2009).

Com o uso da internet, a EaD começou a ser desenvolvida também de forma *online*, contudo foi apenas em 2006 que o Brasil instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Esse decreto apresenta a expansão e interiorização da oferta de cursos superiores a distância no país como a finalidade da UAB.

Dessa forma, a UAB se caracteriza por oferecer cursos em nível superior para as camadas da população que apresentam dificuldade de acesso à formação universitária, sendo constituída por um sistema integrado por universidades públicas brasileiras (UAB, 2012). Para que essas universidades possam oferecer cursos superiores a distância é preciso que haja um ambiente virtual apropriado e recursos tecnológicos adequados às necessidades de cada curso. Esses são os aspectos abordados na seção seguinte.

2.1.1 AVA Moodle e seus recursos

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem pode ser definido como um ambiente que simula a sala de aula presencial através da utilização das TICs, sendo acessado por meio da internet (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2010). Esse tipo de ambiente é utilizado com o intuito de diminuir a distância comunicacional entre os participantes.

Conforme é abordado na subseção 2.2.1 (p. 27), Moore e Kearsley (2011) diferenciam a distância comunicacional da distância física. Nesse caso, quanto maior for a interação entre os participantes, menor será a distância comunicacional. No entanto, para que isso ocorra é preciso que sejam utilizadas as tecnologias adequadas que facilitem a interação virtual.

Nas situações virtuais de ensino, é importante assegurar a interação, pois ela permite a presença social. Assim, podemos estimular a interação em AVAs por meio de estratégias que permitam que o professor se faça presente tanto nos textos teóricos por ele produzidos para o ambiente virtual quanto nas demais situações que o AVA propicia (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009, p. 363).

Se comparado com a sala de aula presencial, o AVA precisa ser um ambiente que englobe as atividades que seriam desenvolvidas presencialmente. No caso do ensino de línguas, é preciso que sejam explorados recursos que permitam a interação síncrona e assíncrona entre professores-alunos e alunos-alunos.

A interação síncrona ocorre quando os participantes estão conectados no mesmo horário e utilizam recursos que permitem interações simultâneas. Por outro lado, a interação assíncrona ocorre em tempos diferentes, pois não há a necessidade de conexão simultânea para sua realização.

Os recursos disponíveis no ambiente virtual são fundamentais para a interação em EaD, porém a simples “transposição” de materiais para o ambiente, sem a utilização de recursos apropriados às necessidades de cada curso pode acarretar “o não aproveitamento do potencial dos AVAs” (ARAÚJO JR., MARQUESI, 2009, p. 360).

No caso dos cursos oferecidos pela UAB, o AVA utilizado para a sua realização é o Moodle. O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é uma plataforma virtual de código aberto, livre para a internet e gratuito, que permite a comunicação, a informação e o ensino/aprendizagem pela

modalidade a distância. Dessa forma, os seus desenvolvedores podem carregar, usar, modificar e redistribuir recursos e atividades educacionais, ou seja, há liberdade para criação (BERNARDI; CORDENONSI, 2011). Por essa razão, é um ambiente considerado “modular”, pois permite a inclusão de ferramentas e a manipulação por parte dos desenvolvedores.

Entre as ferramentas de atividades disponíveis no Moodle estão: tarefa, fórum, *wiki*, *chat*, blog, glossário e questionário (ABEGG, 2011). Essas ferramentas são importantes para que as atividades virtuais possam ser desenvolvidas. O quadro 1 apresenta as finalidades de cada uma dessas ferramentas, conforme Abegg (2011). Apesar da ferramenta “mensagens” não ser destinada para atividades, ela pode ser utilizada para dúvidas, notícias e encaminhamentos da disciplina, permitindo a interação entre os participantes (MALLMANN; TOLENTINO NETO, 2011).

Algumas ferramentas de atividades disponíveis no Moodle	
Ferramentas	Finalidades
Tarefa	Atividade de estudo caracterizada pela individualidade na sua resolução, podendo ser dividida em: modalidade avançada de carregamento de arquivos; texto <i>online</i> ; envio de arquivo único e atividade <i>offline</i> .
Fórum	Possibilita a interação assíncrona entre os participantes, permitindo a realização de discussões.
Wiki	Permite o trabalho em grupo, pois consiste numa redação colaborativa.
Chat	Possibilita a interação síncrona, porém é importante que seja tematizada para que haja o debate.
Blog	Funciona como um fórum, em que os alunos expõem suas produções.
Glossário	Possibilita a elaboração de conceitos-chave dos conteúdos abordados na disciplina.
Questionário	Permite o trabalho com respostas de múltipla escolha, cabendo ao aluno dar uma resposta imediata.

Quadro 1 – Algumas ferramentas de atividades disponíveis no Moodle.

Além das ferramentas encontradas no próprio ambiente, as ferramentas disponíveis na internet podem viabilizar a interação, favorecendo o processo dialógico (SILVA; SILVA, 2009). Dias e Leite (2010) citam o *e-mail*, o uso de softwares que permitem a interação síncrona através de chat (*MSN* e *Skype*, por exemplo) e a utilização de comunidades virtuais como *Orkut*, *Facebook*, e *Twitter*¹.

¹ Para maiores informações sobre as ferramentas disponíveis na *Web* e sobre as comunidades virtuais ver Dias e Leite (2010).

Apesar dessas ferramentas serem fundamentais para a elaboração dos cursos a distância, é imprescindível a participação dos professores durante o processo de construção das disciplinas e ensino na EaD. É nesse sentido que Belloni (2006) afirma que o professor que acompanha e orienta todas as fases da produção de uma unidade do curso segue um modelo integrado de EaD. Assim, a seção seguinte tratará sobre o papel desses profissionais.

2.1.2 O papel dos professores na EaD

Na EaD, existem diversos profissionais que colaboram para o andamento e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, o que também ocorre na educação presencial. No entanto, o professor nessa modalidade passa a desempenhar múltiplas funções, atuando como “autor”, “editor”, “tecnólogo educacional” e “artista gráfico”, ou seja, é transformado numa espécie de “entidade coletiva” (BELLONI, 2006).

A Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), apresenta uma relação de seis profissionais responsáveis pelo ensino a distância na Universidade Aberta do Brasil: coordenador/coordenador-adjunto da UAB, coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES), coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES), coordenador de polo, professor–pesquisador e tutor.

Nessa Resolução, no Manual de Atribuições dos Bolsistas (UAB, s.d.) distribuído às instituições pela UAB e no próprio *site* da UAB, o papel de professor é desempenhado por dois profissionais com atribuições específicas: o “professor pesquisador” e o “tutor”. Nesse caso, as atribuições dos professores pesquisadores seriam:

- elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizadas para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- coordenar as

atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; • desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; • desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso; • apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; • participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância. • realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; • participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; • desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; • desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; • elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado (UAB, s.d., p. 3).

Pela citação, o professor pesquisador possui como principais atribuições elaborar o material didático que será utilizado na disciplina, revisando a linguagem, os conteúdos, as mídias e a bibliografia utilizada, assim como atuar nas atividades de ensino. A atividade de tutoria, por sua vez, pode ser desenvolvida presencialmente ou a distância. Como esse trabalho foi realizado com professores tutores a distância, a seguir são apresentadas as suas atribuições desses profissionais:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; • acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; • apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; • manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; • estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; • colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; • participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; • elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; • participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; • apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações (UAB, s.d., p. 3-4).

Dessa forma, o professor tutor a distância é responsável por orientar o aluno durante sua aprendizagem, garantindo que o discente seja atendido em todas as suas necessidades, sejam elas dúvidas sobre os conteúdos ou dificuldades na realização das atividades propostas. Além, disso também precisa apoiar o professor pesquisador durante a disciplina, participar de capacitações e do processo avaliativo.

Já nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), a denominação utilizada é “docente” e “tutor”, sendo que as

atribuições apresentadas se assemelham às apresentadas no Manual. No entanto, como na universidade A, os professores informaram que há um professor responsável pela elaboração dos materiais da disciplina, a designação utilizada nesse trabalho para representar esses professores é a apresentada por Belloni (2006):

- Professor pesquisador: tem por atribuição pesquisar e atualizar as teorias e metodologias utilizadas na sua disciplina específica.
- Professor formador: é o responsável por orientar o estudo e a aprendizagem, apoiando o aluno em suas pesquisas.
- Professor tutor: sua principal atribuição é orientar o aluno durante seus estudos, esclarecendo dúvidas, explicando questões sobre os conteúdos e participando do processo de avaliação.

Como é possível observar, os documentos oficiais que tratam sobre o papel desempenhado pelos professores na EaD denominam como “professor” ou “docente” apenas o “formador”, sendo o professor tutor chamado apenas de “tutor. Nesse caso, caberia a pergunta sobre o que é ser professor na EaD.

Para responder essa pergunta, é preciso considerar que o sujeito que pertence a um grupo, atribui a si uma identidade associada aos valores que mostram o lugar ao qual pertence (RICHTER, 2008). Porém, o que se percebe na EaD é uma fragmentação do trabalho, sendo que a “idéia inicial parece indicar que ser tutor é menor que ser professor” (NEVES; FIDALGO, 2008, p. 06). Entretanto é importante salientar que ambos exercem atividades docentes, sendo responsáveis pelo processo de ensino e por possibilitar a interação em AVA para que ocorra a aprendizagem, o que será abordado na próxima seção.

2.2 Interação e aprendizagem

O termo interação pode ser descrito como o ato que é exercido mutuamente entre duas ou mais coisas ou pessoas (AURÉLIO, 1993). Considerando essa pequena explicação compreende-se que para que haja interação é necessária a presença do *outro*, entendido no sentido do dicionário como “coisas ou pessoas”. Entretanto, o termo interação requer uma análise a partir de seu traço definidor mais

expressivo, a raiz “inter”, que traz a ideia de influência recíproca e a “ação”, ou seja, aquilo que é compartilhado de forma reflexiva (MORATO, 2004).

A partir do exposto, a interação é entendida como algo que requer uma troca entre os sujeitos. Nesse sentido, “[...] toda empreitada ou ação do sujeito no mundo se inscreve num quadro social [...]” (MORATO, 2004, p. 316). Dessa forma, para compreender a importância da interação para o ser humano e para a sua aprendizagem é preciso considerar a relevância do aspecto social durante esse processo.

Compreendendo o homem como um todo, Vygotsky (1998) partiu do pressuposto de que o sujeito é constituído pelas interações sociais, ou seja, é aquele que transforma e é transformado nessas relações. É por essa razão que o seu pensamento costuma ser denominado como sociointeracionista (REGO, T., 2008). Nesse caso, o sujeito não é um mero reflexo passivo do meio, mas sim um agente formado pelos fatores sociais e históricos (FREITAS, 1997).

Foi no começo do século XX que Vygotsky começou a tratar sobre a relevância do *outro* no processo de aprendizagem, contribuindo de maneira significativa para o entendimento das relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, destacando, assim, a importância da intervenção pedagógica.

Para a linguística, pode-se dizer que a perspectiva sobre o caráter social da linguagem é um fator fundamental em sua teoria, pois Vygotsky (1998) considera que desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança as suas atividades adquirem um significado em um sistema de comportamento social.

Nesse caso, a interação com outras pessoas leva à aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de processos internos. Se estendido esse conceito para os demais níveis do desenvolvimento de um ser humano, será possível perceber que, mesmo em fase adulta, a interação entre as pessoas tem um papel relevante para a aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem é determinada pela Zona de Desenvolvimento Proximal, que será representada pela distância entre a Zona de Desenvolvimento Real (aquilo que é possível fazer sozinho) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (caracterizada pela necessidade de orientação para realizar algo).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal demonstra que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, os quais

entram em operação no momento em que há interação entre as pessoas. Na sala de aula, esse processo ocorre pela interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Nesse sentido, pode-se afirmar que Vygotsky (1998) entendia a educação a partir de uma concepção interacionista, ou seja, entendia que o homem era constituído através de suas interações sociais. Assim, o desenvolvimento não poderia ser visto como decorrência de fatores isolados, mas sim através de trocas recíprocas (REGO, T., 2008).

É a própria natureza social do ser humano que não lhe permite escapar da interação (MORATO, 2004). Compreendendo essa necessidade, é preciso apreender, também, as diversas formas de relações estabelecidas durante uma interação. Assim, seria possível discutir a qualidade e a circunstância da reciprocidade de comportamentos humanos em contextos variados, práticas e situações diversas (MORATO, 2004).

É nesse sentido que Coracini (2005) afirma que o *outro* durante a interação pode ser um livro, um filme, uma música, um amigo ou um professor. Dessa forma, seria possível diferenciar ao menos dois tipos de interação: a que ocorre no sentido de “mão única”, ou seja, é linear e a que ocorre por meio de negociação, isto é, há reciprocidade.

Esses dois tipos de interação são abordados por Primo (2003) ao tratar da interação mediada pelo computador. Para o autor quando há embate de ideias ou quando são estabelecidas relações interdependentes, há uma “interação mútua”. Por outro lado, quando não é possível essa troca recíproca existe uma “interação reativa”.

Ao relacionar essa perspectiva com o estudante em meio presencial, pode-se dizer que ele constrói seu conhecimento através da interação estabelecida face a face com seus colegas e professores, ou seja, há uma interação mútua. No entanto, quando os sujeitos se encontram em meio virtual, como é o caso da EaD, é preciso buscar por outras maneiras de promover a interação para que a aprendizagem de fato ocorra. Pensando nesses aspectos, a próxima subseção tratará sobre a interação em EaD.

2.2.1 Interação na EaD

Na educação, a “ação partilhada” permite que os estudantes sejam entendidos como sujeitos que agem e são ouvidos pelos seus discursos (FREITAS, 1997). Quando se trata de EaD é necessário encontrar maneiras de desenvolver essa ação partilhada para que os alunos não sejam vistos como meros receptores da informação.

É nesse sentido que Belloni (2006, p. 58) define a interação como a “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos”. Para a autora, a interação pode ser direta (quando os sujeitos encontram-se no mesmo espaço físico) ou indireta (quando é mediada por um recurso específico como telefone, *e-mail* e *chat*).

Para que seja possível a realização dessa interação indireta na EaD, é necessário que o professor conheça o AVA que está utilizando, pois será através das ferramentas disponíveis no ambiente que ele conseguirá desenvolver as suas aulas.

Na EaD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da **mediatização** que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos (BELLONI, 2006, p. 54, grifo da autora).

Como um AVA possui um grande número de ferramentas que podem auxiliar nessa “mediatização” entre conteúdo e alunos, a orientação e moderação por parte do professor é essencial. É por essa razão que o professor precisa se desprender dos métodos tradicionais de ensino e buscar por novas abordagens de ensinar e de aprender no contexto virtual (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009).

Na educação presencial, a sala de aula tem sua importância por ser o local em que professor e alunos realizam grande parte de suas trocas e constroem conhecimento. No caso da EaD, a sala de aula é representada pelo AVA. Assim, a maior diferença entre a interação face a face e a que ocorre em meio virtual, é que na primeira os discentes encontram-se no mesmo espaço e acabam interagindo (LEFFA, 2005).

Por outro lado, no meio virtual o aluno precisa ter mais iniciativa para

estabelecê-la, ou seja, é necessário participar das atividades propostas pelos professores, respondendo aos seus questionamentos e demonstrando uma atitude ativa. Entretanto, o docente também precisa ter um papel mais participativo, fornecendo *feedback* afetivo, através de mensagens curtas e relevantes (LEFFA, 2005).

É nesse momento que o professor se encontra diante do desafio de como promover o ensino eficiente em AVA. Uma possível solução é assegurar a interação, que pode ser estimulada por meio de estratégias em que o professor se faz presente, seja nos textos teóricos que escreve, seja nas demais situações vivenciadas nos AVAs (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009).

Assim, a interação virtual não deve ser vista como uma versão limitada da interação face a face (LEFFA, 2005), pois pode ser tão envolvente e intensa quanto a que ocorre na educação presencial. Por essa razão, Moore e Kearsley (2011) diferenciam a distância comunicacional da distância física.

Para os autores, a distância na EaD é um fenômeno pedagógico e não apenas uma questão de distância geográfica. Embora professores e alunos estejam afastados em termos de espaço e/ou tempo, o importante é o “efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 240, grifo dos autores).

Desse modo, a EaD depende da compreensão da natureza da interação e de como desenvolvê-la por meio das TICs (MOORE; KEARSLEY, 2011). Assim, os modelos de interação em EaD precisam ser repensados para que as trocas ocorram continuamente e permitam ao acadêmico aprender, pois a interação virtual se dá de forma diferente da interação presencial e o instrumento que serve de mediação, nesse caso, é o computador.

Na interação a distância, não estão presentes os aspectos não-verbais que dão *feedback* constante ao falante, o que também precisa ser considerado. No caso da aula presencial, os alunos encontram-se no mesmo espaço físico e isso, de certa forma, os obriga a interagir, mesmo que seja com o silêncio em determinados momentos.

Uma vez estando em um AVA, essas características são perdidas, por isso, muitas vezes a literatura da área trata sobre isolamento do sujeito na EaD. Entretanto, isso só seria possível se a ausência do contato físico não permitisse ou

dificultasse a interação, o que pode ser descartado ao considerar o grande sucesso de comunidades virtuais como o *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, entre outros (LEFFA, 2005).

Ao tratar sobre a ideia de isolamento, Leffa (2005) enfatiza que as comunidades virtuais demonstram o potencial das interações aluno-aluno. Esse exemplo mostra que o problema do isolamento é mais uma questão de utilização adequada das novas tecnologias disponíveis aos professores. É nesse sentido que Moore e Kearsley (2011) consideram que na EaD há três tipos de interação:

- 1) Interação Aluno-Conteúdo: é um processo de aprendizado do conteúdo. Nesse caso, o professor precisa auxiliar o aluno durante o planejamento de como realizar seus estudos.
- 2) Interação Aluno-Instrutor: cabe ao professor auxiliar o aluno na interação com o conteúdo, dando “conselhos, apoio e incentivo”.
- 3) Interação Aluno-Aluno: corresponde a interação que ocorre internamente em um grupo e entre grupos de alunos, o que é considerado como um estímulo para os estudantes.

Esses três tipos de interação são fundamentais quando se trata de cursos de graduação a distância que visam a aprendizagem de um língua estrangeira, como ocorre com os cursos de Letras Espanhol. Nesse caso, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (produção escrita, produção oral, compreensão leitora e compreensão auditiva) depende da interação que ocorre no AVA.

No entanto, a concepção de cada habilidade também poderá influenciar as propostas de interação propiciadas pelo professor. Como esse trabalho investiga as crenças dos professores sobre produção oral, a próxima seção abordará essa habilidade sob o ponto de vista da abordagem comunicativa.

2.3 Métodos e abordagens para o ensino de idiomas

Ao planejar um curso de idiomas, é necessário que o professor oriente suas decisões a partir de uma metodologia que lhe forneça subsídios para decidir qual é a melhor maneira de ensinar o conteúdo proposto. As decisões sobre o conteúdo do curso, habilidades que serão desenvolvidas e a ordem em que isso ocorrerá

correspondem ao “desenho do curso” (RICHARDS, 2007).

Como o ensino de línguas estrangeiras passou por uma série de mudanças ao longo dos anos, o desenho do programa de estudos para o ensino de idiomas também se modificou. Richards (2007) agrupa as diferentes correntes do ensino de línguas dos últimos 50 anos em três etapas:

Etapa 1: enfoques tradicionais (até o final dos anos de 1960).

Etapa 2: ensino comunicativo clássico de línguas estrangeiras (entre 1970 e 1990).

Etapa 3: ensino comunicativo moderno de línguas estrangeiras (do final da década de 1990 até a atualidade).

Os *enfoques tradicionais* do ensino de idiomas visavam desenvolver prioritariamente a competência gramatical. A convicção era de que se poderia aprender gramática a partir de instruções diretas através de um modelo de repetição. Assim, as técnicas utilizadas com maior frequência eram a memorização de diálogos, perguntas e respostas, exercícios de substituição e práticas guiadas de conversação e escrita (RICHARDS, 2007).

Dentro dessa primeira etapa, é possível destacar o *Método Gramática-Tradução*, que basicamente apresentava três passos para a aprendizagem da língua: memorização de uma lista de palavras; conhecimentos das regras para união dessas palavras em frases e exercícios de tradução (LEFFA, 1988). Nesse método, o ensino era dedutivo, pois partia da regra para o exemplo e, depois, para a prática dos alunos.

O *Método Audiolingual* também se enquadra dentro dessa primeira etapa. Esse método surgiu durante a Segunda Guerra Mundial em consequência do interesse dos Estados Unidos em formar falantes fluentes de diferentes idiomas. Nesse método, o ensino é baseado na fala com o objetivo de desenvolver a competência oral, sendo que cabe ao professor fazer as correções de pronúncia, sotaque, ritmo e entonação. Para isso são utilizados diálogos e exercícios de repetição, visando à memorização (RICHARDS; RODGERS, 2001).

A segunda etapa denominada por Richards (2007) como *ensino comunicativo clássico de línguas estrangeiras* surge como uma reação aos enfoques tradicionais. Nessa etapa, o planejamento de cursos de idiomas previa o uso de um enfoque comunicativo em que a gramática já não constituía mais o ponto de partida.

Com esse intuito, foram criados vários programas de estudos e entre eles destacam-se o estudo baseado em *habilidades* (desenvolvimento das quatro

habilidades) e o *funcional* (a organização é realizada mediante as funções que o aluno deve ser capaz de realizar no idioma que estuda) (RICHARDS, 2007).

Dentro dessa etapa, poderia ser destacado o *Enfoque Natural* que dava ênfase a prática da língua em situações comunicativas, sem recorrer à língua materna, à análise gramatical ou à prática da gramática (RICHARDS; RODGERS, 2001). Embora tenha um enfoque comunicativo, se considera que a aprendizagem da língua consiste no domínio gradual de estruturas.

A terceira e última etapa proposta por Richards (2007), *ensino comunicativo moderno de línguas estrangeiras*, caracteriza-se por proporcionar maior interação e comunicações significativas, que requerem a utilização de várias habilidades linguísticas; a aprendizagem é considerada como um processo gradual, em que há o uso criativo da linguagem, ensaio e erro (produto natural) e a sala de aula é um espaço de compartilhamento e colaboração entre os participantes (RICHARDS; 2007).

Nessa terceira etapa, destaca-se a Abordagem Comunicativa, que parte do pressuposto de que a língua é comunicação. Essa abordagem tem por objetivo desenvolver a “competência comunicativa” no ensino de línguas (HYMES, 1995). Nesse sentido, os alunos que conseguem desenvolver a competência comunicativa adquirem tanto o conhecimento quanto a habilidade para usar a língua.

Embora cada etapa proposta por RICHARDS (2007) diga respeito a um número considerável de métodos, abordagens e enfoques, essa seção pretendeu apresentar os princípios gerais de alguns desses métodos e abordagens, assim como suas contribuições para o ensino de línguas estrangeiras.

Entretanto, considerando a relevância da última etapa para o ensino e aprendizagem de línguas na atualidade, a próxima subseção tratará mais especificamente sobre o conceito de competência comunicativa e a importância desse enfoque para o processo educativo que ocorre através da EaD.

2.3.1 Competência comunicativa e o ensino de línguas

A competência comunicativa é um conceito-chave para o entendimento do que consiste aprender uma língua, quais conhecimentos ou destrezas são

necessários para falar um idioma e qual o objetivo do ensino de línguas (IRAGUI, 2004). Considerando que comunicar-se é algo natural do ser humano, pois permite o compartilhamento de informações por meio de símbolos verbais, não-verbais, fala ou escrita, a comunicação pressupõe que haja produção e compreensão (CANALE, 1995).

Falar em competência comunicativa é considerar que ao se comunicarem as pessoas fazem muito mais do que apenas transmitir informações, elas interagem (BACHMAN, 1995). Nesse sentido, a competência comunicativa abrange além de conhecimento das regras gramaticais, o conhecimento sobre como usar a língua para chegar a determinadas metas comunicativas e o reconhecimento de que o uso da linguagem é um processo dinâmico (BACHMAN, 1995).

Desde a sua primeira formulação, proposta por Hymes (1971), o conceito de competência comunicativa foi sendo reelaborado. Entre esses modelos encontra-se o apresentado por Canale e Swain, que “tratam de ir mais além da competência gramatical como objetivo do ensino e como avaliação da aquisição de segundas línguas” (IRAGUI, 2004, p. 452, tradução nossa).

Posteriormente, esse modelo foi ampliado por Canale (1995), sendo composto por quatro competências:

- a) *Competência gramatical*: está relacionada com o domínio do código linguístico, ou seja, com a gramática, sistema fonológico e léxico. Inclui as características e regras da linguagem como vocabulário, formação de palavras e frases, pronúncia, ortografia e semântica.
- b) *Competência sociolinguística*: procura entender em que medida as expressões são produzidas e entendidas em diferentes contextos sociolinguísticos. Está relacionada com o conhecimento dos enunciados, com o contexto social e com a situação comunicativa (ENCABO; PASTOR, 1999).
- c) *Competência discursiva*: trata sobre o modo como se combinam formas gramaticais e significados para que haja a compreensão de um texto, mesmo que em diferentes gêneros.
- d) *Competência estratégica*: faz referência ao domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal com o fim de compensar falhas na comunicação ou, ainda, favorecer a comunicação efetiva.

Assim, a competência comunicativa não se refere unicamente ao desenvolvimento de um sistema linguístico, mas também à capacidade do

aprendente em utilizá-lo para se comunicar. Dessa forma, a ênfase recai sobre o estudo dos significados, da expressão, da compreensão e da negociação durante as interações (ENCABO; PASTOR, 1999).

Por se tratar de um processo interno, o enfoque comunicativo se centra no estudante, ou seja, em suas necessidades, o que pressupõe uma maior autonomia e responsabilidade do aprendente durante o processo de aprendizagem. É fácil pensar nesses pressupostos aliados ao contexto presencial, já que esses estudos, inicialmente, se baseavam nessa realidade.

No entanto, a expansão da internet trouxe novas possibilidades de ensino de língua estrangeira através de um modelo de educação a distância. Assim, hoje é possível aprender uma língua estrangeira por meio dos AVAs, a sala de aula da EaD.

Neste sentido, os defensores do atual enfoque comunicativo interessados no ensino de línguas estrangeiras a distância com a intenção de que os estudantes adquiram uma competência linguística (comunicativa) de qualidade que lhes capacite para se comunicar eficazmente têm motivos para estar satisfeitos. A inovadora metodologia dos sistemas de ensino a distância junto com as facilidades que proporciona o atual nível de desenvolvimento tecnológico e, muito especialmente, a consolidação e projeção da Internet, dão forma a um novo espaço educativo capaz de responder adequadamente às necessidades e peculiaridades do ensino de línguas estrangeiras a distância (ENCABO; PASTOR, 1999, p. 41).

Desse modo, a EaD representa um outro meio para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno também precisa adquirir as competências do idioma que está aprendendo e as habilidades de como utilizar esse conhecimento ao interagir com outras pessoas. Para isso é preciso que o professor promova situações que favoreçam o desenvolvimento da competência comunicativa, criando atividades que fomentem a produção oral. É nesse sentido que as próximas seções tratarão sobre a produção oral e, posteriormente, sobre as atividades para o seu desenvolvimento.

2.3.2 A produção oral no ensino de línguas estrangeiras

Da mesma forma que a interação é algo natural para o ser humano, a

produção oral é intrínseca² ao sujeito, sendo uma das atividades que permite o desenvolvimento do ato comunicativo verbal. Por essa razão, pode-se afirmar que o objetivo do processo de aprendizagem da produção oral em uma língua estrangeira é o uso da língua para a comunicação (GÓMEZ, 2004), pois a produção oral comporta o processamento, a transmissão, a troca e a negociação das informações.

No entanto, embora a produção oral seja uma importante habilidade para a comunicação, não é possível comunicar, perguntar ou dialogar sem a compreensão do que é dito pelo interlocutor. Assim, a produção oral está intimamente relacionada com a compreensão auditiva, já que esta permite o processamento e a interpretação do que é escutado. Em outras palavras, se um aluno quer dominar a produção oral, as interações comunicativas quando aprende espanhol ou outro idioma, primeiramente precisa trabalhar a compreensão auditiva, pois é uma destreza indispensável para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (MANGA, 2012).

A produção oral envolve, portanto, a construção de significado, a partir da recepção, produção e processamento das informações. Desse modo, constitui juntamente com a compreensão auditiva, a compreensão leitora e a produção escrita, as quatro destrezas linguísticas básicas para o ensino de línguas estrangeiras (GÓMEZ, 2004). Nesse sentido, o desenvolvimento dessas quatro habilidades é fundamental nos programas de formação de professores de línguas.

Apesar da produção oral ser imprescindível para os professores de línguas, considerando que se aprende um idioma para comunicar-se (MANGA, 2012), o seu desenvolvimento não é uma tarefa fácil. Gómez (2004) afirma que para muitos estudantes essa é a mais difícil das habilidades, pois fatores pessoais como a timidez precisam ser considerados, já que podem atrasar essa aprendizagem.

Devido a sua complexidade, a produção oral é vista com certo desprestígio por um lado. Por outro, é considerada como o “cartão de apresentação” em muitas ocasiões (MANGA, 2012). Algumas de suas características como o fato de ser imediata, necessitar de resposta, apresentar chaves contextuais e informação não verbal, intercâmbio de papéis, discurso fracionado, mistura de habilidades orais e visuais, uso de redundâncias e a presença de ruídos ambientais, explicam essa complexidade (MANGA, 2012).

² Nesse trabalho não estão sendo consideradas as situações em que problemas físicos impedem a produção oral.

No caso da língua oral, podemos assinalar, entre outras, as seguintes características: presença de frases incompletas ou interrompidas pelas intervenções e comentários de outros interlocutores, escassez de esquemas de subordinação e maior presença de esquemas de coordenação ou justaposição, escasso uso da voz passiva, reformulação ou repetição de expressões para facilitar sua compreensão ou a pedido do interlocutor, uso de um vocabulário mais reduzido – as palavras curingas como *tema*, *coisa*, etc. -, emprego de pausas e expressões que servem de conectores discursivos, utilização de padrões, esquemas discursivos e rotinas conversacionais; abundância de coloquialismos e vulgarismos, maior facilidade para passar de um assunto a outro, apoio constante de elementos linguísticos acústicos (ritmo, acento) e recurso frequente das expressões idiomáticas e frases feitas (GÓMEZ, 2004, p. 883-884, tradução nossa).

De forma resumida, poderiam ser citadas como características da produção oral a agilidade, a rapidez e a espontaneidade, as quais representam os objetivos a serem alcançados em grau de competência pelo estudante. Entretanto, é preciso considerar que a produção oral implica em “interação” e “bidirecionalidade”, ou seja, um contexto compartilhado, em que os significados são negociados em diferentes situações (BARALO, 2000).

Caberia destacar, então, a *interação* e a *mediação* também como destrezas pela sua importância metodológica e didática. A *interação* é caracterizada pelo Marco Común Europeo³ (ESPAÑA, 2002) como o intercâmbio oral ou escrito de pelo menos dois indivíduos, havendo uma alternância entre a produção e a compreensão. Nessa perspectiva, interagir supõe mais que aprender a compreender e a produzir algumas expressões (ESPAÑA, 2002).

Já a *mediação* é entendida nesse documento como as atividades escritas ou orais que permitem a comunicação entre duas pessoas que, por alguma razão, estão incapacitadas de fazerem isso. Dessa forma, a tradução, a interpretação, a paráfrase ou um resumo podem ser considerados como meios de mediar tanto a compreensão como a produção (ESPAÑA, 2002).

Embora Gómez (2004) reconheça a relevância da *interação* e da *mediação* como destrezas, a autora explica que pensar em produção oral é considerar tanto aquelas situações comunicativas em que o falante atua sozinho ao proferir uma palestra, por exemplo, quanto àquelas em que há alternância entre falante e ouvinte, como em uma conversa, um debate ou uma entrevista.

³ O *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* se trata de uma base comum para a elaboração de programas de línguas em toda a Europa, em que é descrito o que os estudantes de línguas precisam aprender, quais os conhecimentos e destrezas precisam desenvolver a fim de utilizar a língua para se comunicarem (ESPAÑA, 2002).

No contexto de ensino, o desenvolvimento da produção oral tem por finalidade satisfazer as necessidades comunicativas concretas dos estudantes em diferentes contextos. Em sala de aula, se trata de um processo ativo, ou seja, é uma ação que se realiza através de atividades que buscam refletir “situações reais de comunicação” (GÓMEZ, 2004, p. 889).

Ao considerar a produção oral como um ato comunicativo complexo, Gómez (2004) explica que é necessário dar atenção aos fatores que formam parte desse ato: *participantes* - emissor(es) e receptor(es) - e a *situação comunicativa*. Nas aulas de língua estrangeira, a *situação comunicativa* adquire importância por possibilitar o entendimento de que a comunicação depende também do contexto, que é integrado pela circunstância espaço-temporal, entorno social e cultural e pela relação estabelecida entre os participantes (GÓMEZ, 2004).

Outro princípio básico para o desenvolvimento da produção oral em aula é a *integração de destrezas*. Ao integrar destrezas, ou seja, mesclar em uma mesma atividade fala, escuta, leitura e escrita, é possível aproximar mais o aluno de situações comunicativas reais em que ocorre essa integração (GÓMEZ, 2004). É importante ressaltar que não há como estabelecer uma ordem de combinação dessas destrezas, já que uma pode impulsionar ou ser a consequência da outra.

Assim, apesar da produção oral ser considerada como uma das habilidades mais complexas a ser desenvolvida durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, em sala de aula o professor pode propor atividades que viabilizem essa aprendizagem. Esse é o ponto que será abordado na seção seguinte.

2.3.3 Atividades para o desenvolvimento da produção oral

A produção oral corresponde a uma habilidade inerente ao ser humano, pois faz parte de sua natureza a busca pela comunicação. Quando se trata de um estudante de língua estrangeira, a aquisição dessa destreza é um dos principais objetivos de seu esforço (BARALO, 2000). No entanto, muitas vezes os alunos não possuem conhecimento suficiente para desenvolvê-la, especialmente quando se encontram em nível inicial do processo de aprendizagem.

Por essa razão, é preciso que os professores disponham de mecanismos compensatórios que lhes permitam a prática da produção oral, mesmo com alguns problemas comunicativos. Nesse sentido, cabe ao professor de espanhol como língua estrangeira, assim como a qualquer outro docente, conduzir o processo de ensino/aprendizagem de um idioma, ser um “intermediário entre a pesquisa da linguística teórica e aplicada e a realização didática da língua” (BARALO, 2000, p. 168, tradução nossa).

Definitivamente, é o professor o responsável por decidir entre tantas opções o que é pertinente e relevante para os seus alunos. Assim, o desenvolvimento da produção oral em sala de aula ocorre a partir das atividades⁴ propostas pelo professor. Essas atividades precisam refletir as condições de situações comunicativas reais, em que os interlocutores trocam informações com necessidades e objetivos específicos (GÓMEZ, 2004).

Além do planejamento das atividades, a participação ativa dos estudantes é fundamental para a construção de seus próprios conhecimentos. Para que isso ocorra, é preciso criar um ambiente de mútua confiança entre os participantes da aula. Nesse caso, os diálogos, as conversas e o teatro são métodos ativos, que permitem o desenvolvimento gradual da produção oral, através da pronúncia, entonação, improvisação e interações comunicativas em língua estrangeira (MANGA, 2012).

Ao tratar sobre as atividades que propiciam a produção oral, o Marco Común Europeo (ESPAÑA, 2002) destaca a realização de comunicados públicos ou dirigidos a um público (uma apresentação, por exemplo); leitura em voz alta de um texto; fala apoiada em notas ou elementos visuais; representações de papéis ensaiados; canto e fala espontânea. A realização dessas atividades dependerá da fase em que se encontra o aprendiz.

De maneira geral, é possível distinguir duas fases durante o ensino da habilidade de produção oral: *assimilação* e *criação* (GÓMEZ, 2004). A fase de *assimilação* está relacionada com a compreensão auditiva, em que é dada mais atenção a aspectos formais e menos ao conteúdo. Nessa fase, o estudante necessita fixar estruturas, por isso são realizados exercícios de memorização de diálogos curtos e atividades de repetição (GÓMEZ, 2004).

⁴ A atividade é entendida como um recurso didático que viabiliza o desenvolvimento da produção oral, assim como das outras habilidades (GÓMEZ, 2004).

Na fase de *criação*, o professor continua dirigindo a produção, mas também há uma produção livre, em que o estudante começa a se converter no “protagonista” das atividades (GÓMEZ, 2004). Embora haja a orientação do professor, o aluno começa a alcançar um nível mais elevado de competência comunicativa, o que lhe permite uma produção mais natural.

As atividades são desenhadas para que o aprendente use a língua comunicativamente a fim de atingir um certo objetivo, resolver um problema, adquirir uma informação ou transmiti-la, tomar decisões ou argumentar (BARALO, 2000). Assim, as atividades precisam ser significativas para o estudante, baseadas em temas de seu interesse.

Baralo (2000) entende que os temas de interesse dos alunos dependem das necessidades comunicativas do grupo, podendo relacioná-los às questões de negócio, saúde, jogos, informática, esportes, ecologia, entre outros. Em síntese, as atividades para a promoção da produção oral de espanhol como língua estrangeira poderiam ser: conversas, perguntas e respostas, resolução de problemas, debates, dramatizações, relatos reais ou fantásticos e piadas.

A utilização didática da conversa pode ser feita de vários modos diferentes, desde a conversa espontânea do professor e do aluno, cada um em seus verdadeiros e habituais papéis, até as atividades programadas com simulações de papéis e objetivos especificados e que devem ser preparados com antecedência. Há outros recursos didáticos, muito motivadores, para o exercício e o desenvolvimento da expressão oral e que os professores de E/LE costumam utilizar com sucesso: canções de todo tipo, exposições preparadas, debates, tertúlias, gravações em vídeo de roteiros previamente escritos [...] (BARALO, 2000, p. 168, tradução nossa).

Já Gómez (2004) divide as atividades para a produção oral em oito grupos, as quais variam segundo o nível de conhecimento dos estudantes, o grau de formalidade da língua e o canal comunicativo utilizado:

- a) Diálogos: atividades praticadas principalmente em nível inicial, sendo mais formais, em que há a repetição de estruturas. Na medida em que aumenta o nível de competência dos estudantes, os diálogos se tornam livres.
- b) Questionários e entrevistas: podem ser realizados em qualquer nível de aprendizagem, desde que haja uma adaptação à competência dos estudantes.
- c) Dramatizações: são atividades abertas e flexíveis, que possibilitam a dinâmica entre grupos e a interpretação.
- d) Apresentações de temas: são atividades que apresentam maior alcance nos

níveis superiores de aprendizagem, pois implica um conhecimento maior do idioma.

e) Debate: visa à argumentação, exposição e defesa de ideias. É uma técnica que precisa de fluidez e conhecimento das regras de comunicação, por isso, deve ser realizada em níveis intermediário e avançado.

f) Comunicação telefônica: apresentam características particulares, tais como: ausência de informação proporcionada pela comunicação verbal, interferências e ruídos.

g) Atividades lúdicas: embora possam estar presentes nas atividades anteriores, normalmente as atividades lúdicas são jogos, adivinhação, desenhos, etc.

Dentre todas essas atividades, cabe destacar aquelas que são desenvolvidas em duplas ou grupos. Esse tipo de atividade gera uma negociação entre os interlocutores, podendo aumentar as oportunidades de comunicação oral e o uso ativo da língua (BARALO, 2000). Assim, as atividades em dupla ou grupo parecem ser as mais eficazes para o desenvolvimento da produção oral (GÓMEZ, 2004).

As atividades em grupo podem ser convertidas em um trabalho proveitoso para alunos com mais e menos conhecimento do idioma. Os primeiros podem praticar a produção oral produzindo enunciados compreensíveis e os segundos ganhar experiência com a negociação de significados (BARALO, 2000).

Embora essas atividades sejam pensadas, inicialmente, para contextos presenciais, o mesmo pode ser afirmado quando se trata de cursos de graduação a distância em língua estrangeira. Considerando que as aulas de espanhol a distância podem ser comunicacionais, as atividades desenvolvidas nesse contexto também precisam refletir situações reais de uso da língua, assim como a contextualização e integração de destrezas de produção e compreensão.

Nesse sentido, o uso das TICs pode beneficiar o ensino de espanhol como língua estrangeira desenvolvido através de um enfoque comunicativo. A internet deixa de ser apenas um recurso para busca de materiais e se converte em um espaço de interação entre as pessoas, intermediada por recursos tecnológicos (REGO, I., 2007).

Através dos AVAs é possível desenvolver atividades que possibilitem a integração de destrezas de compreensão e produção simultaneamente, já que recursos como *e-mail*, fórum e *chat* podem ser utilizados. Assim, os alunos têm

contato com textos escritos e orais autênticos⁵ e com situações problematizadoras propostas pelo professor (REGO, I., 2007).

Portanto, para desenvolver a produção oral em sala de aula, seja presencial ou a distância, é necessário que haja um planejamento de atividades comunicativas adequadas para os grupos de alunos com os quais se trabalha, considerando “as características próprias da comunicação oral” (GÓMEZ, 2004, p. 895, tradução nossa).

Nesse caso, as crenças dos professores sobre produção oral e sobre as atividades que promovem o seu desenvolvimento podem influenciar a sua proposta de ensino e aprendizagem, por isso, a próxima seção tratará sobre as questões referentes aos estudos sobre crenças.

2.4 Estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

Um dos conceitos trazidos pelo dicionário Aurélio (1993) para crenças é “fé religiosa”. Entretanto, esse termo possui outras significações, estando diretamente relacionado às ações de crer, acreditar, supor e achar. É considerando esses e outros significados, que diversas áreas como antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia elaboraram seus conceitos para crenças (BARCELOS, 2004).

De maneira semelhante às outras ciências, a Linguística Aplicada (doravante LA) também conta com pesquisadores que utilizam conceitos próprios para crenças, sendo notável a variedade de definições. Para representar esse grande número de termos encontrados na literatura, Woods (1996) utiliza a metáfora “floresta terminológica”.

Assim, é possível ver denominações como “representações dos aprendizes”, “filosofia de aprendizagem de línguas”, “conhecimento metacognitivo” e “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 2001). Entretanto, autores como Barcelos (2001) e Silva (2010) acreditam que essa profusão de termos seja prejudicial, pois dificulta a delimitação do campo de estudo. Por outro lado, Madeira (2008) destaca que essa variedade demonstra o potencial desse construto para a LA, no que tange a área de

⁵ Entende-se por “autênticos” os materiais que não são produzidos com fins didáticos, mas que podem ser utilizados para tal finalidade a partir da organização e planejamento do professor.

ensino/aprendizagem de línguas.

Se por um lado, a grande quantidade de termos reflete a complexidade desse campo de investigação, como afirma Madeira (2008), por outro, pode ser entendida como o potencial do conceito de crenças. Nessa perspectiva, as crenças são vistas como um fator motivacional para os pesquisadores investigarem as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (SILVA, 2010).

Uma das formas de denominar as crenças é através do termo “cultura” (“cultura de aprender” e “cultura de ensinar”), nomenclatura utilizada primeiramente por Almeida Filho (1993). O autor revela que desde meados dos anos 70 já fazia uso do conceito de crenças como um componente para o que ele chama de “construto-chave para o trabalho de ensinar línguas e formar professores de línguas – o de *abordagens de ensinar e de aprender*” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 7, grifo do autor).

Segundo Almeida Filho (1993), a abordagem de ensinar é uma filosofia de trabalho, construída a partir de conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios sobre o que é linguagem, língua estrangeira, aprender e ensinar uma segunda língua. Assim, é possível depreender que ao entrar em sala de aula, o professor é movido por uma abordagem, na qual as suas crenças têm um papel relevante.

Nesse caso, a abordagem de ensinar dos docentes é composta por um conjunto de disposições que o professor possui para orientar as suas ações na operação global de ensinar uma língua estrangeira⁶. No caso dos discentes, Almeida Filho (1993, p. 13) afirma que

para aprender, os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito, em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa, normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

A partir das contribuições de Almeida Filho (1993), entende-se que a “cultura de aprender” e “cultura de ensinar” são fatores que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem de um idioma, tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. No que diz respeito a esse processo, Madeira (2005, p. 352) considera

⁶ Conforme Almeida Filho (1993, p. 13), “a operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção e seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes”.

que os “atores protagonistas” envolvidos (professores e alunos) vivem imersos em um ambiente permeado por visões e opiniões, nas quais os “atores coadjuvantes” (demais professores, coordenadores, diretores, etc) atuam na formação das crenças, ou seja, também influenciam esse processo.

Dessa forma, as crenças podem ser definidas em LA como opiniões ou ideias que professores e alunos apresentam sobre o ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, é importante considerar que as crenças possuem sua origem nas experiências, na cultura e no folclore, são pessoais, contextuais e episódicas, podendo ser internamente inconscientes e contraditórias (BARCELOS, 2001)

Por outro lado, Silva (2010) considera que as crenças referem-se também, ao dizer e ao fazer do sujeito, estando ele em um contexto social micro como o da sala de aula, por exemplo, ou macro, como é o caso do aluno inserido em seu meio ou atuando em um grupo sócio-culturalmente constituído.

Ao considerar que as crenças sofrem a influência do social e, por isso, são constituídas cultural e historicamente, Silva (2010) trata sobre as crenças a partir de uma perspectiva bakhtiniana, em que o caráter ideológico também está presente. Assim, o autor afirma que as diferentes definições que se tem para crenças mostram que elas são desenvolvidas através da interação, são recíprocas, dinâmicas e apresentam uma relação com a ação.

Dentre essas definições, o conceito adotado nesse trabalho é o que caracteriza crenças como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2010, p. 18).

Além dessa definição, é importante considerar a natureza das crenças, pois essa também é uma maneira de caracterizá-las. Barcelos (2010, p. 19-20), afirma que as crenças podem ser:

- “Dinâmicas”: as crenças podem se modificar com o tempo, seja no decurso de uma história de vida, seja dentro de uma mesma situação.
- “Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente”: as crenças não estão prontas e fixas, elas podem mudar à medida que as pessoas interagem e modificam suas experiências. Nesse caso, elas podem nascer a partir da interação e

relação com grupos sociais.

- “Experienciais”: para Barcelos (2010), a experiência é entendida no sentido deweyano, sendo considerada como o resultado das interações entre indivíduos e ambiente, entre os aprendizes e entre aprendizes e professores.
- “Mediadas”: as crenças são vistas como instrumentos ou ferramentas das quais as pessoas podem ou não dispor em determinadas situações.
- “Paradoxais e contraditórias”: as crenças podem ser vistas como instrumentos de apoderamento ou ainda como obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.
- “Relacionadas às ações de uma maneira indireta e complexa”: nem sempre as crenças influenciam as ações.
- “Não tão facilmente distintas do conhecimento”: ao tratar sobre essa característica, Barcelos (2010) cita Woods, que acredita que as crenças não se separam facilmente de aspectos como o conhecimento.

Sobre esta última característica, em que crenças não seriam facilmente distintas do conhecimento, há autores (MADEIRA, 2005b; GARBUIO, 2010) que procuram distinguir os dois conceitos. Madeira (2005b), por exemplo, define conhecimento como algo que foi provado empiricamente, como resultado de pesquisa científica. Já as crenças, são entendidas pelo autor como aquilo que se “acha” sobre algo, ou seja, é o conhecimento implícito, que não está embasado em investigação sistemática.

De maneira semelhante à Madeira, Garbuio (2010), recorre a autores da psicologia social (WOOLFOLK; HOY; MURPHY, 2001), que utilizam o termo conhecimento implícito ou tácito para se referirem ao conhecimento que não é “refletido” pelo professor, mas que também o orienta em sua prática.

Para a autora, o conhecimento estaria relacionado com a necessidade de ser apresentada alguma evidência para sua sustentação. Por outro lado, as crenças podem ser vistas como verdadeiras sem necessariamente ter uma base na evidência, pois dizem respeito às ideias ou pensamentos reconhecidos como verdadeiros pelos indivíduos (GARBUIO, 2010).

No entanto, desde a década de 1930, Dewey (1933, p. 20) já concebia uma inter-relação entre conhecimento e crenças. Conforme sua explicação, as crenças cobrem os assuntos para os quais as pessoas ainda não dispõem de conhecimento “certo”, mas que são aceitos como verdadeiros, como “conhecimentos”, servindo

para dar a confiança necessária a ação e podendo ser questionados no futuro.

Nesse sentido, cabe destacar os estudos de Woods (1996), considerados por Barcelos (2004) como uma nova maneira de enxergar as crenças. Nesses estudos, o autor mostra que o importante não é julgar se as crenças devem ser chamadas dessa maneira ou entendidas como conhecimento, o que interessa é como elas são usadas pelos professores durante suas decisões.

Muito antes de Woods, o filósofo Peirce (1974, p. 18) já reconhecia a relação entre crenças e ação, chegando a afirmar que “um homem agirá de acordo com sua crença tanto quanto esta tiver efeitos práticos”. E é essa relação entre crenças, experiências, ações e comportamento, assim como sua importância no contexto educativo, que será abordada na seção seguinte.

2.4.1 Relações entre crenças, experiências, ações e comportamento

Ao retomar o conceito de crenças em que essas são entendidas como “pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore” (BARCELOS, 2001, p. 73), dois pontos chamam a atenção. Primeiramente, o fato das crenças serem contextuais e, em segundo lugar, de terem sua origem nas experiências.

Esses dois fatores revelam que tudo que o sujeito vivencia e o contexto em que está inserido são relevantes para a formação de suas crenças. Nesse caso, não seria cabível dizer que todas as ações dos professores são frutos apenas de teorias advindas de autores estudados, pois a sua prática está relacionada com sua maneira de pensar e entender o processo de ensino e aprendizagem, sendo influenciada por suas experiências enquanto aluno, aluno-professor e professor.

Condizente com a ideia de que as crenças podem influenciar o comportamento tanto de professores quanto de alunos, Barcelos (2001) afirma que as crenças são fortes indicadores de como as pessoas agem. No entanto, é preciso considerar que, embora a correlação entre crenças e comportamento certamente exista, há a influência de fatores como a experiência anterior, a abordagem de ensinar do professor, motivação e contexto (BARCELOS, 2001).

Essa relação entre crenças, experiência e comportamento foi assinalada

também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao tratarem sobre a formação do professor de língua estrangeira (1998). Conforme os PCNs (1998),

tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores freqüentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores (BRASIL, 1998, p. 109).

Sobre esse assunto, Madeira (2008) argumenta que a teoria adquirida através de livros esbarra na teoria implícita do professor, que apresenta crenças sobre a forma como outro idioma deve ser ensinado. É nesse sentido que a reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo professor se faz necessário. “Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas” (BRASIL, 1998, p. 109).

No entender de Almeida Filho (1993), para que haja consciência e harmonização no trabalho desenvolvido em sala de aula e, assim, sucesso na aprendizagem de uma nova língua, é preciso conhecer os traços distintivos de uma abordagem de aprender e explicitar as bases de uma abordagem de ensinar. Nesse caso, compreende-se a necessidade do conhecimento sobre as crenças dos docentes, uma vez que

a investigação das crenças de professores coloca-se, acima de tudo, como um passo à frente na pesquisa sobre o ensino de LE. Envolve a consideração de fatores que vão além de críticas a metodologias de ensino ou da observação de comportamento em sala de aula para procurar investigar os motivos que levam à adoção de uma certa abordagem de ensino ou de aprendizagem. Já se observa, há algum tempo, um movimento de pesquisadores nesse sentido (MADEIRA, 2008, p. 50-51).

Por outro lado, ao tratar sobre as crenças dos alunos, é preciso considerar que elas podem ser influenciadas por outros colegas que já estudaram a língua estrangeira, ex-professores, atividades em sala de aula, livros didáticos, entre outros (MADEIRA, 2008). O papel do professor, nesse caso, não é julgar as crenças dos alunos, porque diferem das suas ou de especialistas no assunto, mas sim possibilitar a discussão sobre crenças em sala de aula, ouvindo-os, encontrando soluções e construindo uma reflexão em conjunto.

Ao levar em consideração que as crenças dos discentes surgem a partir de

suas experiências e podem gerar determinados comportamentos, o professor poderá compreender que o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem não é resultado de fatores isolados (MADEIRA, 2008). Desse modo, toda abordagem de ensino ou de aprendizagem (utilizando os termos de Almeida Filho, 1993) não se refere apenas ao conhecimento teórico absorvido, mas também a um sistema de crenças, que é construído por cada um dos envolvidos no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Dessa forma, as crenças dos “protagonistas” (professores e alunos) são tão importantes quanto às dos “coadjuvantes” (autoridades, diretores e planejadores de cursos), pois umas influenciam as outras (MADEIRA, 2008). Entretanto, a compreensão dessa influência pode ser mais complexa do que parece, pois assim como os alunos pertencentes a um mesmo contexto de ensino, a uma mesma sala de aula podem apresentar crenças diferentes, alunos e professores podem ter crenças incompatíveis.

Segundo Almeida Filho (1993), é possível que a cultura de aprender de um aluno que estuda língua estrangeira não seja convergente com a abordagem de ensinar específica de um professor, de uma escola ou de um livro didático. Esse desencontro poderia resultar em problemas, resistências, dificuldades, fracassos e desânimo durante o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Madeira (2006) exemplifica essas diferenças ao comentar sobre sua experiência enquanto professor universitário. O autor revela que apesar de muitos alunos alegarem que esperam que sejam utilizadas novas práticas de ensino de língua estrangeira pelos professores, ao se depararem com uma realidade diferente daquela que conhecem (exercícios de repetição de estruturas, por exemplo) tendem a recusar a novidade, a reclamar porque houve a mudança.

É possível entender essas recusas retornando às características da natureza das crenças, em que elas são consideradas contraditórias e relacionadas às ações de uma maneira indireta e complexa (BARCELOS, 2010). Nesse caso, pode-se dizer que nem sempre as crenças correspondem às ações, pois assim como os alunos podem dizer que esperam que a aula ou o professor seja de determinada maneira e depois se contradizerem, o professor também pode ter a mesma atitude.

Para citar aqui um exemplo, não é raro encontrarmos professores que se dizem seguidores e praticantes da abordagem comunicativa, porém, suas reais práticas de ensino estão regidas pelo audiolingualismo e, na maioria

das vezes, o significado é tratado em segundo plano, após o tratamento, de maneira isolada, dos aspectos formais da LE (MADEIRA, 2006, p. 74).

No entanto, é óbvio que nem sempre haverá contradição entre crenças, ações e comportamento. Barcelos (2010) afirma que se um professor acredita que tem o papel de facilitador, ele procurará refletir essa crença em sua prática. É nesse sentido que Santos (2007) argumenta que os estudos sobre crenças para a formação de professores incentiva e permite a tomada de consciência de suas próprias crenças e sobre aquelas existentes na literatura de LA.

Já Barcelos (2004) salienta que existem pelo menos três implicações para os estudos sobre crenças: relação entre crenças e ações; possibilidade de criar oportunidades de questionamentos sobre as crenças, o que faria parte de formar professores mais críticos e reflexivos; necessidade dos professores estarem preparados para lidar com a diversidade de crenças e com os conflitos que podem surgir.

Assim, através das pesquisas sobre crenças seria possível entender a divergência entre a teoria e a prática para, posteriormente, possibilitar o despertar para as mudanças dessas crenças, quando desejável. No entanto, a mudança das crenças também é um fator complexo, que requer maior atenção. Dessa forma, a próxima seção tratará sobre mudança e ressignificação das crenças.

2.4.2 Crenças: possibilidades de mudança ou ressignificação

Certamente mudar não é uma tarefa fácil, já que é necessária uma modificação na maneira de pensar e/ou agir. No entanto, considerando que crenças são uma forma de pensamento, pode-se dizer que todos os seres humanos têm crenças e elas são desenvolvidas na interação (BARCELOS, 2007). Nesse sentido, professores e alunos pensam de forma diferente ao longo de suas vidas, ou seja, passam por mudanças.

Para Richards e Lockhart (1998, p. 35-36) as crenças de professores são construídas ao longo do tempo, de maneira gradual, e servem de suporte para grande parte das suas decisões. Mas de onde surgem tais crenças? A interação é um fator importante, conforme já foi citado, porém os autores acreditam que as

crenças apresentam origens específicas, tais como:

1. “Sua própria experiência como alunos de línguas”: com frequência a prática dos professores é condizente com a maneira como seus professores lhes ensinavam.
2. “Conhecimento do que funciona melhor”: a experiência do professor é fundamental para que ele descubra quais estratégias funcionam e quais não.
3. “Prática estabelecida”: nesse caso, há a influência da própria instituição na atuação do professor.
4. “Fatores de personalidade”: os professores escolhem as atividades de ensino de acordo com sua personalidade ou estilo de ensinar.
5. “Princípios baseados na educação ou na pesquisa”: a base da atuação dos professores pode derivar de seus estudos sobre princípios didáticos, aquisição de segunda língua ou sobre a educação.
6. “Princípios derivados de um enfoque ou método”: os professores podem utilizar em sala de aula um determinado método ou enfoque por acreditarem nele.

Considerando que a educação provoca mudanças ou cria condições para que elas aconteçam, é possível afirmar que a mudança está intimamente ligada ao contexto escolar e o ponto de partida, nesse caso, seriam as crenças de professores e alunos (BARCELOS, 2007). Ao referir-se a essa questão, Almeida Filho (1993) afirma que

para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audio-visuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13, grifo do autor).

Entretanto, para que ocorra essa compreensão das crenças de alunos e professores, são necessários “momentos catalisadores de reflexão”. Segundo Barcelos (2010), a mudança é gerada a partir desses momentos definidos como “gatilhos”, os quais promovem a consciência das crenças por meio de perguntas, dúvidas e problemas em que são questionados o dizer e o fazer (BARCELOS, 2010). Nesse caso, a mudança é entendida pela autora como um momento de caos, que abala as convicções mais profundas ou mesmo as verdades que antes eram tidas como inquestionáveis.

Já Simão, Caetano e Flores (2005, p. 174) entendem a mudança como um

processo, sendo ao mesmo tempo produto/resultado da aprendizagem e de novas formas de pensar e de entender a prática. Para essas autoras, a mudança pode ser vista como um processo complexo, em que há interação entre fatores pessoais e contextuais. Sendo assim, também é um processo interativo e multidimensional, incluindo mudanças no nível das crenças e das práticas. Por fim, a mudança é compreendida como intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Um dos aspectos que chama atenção quando se fala em mudanças e crenças é a discrepância, em certos momentos, entre o dizer e o fazer, ou entre prática e discurso. Sobre esse assunto, Barcelos (2010) lembra que nem sempre as pessoas agem de acordo com o que acreditam, o que gera um conflito ou dissonância entre o pensar e o fazer, mas também revela a complexidade da mudança. Em outras palavras, a crença evolui, porém o comportamento não acompanha essa evolução, encontrando-se fossilizado em um estágio anterior ao da crença (BARCELOS, 2010).

No entanto, nem sempre a mudança acarreta em uma modificação da ação, pois pode ser apenas a ressignificação da prática atual. Às vezes a mudança ocorre apenas em termos de consciência do que se faz, mas para que seja perceptível na prática, ela depende de uma variedade de fatores, que decorrem de diferentes processos (SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005).

A ressignificação, nesse sentido, pode ser entendida como um processo mais “suave”, em que há a possibilidade de apenas ampliar a visão sobre uma crença, atribuir-lhe novo significado, porém mantendo parte de sua estrutura original. Esse processo é resultado do movimento de (re)construção e transformação que ocorrem constantemente no sistema de crenças de um indivíduo, durante sua existência (SANTOS, 2010).

Já a mudança dependerá do que Almeida Filho (1993) chama de “rupturas” com concepções, que no caso de professores e alunos será principalmente quanto à linguagem e a aprender e a ensinar a língua alvo. Desse modo, a mudança pode ser vista como um processo mais forte e complexo, uma vez que não acontece rapidamente e representa um rompimento com uma determinada maneira de pensar e agir.

Barcelos (2007) salienta a necessidade de se agir com cautela ao sugerir mudanças das crenças de alunos, professores em formação ou em serviço. De acordo a autora, conhecer a história de aprendizagem e ensino, assim como as

emoções imbricadas nesse processo são fatores fundamentais para estimular a criticidade, pois a mudança está relacionada com idas e vindas, reconstrução e reavaliação.

Nesse sentido, o primeiro passo para a mudança é oportunizar momentos de reflexão sobre o processo de aprendizagem, em que são apresentadas alternativas, modos diferentes de pensar, desafiando alunos e alunos-professores (BARCELOS, 2007). Porém, para que isso seja possível, professores e alunos devem se dispor ou demonstrar abertura para a mudança

Cabe destacar ainda, que essa visão de crenças e mudança é algo mais recente na literatura de LA, pois os estudos sobre crenças passaram por diferentes momentos, em que as crenças, os instrumentos de coleta de dados, a relação entre crenças e ações, assim como o entendimento das mudanças eram vistos de maneira diferente. Para maior compreensão sobre esse processo, a seção seguinte tratará sobre o histórico das pesquisas sobre crenças.

2.4.3 Estudos em crenças: da origem à atualidade

Tentar definir uma data precisa para o início dos estudos sobre crenças pode não ser uma tarefa fácil, principalmente considerando que muitos pesquisadores utilizavam e utilizam outros termos para designá-las. Cabe considerar também, que o conceito de crenças pode ser compreendido como algo tão antigo quanto a humanidade, pois o homem começou a acreditar em algo desde que começou a pensar (BARCELOS, 2007).

Embora atualmente haja um grande interesse pelo assunto em LA, outras áreas já realizavam estudos sobre crenças no século XIX. Na filosofia, por exemplo, foi o filósofo americano Charles S. Peirce que definiu inicialmente o conceito de crenças, no ano de 1877. Para Peirce (1974) as crenças estavam relacionadas com hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar.

Almeida Filho (1993) também utilizava o termo “tradições” ao tratar sobre a influência de traços nacionais ou regionais nas maneiras de ensinar dos professores. Segundo o autor

uma tradição com traços nacionais ou regionais se acopla de distintas

maneiras a possíveis tradições de ensinar e de aprender de uma dada escola, principalmente quando se tratar de grande escola com um passado respeitável de ensino. Essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem. O conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 11).

Mas o excerto acima não revela apenas a presença do que o *outro* acredita e/ou pensa, demonstra também a influência e importância das crenças de outros agentes na prática educativa do professor. Entretanto, o próprio Almeida Filho (2010, p. 7) revela que até o final dos anos 80 não compreendia “a força teórica e potencial” do conceito de crenças, o que não é difícil de compreender, uma vez que os estudos sobre crenças em LA no Brasil só começaram em meados dos anos 90.

Uma década antes dessa data, meados dos anos 80, os estudos sobre crenças em LA começaram a despontar no exterior (BARCELOS, 2004). Desse período, cabe destacar as pesquisas de Hosenfeld que em 1978, mesmo sem utilizar o termo crenças, reconheceu a importância do conhecimento tácito dos alunos, denominando-o como “mini-teorias de aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2004, p.127).

Esse interesse dos pesquisadores pela investigação sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de língua estrangeira surgiu em função da sua influência na maneira como professores e alunos lidam com o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (MADEIRA, 2006). Contudo, isso só foi possível devido a uma importante mudança de paradigma no ensino de línguas: a abordagem comunicativa.

Nesse novo paradigma a visão sobre ensino de línguas passou do enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, levando a uma modificação na maneira de perceber os alunos e o professor (BARCELOS, 2004).

O novo caminho apresentado fez questionar não apenas metodologias e materiais didáticos utilizados, mas fez também considerar, mais de perto, a maneira como se aborda todo o processo de ensino/aprendizagem, isto é, como aqueles diretamente envolvidos na tarefa de ensinar ou aprender a nova língua – professores e alunos – vêm e lidam com todo aquele processo (MADEIRA, 2005, p. 350).

A partir desse momento se tornou relevante o entendimento sobre toda a

“bagagem” que o aluno traz para a sala de aula, o que representa algo significativo para a aprendizagem de línguas. Dentro desse paradigma, o aluno passou a ser visto como o centro do processo de ensino/aprendizagem, em que seus interesses e sentimentos eram considerados como fatores importantes para o desenvolvimento de cursos, materiais didáticos e atividades (MADEIRA, 2005).

Entretanto, novos conceitos não são facilmente concebidos sem a influência da teoria implícita trazida pelos alunos, o que implica a necessidade da investigação das crenças, pois a maneira como o aluno e o professor pensa, vê e vivencia o processo de ensino/aprendizagem, auxilia na escolha dos caminhos, muitas vezes diferentes, para atingir seus objetivos (MADEIRA, 2008).

É nesse contexto de mudanças dos paradigmas que é utilizado pela primeira vez o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” em LA. Essa denominação foi apresentada por Horwitz em 1985 ao tratar sobre o BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), um questionário para inventariar de maneira sistemática as crenças de professores e alunos sobre a aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004, p. 127).

No cenário brasileiro, o interesse por pesquisas sobre crenças em LA começou mais tardiamente, pois foi somente em meados dos anos 90 que começaram a ser desenvolvidos os primeiros trabalhos na área (BARCELOS, 2004). Foi nesse contexto que a abordagem comunicativa teve significativa importância para o desenvolvimento e crescimento das pesquisas sobre crenças, uma vez que passou a considerar o aluno como um todo.

O aumento no número de pesquisas foi abordado por Barcelos (2004), que observou que nos anais do congresso da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) de 1995, não havia nenhuma referência de estudos sobre crenças, porém dois anos mais tarde, no mesmo congresso, havia quatro trabalhos que versavam sobre crenças e aprendizagem de línguas. O começo dessa trajetória é marcado por alguns trabalhos, que representam marcos teóricos para as pesquisas brasileiras sobre crenças. Dentre eles, destacam-se:

- Leffa (1991) com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série;
- Almeida Filho (1993) que definiu *cultura de aprender* como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e

implícita (p. 13); • Barcelos (1995) que utilizou o conceito de *cultura de aprender* para investigar as crenças de alunos formandos de Letras (BARCELOS, 2004, p. 128).

Desde a realização desses primeiros trabalhos até os dias atuais, a pesquisa de crenças sobre aprendizagem de línguas avançou significativamente. Considerando esse desenvolvimento dos estudos na área, as pesquisas brasileiras de crenças sobre aprendizagem de línguas podem ser divididas em três períodos: inicial (que vai de 1990 a 1995); de desenvolvimento e consolidação (de 1996 a 2001) e o período de expansão (iniciado em 2002 e estendido até os dias atuais) (BARCELOS, 2007).

Inicialmente, as investigações eram feitas através do que as pessoas diziam (em forma oral ou escrita), porém houve um avanço da utilização de apenas um método, como questionários fechados, para o uso de múltiplas fontes de coleta de dados. Dentre essas fontes, são utilizadas entrevistas, observação de aulas, narrativas e histórias de vida, o que favorece a triangulação necessária para a investigação do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2010).

Essas mudanças e avanços em termos metodológicos serão melhor explicitadas na seção que segue, com explicações mais detalhadas sobre cada uma das abordagens utilizadas pelos pesquisadores para investigação de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

2.4.4 Diferentes abordagens para investigar as crenças

Ao tratar sobre as maneiras de investigar as crenças sobre aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) reconhece a existência de três abordagens principais, que figuram em momentos diferentes na história dos estudos sobre crenças. Embora cada uma apresente determinadas diferenças, os trabalhos realizados atualmente revelam uma coexistência entre elas (SANTOS, 2010), principalmente para triangulação dos dados. Essas abordagens são distinguidas por três fatores principais: a definição apresentada para crenças, a metodologia utilizada e a relação entre crenças e ações (BARCELOS, 2001).

A primeira abordagem denominada por Barcelos (2001) como *Normativa* representa o momento inicial das investigações sobre as crenças no ensino/aprendizagem de línguas. Fato marcante desse período são os estudos realizados por Horwitz em 1985, que acarretaram a criação do questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) (BARCELOS, 2001).

A partir das respostas obtidas nesse questionário, era possível dividir as crenças em cinco categorias: (1) aptidão para aprendizado de língua estrangeira; (2) dificuldades de aprendizagem; (3) aprendizagem e estratégias de comunicação; (4) natureza da aprendizagem na língua; (5) motivação (SANTOS, 2010).

Esse questionário, assim como outros que surgiram a partir da criação de Horwitz, era conhecido por ser do tipo *Likert-scale*, ou seja, apresentava um conjunto pré-determinado de afirmações com alternativas para serem marcadas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). As opções variavam desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente” (BARCELOS, 2001, p. 76).

A elaboração desses questionários fechados, utilizados principalmente para quantificação de dados, revela o paradigma positivista em que se enquadrava essa primeira perspectiva das pesquisas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Os estudos incluídos nessa abordagem descreviam e classificavam os tipos de crenças que eram apresentadas pelos discentes. Essas crenças eram vistas como indicadores dos futuros comportamentos dos alunos como “bons aprendizes” ou “aprendizes autônomos” (BARCELOS, 2001, p. 76).

Para resumir as características principais dessa abordagem de investigação, pode-se afirmar que os seguintes aspectos perduraram durante esse período:

1. Afirmações abstratas sobre crenças. Como exemplo, é comum ouvir as seguintes frases em questionários fechados para se investigar crenças: “as pessoas em meu país acreditam que é importante falar inglês”; “mulheres são melhores do que os homens na aprendizagem de línguas” [...].
2. Caracterização do aprendiz como inadequado em aprender, cujas crenças são descritas, na maioria das vezes, como “errôneas” [...].
3. Predição, ou explicações de causa e efeito, ignorando-se o contexto [...] (BARCELOS, 2004, p. 133 a 135).

A partir das características citadas, nota-se que, nesse momento, faltavam reflexões sobre quem estava fazendo a afirmação, para quem, por quê e qual a importância dessas crenças para os alunos. Também havia uma certa contradição nos estudos, pois apesar do foco ser no que os alunos acreditavam, eles eram

criticados por suas crenças, embora fosse possível achá-las na literatura de LA ou na “memória discursiva” (BARCELOS, 2004, p. 134).

Ainda assim, é possível encontrar algumas vantagens na utilização de seu principal instrumento: o questionário fechado. Como os questionários do tipo *Likert-scale* são construídos com itens em escala, contendo até cinco opções para escolha, Vieira-Abrahão (2010) entende que uma das vantagens de sua utilização é que as nuances de opiniões podem receber valores numéricos. Já Barcelos (2001) acredita que os questionários causam menos constrangimento que observações, sendo úteis para pesquisadores com pouco tempo e recursos.

Por outro lado, é preciso considerar que os informantes apresentam opiniões variadas sobre os assuntos e que nesse tipo de questionário é difícil interpretar uma opinião intermediária, devido a sua generalidade (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Além disso, os questionários podem restringir a escolha dos informantes através das afirmações pré-estabelecidas, que nem sempre correspondem ao que o aluno acredita ser significativo para sua aprendizagem (BARCELOS, 2001).

Percebendo tais desvantagens, os pesquisadores começaram a modificar a maneira de coletar os dados de suas pesquisas e, com o passar do tempo, as reflexões dos alunos passaram a ser consideradas como importantes para a compreensão de suas crenças. Nesse segundo momento, as crenças eram entendidas como conhecimento metacognitivo, recebendo a denominação de *Abordagem Metacognitiva* (BARCELOS, 2001).

O conhecimento metacognitivo é constituído pelas “teorias em ação” dos participantes, que os auxilia a refletirem sobre o que fazem e a desenvolverem seu potencial para a aprendizagem e para o ensino (VEIRA-ABRAHÃO, 2010). Assim, esse segundo momento das investigações sobre as crenças foi marcado pela aproximação com o ensino autônomo, treinamento dos aprendizes e estratégias de aprendizagem, havendo a sugestão implícita de que “crenças errôneas” geravam estratégias ineficazes e vice-versa (BARCELOS, 2004, p. 136).

Embora o pressuposto básico nesses estudos tenha sido o que os aprendizes pensavam sobre o processo de aprendizagem de línguas, a descrição das crenças eram realizadas com o objetivo de classificá-las em certas e erradas (BARCELOS, 2001). Diferentemente da abordagem normativa, a metacognitiva é enquadrada

dentro da perspectiva qualitativa⁷ (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001). Por outro lado, de maneira semelhante à abordagem anterior, as crenças eram entendidas como obstáculos a uma determinada visão de aprendizagem, não investigando a relação entre crenças e ação, mas apenas sugerindo-a (BARCELOS, 2001).

Como instrumentos para coleta de dados, os pesquisadores faziam uso de entrevistas semiestruturadas, auto-relatos e, às vezes, questionários semiestruturados (SANTOS, 2010). As entrevistas permitiam que o aluno refletisse sobre suas experiências, embora suas crenças fossem vistas como estáveis. Já os auto-relatos eram voltados principalmente para as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

A utilização de entrevistas e auto-relatos demonstrava algumas vantagens da abordagem metacognitiva, pois permitia aos alunos refletirem sobre suas experiências e, como as crenças eram entendidas como conhecimento, permitia o reconhecimento dessas crenças como parte do raciocínio dos discentes (BARCELOS, 2001).

Apesar de tais vantagens, as crenças ainda eram consideradas abstratas, geradas na mente do aprendiz (SANTOS, 2010). Além disso, as crenças não eram inferidas através das ações, mas apenas através das intenções e declarações verbais. Nesse caso, havia o reconhecimento da relação entre elas e o contexto, porém não era considerada ou analisada a influência do contexto sobre as crenças (BARCELOS, 2001).

Com a compreensão de que o contexto era relevante para o entendimento sobre as crenças de alunos e professores, o terceiro momento das investigações ficou conhecido como *Abordagem Contextual*. Cabe ressaltar que, nesse caso, Barcelos (2004) baseia-se na definição apresentada por Goodwin e Duranti (1992), os quais acreditam que contexto é um conceito dinâmico, constituído socialmente e sustentado interativamente.

Os estudos na abordagem contextual consideravam a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos nas crenças e nas ações, dentro de um contexto específico (BARCELOS, 2001). A partir desse momento, a metodologia empregada nas pesquisas passou a ser mais variada e

⁷ Para Vieira-Abrahão (2010), as pesquisas enquadradas na perspectiva qualitativa podem ser caracterizadas como: naturalistas; descritivas; processuais; indutivas e preocupadas com a busca por significados.

novas percepções surgiram sobre como desenvolver os estudos. Assim, os principais instrumentos para coleta de dados utilizados eram e são as observações, entrevistas, diários, estudos de caso, desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento⁸ (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

A observação, por exemplo, possibilitou que os pesquisadores documentassem sistematicamente as ações e ocorrências importantes para suas questões de investigação. As sessões de visionamento também representaram outra maneira de possibilitar a reflexão dos participantes sobre suas ações. Já os desenhos começaram a ser usados com sucesso em pesquisas mais recentes, em que objetivam resgatar as visões e expectativas que os alunos apresentam sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos. Além disso, ao retratar os aprendizes como agentes sociais interagindo em seus contextos, essa abordagem também apresenta uma visão mais positiva do aprendiz [...] (BARCELOS, 2001, p. 82).

Dessa maneira, a abordagem contextual permitiu uma visão mais ampla das crenças sobre aprendizagem de línguas, compreendendo-a como dinâmica e social. Por essa razão, a relação entre crenças e ação passou a ser investigada dentro de contextos específicos (BARCELOS, 2001). Entretanto, é preciso assinalar como um possível ponto negativo, o fato desses estudos levarem muito tempo, por isso, serem mais adequados a um número reduzido de participantes (BARCELOS, 2001).

Outro ponto relevante nesse momento das pesquisas é o fato de algumas delas considerarem que a aprendizagem envolve a construção de identidade, que as crenças podem ser apresentadas através de metáforas e que elas são construídas no discurso (BARCELOS, 2004). Considerando essas modificações, Barcelos (2001, p. 84) acredita que as abordagens normativa e metacognitiva eram incompletas, porque não analisavam as crenças dos alunos nos seus próprios termos, tratavam

⁸ “As sessões de visionamento, também chamadas por outros autores pesquisadores de sessões reflexivas, envolvem a exposição das gravações em vídeos das aulas observadas aos participantes, professores e alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva do actantes sobre suas próprias ações e provocar a conscientização dos mesmos sobre o seu fazer” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 227).

as crenças como conceitos fixos e não prestavam atenção ao contexto social em que estavam inseridas.

Para explicitar melhor as características, vantagens, desvantagens e instrumentos de coleta de dados utilizados em cada um dos três momentos de investigação das crenças, o quadro 2 reproduz e contrapõe aspectos importantes sobre as abordagens normativa, metacognitiva e contextual.

	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionários tipo <i>Likert-scale</i>	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários, e estudos de caso.
Definição de crenças sobre aprendizagem	Crenças são vistas como sinônimos de ideias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua.	Crenças vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora se admitam outros fatores como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de informações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).	É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Quadro 2 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens.

Fonte: Barcelos (2001, p. 82-83).

Embora Barcelos (2001) trate sobre as distinções entre as três abordagens, a autora acrescenta que na prática pode não ser tão fácil distingui-las. Sobre esse assunto, Santos (2010) acrescenta que a utilização de um instrumento, como o questionário fechado, pode não corresponder ao momento atual das pesquisas sobre crenças, porém se o objetivo é levantar as crenças de um grande número de participantes, esse instrumento pode ser o ponto de partida. Já Vieira-Abrahão (2010, p. 229) acrescenta que

nas pesquisas normativas, somente os questionários em escala eram utilizados; nas metacognitivas, as entrevistas semi-estruturadas eram o principal instrumento, o que consistia um fator limitador. Mas isso não quer dizer que questionários em escala ou entrevistas semi-estruturadas não possam mais ser utilizados hoje, quando há o predomínio de pesquisas qualitativas, de cunho etnográfico, em que as crenças não mais são vistas como estáticas, mas dinâmicas e emergentes. Tais instrumentos podem, sim, ser empregados e os dados obtidos por meio deles podem ser utilizados na triangulação com dados contextuais obtidos por meio de outros tipos de instrumentos, tais como, observação de aulas, diários e sessões de visionamento.

Dessa forma, cabe frisar que os diferentes momentos de investigação das crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas foram de grande importância para os estudos atuais. Embora cada abordagem apresente instrumentos de coleta específicos, é fundamental que eles sejam selecionados cuidadosamente para o levantamento de dados. Por isso, nessa pesquisa foram utilizados o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação para coleta de dados, os quais serão abordados na seção seguinte em que é apresentada a metodologia do trabalho.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o intuito de apresentar os pressupostos metodológicos que nortearam esta pesquisa, este capítulo foi dividido em cinco seções, que detalham o seu desenvolvimento. Na primeira seção, é abordada a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, perspectivas nas quais se encontra o trabalho aqui apresentado. Já a segunda seção refere-se ao contexto de realização da pesquisa e aos seus participantes.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados são explicitados na terceira seção. Os procedimentos e análise de dados, por sua vez, constituem a quarta seção. Por fim, o capítulo é encerrado com a apresentação dos aspectos éticos referentes à realização da pesquisa.

3.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que usa um instrumental estatístico e produz medidas quantitativas de características e/ou comportamentos para analisar um problema, seguindo uma sequência rígida de etapas para o seu desenvolvimento, a pesquisa qualitativa é caracterizada como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados (RICHARDSON, 1999). Essa compreensão surge a partir da interpretação das informações que são recolhidas, o que pode originar a necessidade de novas buscas de dados (TRIVIÑOS, 1987).

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a

complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p. 80).

É por essa razão que o valor desse tipo de pesquisa pode ser resumido nos seguintes aspectos: apresenta certa flexibilidade; estuda o que as pessoas fazem em seu contexto natural; possibilita o estudo de processos, resultados, significados e causas (SILVERMAN, 2009). Nesse contexto, a pesquisa qualitativa parte do fundamento de que existe uma relação entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, ou seja, um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2008).

No entanto, para que tais características possam ser identificadas, é preciso “compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2011, p. 53). Para que isso ocorra, os dados qualitativos devem consistir em descrições detalhadas de situações, o que permite situar esses indivíduos no mundo. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas.

Essas práticas podem ser encontradas em notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, lembretes, entre outros. Imerso nesse emaranhado, o pesquisador possui importantes funções: ressaltar a natureza socialmente construída da realidade e buscar o modo como a experiência social é criada e ganha significado (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Para isso, o pesquisador faz uso de uma variedade de materiais empíricos, abordando-os de diferentes maneiras, o que permite o surgimento de diversas denominações para as pesquisas qualitativas, tais como: estudo de campo; estudo qualitativo; perspectiva interna; interpretativa; observação participante; entrevista qualitativa; abordagem de estudo de caso, entre outras (TRIVIÑOS, 1987).

De maneira geral, o que une essa diversidade de pesquisas é o fato de que, sendo qualitativa, permitir descrever o momento e os significados de determinadas situações para os indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nesse sentido, esse trabalho se insere dentro desta perspectiva, já que a pesquisa qualitativa permite compreender não apenas o que o indivíduo acredita, mas também como e por que age de determinada maneira.

Considerando que o objetivo dessa pesquisa é investigar as crenças de professores formadores e professores tutores de língua espanhola, que trabalham em dois cursos de Letras Espanhol/EaD, sobre a interação para o desenvolvimento da produção oral em espanhol, esse trabalho também se caracteriza por ser um estudo de caso. Logo, é um estudo aprofundado de dois grupos de professores provenientes de instituições diferentes.

O estudo de caso é um dos métodos classificados como pesquisa qualitativa, sendo entendido como estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, o que permite o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 1999). Nas palavras de Triviños (1987, p. 133, grifo do autor) é uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente”.

É importante assinalar que essa “unidade” pode referir-se a uma determinada instituição, a uma família, a um evento, a uma atividade, a um único sujeito ou a um grupo de pessoas. Sendo assim, são pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, como por exemplo, os dois grupos de professores dessa pesquisa. A partir dessa coleta, é possível organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente (CHIZZOTTI, 2008), por isso, o estudo de caso é considerado uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto (YIN, 2005).

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto (GOLDENBERG, 2011, p. 33-34, grifo da autora).

É nesse sentido que Goldenberg (2011) compara o estudo de caso com um mergulho profundo e exaustivo em um objeto. Tal atitude possibilita ao pesquisador inserir-se na realidade social, o que não seria possível por meio de uma análise estatística. Dessa maneira, as diferenças internas e os comportamentos considerados desviantes são revelados, ao invés de escondidos atrás de uma suposta homogeneidade (GOLDENBERG, 2011).

Para que seja possível esse aprofundamento no objeto, diferentes instrumentos de coleta de dados podem ser utilizados. Silverman (2009) destaca a

observação, a análise de textos e documentos, as entrevistas e as gravações em áudio e vídeo. A investigação baseada em várias fontes de evidências precisa que seus dados convirjam em um formato de triângulo (YIN, 2005), o que é possibilitado pela abordagem contextual⁹ das investigações sobre crenças.

Considerando o exposto e a necessidade de obter uma visão holística das crenças apresentadas pelos informantes dessa pesquisa, a realização da sua coleta de dados ocorreu por meio de questionário, entrevistas semiestruturadas e observações nos AVAs utilizados pelos cursos, seguindo as orientações da abordagem contextual. Esses instrumentos serão explicitados na seção 3.3 desse capítulo, porém, antes disso, é necessário esclarecer em que contexto foi desenvolvida a pesquisa e quais foram os seus participantes.

3.2 O contexto de realização da pesquisa e seus participantes

Para a elaboração desse trabalho, foi realizada uma pesquisa preliminar das universidades públicas brasileiras que eram conveniadas com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁰, já que essa pesquisa pretendeu inserir-se numa perspectiva da realidade do sistema educativo público brasileiro e a UAB é um sistema integrado por universidades públicas, que oferece cursos a distância.

Optou-se pela busca por universidades que ofertassem cursos de Letras Espanhol via modalidade a distância, pois assim a pesquisa poderia contar com a participação de professores formadores e professores tutores de língua espanhola. Foi considerado também que as instituições pertencessem à região sul do Brasil, pois esses estados apresentam características sociais, econômicas e geográficas parecidas, o que poderia indicar a presença de fatores semelhantes nos dois cursos.

Observou-se então que, nas condições citadas, havia quatro universidades que se enquadravam nos requisitos. Dessas quatro, duas delas foram contatadas através de suas coordenações, pois pertenciam a estados diferentes e apresentavam semestres iniciais dos cursos com oferta de disciplinas que visavam o

⁹ A descrição das características da abordagem contextual foi realizada na subseção 2.4.4 (p. 53).

¹⁰ Essas informações foram obtidas através do próprio site da UAB:
(<http://uab.capes.gov.br/index.php>).

desenvolvimento da produção oral.

Esses pontos foram relevantes para a escolha por possibilitarem uma visão de como dois cursos de graduação em Letras Espanhol são desenvolvidos em estados diferentes, que pertencem a mesma região do país. Assim, em 2011, um dos cursos apresentou uma resposta favorável à realização da pesquisa e em 2012, outro curso também se dispôs a participar. Com a finalidade de preservar a identidade das instituições, elas serão denominadas como A e B.

A universidade A está localizada no estado do Rio Grande do Sul e possui, além do curso de Letras Espanhol e Literaturas, outros dezesseis cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância, mantendo uma modalidade de integração com cursos de graduação e pós-graduação presenciais.

Já a universidade B, localizada no estado de Santa Catarina, também conta com dezesseis cursos de graduação e especialização a distância, além do curso de Letras Licenciatura em Língua Espanhola. Assim como a universidade A, a universidade B possui um centro de apoio à educação presencial via modalidade a distância.

O curso superior em Letras Espanhol e Literaturas a distância, oferecido pela universidade A, teve sua primeira edição no ano de 2009, conforme pode ser observado no quadro 3. Em 2010 e 2012, abriu novamente o processo seletivo, contando atualmente com três edições em andamento e atendendo um total de dez polos diferentes.

O curso superior em Letras Licenciatura em Língua Espanhola a distância, oferecido pela universidade B, teve sua primeira edição em 2008 e uma segunda edição em 2011. Em sua primeira edição, o curso atendeu cinco polos, que já estão com suas turmas graduadas. Na segunda edição, três polos permaneceram os mesmos, dois deles deixaram de ofertar o curso e outros dois foram inseridos nesse grupo. Dessa forma, o curso já foi ofertado para um total de sete polos diferentes, sendo que atualmente possui turmas em cinco deles.

Informações sobre os dois cursos de Letras Espanhol/EaD		
	Universidade A	Universidade B
Ano da primeira edição do curso.	2009	2008
Total de edições em andamento.	3	1
Edição concluída.	Nenhuma.	1 em 2011.
Total de polos atendidos atualmente.	10	5
Disciplina escolhida para a pesquisa.	Espanhol I.	Espanhol III.
Total de professores tutores para o atendimento da disciplina.	3	4
Total de polos atendidos pela disciplina.	6	5
Total de alunos na disciplina.	149	106
Média de alunos por professor tutor.	50	27

Quadro 3 – Informações sobre os cursos de Letras Espanhol/EaD das duas universidades.

Após definidas as instituições, iniciou-se um processo de busca por disciplinas de língua espanhola que apresentavam similaridades em suas ementas, sendo que ambas precisariam apresentar como um de seus objetivos o desenvolvimento da produção oral. Assim, foram escolhidas as disciplinas de Espanhol I, da universidade A e Espanhol III, da universidade B, as quais estão representadas no quadro 3.

Segundo a ementa da disciplina de Espanhol I, o seu objetivo é desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, assim como dominar, em nível inicial, as estruturas linguístico-comunicativas e suas funções no desempenho da língua.

A disciplina de Espanhol III também objetiva desenvolver a produção oral e escrita, tendo um propósito comunicativo. Para isso, em sua ementa consta que diversos gêneros discursivos orais e escritos deverão ser trabalhados, assim como traduções, informações sobre características gramaticais e sociolinguísticas da língua espanhola.

Como é possível perceber, as duas disciplinas têm o propósito de desenvolver as habilidades da produção oral e escrita, ainda que em níveis diferentes, pois uma é apresentada no primeiro semestre do curso e a outra, no terceiro. Por essa razão, elas foram escolhidas para a realização dessa pesquisa. Após serem definidas as disciplinas, os professores formadores e professores tutores de cada uma foram contatados sobre a possibilidade de participarem da mesma.

Na universidade A, a disciplina de Espanhol I era ofertada a seis polos, com

um total de 149 alunos, possuía um professor formador e três professores tutores. Cada professor tutor atendia a dois polos, com uma média de 50 alunos cada. Inicialmente, todos se disponibilizaram a participar da pesquisa, porém um dos professores tutores desvinculou-se do curso por motivos pessoais e, como a pesquisa já havia iniciado quando outro professor tutor foi contratado, ela permaneceu sendo realizada com um professor formador e dois professores tutores.

Na universidade B, a disciplina de Espanhol III era ofertada para cinco polos, com um total de 106 alunos, possuía um professor formador e quatro professores tutores. Cada professor tutor atendia a um polo, com exceção de um que atendia a três polos, pois dois apresentavam um número pequeno de alunos e outro precisou ser dividido em virtude do número maior de discentes. Dessa forma, cada um atendia a uma média de 27 alunos.

Inicialmente, três professores se dispuseram a participar da pesquisa, o professor formador e dois professores tutores. Após a primeira entrevista, um dos professores tutores informou que não queria mais participar do trabalho. Nos excertos 1 e 2¹¹ é possível perceber que o professor tutor (T2B) apresentou indícios de que estava encontrando dificuldades para responder as perguntas realizadas pela pesquisadora (P).

[1]

P: Mas o que seria a oralidade?

T2B: Tá ficando difícil hein, ((risos)). (Entrevista 1)

[2]

P: E o que seria interação para ti?

T2B: Ficou difícil de novo, né?((risos)) Éh, eu pensei que fosse mais fácil, não quero mais brincar disso ((risos)) [...]. (Entrevista 1)

Para preservar a identidade dos professores cada um é apresentado no decorrer do trabalho por uma designação específica. O professor formador da universidade A é representado por “FA”. Os professores tutores da mesma universidade são representados por “T1A” e “T2A”. O professor formador da universidade B, por sua vez, é representado por “FB”, já os professores tutores são representados por “T1B” e “T2B”.

O quadro 4 apresenta as designações utilizadas para representar os professores das duas universidades, já a pesquisadora foi representada nos

¹¹ A numeração dos excertos segue a sequência em que são expostos no trabalho.

excertos por P. Cabe esclarecer, ainda, que embora todos os professores tenham sido denominados no masculino durante a escrita desse trabalho, isso não é um indicativo de gênero.

Designações dos professores formadores e professores tutores na pesquisa	
Universidade A	Universidade B
FA: Formador universidade A	FB: Formador universidade B
T1A: Tutor 1 universidade A	T1B: Tutor 1 universidade B
T2A: Tutor 2 universidade A	T2B: Tutor 2 universidade B

Quadro 4 – Designações utilizadas para os informantes.

3.2.1 Professores participantes da Universidade A

Com relação aos informantes dessa pesquisa, como foi dito anteriormente, da universidade A participaram dois professores tutores e um professor formador. Tais docentes apresentam o seguinte perfil:

FA: o professor formador da universidade A graduou-se em Letras Espanhol e Literaturas no ano de 2005 em uma faculdade particular da mesma cidade em que está localizada a universidade na qual trabalha como professor formador da EaD. É mestre em Letras, tem sete anos de experiência com educação presencial, já atuou no ensino superior e em cursos de idiomas na modalidade presencial. Atualmente, além do curso de Letras Espanhol a distância, ministra aulas em cursos particulares de idiomas. Antes de trabalhar como professor formador do curso de Letras Espanhol EaD, sua experiência nessa modalidade estava relacionada à revisão de materiais elaborados por outros professores para o curso. Essa prática durou dois anos, sendo que durante a realização da pesquisa, o professor estava participando de um curso de capacitação para a EaD oferecido pela própria universidade.

T1A: o professor tutor 1 da universidade A graduou-se em Letras Espanhol e Literaturas no ano de 2010 na mesma universidade em que atua e tem experiência de três anos na educação presencial. Já atuou com ensino médio, Educação de Jovens e Adultos e cursos de idiomas. Sua experiência com EaD iniciou com sua atuação como professor tutor em outro curso de Letras Espanhol em 2011, no qual também realizou um curso de capacitação para tutores da EaD. O primeiro semestre

de 2012 representou o começo da sua atuação como professor tutor do curso de Letras Espanhol em que se realizou essa pesquisa. Além de atuar na EaD, esse professor também trabalha no setor administrativo de um órgão do poder legislativo.

T2A: o professor tutor 2 da universidade A graduou-se em Letras Espanhol e Literaturas no ano de 2010 nessa universidade, é mestrando em Educação e participa de grupos de pesquisa nessa área. Sua experiência com educação presencial iniciou no ano de 2012, pois começou a trabalhar como professor substituto na mesma universidade em que atua. Essa é a sua primeira atuação com EaD, sendo que anteriormente ele não tinha experiência com essa modalidade. No momento da realização desta pesquisa, o professor tutor 2 também realizava um curso de capacitação para tutores da EaD, oferecido pela universidade na qual atua.

3.2.2 Professores participantes da Universidade B

Com relação aos informantes da universidade B, a pesquisa contou com a participação de dois professores: um formador e um tutor, que apresentam o seguinte perfil.

FB: o professor formador da universidade B graduou-se em Letras Português e Espanhol no ano de 2001 nessa universidade, possui doutorado em Literatura, atuando com graduação e pós-graduação presencial. Como professor da educação presencial, possui cerca de quatro anos de experiência, nos quais ministrou aulas do ensino fundamental ao superior, além de cursos pré-vestibular e ensino técnico. Esse professor trabalha há dois anos no curso de Letras Espanhol/EaD, mas ao todo possui três anos de experiência com essa modalidade, pois anteriormente havia trabalhado como professor tutor em um curso de especialização a distância e realizou dois cursos de capacitação para atuar no curso EaD com o qual trabalha atualmente.

T1B: o professor tutor 1 da universidade B graduou-se em Letras Espanhol e Literaturas como licenciado e bacharel no ano de 2009 na mesma universidade na qual atua, sendo mestrando em Estudos da Tradução. Sua experiência com educação presencial é de seis anos, atuando como professor do ensino fundamental, cursos de idiomas oferecidos pela universidade na qual realiza seu

mestrado e por outras instituições particulares e como tradutor. Atualmente, ele trabalha apenas com o curso de Letras Espanhol EaD, sendo que antes de ingressar nesse curso não tinha experiência com Educação a Distância. Esse professor trabalha há quatro anos no curso e realiza todo semestre algum tipo de curso sobre EaD, como por exemplo, capacitações ou seminários.

Conhecido o perfil dos informantes, a próxima seção tratará sobre os instrumentos para coleta de dados que foram explorados nessa pesquisa, suas características e a maneira como esses instrumentos foram empregados para o levantamento das informações utilizadas na análise de dados.

3.3 Os instrumentos para a coleta de dados

É importante atentar para a complexidade que envolve os estudos sobre crenças, pois nem sempre a relação entre crenças e ação é visível na prática dos professores e alunos. Por isso, são necessários instrumentos de coleta de dados variados a fim de garantir maior confiabilidade à pesquisa.

O uso de diferentes instrumentos de coleta de dados também é abordado por Yin (2005) ao tratar sobre o estudo de caso, pois o autor considera que com diferentes evidências seja possível fazer uma triangulação dos dados. Silverman (2009) aponta para a necessidade de que os instrumentos sejam combinados a fim de garantir maior entendimento sobre o objeto de estudo.

Ao tratar sobre esse assunto, Vieira-Abrahão (2010) salienta que nenhum instrumento é suficiente por si só, porém com a combinação de vários instrumentos é possível promover uma triangulação de dados e perspectivas. É nesse sentido que Cohen e Manion (1985) afirmam que o uso de um único instrumento pode acarretar alguns riscos para o pesquisador, pois pode distorcer a realidade estudada ou não permitir a compreensão da mesma.

Uma vez que não se utiliza apenas um único instrumento para buscar as respostas às questões que embasam uma pesquisa, é na diversidade de instrumentos para coleta de dados que se busca complementar e assegurar a validade das informações obtidas. Considerando essas questões, para a realização desse trabalho foram utilizados o questionário, a entrevista semiestruturada e a

observação, apresentadas a seguir.

3.3.1 Questionário

O questionário foi escolhido para essa pesquisa por possibilitar o mapeamento das crenças dos informantes, assim como o levantamento das informações pessoais, profissionais e suas expectativas. Para tanto, este instrumento foi dividido em quatro partes que permitiram conhecer o perfil dos informantes e dar início ao mapeamento de algumas de suas crenças.

Conforme foi evidenciado por Richardson (1999), frequentemente os questionários apresentam questões abertas e fechadas. As perguntas fechadas destinam-se a obter informação sociodemográfica do entrevistado, tais como sexo, escolaridade, idade e identificação de opiniões. As perguntas abertas, por sua vez, são destinadas ao aprofundamento dessas opiniões. No Apêndice A, encontra-se o modelo de questionário que foi utilizado para a coleta inicial de dados.

A primeira parte do questionário utilizado nessa pesquisa objetivou traçar o perfil profissional e acadêmico dos professores formadores e professores tutores. Por essa razão, foram utilizadas perguntas fechadas, que versaram sobre formação acadêmica, tempo de experiência como professor da educação presencial e níveis ou modalidades da educação presencial em que já trabalhou e/ou em que trabalha. Para não correr o risco de restringir as respostas a apenas os itens listados, foi incluída a categoria “outros” em algumas questões.

A segunda parte abordou a experiência dos professores com EaD. Para tanto, foram utilizadas perguntas abertas e fechadas que trataram sobre as suas experiências com EaD antes de trabalhar nos respectivos cursos superiores de Letras Espanhol; que tipo de experiência foi essa e quanto tempo durou; a realização de cursos para capacitação, aperfeiçoamento e/ou atualização; tempo de experiência no curso de Letras Espanhol/EaD e as razões que os levaram a escolher trabalhar nessa modalidade.

Já a terceira parte, buscou verificar qual a visão que esses professores apresentavam sobre as suas funções nos respectivos cursos. Para isso, foram utilizadas perguntas abertas e fechadas que trataram sobre as suas funções, sobre a

divisão do trabalho e eventuais dificuldades enfrentadas.

Por fim, a quarta parte procurou levantar algumas das crenças dos professores referentes à aprendizagem da língua espanhola por meio da EaD. Essas perguntas trataram sobre as diferenças e/ou semelhanças na aprendizagem de alunos da EaD e da educação presencial; as razões que levaram a tais diferenças e/ou semelhanças; se é possível aprender espanhol a distância; qual a habilidade mais difícil de ser aprendida pelos alunos e as razões dessa dificuldade.

Após a formulação prévia desse questionário, foi realizado um pré-teste com grupos de professores tutores e professores formadores que apresentavam características similares aos informantes escolhidos para essa pesquisa. Autores como Richardson (1999) e Severino (2007) apontam a importância dessa pilotagem, pois permite revisar e direcionar aspectos da investigação, o que foi realizado com este questionário.

Cabe informar, ainda, que o questionário foi aplicado no começo do primeiro semestre letivo de 2012, mais precisamente na primeira e segunda semana de março de 2012, pois além de traçar o perfil e mapear algumas das crenças dos informantes, esse questionário serviu de embasamento para a elaboração das entrevistas. A aplicação desse instrumento ocorreu por meio do correio eletrônico, permitindo que os informantes de regiões geográficas diferentes participassem igualmente da pesquisa.

3.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Nesse trabalho, foi utilizada a entrevista por ser considerada uma técnica de pesquisa em que se busca compreender qual o significado de determinadas questões e situações para os entrevistados (MARTINS, 2006). Através de seu uso é possível apreender o que os informantes pensam, sabem, representam, fazem e argumentam sobre o assunto que está sendo questionado (SEVERINO, 2007).

No entanto, para não restringir as respostas dos informantes e considerando a necessidade de deixar uma margem para a inserção de novas perguntas que poderiam auxiliar na complementação dos dados, foi escolhida a entrevista semiestruturada, conforme consta nos Apêndices B e C. Esse tipo instrumento

permite que os questionamentos básicos apoiados na teoria sejam realizados, oferecendo um amplo campo de interrogativas, que podem surgir à medida que as respostas são dadas pelos informantes (TRIVIÑOS, 1987).

A partir do foco principal estipulado pelo investigador, o informante tem a possibilidade de demonstrar seu pensamento e experiências, assim como participar da elaboração do conteúdo da pesquisa, já que novas questões podem surgir no momento de sua realização. Esse é um fator relevante quando se trata de uma pesquisa que aborda as crenças de professores formadores e professores tutores, pois os docentes precisam ter a liberdade para expressarem o que pensam.

Para isso, as questões elaboradas devem permitir que os informantes discorram e verbalizem seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o que lhe é apresentado (ROSA; ARNOLDI, 2008). Sendo assim, é importante considerar que

o questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, eles dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 31).

Esse tipo de entrevista possibilita, portanto, maior flexibilidade e oportunidade de esclarecimentos sobre possíveis dúvidas, evitando ambiguidades. Em outras palavras, considera o ponto de vista dos atores sociais como fundamental para compreender e interpretar as suas realidades e elucidar suas condutas, que só podem ser interpretadas através da própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido conferido às suas ações (POUPART, 2010).

Desse modo, com o objetivo de evidenciar as crenças dos professores formadores e professores tutores e esclarecer algumas respostas apresentadas nos questionários, a entrevista semiestruturada foi utilizada, nesse trabalho, em dois momentos distintos. O primeiro deles ocorreu no início do primeiro semestre letivo.

Após o recebimento dos questionários aplicados na primeira e segunda semana de março de 2012, a primeira entrevista, que já havia passado por um pré-teste com outro grupo de professores formadores e professores tutores, foi reformulada, pois observou-se a necessidade de esclarecimentos sobre algumas das respostas apresentadas pelos docentes no questionário.

A entrevista semiestruturada foi a que melhor se adequou ao trabalho, pois as questões orientadoras precisaram ser revistas a partir das respostas do questionário, sendo que durante a sua realização surgiram novas perguntas. Sobre este fato, Vieira-Abrahão (2010) salienta que as questões gerais da entrevista semiestruturada não seguem uma ordem fixa e permitem a emergência de temas e tópicos que não haviam sido previstos, inicialmente, pelo entrevistador.

Assim, a primeira entrevista foi realizada em abril e subdivida em três partes, conforme apresentada no Apêndice B. A primeira delas tratou sobre os objetivos da disciplina que seria ministrada pelos professores formadores e professores tutores. Os docentes foram questionados sobre suas expectativas com relação à disciplina; sobre quais atividades e recursos seriam realizados para o desenvolvimento da produção oral e se seria necessário utilizar outro recurso que não estava disponível no ambiente.

A segunda parte tratou sobre as crenças dos professores sobre a interação. As perguntas versaram sobre a importância da interação para o desenvolvimento da produção oral pelos alunos; os tipos de interação que seriam promovidos; como o professor iria auxiliar o aluno em sua aprendizagem das quatro habilidades e qual o seu entendimento sobre a interação.

Por fim, a terceira parte abordou as crenças dos professores sobre oralidade. Assim, eles foram questionados sobre o que entendiam por produção oral; sobre a falta ou não de algo no ambiente que permitisse o desenvolvimento da produção oral e se o ambiente favorecia esse desenvolvimento.

A primeira entrevista foi realizada passado um mês do começo das aulas, porque havia a necessidade de ajustes nas disciplinas e os professores estavam realizando reuniões para isso. Assim, considerando a importância desses ajustes e a disponibilidade dos professores para participarem da entrevista, ela precisou ser postergada, pois inicialmente estava prevista para março de 2012.

Com o objetivo de investigar possíveis mudanças nas crenças desses professores, assim como verificar convergências e/ou divergências em suas crenças e ações, a segunda entrevista foi realizada após o término das aulas e após a realização de todas as observações no ambiente utilizado por cada disciplina.

Essa entrevista foi subdividida em cinco partes, conforme consta no Apêndice C. A primeira correspondeu às questões relacionadas às atividades e recursos utilizados, tratando sobre as razões que levaram à escolha de determinadas

ferramentas. A segunda parte abordou o que cada professor desenvolveu ao longo do semestre, sobre suas funções e formas de correção das atividades.

A terceira parte, por sua vez, tratou sobre as crenças a respeito da interação. Para isso, foram feitas perguntas sobre os tipos de interação que possibilitaram para o desenvolvimento da produção oral, qual a eficiência dessas interações para a aprendizagem dos alunos, o que eles acreditavam que faltou realizar, se os recursos possibilitaram maior interação entre os alunos e os professores e se os docentes acreditavam que essa interação poderia ter sido mais eficiente para o desenvolvimento da produção oral.

A quarta parte tratou das crenças sobre produção oral, que apresentou perguntas relacionadas aos tipos de recursos que utilizaram para desenvolvê-la; sobre a avaliação que faziam do desenvolvimento da produção oral pelos alunos; se acreditavam que houve mudança nessa produção e quais as estratégias que foram utilizadas para auxiliar os alunos durante esse processo.

Por fim, a quinta parte correspondeu às crenças sobre Educação a Distância. Para tanto, foi perguntado qual seria a responsabilidade do aluno e do professor para que houvesse aprendizagem do espanhol na EaD; quais as diferenças entre EaD e educação presencial quando se trata de um curso de Letras Espanhol e quais seriam os pontos positivos e/ou restrições da EaD nesse tipo de graduação.

Cabe salientar que com o advento das inovações tecnológicas e a possibilidade de desenvolver pesquisas utilizando-se de recursos disponíveis na internet, as duas entrevistas foram realizadas por meio do *Skype* e/ou do *MSN*, com uso de áudio e/ou vídeo.

3.3.3 Observações nos ambientes virtuais de aprendizagem

A observação de aulas vem sendo utilizada em pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas por permitir que a relação entre crenças, ações e comportamentos possa ser investigada. Por tratar-se de um instrumento que possibilita ao pesquisador documentar as ações e as ocorrências que são relevantes para as suas questões e tópicos de investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), a observação foi escolhida para esta pesquisa.

A observação consiste em um exame minucioso, que utiliza os sentidos para detectar determinados aspectos da realidade (MARTINS, 2006). Com a observação, é possível descobrir também fenômenos novos. É por essa razão que Richardson (1999) acredita que uma das funções da observação seja descobrir novos problemas. Por outro lado, a observação pode auxiliar o pesquisador na identificação de provas para questões que os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Embora existam diferentes tipos de observação, podendo ser classificada como participante, não participante, sistemática ou assistemática, para a realização dessa pesquisa foi escolhida a observação não participante. Nesse tipo de observação, o pesquisador se detém a observar os acontecimentos, sem que haja um envolvimento pessoal. Desse modo, o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele. Assim, adquire um papel de espectador, porém a observação continua sendo consciente, dirigida e ordenada para um fim determinado (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Foi pensando na necessidade de uma sistematização que a observação, nesse trabalho, também se caracterizou por ser sistemática, ou seja, por apresentar uma estrutura para que os fatos ocorridos e sua frequência fossem registrados. Na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Para tanto, foi elaborado um roteiro que é apresentado no Apêndice D. Os tópicos propostos trataram sobre os tipos de interações ocorridas no ambiente; a maneira como ocorreram tais interações; quem participou delas; qual a sua frequência e os tipos de atividades e os recursos utilizados para o desenvolvimento da produção oral.

O registro das observações pode ser realizado através de notas ou notas de campo, que são definidas como descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa, escritos de maneira relativamente objetiva. As notas buscam responder as perguntas “quem/ o quê/ onde/ quando/ como/ e por que” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 226). Embora a observação, nessa pesquisa, seja classificada como sistemática, optou-se por não realizá-la de maneira rígida, mas sim deixando possibilidade para que outros detalhes ou situações, que à princípio não constavam no roteiro, pudessem ser registrados.

Por se tratar de dois cursos superiores a distância, é importante salientar que

as salas de aulas, nesse caso, eram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Esses ambientes foram observados através da liberação da coordenação de cada curso, em que a pesquisadora foi incluída como “visitante”, categoria utilizada para a realização das observações.

Assim, foi possível observar os ambientes, a realização das atividades, a interação que ocorreu por meio de atividades e recursos utilizados, sem interferir em suas realizações. No entanto, cabe esclarecer que as interações realizadas por outros meios como mensagens, e-mail, *MSN*, *Skype*, não puderam ser observadas.

3.4 Procedimentos e análise de dados

Como essa pesquisa se caracteriza por ser qualitativa e por se enquadrar na abordagem contextual do estudo de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, foi necessária a utilização de instrumentos que possibilitassem a realização de uma descrição das crenças sobre a interação para o desenvolvimento da oralidade de professores formadores e professores tutores. Para tanto, foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação sistemática não participante.

Em um primeiro momento, o perfil dos informantes e algumas de suas crenças foram investigadas com a utilização do questionário, que foi aplicado em março de 2012. Em seguida, foram realizadas entrevistas individuais, nas quais algumas crenças puderam ser confirmadas, também foi possível esclarecer as dúvidas que surgiram nas respostas aos questionários, assim como levantar outras crenças dos professores. Essas primeiras entrevistas foram realizadas em abril de 2012, correspondendo ao início do primeiro semestre letivo do respectivo ano.

Com a intenção de verificar se houve mudanças das crenças dos informantes ou se elas permaneceram ao longo do semestre, foram realizadas novas entrevistas após o término do primeiro semestre letivo de 2012. As duas entrevistas realizadas no início e no final desse semestre foram gravadas em áudio para a realização da análise.

Além do questionário e das entrevistas, também foram realizadas observações nos ambientes virtuais de aprendizagem utilizados pelos cursos. Essas

observações foram relevantes por possibilitar a visualização dos tipos de interação que ocorreram e como elas possibilitaram o desenvolvimento da oralidade. A utilização desses três instrumentos foi necessária para a triangulação de dados.

A técnica de triangulação de dados tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, em raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Martins (2006) considera que os resultados advindos de fontes diferentes oferecem maior grau de confiabilidade ao estudo. Segundo o autor, quando há a convergência de fontes de evidências, o fato pode ser tratado como descoberta ou pode ser reunido com outras evidências a fim de melhor compreender e interpretar um fenômeno.

No entanto, é importante considerar que a análise qualitativa não deve seguir um padrão rígido, pois um fenômeno pode ser analisado de diferentes maneiras (SELIGER; SHOHAMY, 2001). Assim, a partir das perguntas de pesquisa e do referencial teórico adotado foram estabelecidas, inicialmente, três categorias para a análise: crenças sobre atribuições dos professores, crenças sobre interação na EaD e crenças sobre produção oral na EaD.

Essas categorias foram definidas previamente, porém permaneceram flexíveis. Considerando que o processo de análise permite modificações e novas classificações, as categorias foram entendidas como provisórias ou preliminares, conforme sugerem Seliger e Shohamy (2001).

Dessa forma, ao realizar o processo de leitura e releitura (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) dos dados obtidos através do questionário, das entrevistas e das observações verificou-se que o perfil dos informantes e o ambiente com o qual estavam trabalhando também influenciaram em suas crenças. Nesse sentido, foram estabelecidas relações entre esses fatores e as crenças dos professores analisadas dentro das categorias pré-definidas.

A fim de realizar a triangulação dos dados, a análise foi desenvolvida a partir do processo de leitura e releitura em que foi possível identificar semelhanças e diferenças entre as crenças dos professores. Inicialmente, em cada categoria foram discutidas as crenças comuns aos dois grupos de docentes e, em seguida, foram

analisadas as crenças específicas dos professores das universidades A e B. Por fim, cabe esclarecer que as transcrições das entrevistas foram baseadas e adaptadas a partir de Koch (2006).

3.5 Aspectos éticos

Para a realização de qualquer pesquisa com informantes é fundamental que estes estejam cientes das implicações de sua participação, como será realizado o estudo e outras informações pertinentes ao trabalho. Nesse sentido, antes de iniciar a pesquisa houve o contato com a coordenação de cada curso de Letras Espanhol a distância, pois primeiramente os coordenadores necessitavam ter o conhecimento sobre a pesquisa, já que a observação no AVA também fez parte do projeto.

Assim, os coordenadores dos cursos foram informados sobre o objetivo da pesquisa, como ela seria desenvolvida, quais os instrumentos de coleta de dados seriam utilizados e qual a sua duração. Após os devidos esclarecimentos, a concordância para a sua realização foi firmada através de uma Autorização Institucional (conforme modelo apresentado no Apêndice E) assinada pelo coordenador de cada curso.

Em seguida, os coordenadores disponibilizaram o contato dos professores formadores das disciplinas e de seus respectivos professores tutores. Dessa forma, eles foram consultados sobre a possibilidade de realização da pesquisa, sendo informados sobre como ela seria realizada; quais os instrumentos de coleta de dados seriam utilizados; a quantidade de encontros virtuais; como seriam realizados os registros; a preservação de suas identidades; riscos e benefícios, além de outros esclarecimentos que surgiram a partir das perguntas desses docentes.

Com a concordância dos professores formadores e professores tutores para sua realização, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme modelo apresentado no Apêndice F). Dessa maneira, foi “selado o compromisso” entre a pesquisadora e seus informantes, assim como indica Rosa e Arnoldi (2008) ao tratar sobre a importância de esclarecer como será realizada a pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A abordagem contextual permite que fatores como o contexto e a experiência dos professores sejam considerados como relevantes para a compreensão de suas crenças. Através dessa abordagem as crenças são caracterizadas como específicas de um contexto ou da cultura de ensinar de um grupo (BARCELOS, 2001).

O contexto, nesse caso, é fundamental para a compreensão das razões que levam os docentes a pensarem de determinada maneira. Assim, antes de tratar especificamente das crenças dos professores sobre suas atribuições, interação e produção oral na EaD, são descritas as duas disciplinas em que ocorreu a pesquisa, suas “salas de aula”, ou seja, os ambientes virtuais propostos e o perfil desses profissionais, isto é, suas experiências como professores.

Dessa forma, esse capítulo é dividido em cinco seções. As duas primeiras tratam sobre as disciplinas, seus ambientes e o perfil dos professores. A partir da terceira seção, são analisadas as crenças dos professores formadores e professores tutores sobre as atribuições que possuem na EaD, sobre o desenvolvimento da produção oral a distância e sobre a interação em AVA.

Cada seção sobre as crenças dos professores é subdividida em duas subseções: universidade A e universidade B. A razão dessa subdivisão é apresentar e discutir especificamente as crenças apresentadas por cada grupo de professores, mostrando quando há similaridades e/ou divergências entre as crenças de formadores e tutores. Desse modo, esse trabalho não buscou definir se uma disciplina foi melhor que a outra, mas sim investigar as crenças existentes em virtude das características de cada grupo e de cada disciplina.

4.1 As disciplinas ministradas e suas “salas de aula”

O AVA Moodle é utilizado pelas universidades públicas brasileiras conveniadas com a UAB para o desenvolvimento dos cursos a distância. Por essa razão, os cursos das universidades A e B foram realizados nessa plataforma. Como esse AVA se caracteriza por ser modular, ou seja, por permitir a inclusão de novas ferramentas e a modificação por parte de seus desenvolvedores (BERNARDI; CORDENONSI, 2011), cada curso tem a possibilidade de organizar o ambiente conforme as suas necessidades e/ou especificidades.

É importante observar que a organização e disposição dos materiais e atividades dentro desse ambiente pode tanto facilitar o processo de aprendizagem quanto dificultá-lo, pois um AVA apresenta características próprias que precisam ser consideradas, já que o professor não estará presente fisicamente para orientar ou guiar o aluno durante a visualização dos materiais.

Nesse sentido, é necessário que a disposição das informações e dos conteúdos seja adequada para o grupo de alunos com o qual se está trabalhando, favorecendo a sua compreensão e a “navegação” na página. É claro que as ferramentas digitais por si só não garantem nenhum êxito dos cursos, mas quando se trata de EaD esses recursos são essenciais para que ocorra a aprendizagem.

Na medida em que atendem às mais variadas necessidades de comunicação, informação, armazenamento e interação, essas ferramentas podem simular um ambiente real de aprendizagem. Porém, por si mesmas, não garantem que o AVA seja realmente interativo. É preciso que os professores conheçam profundamente as ferramentas de interação disponíveis nos ambientes em que estão atuando para que possam fazer plena utilização de cada uma (SILVA; SILVA; 2009, p. 84).

Além de conhecer as ferramentas disponíveis nos AVAs, é preciso que os professores procurem estimular a participação dos alunos para que ocorra uma “ação partilhada”, o que seria uma forma de “humanizar” o processo educativo, conforme argumenta Freitas (1997). No AVA Moodle, uma forma de fazer isso é promovendo discussões através da ferramenta fórum.

Ambas as disciplinas utilizam essa ferramenta, porém em poucos momentos há interação entre alunos-alunos e professores-alunos. Na universidade A, os dois professores tutores reconhecem que o “fórum de dúvidas” aberto no começo da

disciplina e em algumas semanas proporciona maior interação, pois os alunos participam expondo suas dúvidas e comentando o que é escrito pelos professores.

Apesar dos professores da universidade B, inicialmente, afirmarem que o fórum é uma maneira de promover a interação. Ao ser questionado sobre a participação dos alunos, o professor tutor responde:

[3]

P: Há participação dos alunos no fórum ou eles somente postam o trabalho?

T1B¹²: Depende do fórum, assim tem fórum que a gente deixa, disponibiliza ali que fica o semestre inteiro disponível, eles não participam. Na verdade assim, eles participam mais dos fóruns que tem nota. [...] Tem os outros fóruns que ficam assim o semestre inteiro, que não valem nota, tem uns que aparecem de vez em quando, mas não tem muita participação. (Entrevista 2)

Pelo excerto 3 e pelas afirmações dos professores tutores, pode-se dizer que nem sempre há participação dos alunos nos fóruns, o que impede a interação. No entanto, também cabe aos professores estimular essa participação através de perguntas e/ou comentários.

No caso de T1B, o professor afirma que não se adaptou ao fórum e, por isso, participava apenas quando FB solicitava. Já T1A e T2A participavam dos fóruns semanais principalmente fazendo as correções dos trabalhos dos alunos. Assim, em ambas as universidades o fórum não é utilizado em todos os momentos como uma ferramenta para promover a discussão, mas sim para postagem de atividades.

É importante salientar que apenas os professores tutores relataram os problemas com a utilização do fórum, já os professores formadores entendiam que a ferramenta permitia a interação. Essa crença foi influenciada pela atribuição dos professores, pois em ambas as disciplinas a divisão do trabalho é semelhante, sendo o professor tutor responsável pela maior parte das interações com o aluno.

Outro aspecto semelhante nas duas disciplinas é a utilização da música como um “momento de descontração”, pois não são propostas atividades específicas para serem realizadas ou apresentadas instruções de como trabalhá-la. No entanto, todos os professores afirmam que a música é uma forma de desenvolver a oralidade, embora não tenham como verificar isso. Nesse sentido, caberia ao aluno a escolha de ouvir ou não as músicas disponíveis nos ambientes e encontrar formas de utilizá-la para a sua aprendizagem.

¹² O quadro 4 (p. 67) apresenta as designações utilizadas para representar os participantes.

Apesar das disciplinas apresentarem aspectos semelhantes, as propostas de cada ambiente são diferentes. Em vista disso, a seguir são detalhadas as características das disciplinas de Espanhol 1 (universidade A) e Espanhol III (universidade B).

4.1.1 Universidade A: disciplina e ambiente

Segundo as informações obtidas por meio das entrevistas com os professores da universidade A, a disciplina de Espanhol I foi criada por um professor conteudista da instituição. Esse professor planejou como o conteúdo seria trabalhado e disponibilizou os materiais no ambiente. O professor conteudista também é denominado por Belloni (2006) como “professor pesquisador”, ou seja, aquele que pesquisa e atualiza os conteúdos da disciplina.

O fato de outro professor construir a disciplina interferiu nas crenças dos professores sobre a utilização de algumas ferramentas e sobre a interação em EaD. Como resultado, os professores tutores afirmaram que não seria possível fazer muitas modificações na disciplina, apenas acrescentar alguns materiais. Dessa forma, verifica-se o que Belloni (2006) denomina de segmentação do trabalho e uma possível falta de integração entre os professores, já que a afirmação de FA é distinta.

Segundo FA, havia liberdade para fazer essas modificações, por isso, o professor afirmou que iria mudar suas estratégias para trabalhar mais a produção oral. Entretanto, a disciplina permaneceu com a mesma organização durante o semestre. Pela figura 1, é possível observar a sequência dos conteúdos e atividades mantida em cada semana.

2 April - 8 April

Semana 4

¡Bienvenidos a la cuarta semana de actividades en el curso de Español!

¿Quiénes son y cómo son tus familiares?

Vamos a hablar un poco sobre nuestra familia. Para eso, debes acceder a las informaciones sobre los miembros de la familia.

La tarea de esta semana será la de utilizar presentaciones en PowerPoint o hacer un video en el Movie Maker (¡puedes disponerlo en Youtube, si quieres!) o en otro programa que tengan más conocimientos. Van a poner fotos, una música (si así lo desean) y describir a su familia. No se olviden que es importante que aparezcan informaciones textuales, como los nombres de las personas, qué miembro de la familia son, etc.

¡Accede al Foro y ya veremos!

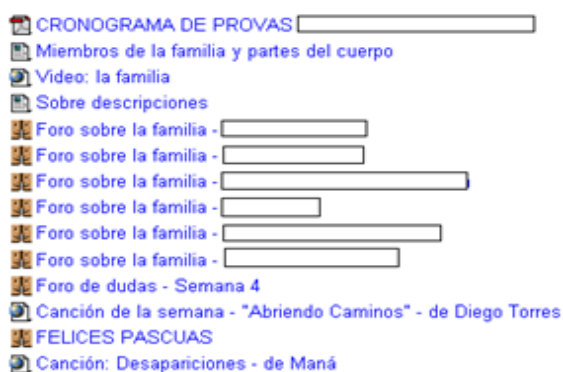


Figura 1 – Sequência dos materiais disponibilizados na disciplina de Espanhol I.

A figura 1 é uma representação da estrutura de cada semana de aula da disciplina de Espanhol I, pois apesar de ser dividida em quinze semanas, a sua organização era semelhante em todas, sendo que a configuração do ambiente e algumas informações estavam em português.

Assim, em cada semana o aluno tinha uma atividade avaliativa para ser realizada, com um mínimo de seis dias para a entrega. Dessa forma, cada semana apresentava a seguinte estrutura:

- texto introdutório de descrição do que seria realizado durante a semana;
- conteúdos apresentados através de *links* para *sites* com explicações;
- cada conteúdo era disposto um abaixo do outro;
- a atividade principal de todas as semanas foi a participação no fórum;
- para cada polo era aberto um fórum;
- no fórum os alunos poderiam disponibilizar seus textos, áudios, apresentações em *Power Point* ou vídeo, dependendo da atividade proposta;
- além do fórum de atividades, em algumas semanas foi aberto um fórum de dúvidas.

O texto introdutório de cada semana não se caracterizava como hipertexto,

pois não apresentava quebra da linearidade, ou seja, não havia conexões com outros textos. Assim, os materiais referentes aos conteúdos eram disponibilizados em *links* dispostos um abaixo do outro ou em pastas. Esses materiais direcionavam o aluno para *sites* com explicações sobre os conteúdos, *sites* de pronúncia de palavras ou com frases traduzidas, vídeos do *Youtube* com explicações de alguns conteúdos, vídeos do *Youtube* com músicas, filme e diálogos.

Embora os materiais utilizados tratassem sobre o tema específico de cada semana, não foi possível identificar as relações estabelecidas pelos professores entre os textos, os vídeos, os áudios e as imagens. Essa relação é o que Belloni (2006) denomina de “estratégia” de utilização dos materiais e acompanhamento dos estudantes, assegurando a interação com o sistema de ensino.

Estas estratégias devem estar incluídas nos próprios materiais, de modo a facilitar a aprendizagem. Isto significa não apenas explicitar os objetivos pedagógicos e didáticos de cada unidade de curso ou disciplina, e de seus capítulos ou módulos, mas também tornar claros para o estudante quais caminhos a ser seguidos para um melhor aproveitamento, quais condições de estudo e formas de pesquisa pessoal poderão conduzi-lo a melhores resultados (BELLONI, 2006, p. 64).

Apesar dessas relações não estarem claras na disciplina, os professores afirmaram que todos os materiais contribuíram para a aprendizagem do espanhol em EaD. Os *links* para sites de pronúncia, as músicas e demais vídeos teriam contribuído para o desenvolvimento da produção oral, pois os alunos poderiam “escutar e repetir”, conforme exposto no excerto 4.

[4]

P: De todos esses trabalhos e atividades, o que possibilitou mais o desenvolvimento da oralidade?

FA: A oralidade, acredito que foi os próprios *links* né, aqueles *links* da internet mesmo e as músicas, vídeos que postávamos do *Youtube* né, foi o momento de áudio, momento que o aluno poderia escutar e repetir né, já que não tínhamos esse momento de vídeos, audiokonferências, que eu poderia escutar melhor o aluno né, só nas últimas semanas [...]. (Entrevista 2)

A referência de FA às “últimas semanas”, no excerto 4, corresponde ao recurso *MSN*. Durante as últimas duas semanas de aula, o professor se dispôs a tirar dúvidas dos alunos através desse recurso. O *MSN* também foi utilizado por T2A durante o semestre em horários que o professor se disponibilizou a estar *online* para interagir com os alunos. No entanto, dos cinquenta estudantes que acompanhava,

apenas três o procuraram durante esses horários.

Como foi exposto anteriormente, em todas as semanas de aula foi aberto um fórum para participação dos alunos. Nesse fórum, os estudantes deveriam postar as atividades elaboradas, que em sua maioria foram textos. No entanto, nas semanas 3 e 11 os alunos fizeram gravações de áudio e/ou vídeo, utilizando, dessa forma, gravadores de som e/ou imagem para a atividade.

Essas atividades foram caracterizadas pelos professores como àquelas que oportunizaram o desenvolvimento da produção oral. No entanto, elas foram realizadas individualmente, mesmo os professores entendendo que a interação entre alunos-alunos e professores-alunos era fundamental para a aprendizagem.

Nesse caso, o fórum seria o recurso mais utilizado para a interação, porém gerou discordância entre os professores. FA o considerou interativo, mas para os tutores foi um recurso que possibilitou unicamente a postagem das atividades, já que muitas vezes não havia interação entre os participantes.

Assim, a interação entre os alunos e os professores foi oportunizada principalmente pela troca de mensagens via ambiente, *e-mail* em alguns casos, *MSN* (quando utilizado por T2A e FA) e fórum, ainda que não tenha sido considerado por todos como interativo.

4.1.2 Universidade B: disciplina e ambiente

Segundo os professores da universidade B, a disciplina de Espanhol III começou a ser organizada ainda em 2011, quando os professores se reuniram para discutir a proposta de FB. O professor sugeriu que a disciplina tivesse por tema a “rádio”, ou seja, que toda a disciplina versasse sobre esse assunto, podendo ser organizada em programas de rádio.

Após essa reunião, os professores dividiram os conteúdos e temas que cada um se responsabilizaria por buscar materiais e atividades para serem desenvolvidas. Assim, durante o mês de janeiro cada professor se dedicou a fazer essa pesquisa, que foi discutida em fevereiro e ao longo do semestre.

Os professores informaram, ainda, que para a elaboração da disciplina foram realizadas reuniões semanais e depois quinzenais, quando a disciplina já estava no

ambiente. Para a sua elaboração, o grupo de professores contou com a participação de um profissional de Design Instrucional da instituição que lhes ajudou a buscar por recursos viáveis para alcançar os objetivos traçados.

Sobre esse profissional, Belloni (2006) entende que a sua orientação durante as fases de construção de um curso assegura a integração entre os conteúdos e a qualidade técnica e didático-pedagógica dos materiais. A importância desse profissional para a elaboração da disciplina foi ressaltada por FB. De acordo com o professor, o Design Instrucional conseguiu perceber quais as melhores alternativas para trabalhar o conteúdo no AVA.

Dessa forma, a proposta da disciplina foi de maior integração entre as habilidades, conforme exposto por FB no excerto 5. Segundo FB, o principal objetivo da disciplina de Espanhol III era trabalhar a produção oral e em decorrência dessa habilidade as demais.

[5]

P: Para a produção oral, será utilizado outro recurso?

FB: Éh, eu acho que as outras, elas acabam éh, fluindo naturalmente, porque se tu for ver em cada atividade dessa tudo tá envolvido, todas as habilidades [...]. Então assim, e sempre a gente tá mexendo assim com parte escrita, com parte oral em todos os tópicos, a gente procura levar em conta, realmente, todos eles e eles sempre tão ouvindo né, porque trabalha muito também com a compreensão auditiva e no momento que a gente passa o vídeo pra eles [...]. (Entrevista 1)

Assim, em todas as semanas os alunos tinham disponíveis materiais e atividades que envolviam a escrita, a leitura, a audição e a fala. Para Gómez (2004), a integração de destrezas é um dos princípios básicos para o desenvolvimento da produção oral, pois permite aproximar mais os alunos de situações reais em que uma habilidade impulsiona a outra.

Nesse sentido, as atividades propostas eram divididas em etapas, sendo que quando havia produção escrita, os alunos passavam por um processo de reescrita do trabalho. Para isso, os estudantes necessitavam organizar seu tempo para não perderem os prazos. Ademais, a reescrita dos textos exigia que as correções fossem realizadas pelos professores tutores em três ou quatro dias, conforme informou FB.

Desse modo, a disciplina foi dividida em cinco tópicos com duração de cerca de vinte dias cada. Cabe salientar, ainda, que toda a disciplina, incluindo os tutoriais para o uso dos recursos, estava em espanhol e que cada tópico apresentava a seguinte estrutura:

- texto introdutório com explicações sobre o seria desenvolvido durante a semana;
- *links* para acesso às atividades. Ao acessar a atividade o aluno encontrava o conteúdo que precisaria estudar para desenvolvê-la;
- *links* para atividades complementares. Eram disponibilizados materiais extras sobre aspectos gramaticais, que os alunos poderiam necessitar para desenvolver a atividade principal;
- *link* para explicações e orientações sobre a atividade de conversa por meio do recurso *Skype*.

TÓPICO IV : Cultivando buenos hábitos - 01 a 22 de mayo

Todos tenemos hábitos que hemos conseguido por repeticiones de ciertas experiencias a lo largo de nuestras vidas y que muchas veces acaban determinando nuestra calidad de vida en el momento actual. Pero, como nada en esta vida es totalmente definitivo, podemos cambiar los viejos hábitos, si hay la necesidad, por otros nuevos. Para eso, tendremos que desprendernos de aquellos que nos molestan y nos aurren. Para algunos de nosotros es difícil cambiar, sin embargo, si decidimos eliminar lo que nos molesta y tomar algunas actitudes decisivas, podemos darnos con cambios positivos.

Para eso, te proponemos un pequeño ejercicio: detente un momento a pensar sobre todo lo que realizas en un día normal y reflexiona sobre los momentos felices que tienes durante un día, sobre cosas que te hacen bien y te hacen sonreír. Después, empieza las actividades de este tópico. Puede ser que estas reflexiones provoquen algunos cambios en tu vida y se manifiesten en las actividades que vas a desarrollar.

Como [Actividad obligatoria 5](#), deberás ver el video que abre ese tópico, “Sé feliz”, y participar del [foro que tiene ese mismo nombre](#), pues como dijo un día alguien muy sabio... “La felicidad humana generalmente no se logra con grandes golpes de suerte, que pueden ocurrir pocas veces, sino con pequeñas cosas que ocurren todos los días”.

En la [Actividad obligatoria 6](#) verás la película “Elsa y Fred” y participarás en tu polo de la discusión que ocurrirá, en grupos, con base en las preguntas que serán enviadas a tu tutor polo por nuestro equipo.

Tanto el video “Sé feliz”, como la película “Elsa y Fred”, servirán de base para que hagas la [Actividad obligatoria 7](#), en que producirás un video. El título será: “Pequeñas cosas que te hacen feliz”.

Participa nuevamente del [Top Canciones](#) en la RadiHOLA y de la charla por [Skype 3](#) “Defendiendo tu opinión!”. ¡Acuérdate que debes marcar previamente un horario en la tabla con tu tutor@!

Podrás también, como actividad complementaria, entrenar la conjugación verbal de los tiempos futuro y condicional, así como las formas regulares e irregulares del pretérito imperfecto de subjuntivo, a través de los ejercicios del libro de Lengua III (p. 157-166).

¡No te olvides que en 10/05 (el jueves) habrá nuestra segunda VC!






-  [Actividad obligatoria 5: ¡Sé feliz! - de 01 a 11 de mayo](#)
-  [Actividad Obligatoria 6: Encuentro en el polo - Película Elsa y Fred - de 01 a 11 de mayo](#)
-  [Actividad obligatoria 7: Producción del video "Pequeñas cosas que te hacen feliz" - hasta 22 de mayo](#)
-  [Nota para el video "Pequeñas cosas que te hacen feliz"](#)
-  [Actividad obligatoria: charla por Skype 3 \(tema: ¡Defendiendo tu opinión!\)](#)
-  [? Top Canciones - Tópico IV](#)
-  [Actividad complementaria: subjuntivo](#)

Figura 2 – Sequência dos materiais disponibilizados na disciplina de Espanhol III.

Pela figura 2, observa-se que o texto introdutório de cada tópico se caracterizava por ser um hipertexto. Assim, cabia aos alunos escolher se desejavam fazer uma leitura linear, ser direcionado diretamente para a atividade ou para os conteúdos. Ao ser direcionado para os conteúdos, os alunos encontravam muitos materiais produzidos pelos próprios professores com auxílio do Design Instrucional.

Um desses materiais era o áudio de introdução da disciplina em que um programa de rádio foi simulado para que houvesse as explicações sobre como seria cada semana de aula.

As atividades, por sua vez, geralmente apresentavam três *links* para acesso. Cada um deles era composto por uma etapa da atividade e os conteúdos necessários para cada parte. Um exemplo dessa divisão pode ser identificado na figura 2, que corresponde ao tópico IV, em que os alunos deveriam:

- assistir o vídeo intitulado “Be Happy (Sé Feliz)”, disponível no *Youtube*;
- participar do fórum relacionado ao vídeo;
- assistir o filme “Elsa y Fred” no polo;
- discutir com os colegas do polo e com o professor tutor presencial as questões sobre o filme;
- em grupo, criar um vídeo sobre o tema “Pequeñas cosas que te hacen feliz”;
- postar o vídeo no fórum.

Para cada etapa da atividade havia as explicações necessárias e o que se esperava com a sua realização. Nesse caso, observa-se que a interação aluno-aluno é propiciada através de trabalhos em grupo e no polo. Os trabalhos em grupo são vistos por Baralo (2000) como formas de proporcionar o desenvolvimento da produção oral através da negociação de significados.

O trabalho em grupo permite reproduzir dentro da aula situações de comunicação oral muito próximas às autênticas, em que se deve negociar o significado. [...] Outra vantagem do trabalho em grupo, além de aumentar as oportunidades para a comunicação oral e o uso ativo da língua, é o desenvolvimento da autonomia do aprendente, já que é o responsável pela sua própria aprendizagem (BARALO, 2000, p. 168-169, tradução nossa).

Além da interação aluno-aluno, há a interação professor-aluno, pois o professor tutor presencial também participa do processo de ensino, mediando as atividades que são desenvolvidas no polo. Embora os professores pesquisados afirmem que não sabem se todos os professores tutores presenciais exigem que os alunos falem em espanhol nos polos, essa interação provavelmente seja importante para a aprendizagem dos estudantes.

Os professores também utilizaram a ferramenta *Skype* para realizarem conversas síncronas com os alunos. Assim, dos cinco tópicos propostos na disciplina, quatro apresentavam conversas via essa ferramenta, sendo duas

obrigatórias a participação e duas optativas. Outro recurso utilizado foi a webconferência realizada em quatro momentos da disciplina. Nas webconferências os professores respondiam as dúvidas dos alunos, explicavam as atividades e os conteúdos e propunham jogos em que o aluno precisava se comunicar através do microfone.

Pela descrição das duas disciplinas, pode-se dizer que em Espanhol III os alunos tiveram um número maior de possibilidades de interação. Essas interações ocorreram entre os grupos de alunos e entre alunos e professores. Na disciplina de Espanhol I, os alunos também tiveram encontros presenciais para realização das provas e para participação em grupos de estudo, porém não houve atividades específicas propiciadas pela própria disciplina.

Cabe esclarecer que os três professores participantes da universidade A eram novos no curso e, possivelmente, isso possa ter influenciado na maneira como propuseram o trabalho. Ademais, o perfil de cada profissional também pode contribuir para a sua atuação, por isso, a próxima seção tratará sobre esse assunto.

4.2 O perfil dos participantes da pesquisa e a escolha pela EaD

A seção 3.2 (p. 63), desse trabalho, tratou sobre o contexto de realização da pesquisa e sobre os seus participantes, apresentando algumas informações referentes ao perfil acadêmico e profissional de cada um. Tais informações permitiram identificar dados semelhantes nos dois grupos de professores que trabalharam com as disciplinas de Espanhol I e Espanhol III a distância.

Quanto ao aspecto acadêmico, todos os professores eram graduados em Letras Espanhol e Literaturas, sendo que FB também era graduado em Português. Com exceção de T1A, todos os demais professores estavam fazendo ou haviam concluído a pós-graduação. Esse dado demonstra que os profissionais dos dois cursos estavam preocupados com a qualificação para o trabalho, pois deram continuidade aos seus estudos.

Verificou-se também que todos os professores tutores terminaram seus cursos de graduação há menos tempo que os professores formadores e que os docentes da universidade B eram graduados há mais tempo: FB graduou-se em

2001 e T1B, em 2009. Com relação à universidade A, FA graduou-se em 2005; T1A e T2A em 2010.

Os dados também revelaram que dos 5 participantes, apenas 1 (T2A) não apresentava experiência anterior na educação presencial. No entanto, T2A havia ingressado no magistério superior como professor substituto quando essa pesquisa foi iniciada, assim sua experiência em EaD e educação presencial era concomitante.

No caso da universidade A, os professores possuíam experiência com ensino superior, cursos de idiomas, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. Já os professores da universidade B tinham experiência com ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino técnico, cursos de pré-vestibular, cursos de idiomas oferecidos pela própria universidade e por outras instituições.

A partir desses dados, observou-se que com exceção de FB e T2A, os demais professores apresentavam em comum a atuação em cursos de idiomas, que, geralmente, possuem como foco a oralidade. No entanto, quando se trata de ensino superior, apenas os dois professores formadores apresentavam experiência. Logo, os professores eram, em sua maioria, advindos da educação presencial.

Essa experiência com educação presencial influenciou as crenças dos professores sobre interação e desenvolvimento da produção oral na EaD, pois em diversos momentos houve comparação entre as modalidades. Entretanto, é preciso considerar que frequentemente as crenças dos professores sofrem influência de suas experiências como alunos de línguas (RICHARDS; LOCKHART, 1998). Esse fato foi identificado durante as entrevistas 1 e 2 realizadas com T1A e T2A, que utilizaram suas experiências anteriores como alunos para tratar sobre a aprendizagem de língua espanhola na EaD.

Quanto ao tempo de serviço na educação presencial, FB possuía 4 anos e T1B, 6 anos. Já na universidade A, FA possuía 7 anos de experiência e T1A 3 anos. No entanto, nem todos os participantes estavam atuando como professor durante a pesquisa, pois T1A trabalhava no setor administrativo do poder legislativo de outra cidade. Por outro lado, T1B trabalhava apenas na EaD.

O fato de 4 professores possuírem outro trabalho foi identificado como um fator que dificultaria a atuação na EaD, pois os professores revelaram que nem sempre tinham tempo suficiente para se dedicarem as atividades dos cursos. Os excertos 6, 7, 8 e 9 são trechos retirados da entrevista 2 em que todos os professores que possuíam outro trabalho reclamaram da falta de tempo para a EaD.

[6]

P: Esse contato foi mais entre os próprios alunos ou também houve com os tutores?

FB: [...] como eu tenho as disciplinas do presencial também, às vezes não sobra tempo de olhar muito [...]. (Entrevista 2. Referência ao fórum.)

[7]

P: O aluno também precisa estar sempre estudando, sempre se preparando, para ter uma boa formação?

FA: [...] na EaD a gente tem - o tempo é curto, nem todos os professores e tutores tão só na EaD, a maioria tem outras tarefas né, ninguém tá exclusivamente dando aula na EaD - então, o tempo dos professores e tutores é pequeno pra EaD né, mas e:: o tempo é pequeno e os alunos são muitos né [...]. (Entrevista 2.)

[8]

P: O que é esse conjunto de fatores que dificultaria a oralidade?

T1A: [...] limitações nossas de tempo mesmo, de todos nós, principalmente meu, limitações ahn da questão do material daí né, isso vai se somando, são os que mais me vem a mente agora né. (Entrevista 2. Tratando sobre problemas na EaD.)

[9]

P: Que outros aspectos deveriam ser mudados?

T2A: Todos os dias eu me vejo dedicando um certo tempo pro presencial e não tendo o mesmo tempo de dedicação pra EaD [...]. (Entrevista 2. Tratando sobre problemas na EaD.)

Nesse caso, é preciso considerar que os professores formadores e professores tutores apresentam um grande número de atribuições, conforme pode ser verificado na subseção 2.1.2 (p. 22), o que indica a necessidade de dedicarem parte de seu tempo para essas atividades. No entanto, a fala dos professores demonstra que, sendo preciso escolher, a prioridade não seria a EaD. É preciso esclarecer, ainda, que todos os professores são considerados “bolsistas” pela UAB, ou seja, não possuem vínculo empregatício, o que pode ser uma razão para a necessidade de buscarem por outros trabalhos.

Por outro lado, ao serem questionados sobre o que lhes incentivou a atuarem na EaD, todos responderam que seria pela oportunidade de trabalho, para melhorar seu currículo profissional e para aprender a trabalhar nessa modalidade. Os dois professores formadores marcaram a opção “bolsa” e apenas um professor tutor (T1B) citou a flexibilidade de horários e poder trabalhar em casa ou “em outros lugares físicos fora da universidade”.

Com relação à EaD, verificou-se que nem todos os professores apresentavam experiência anterior ao curso em que atuavam. No caso da universidade A, FA havia trabalhado como revisor de materiais do curso e T1A havia sido professor tutor a

distância de outro curso de Letras Espanhol, o que lhe permitiu estabelecer relações entre os cursos. Já T2A não possuía nenhuma experiência com EaD. A falta de experiência com EaD e o fato dos professores serem novos no curso foram justificativas utilizadas pelos docentes para suas atuações na disciplina. Nesse caso, pode-se dizer que a inexperiência também pode levar ao surgimento de crenças.

Em contrapartida, os professores da universidade B atuavam há mais tempo no curso (FB: 2 anos e T1B: 4 anos), sendo que FB havia atuado como professor tutor em um curso de especialização a distância e T1B não possuía experiência com EaD antes de trabalhar no curso. No entanto, a experiência dos professores com o respectivo curso de Letras permitiu a reflexão e comparação da disciplina de Espanhol III com outras disciplinas que já haviam ministrado. Além disso, a observação realizada no ambiente mostrou que os professores fizeram referência às disciplinas anteriores, indicando para os alunos os conteúdos que haviam sido trabalhados anteriormente.

Embora os professores tenham optado por trabalhar nessa modalidade, nem todos realizaram uma capacitação para a EaD antes de ingressar nos cursos. Na universidade A, apenas T1A fez um curso Capacitação para Tutores, porém FA e T2A estavam realizando esse curso concomitantemente com a disciplina que estavam ministrando. Essa falta de um curso de capacitação foi indicada pelos professores como um problema para a atuação.

[10]

P: Mas tu acha que para a interação ocorrer de fato ela precisa ser presencial, face a face?

T2A: Estou descobrindo ainda o que esse ambiente pode me proporcionar em relação especialmente a interação, entendes? Estou fazendo a capacitação agora, então acho que ao final da capacitação talvez as minhas concepções em relação ao ambiente até mudem [...]. (Entrevista 1).

No excerto 10, T2A afirma que estava “descobrimo” o que havia no ambiente juntamente com os alunos, o que FA também entendeu como uma problemática. Esse fato influenciou as crenças desses professores sobre interação na EaD, pois apresentaram dúvidas se era ou não possível interagir a distância, já que desconheciam todas as ferramentas disponíveis no AVA.

É claro que apenas conhecer e disponibilizar as ferramentas digitais não é um indicativo de que haverá interação entre os participantes. No entanto, “o sucesso de um curso depende também do tipo de mídia e tecnologia utilizadas e de *como* elas

são utilizadas” (DIAS; LEITE, 2010, p. 81, grifo das autoras). É nesse sentido que o curso de capacitação realizado antes do início da disciplina poderia auxiliar os professores durante o planejamento das aulas.

Na universidade B, os dois professores realizaram cursos relacionados à área da EaD antes de trabalharem na disciplina de Espanhol III. FB realizou dois cursos de capacitação para a EaD oferecidos pela própria instituição e T1B participou de cursos de capacitação, seminário integrado e formação de tutores. Nesse caso, observou-se que as atribuições dos professores tutores eram ampliadas, pois participaram de todo o processo de ensino, inclusive do planejamento da disciplina e das provas.

No quadro 5, é possível identificar as características apresentadas pelos dois grupos de professores e verificar qual o perfil de cada profissional, considerando suas experiências com educação presencial e EaD.

Perfil dos professores formadores e professores tutores					
	FA	T1A	T2A	FB	T1B
Ano de término da graduação	2005	2010	2010	2001	2009
Pós-Graduação concluída ou em andamento	X		X	X	X
Experiência anterior com educação presencial	X	X		X	X
Experiência com educação superior presencial	X			X	
Experiência com cursos de idiomas	X	X			X
Experiência com EaD antes do curso	X	X		X	
Atuação em anos na educação presencial	7	3	0	4	6
Outro trabalho além da EaD	X	X	X	X	
Experiência anterior com EaD	X	X		X	
Atuação em anos no curso como professor	0	0	0	2	4
Capacitação para EaD anterior à disciplina		X		X	X

Quadro 5 – Perfil dos professores formadores e professores tutores das duas instituições.

Conforme foi exposto anteriormente, o perfil dos professores teve um papel relevante em suas crenças, pois as experiências anteriores com educação presencial e EaD, experiências no magistério e como alunos de línguas foram fatores significativos para que houvesse uma ressignificação, mudança ou permanência das crenças. Esses aspectos serão identificados nas seções seguintes em que são abordadas as crenças dos professores sobre as suas atribuições, produção oral e interação na EaD.

4.3 Crenças sobre as atribuições de cada professor

Em todo curso a distância, professores formadores e professores tutores possuem diversas atribuições. Inicialmente, as crenças sobre essas atribuições foram investigadas por se acreditar que não tendo as mesmas funções, as crenças de professores formadores e professores tutores seriam igualmente diferentes. No entanto, os dados coletados mostraram que há similitudes.

Em ambas as universidades, as crenças sobre as atribuições de cada profissional são semelhantes, sendo o professor formador é visto como aquele que se dedica a orientar de maneira geral o trabalho que será desenvolvido e o professor tutor como aquele que auxilia mais diretamente os alunos.

As designações utilizadas para nomear cada profissional coincidem com as encontradas no site da UAB, na Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009 (BRASIL, 2009) e no Manual de Atribuições dos Bolsistas fornecido pela UAB. Nesses documentos e no site apenas o formador é citado como “professor ou pesquisador”. Por outro lado, o tutor é entendido como “profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria”.

O tratamento dado por esses documentos ao professor tutor é refletido na maneira como os professores formadores das duas instituições se referem aos seus colegas. Apesar de FA e FB acreditarem que o trabalho em grupo é essencial para o desenvolvimento das disciplinas, ao se referirem aos professores tutores afirmam que são “meio que subordinados” ao professor formador (FA) e que “também são professores” (FB).

[11]

P: Como ficou sabendo sobre as suas atribuições?

FA: [...] professor e tutor tem que caminharem juntos né, tem que - apesar do tutor meio que ser subordinado, entre aspas, pelo professor - eu acho que ahn:: pra dar certo tem que ser um trabalho em equipe sabe, o professor e o tutor tem que caminharem juntos, tem que discutir juntos, tem que conversar né, o melhor pro seu grupo né, pro seu polo [...]. (Entrevista 2)

[12]

P: Quais foram as suas atribuições nessa disciplina?

FB: Muito, muito de mediadora, de colaboradora, porque quando, eu vejo que os tutores - os tutores também são professores ali né, a gente chama de tutores, mas ele é professor né – [...]. (Entrevista 2)

[13]

P: Como é realizada a divisão do trabalho entre os professores?

FB: Os tutores a distância, que trabalham lado a lado com o professor da disciplina, ajudam na construção do ambiente, pois se entende que o tutor é também um professor. (Questionário)

Pelos excertos 11, 12 e 13, FA e FB procuram esclarecer que o papel do professor tutor é visto como importante para o desenvolvimento da disciplina e é entendido de maneira distinta nos cursos, pois pelos seus comentários entende-se que existe uma crença generalizada de que o professor tutor não seria visto como professor.

Essa distinção é feita pelos termos “entre aspas” e “também”, numa tentativa de igualar os profissionais. No entanto, é preciso considerar que havendo a necessidade de explicação de que o professor tutor “também” é um professor, incluindo-o dentro dessa categoria, há um indicativo de que esse profissional não é visto dessa forma, ou seja, teria um papel secundário se comparado com o professor formador.

Essa distinção também é percebida na fala dos professores tutores, que se referem a si mesmos apenas como “tutor” e ao formador como “professor”. Essas designações não parecem inquietar os professores tutores, pois em nenhum momento criticam suas atribuições e/ou as do professor formador. Pelo contrário, a atuação do formador condiz com o que os tutores esperam.

Nesse caso, é possível relacionar o papel do professor tutor com a condição do professor na sociedade brasileira: “Desprovido de significante próprio, diferenciado, é ‘significado’ constantemente por terceiros que lhe dão o aval social que o ordenamento jurídico (ainda por conquistar) lhe outorgaria como auto-investidura” (RICHTER, 2008, p. 71). Na EaD, pode-se dizer que são os próprios documentos oficiais sobre os profissionais da EaD que definem quem é o professor, ou seja, representam os “terceiros” responsáveis por dar o “aval social”, usando os termos de Richter (2008).

Cabe salientar, ainda, que essa divisão resulta no trabalho desempenhado por cada profissional e na remuneração. Como consequência, o professor tutor se responsabiliza por um número maior de atividades, porém possui um “salário”¹³

¹³ O termo “salário” é utilizado para representar a remuneração recebida pelos professores, porém cabe esclarecer que estes profissionais são tidos como bolsistas. Dessa forma, recebem uma bolsa pelo trabalho que desenvolvem, já que não há vínculo empregatício.

inferior. Entretanto, o objetivo dessa reflexão não é diminuir ou exaltar as funções de nenhum dos profissionais, mas sim demonstrar que as atribuições de cada professor refletem em suas crenças sobre o que é ser professor.

Assim, o “professor” na EaD seria representado pela figura do formador, o que pode ser identificado nos AVAs de cada disciplina, pois em ambos há a nomeação “professor” e “tutor”, sendo o professor representado pelo formador. No entanto, embora haja essas semelhanças entre as duas disciplinas, também é possível encontrar algumas diferenças que serão explicitadas a seguir.

4.3.1 Universidade A: crenças sobre as atribuições dos professores

As informações sobre as atribuições dos professores da universidade A foram apresentadas durante uma capacitação realizada para atuar na EaD, oferecida pela própria instituição. Essa capacitação foi realizada por T1A antes de atuar como professor tutor da disciplina de Espanhol I e, por FA e T2A, concomitantemente com a disciplina e a distância.

Segundo os professores, nessa capacitação foram disponibilizadas algumas leis que tratavam sobre o assunto, sendo que T1A e FA citam o termo de compromisso que assinaram ao ingressarem na universidade, como um dos documentos que também tratava sobre essas atribuições.

Embora os professores tenham tido acesso a essas informações, os excertos 14 e 15 mostram que os professores tutores reconhecem que há diferença entre o que acreditam ser suas atribuições e o que consta nesses documentos, pois pedem que seja desconsiderado o que está escrito oficialmente sobre as atribuições.

[14]

P: O que tu diria que são as tuas funções ou atribuições enquanto professor tutor?

T1A: Minhas funções? Pois é, o que eu acredito que são ou o que elas são? (Entrevista 2)

[15]

P: Quais foram as tuas atribuições enquanto professor tutor?

T2A: Tá, desconsiderando então aquele termo lá de compromisso que a gente assinou que tem tudo aquilo, tá, desconsiderando aquilo. (Entrevista 2)

Assim, os três professores reconhecem suas atribuições mais pelo trabalho que desenvolvem, ou seja, pela própria prática, do que pelos documentos lidos sobre o tema. A experiência com a disciplina influencia principalmente os professores tutores, pois na entrevista 2 houve uma ampliação do que acreditavam ser suas atribuições.

Esse fato pôde ser percebido através da comparação dos dados coletados. No questionário e na entrevista 1, os professores tutores não mencionam o auxílio na elaboração do material didático utilizado. No entanto, esses professores passam a afirmar que também faz parte de suas atribuições buscar por materiais complementares para a disciplina na entrevista 2, o que pode ser identificado nos excertos 16 e 17.

[16]

P: Quais foram as tuas atribuições enquanto professor tutor?

T1A: [...] eu acho que o tutor ele é um guia junto com o aluno ahn, eu políciei bastante, digamos, os alunos, eu acompanhei se estavam participando, se estavam acessando, se estavam fazendo [...] tirar dúvidas, provocar algum de repente, sugerir ahn:: o material adequado. Eu postei em alguns momentos material complementar meu assim, que eu elaborei em outros momentos né. Mas no geral, resumindo, o papel assim mais é de observar, fazer as correções, tirar as dúvidas, dar os feedbacks né, no geral acaba se resumindo a isso né, mas tem várias coisas que você faz nisso. (Entrevista 2)

[17]

P: O que tu diria que são as tuas atribuições enquanto professor tutor?

T2A: Eu acredito que eu tenha e deva né, contribuir no material, eu tenho que. Nossa! Eu ia usar um termo agora detestável, vigiar os alunos. Não, eu tenho que acompanhar o processo né de:: acesso ao Moodle, de realização das tarefas, de participação nos instrumentos. Éh:: eu não ia usar vigiar, mas no fim das contas, é mais ou menos isso né. Acompanhar as dúvidas deles, os desenvolvimentos né que eles fazem, se estão com dúvidas ou não, eu respondo. (Entrevista 2)

[18]

P: Mas o que caracterizaria os professores tutores como perfeitos?

FA: [...] é que sempre que o aluno precisava dos tutores, precisava de uma resposta ou precisava de um conselho eles estavam ali pra ajudar, pra né, pra ajudar esse aluno, pra esclarecer ou então pra comentar algo né. (Entrevista 2)

Pelos excertos 16, 17 e 18 é possível perceber que a crença principal sobre a atribuição do professor tutor está relacionada com o “cuidar do aluno”, já que é responsável por “guiar”, “vigiar”, “aconselhar”, “acompanhar”, etc. Por outro lado, a

principal atribuição do professor formador é supervisionar o trabalho que é desenvolvido pelos professores tutores e organizar a proposta das atividades no ambiente. Porém, o excerto 19 mostra que FA entende que desenvolveu o trabalho de formador e tutor.

[19]

P: O que tu diria hoje que foram as tuas funções dentro dessa disciplina?

FA: [...] as minhas funções foram abrir as semanas, colocar links disponíveis, disponibilizar novos materiais e também responder as: mensagens dos alunos né, porque apesar da minha função não ser esta né, de tá constantemente respondendo eu, como era muitos polos, 6 polos, muitos alunos, eu dividia essa tarefa com os tutores também né a distância. Então, eu, a minha função foi praticamente de professor e tutor ao mesmo tempo né, como todo professor né. (Entrevista 2)

Segundo FA, não é sua atribuição responder as dúvidas dos alunos, porém no Manual de Atribuições dos Bolsistas (UAB, s.d.) e no próprio Termo de Compromisso¹⁴, assinado pelo professor, consta que o formador deverá participar de atividades de docência das disciplinas do curso. Nesse caso, se orientar os alunos durante o processo de aprendizagem é considerado como uma atividade docente, então essa também seria uma de suas atribuições.

Além da capacitação realizada pelos professores, as suas atribuições também foram definidas dentro do próprio grupo, pois os professores informaram que no começo da disciplina dividiram o trabalho, ficando os professores tutores responsáveis por acompanhar dois polos cada.

Essa divisão foi efetuada via e-mail, pois até a realização da entrevista 1, os professores não haviam feito uma reunião presencial ou a distância para conversarem sobre a disciplina. A falta dessa reunião foi ressaltada por T1A e T2A como um fator que dificultou o conhecimento sobre o que seria desenvolvido durante o semestre.

Por essa razão, os professores não sabiam responder questões relacionadas às atividades que seriam desenvolvidas na disciplina ou sobre as ferramentas que seriam utilizadas. As suas respostas, conforme apresentadas nos excertos 20 e 21, versavam sobre o fato de não terem conversado sobre o assunto ou sobre apenas acompanharem o que estava sendo postado pelo professor formador.

¹⁴ O Termo de Compromisso citado pelos professores apresenta as mesmas atribuições encontradas no Manual de Atribuições dos Bolsistas (UAB, s.d.).

[20]

P: E quais serão os outros recursos para desenvolver a produção oral?

T1A: Quem tem esse conhecimento total dela é o professor formador né, eu vou acompanhando o que ele publica ali né, o que tem publicado. (Entrevista 1)

[21]

P: Serão utilizados outros recursos para desenvolver a produção oral?

T2A: [...] a gente não conversou ainda sobre isso. (Entrevista 1)

É nesse sentido que T1A afirma que “estava no barco acompanhando ele andar” (Entrevista 2). O não conhecimento de tudo o que seria desenvolvido na disciplina e também a informação de que o professor formador não poderia modificar a forma como os conteúdos estavam sendo abordados, fez com que surgisse a crença de que havia uma limitação para trabalhar a disciplina.

Essa crença foi apresentada por T1A e T2A, pois o próprio professor formador teria comentado que a disciplina havia sido elaborada por um professor conteudista da instituição e que não poderia ser modificada. No entanto, FA afirmou nas entrevistas que teria “liberdade” para mudar o que fosse necessário.

A questão da “liberdade” para desempenhar as funções também foi algo que gerou crenças diferentes entre os professores. Para FA (excerto 22), os professores tutores tinham liberdade para sugerir materiais para a disciplina, pois seriam esses professores os responsáveis por “contestar” ou “responder” aos alunos. No entanto, T1A discorda, afirmando que não sentia que havia essa liberdade para fazer as sugestões sobre a disciplina.

[22]

P: Como ficou sabendo dessas atribuições? Leu algum material, houve explicações da coordenação, como ficou sabendo?

FA: [...] eu sou o professor responsável pela disciplina, mas em nenhum - eu sempre escuto os tutores, eu sempre, quando vou postar alguma coisa nova, eu digo “guris o que que vocês acham” sabe? Eles tem essa liberdade, eu dou essa liberdade pra eles, Angélica, porque às vezes o professor tá tão né, tá, assim, num, achando que, ele é o dono da disciplina e ele pode fazer o que quiser, não precisa ouvir o restante, eu acho que não, porque depois quem terá que contestar, ahn:: poderá responder pros alunos será o tutor - [...] (Entrevista 2).

Cabe salientar que apesar do professor formador considerar que será o professor tutor quem deverá responder aos alunos, caso surjam dúvidas sobre os conteúdos e atividades, não houve uma explanação logo no começo da disciplina sobre como ela seria desenvolvida. Provavelmente, isso tenha ocorrido em função das demais atividades de cada professor, pois todos afirmaram que possuíam pouco

tempo para atuarem na EaD, dedicando-se principalmente durante os finais de semana.

No entanto, essa não é uma dificuldade apenas dos professores da universidade A, pois na universidade B, os professores também indicaram alguns problemas, conforme poderá ser verificado na próxima subseção.

4.3.2 Universidade B: crenças sobre as atribuições dos professores

As atribuições dos professores da universidade B foram esclarecidas antes do início da disciplina. Segundo os docentes, durante o processo de seleção dos professores foi explicado o que caberia a cada um. Após a seleção, a coordenação do curso realizou uma “formação de professores e tutores”, em que participaram professores formadores, professores tutores a distância e presenciais. Nessa formação, cada docente recebeu uma pasta contendo o Manual de Atribuições e os contatos de todos os envolvidos no curso.

Segundo T1B, em dezembro de 2011 houve a primeira reunião entre os professores da disciplina de Espanhol III para explicação de como ela seria. A ideia inicial partiu do professor formador, que também dividiu o conteúdo em partes para que todos fizessem uma pesquisa por materiais e ferramentas que poderiam ser utilizadas. O professor tutor explica, ainda, que em janeiro e fevereiro de 2012, todos os professores trabalharam na elaboração e organização da disciplina.

Para que a disciplina pudesse ser ajustada ao que esperavam, inicialmente foram realizadas reuniões semanais, que depois passaram a ocorrer a cada quinze dias. Os professores explicaram que durante as primeiras reuniões houve a participação de um Design Instrucional da instituição. Esse profissional auxiliou os professores durante a montagem da disciplina no ambiente, indicando ferramentas e auxiliando na sua estruturação.

Apesar dos professores terem acesso a esse Manual de Atribuições, FB afirma não se lembrar de todas as atribuições que são descritas, pois corresponde a uma lista grande de informações, o que também é indicado por T1A e T2A, da universidade A. No entanto, entende que o material é importante, porque quando há alguma dúvida sobre o que cabe a cada um é possível retomar essa leitura.

Assim como FA, FB também é responsável pela aula presencial e por supervisionar o andamento da disciplina, orientando os professores tutores quando há alguma dúvida ou dificuldade. A diferença entre os dois professores é que FA corrigiu alguns trabalhos, quando houve troca de professor tutor. No entanto, demonstrou não acreditar que essas fossem suas atribuições e, por isso, afirmou que suas funções foram de “professor e tutor”.

Já FB declarou que quem participa mais das atividades propostas são os professores tutores, ou seja, não há uma interferência do professor formador nesse sentido. A sua participação ocorre em momentos mais específicos como em algumas datas festivas, em que participa dos fóruns: “[...] eu vou lá e boto né uma manifestação, alguma coisinha pra eles, felicitando né, pelo dia e isso e aquilo né [...] (Entrevista 2).

Nesse caso, a crença dos professores da universidade B sobre as atribuições do formador é que esse profissional está no “comando final da disciplina” ou que é o responsável por dar o “apito final”, o que pode ser verificado nos excertos 23 e 24. Assim, é o professor formador quem orienta os professores tutores quando uma decisão precisa ser tomada ou quando apresentam alguma dúvida, porém nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 20) a atribuição do formador também é “motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes”.

[23]

P: Embora haja essa reunião, algumas funções são definidas entre vocês (formador e tutores)?

T1B: [...] nós tutores somos muito metidos ((risos)) verdade! Porque assim - claro o professor tem a autoridade em dar o apito final né, dizer assim “não, a gente decidiu tal coisa”, por exemplo – [...]. (Entrevista 2)

[24]

P: Quais foram as tuas atribuições nessa disciplina?

FB: Eu estou, por exemplo, no comando final da disciplina né do, por exemplo, a palavra final quando tem que decidir algumas coisas, mas na verdade esse:: esse ambiente todo, ele é construído, realmente, através de todos, todos, se alguma coisa dá errado, todos estão implicados. (Entrevista 2)

Considerando que o professor tutor atua mais diretamente com o aluno, é possível compreender por que FB acredita que os professores tutores estão mais “próximos” dos alunos. Embora ambos os professores possuam um número grande de atribuições, T1B afirma que existe uma crença generalizada de que trabalhar

como professor tutor é algo fácil.

[25]

P: Já havia lido algo sobre essas atribuições? A universidade disponibiliza algum material?

T1B: Tudo, na verdade na seleção de tutoria já é explicado, até pra pessoa já ter consciência do que - porque muita gente pensa assim “ah vou ser tutor, porque é fácil, não dá trabalho, daí acaba né, dá a maior trabalhadeira” ((risos)) - [...]. (Entrevista 2)

A questão sobre “dar a maior trabalhadeira” se reflete na crença sobre as atribuições do professor tutor da universidade B, pois além de acompanhar o aluno, como na universidade A, precisa ser alguém ativo. Dessa forma, T1B precisa corrigir rapidamente os trabalhos enviados, pois há prazos específicos para isso, corrigi as provas, auxiliar na elaboração da disciplina, das webconferências, das avaliações e orientar os alunos durante a realização das atividades ou quando tiverem dúvidas. Nesse sentido, há a crença de que o professor tutor precisa participar de tudo o que corresponde à disciplina, conforme exposto no excerto 26.

[26]

P: O tutor participa muito da disciplina, desde a sua elaboração, isso é explicado para vocês nessa reunião?

T1B: Mas normalmente assim, de todas as disciplinas que eu participei até agora, os tutores participam de tudo, menos assim, como eu te falei, menos da aula presencial, mas do resto, tudo. (Entrevista 2)

O auxílio com a elaboração da disciplina é algo que se destaca na fala dos professores da universidade B. Diferentemente, da universidade A, em que os professores tutores só passam a mencionar essa busca por materiais na segunda entrevista, desde a aplicação do questionário, T1B deixa claro que também participa desse planejamento.

Cabe ressaltar que T1B afirma que participar das reuniões com a coordenação de tutoria também é uma de suas atribuições, o que condiz com as informações fornecidas no site da UAB. Dessa forma, as atribuições dos professores tutores da universidade B são expandidas, o que se reflete no conhecimento sobre a disciplina. Quando T1B é questionado sobre os recursos que serão utilizados e atividades que serão desenvolvidas, suas respostas condizem com o que está exposto no ambiente.

Para sintetizar, o quadro 6 mostra as crenças específicas dos professores das duas universidades sobre suas atribuições.

Crenças específicas sobre as atribuições dos professores	
Professores	Crença
FA, T1A, T2A	A principal atribuição do professor tutor é semelhante à de cuidar de alguém, pois deverá guiar, orientar, vigiar, policiar e acompanhar o aluno.
FA, T1A, T2A	O professor formador deve supervisionar o trabalho que é desenvolvido pelos professores tutores e organizar a proposta das atividades no ambiente.
FB, T1B	O professor formador toma as decisões finais relacionadas à disciplina.
FB, T1B	O professor tutor precisa ser mais ativo, conhecer e participar de tudo o que será desenvolvido na disciplina.

Quadro 6 - Crenças sobre atribuições dos professores das duas universidades.

De maneira geral, as crenças sobre as atribuições não interferiram em todas as demais crenças sobre produção oral e interação na EaD. No entanto, existem alguns momentos em que há discordância entre os professores de cada um dos grupos pesquisados. Esses pontos serão abordados nas próximas seções.

4.4 Crenças sobre produção oral em língua espanhola na EaD

Ao realizar esse trabalho acreditava-se que os professores dos dois cursos de Letras Espanhol entenderiam que a habilidade mais difícil de ser desenvolvida na EaD seria a produção oral. Essa hipótese de fato se confirmou, inicialmente, com a coleta de dados efetuada através do questionário e da entrevista 1. Dessa forma, a crença inicial dos cinco participantes era de que desenvolver a produção oral a distância consistia em uma tarefa difícil, se comparada com as demais habilidades.

As justificativas apresentadas pelos professores para essa crença se fundamentavam em quatro pontos principais:

- (1) falta de tempo para prática da oralidade nos polos presenciais (FA);
- (2) a produção oral é uma habilidade complexa também no presencial em que o professor está frente ao aluno (T1A);
- (3) a interação é diferente na EaD, faltando “contato suficiente” presencialmente (FB, T2A);
- (4) na EaD há a ênfase na leitura e escrita (T1B, T2A).

Pelas justificativas, observa-se a presença de duas outras crenças

relacionadas com a interação e com a EaD: (a) a interação que ocorre quando o professor está diante de seu aluno é mais eficaz para o desenvolvimento da produção oral e (b) a EaD contribui para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita e compreensão leitora.

Apesar de não haver mudança dessas crenças na universidade A, os professores da universidade B demonstraram que a experiência durante a disciplina de Espanhol III possibilitou que esses pontos fossem repensados. Dessa forma, durante a entrevista 2, FB e T1B já não acreditavam que a produção oral seria a habilidade mais difícil de ser desenvolvida a distância.

Nesse caso, é preciso considerar que as crenças se caracterizam por serem “dinâmicas”, ou seja, podem se modificar dentro de uma mesma situação (BARCELOS, 2010). No entanto, essa mudança está ancorada em algo que a influencia, como a experiência. Assim, pode-se dizer que a experiência de FB e T1B na disciplina de Espanhol III permitiu que suas crenças se modificassem no final do semestre.

É importante salientar que as crenças sobre as atribuições estão presentes quando os professores são questionados sobre as atividades e recursos utilizados para o desenvolvimento da produção oral. Como resultado, T1A e T2A não sabiam responder essas perguntas, pois até a primeira entrevista ainda não conheciam o que seria proposto durante todo o semestre.

Por outro lado, T1B tinha conhecimento sobre todo o planejamento da disciplina, pois havia participado do processo de elaboração. Além desses aspectos, outras questões diferenciam as crenças dos professores das duas universidades, os quais serão abordados na próxima subseção.

4.4.1 Universidade A: crenças sobre produção oral

Em resposta a pergunta sobre qual seria a habilidade mais difícil de ser desenvolvida na EaD, realizada no questionário, os três professores afirmaram ser a produção oral. Essa crença permaneceu ao longo do semestre, pois durante as entrevistas 1 e 2, os professores continuaram afirmando que a oralidade seria a mais difícil de ser desenvolvida a distância. Por essa razão, acabam vendo essa

habilidade como “vilã” e “mais complexa”, conforme apresentado nos excertos 27, 28 e 29.

[27]

P: Das quatro habilidades, qual é a mais difícil de ser desenvolvida?

FA: Ai Angélica, a oralidade, ainda é a grande vilã na minha sabe? no meu ponto de vista, porque com - fazendo uma comparação, no presencial a gente tem mais liberdade né de:., a gente tem mais liberdade de conversar com o aluno - na EaD não é que não temos liberdade, mas é que a, ela é mais restrita [...]. (Entrevista 2)

[28]

P: Das quatro habilidades qual a mais difícil de ser desenvolvida pela EaD?

T1A: Olha, eu sempre acho que a fala é mais complexa né, experiência minha né, minha assim de aprendizagem que eu tive. [...] Não, mas eu ainda acho que é a fala, porque a leitura e a escrita pra tudo, na aprendizagem ali, ela está presente em quase tudo né, a leitura principalmente, não tem como fugir dela né, a compreensão leitora nesse sentido. A fala, eu acho que ela é sempre mais difícil, também na EaD né. (Entrevista 2)

[29]

P: Das quatro habilidades qual a mais difícil de ser desenvolvida pela EaD?

T2A: Continuo com a fala, porque é a mesma do presencial, vai ser sempre a mais difícil no meu ponto de vista, por n motivos, entre eles a aprendizagem de uma língua estrangeira né. Leitura, a gente consegue desenvolver de forma autônoma inclusive né, compreensão oral também. A escrita, quanto mais mediação tiver melhor, se tivermos alguém do nosso lado dizendo “olha, isso aqui tá de forma equivocada, melhor fazer assim, né”. Agora a fala, a oralidade, ela é bem mais complexa nesse sentido, porque ela lida com questões como a vergonha, a inibição [...]. (Entrevista 2)

No excerto 27, FA afirma que na educação presencial existiria mais “liberdade” para conversar, o que aconteceria por duas razões. Em primeiro lugar, não é necessária uma ferramenta para mediar esse processo, bastando o aluno e o professor compartilharem o mesmo espaço físico. Em segundo, FA diz que no presencial, o professor pode ser mais direto ao tratar sobre os erros dos alunos.

Por outro lado, na EaD o professor necessita fazer uso de recursos que permitam essa interação com os alunos, atentando para a linguagem empregada, pois grande parte das interações ocorre por meio da escrita e isso implica na interpretação dos discentes. Para Moore e Kearsley (2011), esse é um dos desafios da EaD, pois o professor não tem como ver qual a reação do aluno diante do que foi escrito.

Já nos excertos 28 e 29, os professores tutores expressam o que pensam sobre as demais habilidades, afirmando que a leitura e a escrita seriam as mais fáceis de serem desenvolvidas. No entanto, cabe ressaltar que na disciplina a maior

parte das atividades envolvia leitura e escrita, o que pode ter influenciado a crença dos professores.

Quando T2A é questionado sobre o fato de ter dito que a ênfase na EaD seria escrita e leitura e que a preocupação emergencial dos alunos era essa, o professor conclui que a preocupação dos alunos estava relacionada com a proposta da disciplina, conforme apresentado no excerto 30.

[30]

P: Mas era uma questão do aluno ou era a proposta que se tinha de como trabalhar as atividades?

T2A: [...] como centralizava na escrita, era natural que eles tivessem mais dúvidas nas escritas né, na produção escrita e por outro lado né, essa questão da oralidade, como tinham só duas atividades, bom, aquela questão quantitativa né, vamos ser também realistas né, como eles recebiam nota, na grande maioria em atividades escritas, era natural que essa preocupação fosse emergencial né “ah professor como é que é tal estrutura? Tal estrutura é aceita na escrita?” né. Então, eu acho que é isso, é do aluno, mas também é da proposta que se tem, uma depende da outra. (Entrevista 2)

No entanto, os três professores demonstraram que estavam em dúvida sobre o que caracterizaria a produção oral. Isso foi observado pela hesitação e momentos de silêncio durante a entrevista 1. Pelas respostas, os docentes entendiam que a produção oral estava relacionada com a prática da fala. No decorrer da entrevista 1 e 2, os professores passaram a definir a produção oral como a habilidade que é desenvolvida a partir das “trocas entre professor/tutor, professor/aluno” (FA), “capacidade de comunicar” (T1A) e “conversação” (T2A).

Assim, pode-se dizer que os professores apresentavam a crença de que a produção oral estava vinculada à interação entre os sujeitos. Nesse caso, para ser desenvolvida seriam necessárias ferramentas e atividades que possibilitassem essa troca com outro sujeito.

Apesar de existirem ferramentas *online* que permitem essa troca, como *MSN* e *Skype*, os professores associavam o desenvolvimento da oralidade com a educação presencial, isto é, com a interação que ocorre face a face, o que pode ser identificado nos excertos 31, 32 e 33.

[31]

P: Qual o seu objetivo com essa disciplina?

FA: [...] eu queria ser seis FA né e os tutores eu acredito que também cada um estar num polo presencialmente, porque eu acho que por mais que nossa disciplina seja a distância, o presencial é fundamental, né. (Entrevista 1)

[32]

P: Para o desenvolvimento da oralidade, quais serão as outras atividades?

T1A: [...] o que eu tenho observado é que tem alguns polos que ahh, eles estão montando grupos de estudo e daí com acompanhamento do tutor presencial né, então ahh:: isso é bastante importante [...]. (Entrevista 1)

[33]

P: Qual a importância dos grupos de estudo no polo?

T2A: [...] por enquanto ainda continua muito presente essa questão de eu acreditar que mesmo sendo ensino a distância, eles precisam SIM desses momentos de estudo. Não precisa ser no grupo de estudos do polo, seja entre duas pessoas em casa, treinando a língua e bem nesse sentido, TREINANDO A LÍNGUA, né, de dizer “olha, esse momento é de estudo, eu vou ter que conversar em espanhol”. (Entrevista 2)

Nos excertos 31, 32, 33, FA trata sobre a produção oral relacionando-a com a possibilidade de encontros presenciais no polo. O professor afirma que gostaria de ser seis professores para estar presencialmente nos seis polos trabalhando a produção oral.

Ao tratar sobre essa questão, T1A e T2A também fazem alusão aos grupos de estudo que os polos presenciais criaram, afirmando que assim seria possível desenvolver a produção oral. A experiência desses professores com educação presencial, enquanto docentes e/ou alunos, pode ser uma das razões para essa associação do desenvolvimento da produção oral com a educação presencial.

No excerto 34, FA afirma que seu principal objetivo com a disciplina de Espanhol I é a produção oral e que para desenvolvê-la mudaria as estratégias propondo novas atividades. Essa afirmação foi realizada na entrevista 1, ou seja, quando a disciplina ainda estava no começo.

[34]

P: Quais atividades serão desenvolvidas para a oralidade?

FA: [...] vamos mudar as nossas estratégias, eu e aos tutores a distância, né. Vamos desenvolver mais a oralidade [...] o MEU objetivo maior é desenvolver a prática oral, né, porque eles hoje eles são alunos, mas daqui 4 anos a maioria será professores, né. (Entrevista 1).

Ao afirmar que mudaria as estratégias, FA dá indícios de que falta algo na disciplina para desenvolver a produção oral. Embora tenha afirmado que realizaria mais atividades objetivando essa habilidade, isso não ocorreu. A única atividade diferente das que já estavam sendo efetuadas foi a utilização da ferramenta *MSN* nas duas últimas semanas de aula. Segundo FA, durante essas semanas os alunos puderam conversar com o professor para esclarecerem suas dúvidas para a prova.

Quando questionados sobre as atividades realizadas para o desenvolvimento da produção oral, os professores citam as duas gravações em que os alunos deveriam fazer uma apresentação pessoal e outra de sua casa. As apresentações são citadas por Gómez (2004) como atividades que podem ser realizadas em qualquer nível linguístico em que os alunos se encontrem.

Entretanto, os estudantes que possuem mais conhecimento sobre o idioma, terão mais êxito. Talvez seja por esse motivo que T2A apresenta dúvidas se essas atividades poderiam ser consideradas como produção oral, pois, de acordo com o tutor, a maioria dos alunos havia gravado uma leitura de suas apresentações.

[35]

P: De todos esses trabalhos, atividades, o que possibilitou mais o desenvolvimento da oralidade?

FA: A oralidade, acredito que foi os próprios *links* né, aqueles *links* da internet mesmo e as músicas, vídeos que postávamos do *youtube* né, foi o momento de áudio, momento que o aluno poderia escutar e repetir né, já que não tínhamos esse momento de vídeos, audioconferências, que eu poderia escutar melhor o aluno né, só nas últimas semanas, mas acredito que isso foi já no final do processo né, mas do início pro meio, eu acho que os *links* e vídeos, as músicas do *youtube* ajudaram muito esse aluno. (Entrevista 2)

[36]

P: Como é trabalhada a oralidade?

T1A: Então ahn: o que tem sido feito específico de oralidade né é: esse que eu te disse, tem o arquivo ahn: de áudio né com o campo semântico daquele: daquela: daquele tópico da semana, então ele escuta como é a pronúncia daquela palavra né ahn, o ideal é que ele repita né essa palavra e que ele, aquele exercício da apresentação, então a gente tinha trabalhado várias estruturas linguísticas ali, então ele se utilizou daquelas estruturas que a gente já tinha trabalhado e montou a apresentação e daí com aqueles exemplos que ele teve de oralidade né, de pronúncia, ele realizou as pronúncias né. (Entrevista 1)

[37]

P: Mas o que se esperava com esses materiais?

T2A: Eu lembro que até num dos enunciados de uma atividade, se não me engano era com um desses *links* onde se ouvia né, que dava a possibilidade de ouvir a palavra no caso né e a imagem enfim, a tradução em alguns casos, eu lembro que em um dos enunciados, a gente propôs que eles após ouvirem tentassem pronunciar. (Entrevista 2)

Conforme consta nos excertos 35, 36 e 37, os professores citam as músicas, os *sites* de pronúncia de palavras e os vídeos do *Youtube*, como exemplos de materiais que contribuíram para a produção oral. Afirmam, ainda, que esperavam que os alunos buscassem repetir o vocabulário que estava sendo trabalhado. Nesse sentido, a música contribuiria a partir do momento que o aluno buscasse cantá-la,

assim como os sites de pronúncia de palavras em que os alunos deveriam buscar repeti-las.

Considerando que no enfoque tradicional havia a convicção de que se poderia aprender uma língua através de um modelo de repetição (RICHARDS, 2007), pode-se dizer que a concepção de aprendizagem dos professores está relacionada com esse enfoque.

Dessa forma, há a crença de que para desenvolver a produção oral é necessário ouvir e repetir na língua estrangeira. No entanto, essa crença difere da que foi apresentada inicialmente, em que a produção oral estaria aliada à interação. Da mesma forma, não corresponde à afirmação dos professores de que a interação é fundamental para a aprendizagem.

Por outro lado, os professores na universidade B apresentam concepções diferentes sobre a produção oral na EaD. Assim, a próxima seção abordará as crenças desses professores sobre o tema.

4.4.2 Universidade B: crenças sobre produção oral

Ao realizar a primeira e a segunda coleta de dados, os professores da universidade B também afirmaram que a produção oral seria a habilidade mais difícil de ser desenvolvida. Embora os dois tenham permanecido com crença até a entrevista 1, foi possível perceber que FB estava começando a ter dúvidas se realmente estaria certo sobre isso.

[38]

P: O que é “contato suficiente”?

FB: [...] se bem que é eu não sei, eu tenho realmente dúvidas, porque eu acho que como eles estão hoje em contato muito mais com os tutores a distância, eu não sei se de fato eles, eles chegam a ter, muito problema com a parte oral, viu. (Entrevista 1)

Após o término da disciplina, os professores apresentaram uma nova crença de que a produção oral já não seria a mais difícil de ser desenvolvida na EaD e que talvez o que faltasse para os alunos seria a compreensão auditiva (excertos 39 e 40). No entanto, ainda não estavam convictos disso, pois FB afirma ter percebido

através do encontro presencial no polo de que isso não seria um problema e T1B utiliza a palavra “talvez”, expressando essa dúvida.

[39]

P: Das quatro habilidades o que tu diria hoje que é a mais difícil de ser desenvolvida?

FB: Eu achei quando eu fui pros polos em língua III, eu achei que os alunos tinham dificuldade de ouvir, achei, mas simplesmente achei, eu pensei vou trabalhar com eles textos auditivos, vou trabalhar com eles a audição pra ver como é que tá isso e na verdade eu acabei ficando surpresa, porque eles estavam no mesmo pé de igualdade que o pessoal do presencial, ou seja, a maneira como eu aplicava aqui uma aula por exemplo de compreensão auditiva eu acabei fazendo o mesmo no polo, não fiz em níveis mais baixos, com menos dificuldade, nada disso, apliquei com eles e acho que eles se viraram muitíssimo bem [...]. (Entrevista 2)

[40]

P: Das quatro habilidades, qual a mais difícil de ser desenvolvida pelo aluno da EaD?

T1B: Pensando na disciplina de língua III, talvez a audição. (Entrevista 2)

Com relação à produção oral, os professores entendem que seja algo espontâneo, uma manifestação da fala do aluno e que para isso o discente precisa pensar o que irá falar. Por esta razão, T1B acredita que uma gravação pode contribuir para a produção oral, porque os alunos precisam ouvir e, muitas vezes, refazer o que gravaram inicialmente.

Porém, a principal atividade para produção oral seriam as conversas síncronas, via *Skype*. Conforme os professores expõem nos excertos 41 e 42, as atividades realizadas por essa ferramenta são vistas como aquelas que possibilitaram uma melhoria na produção oral dos alunos. Para FB e T1B, o fato dessas atividades serem orientadas previamente e durante a sua realização, também contribuiu para a mudança na oralidade.

[41]

P: Antes tu achava que era a produção oral era a mais difícil, a tua visão se modificou então?

FB: [...] eu acho que agora tendo utilizado bastante o *Skype* dessa vez, eu diria que ah:: eles estavam num nível certo, a oralidade deles está num nível de língua III né - no semestre passado - agora também eu só pude ver que melhorou [...]. (Entrevista 2)

[42]

P: Na entrevista 1, tinha dito que a habilidade mais difícil seria a fala. Continua pensando dessa forma ou a tua visão se modificou?

T1B: [...] eu acho que agora a fala tá, assim não tá sendo tão, nós não estamos tendo tanto essa dificuldade com eles, porque eu acho que essas histórias do, principalmente do *Skype*, colaboraram bastante pra eles desenvolverem mais a prática oral. (Entrevista 2)

É preciso atentar também que, no questionário, T1B havia afirmado que o sistema da EaD colaboraria mais para a escrita e leitura. No entanto, no excerto 43, o professor tutor revê a sua crença inicial afirmando que conseguiram trabalhar as quatro habilidades durante a disciplina de Espanhol III.

[43]

P: No questionário você tinha dito que o sistema colaboraria mais com a parte escrita e leitura, essa sua visão se modificou?

T1B: [...] acho que agora na disciplina III ficou bem dividido assim, tá bem, porque eles tiveram a parte escrita, tiveram a parte de leitura, também tiveram a parte de produção oral, então acho que, tiveram bastante vídeos onde eles puderam éh, receber o áudio né, então acho que as quatro habilidades foi, foram bem trabalhadas na disciplina III. (Entrevista 2)

Nesse caso, T1B relaciona a disciplina de Espanhol III com a experiência que teve em disciplinas da primeira edição do curso. Segundo o professor, nas disciplinas anteriores o foco não era a oralidade, o que foi um problema para a aprendizagem dos alunos. Como a disciplina de Espanhol III teria apresentado uma proposta diferente, essa nova experiência possibilitou que o professor passasse por um processo de mudança de crença.

Com a afirmação realizada no excerto 43, T1B foi questionado se seria realmente o sistema que contribuiria para a escrita e leitura, porém sua resposta foi: “Eu acho que era a proposta dos professores” (Entrevista 2). Dessa forma, pode-se dizer que, embora o AVA utilizado permita que haja maior ênfase na escrita e na leitura, já que não possui ferramentas que possibilitem conversas síncronas com áudio e vídeo, a proposta dos professores é fundamental para que as outras habilidades sejam trabalhadas.

Esse aspecto é enfatizado por Belloni (2006) ao tratar sobre o modelo integrado de EaD, em que o professor acompanha e orienta todas as fases de produção dos materiais da disciplina. Esse acompanhamento se reflete na forma como o conteúdo será abordado, pois possivelmente esteja mais próximo do que o professor acredita.

Nesse sentido, as atividades e recursos utilizados precisam ser condizentes com a proposta que o professor apresenta. No caso da universidade B, os professores acreditam que a oralidade foi possível ser trabalhada a partir de atividades em que os alunos tiveram que produzir vídeos interpretando papéis e atividades síncronas realizadas via *Skype*.

[44]

P: De todas as atividades e recursos utilizados, quais você acha que possibilitaram uma melhoria na oralidade?

FB: [...] acho que foi um conjunto de recursos aí, eles tiveram muito mais ferramentas dessa vez e tiveram que se manifestar muito mais oralmente do que na disciplina anterior, então, eu tenho a impressão de que todos esses recursos, eles estão assim associados né. O *Skype*, ele acaba, claro tem a figura do tutor ali do outro lado né, que tá mediando né, que tá ahh:: e no caso da produção, por exemplo, de vídeo ou de áudio, ele tá sozinho, ele já pode, se não deu certo ele pode melhorar né [...]. (Entrevista 2)

[45]

P: De todas as atividades e recursos utilizados, quais você acha que possibilitaram uma melhoria na oralidade?

T1B: Ah:: eu acho que foram as atividades que eles tiveram que fazer tipo: essa radionovela e o videozinho do como ser feliz, porque eles tiveram que, tiveram que fazer éh: apresentar o texto escrito, mas depois eles tiveram que falar também e o *Skype* com certeza. Acho que o *Skype* foi o - porque assim, as outras atividades essa do vídeo e da radionovela, eles tiveram que falar sim, mas foi uma coisa assim, eu acho que eles se sentiram mais pressionados pela tensão da nota - porque no *Skype* dava pra ver assim que eles não tinham tanto essa preocupação com a nota e sim com a oralidade e já nas outras atividades não, eles tinham essa pressão da nota também, então, eu acho que isso, o *Skype* teve uma vantagem com relação a não, não ter um peso tão enorme na nota final deles. (Entrevista 2)

Nos excertos 44 e 45, os professores tratam sobre essas ferramentas afirmando que foram elas que possibilitaram o desenvolvimento da produção oral. É importante considerar que para T1B a gravação contribui por não ser uma leitura, mas sim uma dramatização dos alunos.

Nesse tipo de atividade, estão envolvidas duas questões: trabalho em grupo e dramatização. Nos dois casos, entende-se que os alunos estão mais abertos para a negociação e para um maior uso da língua (BARALO, 2000), pois terão que discutir como a atividade será realizada e planejá-la.

Embora não tenha sido investigado se de fato houve essa negociação, pode-se inferir que esse tipo de atividade promoveu interação entre os alunos. Segundo Moore e Kearsley (2011), uma das chaves para o sucesso do ensino a distância é o pleno aproveitamento da natureza interativa da tecnologia que for utilizada.

Isso significa fazer com que os alunos participem frequentemente ao se formular perguntas, incentivar as apresentações dos alunos, fazer os alunos conversarem entre si e, usando outros meios, envolvê-los plenamente no processo de ensino e aprendizado (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 265).

Na disciplina de Espanhol III, também foram utilizados recursos como gravadores de áudio e vídeo, porém as atividades propostas exigiam maior

envolvimento dos alunos. Assim, a concepção de aprendizagem dos professores está mais próxima do ensino comunicativo de línguas, em que a interação é essencial para que haja o compartilhamento e a colaboração entre os alunos (RICHARDS, 2007).

Considerando que interagir é fundamental durante o processo de ensino e aprendizagem, a próxima seção tratará mais especificamente sobre as crenças relacionadas à interação na EaD.

4.5 Crenças sobre interação na EaD

Ao tratar sobre interação com os professores das duas universidades, observou-se que, inicialmente, todos apresentavam a crença de que a interação presencial seria mais eficiente do que a distância. No caso dos professores da universidade B, essa crença foi apresentada no questionário, ou seja, logo no começo do semestre letivo. No entanto, a experiência com a disciplina gerou mudanças em suas concepções.

Embora a experiência tenha possibilitado modificações em suas crenças, é preciso considerar que na disciplina de Espanhol III, os alunos desenvolveram vários trabalhos presenciais, havendo encontros semanais, conforme explicou T1B. Em contrapartida, na universidade A, apesar dos professores considerarem fundamental os grupos de estudos nos polos para o desenvolvimento da oralidade, não foi proposta nenhuma atividade pela disciplina.

Dessa forma, foi possível evidenciar propostas de interação diferentes nas duas disciplinas. Em Espanhol III, os professores afirmaram ter utilizado os recursos fórum, *Skype* e mensagens para promover a interação. Além desses recursos, os professores realizaram quatro webconferências durante o semestre, em que os alunos puderam esclarecer suas dúvidas e participarem de jogos de perguntas e respostas.

Os professores da universidade B procuraram promover também atividades em grupos, nos quais os alunos teriam que se reunir presencialmente para realizá-las e atividades nos polos como os encontros para as webconferências, as discussões sobre filmes e os debates sobre os temas propostos.

Já na disciplina de Espanhol I, as interações em sua grande maioria ocorreram de forma assíncrona e por escrita. A exceção foram as duas últimas semanas de aula em que FA propôs aos alunos que entrassem em contato por *MSN*. Esse recurso também foi utilizado por T2A ao longo do semestre, porém apenas três alunos lhe procuraram para pedir esclarecimentos sobre as atividades e os conteúdos.

Os professores da universidade A afirmaram que utilizaram principalmente o fórum e as mensagens via ambiente para promover a interação com os estudantes. Os polos presenciais também promoveram interação com os grupos de estudos, porém não houve um planejamento de atividades para serem desenvolvidas neles.

Embora as duas disciplinas tenham apresentado formas diferentes de promover a interação, todos os professores afirmaram que foi possível perceber mudanças e melhorias nos trabalhos dos alunos, inclusive na produção oral. Nesse caso, o fato dos alunos participarem das atividades já foi considerado como interação por FA e FB. No entanto, em alguns momentos houve discordância entre os professores formadores e os professores tutores sobre o tema. Assim, as próximas subseções tratarão sobre as crenças específicas de cada grupo de professores relacionadas à interação em EaD.

4.5.1 Universidade A: crenças sobre interação na EaD

Ao serem questionados sobre a importância da interação para o desenvolvimento da produção oral durante a entrevista 1, os três professores da universidade A responderam que seria fundamental para a aprendizagem do aluno, como mostram os excertos 46, 47 e 48.

[46]

P: Qual a importância da interação com o aluno para o desenvolvimento da oralidade?

FA: Éh:, eu diria sobrenatural, é: é: fundamental, né, desenvolvermos a interação e a prática oral com o aluno [...]. É através dessa interação é: que ele vai desenvolver a fala, a oralidade, e também vai, éh:: acredito pra não, como é que vou te dizer, acredito que é uma motivação pra ele né, acredito que é fundamental isso. (Entrevista 1)

[47]

P: Qual a importância dessas interações para a produção oral?**T1A:** Fundamental né, porque tem que praticar, tem que se escutar, tem que escutar o outro, falar né. (Entrevista 1)

[48]

P: Qual a importância da interação para a produção oral?**T2A:** [...] só que eu vejo que a interação ela é sim importante e eu daria de 1 a 5 um 4 pra ela em grau de importância. (Entrevista 1)

Mesmo afirmando que a interação é fundamental para a aprendizagem do espanhol, os professores demonstraram ao longo da entrevista 1 que estavam em dúvida sobre o que seria interação na EaD. Quando T1A foi questionado sobre os tipos de interação que havia ocorrido na disciplina de Espanhol I, o professor respondeu que poderia ser possibilitada pelo uso de *Skype*, videoconferência e *chat*, porém até aquele momento nenhuma dessas ferramentas havia sido utilizada na disciplina. Já T2A respondeu que ao afirmar que a interação é importante poderia estar se “contradizendo como tutor”, pois não havia tido a possibilidade de trabalhar a interação com os alunos.

Observa-se que, inicialmente, os professores acreditavam que não havia interação na disciplina ou não conseguiam perceber em que momentos e de que maneira ocorria. Esse fato é um indicativo da complexidade das crenças, pois nem sempre estão associadas às ações dos professores (BARCELOS, 2010).

No entanto, essa crença pode estar relacionada com o conceito de interação de cada professor. Pelas entrevistas, a interação seria caracterizada como uma troca de experiências (FA, T1A) e pelo contato com alguém (T1A, T2A). Entretanto, FA expande o conceito de interação afirmando que “[...] essa troca, essa relação, essa interação não é só entre professor-aluno, nem aluno-aluno é aluno-conteúdo, conteúdo-aluno [...]” (Entrevista 1).

Esses tipos de interação são mencionados por Moore e Kearsley (2011), porém é preciso considerar que para ocorrer interação a distância são necessários os recursos apropriados e o envolvimento dos professores e dos alunos. Considerando essa possibilidade de interação, ao serem questionados sobre quais recursos foram utilizados para tal fim, os professores citaram o uso de mensagens, fórum, *e-mail* e *MSN*, utilizado por T2A e FA.

Embora os professores tenham citado o fórum como um dos recursos que poderia ser utilizado para a interação, há discordância sobre a eficiência desse recurso. Para FA o fórum de fato serviu para promover a interação, pois havia troca

de mensagens entre os alunos e entre alunos e professores. No entanto, a crença dos professores tutores sobre o recurso é outra, como pode ser identificado nos excertos 49 e 50.

[49]

P: E tu percebeu que havia esta troca entre os alunos e entre tu e os alunos ou era mais pra eles postarem as atividades?

T1A: [...] acabou ficando com essa finalidade de postar né, a interação, a intenção do professor eu acho era que eles desenvolvessem mais a interação né, só que na correção das atividades - eu sempre fazia uma tabela por atividade e daí os critérios de avaliação de cada atividade e um dos critérios obviamente era a interação que estava sendo pedida ali né - e esse critério quase nunca era atendido ou era atendido por uma pequena parcela de alunos né. (Entrevista 2)

[50]

P: Por que vocês escolheram utilizar o fórum?

T2A: [...] o que eu entendo pelo fórum, eu entendi que é um instrumento dinâmico, no sentido de que tu ias conversar com os teus alunos né. Seria mais dinâmico, não tão estático.[...] Os alunos postaram a atividade, eu corriji e ponto final. (Entrevista 2)

Para os professores tutores, o fórum foi utilizado apenas como uma ferramenta para postagem de atividades e correção, sendo caracterizado como “estático” por T2A. Esse fato pôde ser evidenciado nas observações, pois em poucos momentos havia maior participação dos alunos e dos professores em prol de uma discussão. Na maioria das vezes, havia apenas a correção da atividade postada.

Entretanto, para assegurar a interação em EaD é preciso garantir que os alunos participem ativamente das atividades propostas. Moore e Kearsley (2011) sugerem que os professores formulem perguntas, realizem atividades em grupo, apresentações e interpretações de papéis. Dessa forma, o professor também precisa estimular a participação dos alunos, especialmente quando se trata da ferramenta fórum que tem por objetivo gerar discussões sobre os temas.

No caso da universidade A, o fórum foi a principal ferramenta utilizada para promover interação, porém não cumpriu com a sua função. Talvez essa seja uma das razões que levou T2A a permanecer com a crença de que a interação na EaD é diferente da presencial, sendo essa última mais eficiente para a aprendizagem do espanhol.

[51]

P: Por que você acredita que ocorram essas diferenças entre a EaD e a educação presencial?

T2A: A interação por maior que seja não tem as mesmas características que no ensino presencial. (Questionário)

[52]

P: Por que a interação é diferente na EaD?**T2A:** [...] estar perto, próximo, frente ao teu aluno possibilita essa: essa comunicação mais ágil né, que tu não tens, por exemplo, na EaD. [...] quando eu digo interação eu não sei se eu não tô me referindo muito mais estar tête-à-tête com o aluno podendo observar nele qualquer tipo de:: enfim de reação no processo, que eu sinto falta por exemplo na EaD. (Entrevista 1)

[53]

P: Mas tu acreditas que essa interação face a face do presencial é mais eficiente do que aquela que ocorre a distância?**T2A:** Sim, por conta do tempo, por causa do tempo, Angélica. Eu não teria como conversar com o aluno, cada aluno uma hora né, não teria e isso tu consegue fazer, então nesse sentido, vejo que sim é mais eficiente, sem dúvida. (Entrevista 2)

Os excertos 51, 52 e 53 mostram como a crença de T2A permaneceu ao longo do primeiro semestre letivo de 2012, pois durante a aplicação do questionário e realização das duas entrevistas, T2A continuou afirmando que a interação presencial era melhor do que àquela que ocorria a distância.

Assim, pode-se dizer que pelo exposto nas entrevistas, possivelmente, a distância pedagógica ou comunicacional seja maior na disciplina de Espanhol I. Isso se reflete nas crenças dos professores sobre a fluência em língua espanhola e sobre o diploma do curso, pois nos dois casos os professores apresentam dúvidas.

[54]

P: No que se refere à oralidade, acha que o diploma da EaD equivale ao do presencial?**FA:** Pois é Angélica, isso:: agora tu me deixou numa saia-justa. Segundo a coordenação né, o diploma é o mesmo né: [...].Que que eu vou te dizer::? Não sei se equivale sabe, talvez falte né, é que depende do ah:: depende de tanta, depende do professor, depende do aluno né, Angélica e ninguém é igual é ninguém né. (Entrevista 2)

[55]

P: Mas acredita que o aluno da EaD pode adquirir fluência?**T1A:** [...] eu acho que alguns poucos podem sair com uma certa fluência, vai depender muito deles também, ãh, eu não acho que isso vá ser uma coisa geral de todos, porque ãh, por limitações, por deficiências do conjunto, ambiente, formadores [...]. (Entrevista 2)

[56]

P: Com relação à oralidade, o diploma da EaD se equivale ao do presencial?**T2A:** Barbaridade ((8s pensando)) Oralidade, é muito difícil responder isso. [...] Bah, isso depende muito:: veja bem, acho que não tem como dizer o curso, não dá pra falar em nome do curso, dá pra falar em nome de alguns alunos, de algumas especificidades. (Entrevista 2)

Pelos excertos 54, 55 e 56 verifica-se que os professores apresentam dúvidas sobre a aprendizagem do espanhol na EaD, pois não conseguem afirmar com certeza se o aluno conseguirá adquirir fluência no idioma ou se o diploma se equivale nas duas modalidades no que diz respeito à oralidade. Por outro lado, na disciplina de espanhol III, essas dúvidas não foram evidenciadas, conforme será apresentado na próxima subseção.

4.5.2 Universidade B: crenças sobre interação na EaD

Para os professores da universidade B, a interação é caracterizada pela troca de informações entre os sujeitos, estando relacionada com a possibilidade de falar com alguém. Por essa razão, inicialmente, os professores associam a interação com aulas ou encontros presenciais nos polos, o que foi identificado na entrevista 1 (excertos 57 e 58).

[57]

P: O que é “contato suficiente”?

FB: [...] no presencial ahh eu estou em contato com eles todos os dias, só não tem aula uma vez por semana, um dia da semana que não tem aula, fora isso nos outros, todos os dias, ou seja, eles: eles tão muito mais em contato com a língua do que imagino os do polo onde eles têm, por exemplo, um ou dois encontros [...]. (Entrevista 1)

[58]

P: Quando diz que há diferença entre EaD e presencial, essas diferenças são positivas ou negativas?

T1B: Eu acho que assim, na verdade o pessoal do EaD acaba não: não tendo muita interação, porque eles têm encontros no polo assim é uma vez por semana no máximo e aí essa interação acaba sendo prejudicada, né, porque eles não: a não ser que a gente mande fazer um trabalho em dupla, em grupo, porque aí eles se obrigam a se juntar fora das aulas presenciais, mas se não, eles têm, eles têm, tem muita gente que é do mesmo polo, mas que mora em outra cidade e isso acaba prejudicando na interação. (Entrevista 1)

Pela fala dos professores nessa primeira entrevista, o aluno do curso de Letras Espanhol presencial teria mais possibilidade de interação por ter o professor presente fisicamente, o que acarretaria em maior contato com o idioma. Por outro lado, os alunos da EaD por não viverem na mesma cidade, o que facilitaria os encontros presenciais, teriam uma interação “prejudicada”, o que resultaria em

consequências negativas para o desenvolvimento da oralidade.

Essa crença pode ser explicada pela experiência desses professores com a educação presencial, pois o conceito apresentado refere-se a essa modalidade, havendo uma comparação entre os dois meios. No entanto, quando os professores são questionados sobre a interação que ocorre no AVA, percebe-se que há uma mudança de posição, pois começam a refletir sobre os recursos que foram utilizados para tal fim. No caso de FB, devido a sua afirmação de que na EaD faltaria “contato suficiente”¹⁵ para o desenvolvimento da oralidade, ao ser questionado sobre esse “contato”, o professor responde:

[59]

P: O que é “contato suficiente”?

FB: Não sei é uma ideia minha que eu acho que tá, tá em período de mudança, porque quando eu entrei no EaD eu tinha muito mais certeza de que isso era um problema, hoje eu já tô com um pouco de dúvida, sabe? (Entrevista 1).

A fala do professor demonstra que a crença de que a interação só ocorre quando os sujeitos estão presentes fisicamente está em um processo de mudança. Essa mudança de crença é clara na entrevista 2, em que FB afirma que os alunos interagiram mais com o professor tutor através dos trabalhos realizados via *Skype*. Pode-se dizer que a crença se modificou, nesse caso, porque FB percebeu o resultado das conversas síncronas quando esteve nos polos presenciais. Assim, observa-se o que Richards e Lockhart (1998) chamam de “conhecimento do que funciona melhor”, o que representaria uma possível origem para a crença, mas também uma possibilidade para a mudança.

O *Skype* não foi o único recurso citado como aquele que oportunizaria a interação, pois os professores também mencionaram o uso de mensagens (T1B) e de fórum (FB). Nesse caso, foi possível perceber pelas entrevistas que os professores apresentavam crenças diferentes sobre o uso do fórum para a interação.

[60]

P: Quais os tipos de interação que podem ocorrer?

FB: [...] fórum também é uma coisa que dá: dá muito certo. Às vezes, dependendo do tema que você coloca lá, nossa:: vai longe aquele fórum, sabe? Então, vejo que também é uma boa forma de, deles interagirem e aí todo mundo pode interagir, tutor, professor, vai todo mundo lá e coloca a sua opinião. (Entrevista 1)

¹⁵ Esta afirmação foi realizada no questionário.

Pelo excerto 60, FB acredita que o fórum seja uma forma de propiciar a interação na EaD, o que também é verificado na entrevista 2. No entanto, para T1B, o fórum não seria interativo, já que muitas vezes os alunos apenas postavam suas mensagens, sem ler o que os colegas escreveram. Em consequência disso, ao ser questionado sobre esse recurso, T1B responde:

[61]

P: Mas tu acha que o fórum não é uma boa forma para manter o contato com os alunos?

T1B: Eu acho que assim, na verdade não, porque o fórum, teoricamente, eles têm que seguir uma:: assim dar continuidade ao que o fulano de cima já falou ou então acrescentar ou discordar, mas eu vejo que não funciona muito bem, então pra mim enquanto tutor acho que o fórum não é uma boa: uma boa maneira de atividade. (Entrevista 2)

Nesse caso, a crença de T1B está relacionada com sua experiência como professor tutor e suas atribuições, ou seja, com a “prática estabelecida” (RICHARDS; LOCKHART, 1998). Como o próprio FB declara, o professor tutor estava mais “próximo” do aluno por participar de todas as atividades desenvolvidas, corrigindo ou auxiliando os estudantes.

A crença de T1B está associada à forma como conceitua interação, pois para ele, os sujeitos só interagem quando há troca de informações. No caso do fórum, quando o aluno apenas postava sua mensagem, não havia interação, segundo o professor. De fato, o fórum foi pouco explorado na disciplina de Espanhol III, havendo apenas alguns momentos em que os alunos tratavam sobre os trabalhos de seus colegas ou perguntavam algo para o professor tutor.

A crença de FB de que o fórum foi interativo também pode ser associada ao conceito de interação que apresenta, pois para o professor toda a participação do aluno em língua espanhola pode ser considerada como interação. Dessa forma, o simples fato do aluno participar do fórum poderia ser entendido como interação, porém FB afirma que, por ter outras atividades, muitas vezes não sobrava “tempo de olhar muito” o fórum (Entrevista 2).

Essa experiência com as atividades desenvolvidas e as atribuições dos professores gerou crenças diferentes sobre a eficiência dessas interações. Ao serem questionados se no ambiente houve interação suficiente com o aluno para o desenvolvimento da produção oral, FB diz acreditar que sim, porém T1B diz que

ainda poderia ter tido mais.

[62]

P: Acha que esse contato poderia ter sido mais eficiente ou foi suficiente, foi proveitoso?

FB: Eu acredito que sim, eu acho que em língua III isso se deu - língua I eu achei que a gente usou menos *Skype*, podia ter usado mais - [...] em língua III a gente tentou fazer diferente isso e dar mais oportunidades, dar mais chances, mais encontros no *Skype* né, muito mais atividades no *Skype* do que a gente tinha dado, eu acho que isso ajudou bastante sim, eles melhoraram muito. (Entrevista 2)

[63]

P: Mas acha que esse contato poderia ter sido mais eficiente?

T1B: Eu acho que eu poderia ter:: ter sido assim mais: mais presente com eles de Língua III, presente no sentido assim é: ficar mais tempo conectado pra eles, mas eu acho que foi suficiente, porque eu consegui cumprir a meta que era esperada né [...]. (Entrevista 2)

Embora as atribuições tenham colaborado para a divergência entre algumas crenças sobre as atividades para o desenvolvimento da produção oral, ambos os professores acreditam que essa interação proporcionou uma melhoria na oralidade alunos. Assim, os professores demonstram acreditar que sendo realizadas atividades como as propostas durante a disciplina, o estudante conseguirá desenvolver a oralidade e, em se tratando dessa habilidade, o diploma equivaleria nas duas modalidades.

[64]

P: No que diz respeito à oralidade, acredita que o diploma da EaD equivale ao do presencial?

FB: Sim, sem dúvida, hoje eu acho que posso dizer isso com toda a convicção que sim, ele, nós vamos ter um professor de EaD equivalente também ao presencial. (Entrevista 2)

[65]

P: Mas tu acha que é possível desenvolver a oralidade na EaD?

T1B: Sim, se buscar algumas atividades que façam desenvolver a oralidade, eu acho que sim, a gente tentou agora em Língua III e viu que dá certo. (Entrevista 2)

Dessa forma, observa-se que, provavelmente, a distância comunicacional na disciplina de Espanhol III tenha sido menor. Isso se deve também a crença sobre aprendizagem apresentada pelos professores, que pode ter influenciado na maneira como planejaram a disciplina. É claro que o fato dos próprios professores terem planejado todo o material contribuiu para as crenças sobre interação e produção oral na EaD, pois havia o conhecimento sobre tudo o que seria desenvolvido.

Em contrapartida, na universidade A, os professores demonstraram que o planejamento da disciplina por outro professor dificultou a atuação e as respostas às perguntas realizadas. Portanto, pode-se dizer que é fundamental que os professores participem de todo o processo de elaboração dos conteúdos e materiais e que possam contar com a orientação de um profissional da área de tecnologia durante a escolha dos recursos que serão utilizados.

Além disso, também é necessário considerar que esses professores eram novos no curso e, embora FA e T1A tivessem alguma experiência com EaD, todos os professores demonstraram que ainda apresentavam dúvidas relacionadas à disciplina e ao processo de ensino e aprendizagem a distância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi realizada no intuito de investigar as crenças sobre a interação para o desenvolvimento da produção oral de professores formadores e de professores tutores de língua espanhola, que atuavam em dois cursos de Letras Espanhol/EaD.

Inicialmente, acreditava-se que tendo atribuições diferentes, as crenças desses docentes seriam igualmente distintas. No entanto, a análise mostrou que as atribuições contribuíram, principalmente, para o entendimento distinto sobre algumas ferramentas utilizadas e sobre a maneira como elas poderiam proporcionar interação e garantir o desenvolvimento da produção oral na EaD.

Nesse caso, a crença de que a principal atribuição do professor tutor é auxiliar o aluno durante o processo de aprendizagem, se refletiu em sua prática. Assim, a maioria das interações nos ambientes foi orientada pelos professores tutores, o que lhes permitiu identificar as fragilidades ou problemas na utilização de determinadas ferramentas, como o fórum *online*.

No entanto, quando foi necessário conceituar os termos interação e produção oral, os professores das duas universidades apresentaram concepções semelhantes. Em ambos os casos, os professores afirmaram que a interação é fundamental para o desenvolvimento da produção oral. Apesar da crença de que a interação e a produção oral estariam relacionadas, isso não foi um indicativo de que a proposta das disciplinas as estimularia.

Embora as crenças sejam fortes indicadores do comportamento dos professores (BARCELOS, 2001), nem sempre elas influenciam as suas ações. A complexidade das crenças revela que outros fatores precisam ser considerados para o seu entendimento, como a experiência anterior e o contexto.

Tais fatores puderam ser observados na disciplina de Espanhol I, pois os professores justificaram as suas atuações na EaD pela pouca ou nenhuma

experiência anterior na modalidade e pelo fato de serem novos no curso. No entanto, a concepção de aprendizagem desses professores também precisa ser considerada, pois pelas suas respostas durante as entrevistas, verificou-se que estavam centrados no enfoque tradicional de ensino de idiomas (RICHARDS, 2007).

Como consequência, as atividades planejadas para a produção oral foram duas gravações em áudio ou vídeo, não havendo nenhuma atividade proposta na disciplina que possibilitasse maior interação entre aluno-aluno ou professor-aluno. Cabe lembrar que os professores relataram que foi utilizada a ferramenta *MSN* nas duas últimas semanas de aula por FA, que T2A também a utilizou durante o semestre atendendo três alunos e que os polos presenciais realizaram grupos de estudos, porém em todos os casos os alunos poderiam decidir se iriam ou não participar.

Quanto aos materiais disponibilizados para a produção oral, os professores afirmaram que esperavam que os alunos ao acessarem os *sites* de pronúncia ou ao ouvirem as músicas em língua espanhola, buscassem repetir as palavras. Essa seria uma forma de adquirir vocabulário, pois os estudantes estavam no primeiro semestre.

No entanto, os professores apresentaram dúvidas sobre a possibilidade dos alunos do curso de Letras Espanhol/EaD saírem tão bem preparados quanto os do curso presencial. Nesse caso, cabe considerar que durante as entrevistas 1 e 2, os professores da universidade A relacionaram a produção oral com a educação presencial, indicando que a interação face a face é o que contribui para o desenvolvimento da produção oral.

Embora os professores da universidade B também tenham estabelecido relações semelhantes durante o começo da coleta de dados, a experiência na disciplina de Espanhol III possibilitou uma mudança de crença. Assim, após o término da disciplina, os professores afirmaram que era possível desenvolver a produção oral na EaD e que, sendo utilizadas as ferramentas apropriadas, o diploma nas duas modalidades se equivaleriam no que diz respeito à oralidade.

Nesse caso, verificou-se que a concepção de aprendizagem dos professores se relacionava mais com o enfoque comunicativo, pois as atividades e recursos utilizados permitiram maior interação entre aluno-aluno e professor-aluno. Dessa forma, os professores planejaram atividades para serem desenvolvidas em grupo, no polo, por meio da ferramenta *Skype* e através de webconferência.

Essa mudança de crença estava relacionada com a disciplina de Espanhol III, mas também com a experiência em disciplinas anteriores trabalhadas na EaD. Pelas entrevistas, foi possível inferir que o enfoque dessas disciplinas ministradas anteriormente era diferente, pois T1B afirmou que a ênfase era leitura e escrita.

Ademais dessa experiência, a participação de todos os professores durante o planejamento dos conteúdos possibilitou o conhecimento de tudo o que seria desenvolvido ao longo do semestre. Dessa forma, embora os professores tivessem atribuições diferentes, as suas crenças foram divergentes apenas em alguns momentos.

Pode-se dizer que na universidade B, há dois momentos principais em que há interferência das atribuições e divergência entre as falas dos formadores e dos tutores. Um desses momentos é sobre a utilização do fórum, que é visto por FB como interativo, mas não por T1B, o que também ocorre na universidade A.

O outro corresponde ao fato de FB ter entendido que a interação foi suficiente para a aprendizagem do estudante, porém T1B acreditava que poderia ter havido mais interação. No caso da universidade A, a principal divergência corresponde à questão da liberdade para organizar a disciplina, o que não foi visto pelos professores tutores.

Desse modo, acredita-se que os estudos sobre as crenças são relevantes pelo fato de poderem contribuir para a compreensão sobre a maneira como os professores pensam e planejam suas aulas. Nesse caso, é preciso considerar que as crenças podem influenciar as ações dos docentes de maneira positiva ou negativa, ou, ainda, não influenciar. Além disso, foi possível evidenciar que o planejamento de toda a disciplina realizada pelo grupo de professores que irá ministrá-la e o auxílio de um especialista em tecnologia é de grande importância para a escolha dos recursos e definição das atividades que serão desenvolvidas.

Assim, espera-se que essa pesquisa tenha proporcionado reflexões a respeito do trabalho desenvolvido por cada profissional e que contribuía para estudos posteriores sobre o tema, pois apresenta algumas limitações, já que foram investigadas apenas as crenças dos professores formadores e professores tutores a distância.

Caberia, portanto, realizar investigações sobre as crenças dos professores tutores presenciais, que possivelmente apresentam outras concepções sobre o tema abordado. Da mesma forma, seria relevante verificar como os alunos entendem o

processo de aprendizagem da língua espanhola a distância, qual o resultado das atividades propostas para o desenvolvimento da produção oral e quais as crenças que apresentam relacionadas ao professor na EaD, que é representado pela figura do formador e do tutor.

REFERÊNCIAS

ABEGG, I. Atividades a distância mediadas pelo Moodle. In: COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Pesquisa, desenvolvimento e capacitação:** recursos educacionais, tecnologias educacionais e atividades a distância. Santa Maria: CEAD, 2011, p. 40-48. Disponível em: <http://cead.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/32128/mod_page/content/6/pesquisa_desenvolvimento_capacitacao_recursos_educacionais_com_atividades_15042011.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1993. 75 p.

_____. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2. ed. Campinas, SP: Fontes Editores, 2010. p. 7-8.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 08-13.

ARAÚJO JR. C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 358-368.

BACHMAN, L. Habilidad lingüística comunicativa. In: LLOBERA, M. (Org.). **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 105-127.

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. In: LOBATO, J. S. et al (Orgs.) El desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE. **Revista Carabela**, n. 47. Madrid: SGEL, 2000. p. 167-171.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 71-92.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de

línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1. p. 123-156, jan./jul. 2004.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2. p. 109-138. 2007.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2. ed. Campinas, SP: Fontes Editores, 2010. p. 15-42.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 115 p.

BERNARDI, G; CORDENONSI, A. Z. Tecnologia educacional plataforma virtual de ensino-aprendizagem (Moodle). In: COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Pesquisa, desenvolvimento e capacitação: recursos educacionais, tecnologias educacionais e atividades a distância**. Santa Maria: CEAD, 2011, p. 13-20. Disponível em: <http://cead.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/32128/mod_page/content/6/pesquisa_desenvolvimento_capacitacao_recursos_educacionais_com_atividades_15042011.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>

. Acesso em: 22 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a EaD**. Brasília, DF, 2007. 31 p. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Disponível em:
<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del language. In: LLOBERA, M. (Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CASTRO, R. I. V. G. de.; MATTEI, G. Tutoria em EAD on-line: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócioafetiva em comunidades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 7. p. 01-23. 2008. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_22_RBAA_D_2008_PESQUISA.pdf>. Acesso em: 08 set. 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 164 p.

COHEN, L.; MANION, L. **Research Methods in Education**. 2. ed. London: Routledge, 1985. 383 p.

CORACINI, M. J. R. F. Interação e sala de aula. **Calidoscópico**, v. 3, n. 3. p. 199-208, set./dez. 2005. Disponível em:
<http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol3n3/art06_coracini.pdf>. Acesso em: 26 maio 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: D.C. Heath, 1933. 301 p.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 127 p.

ENCABO, J. M. L.; PASTOR, I. S. El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 2. n. 2, p. 40-58. 1999. Disponível em: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/analuciacaanon_teoriadeloscodigos_2/enfoque_comunitario.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2012.

ESPAÑA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Grupo Anaya, 2002. 263 p. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 577 p.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-328.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Fontes Editores, 2010. p. 87-102.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. 117p.

GÓMEZ, R. P. La expresión oral. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Direts.). **Vademécum**: para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 879-897.

HYMES, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. (Org.). **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Direts.). **Vademécum**: para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 449-465.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO. 2005. São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2005. p. 01-13. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) **Pesquisa em Lingüística Aplicada**: Temas e Métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-26. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2012.

LITTLEWOOD, W. **La enseñanza comunicativa de idiomas, introducción al enfoque comunicativo**. Madrid: Cambridge University Press, 1998. 104 p.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: LLOBERA, M.; et al. (Orgs.) **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 5-26.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. **Revista de Estudos Linguísticos XXXIV**, v. 1. Campinas, SP: 2005a. p. 350-355. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/crencas-de-aprendizes-de-um-novo-1968.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2. Pelotas: UCPEL, 2005b. p. 17-38. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/185/152>>. Acesso em: 30 maio 2011.

_____. **Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma**. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de língua estrangeira) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um idioma. **Letras & Letras**, v. 24, n. 1. Uberlândia: UFB, 2008. p. 49-57. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/12830>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

MAIA, C.; MATTAR J. **ABC da EaD**. 1.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 160 p.

MALLMANN, E. M.; TOLENTINO NETO, L. C. B. de. Recursos educacionais para EaD. In: COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (org.). **Pesquisa, desenvolvimento e capacitação: recursos educacionais, tecnologias educacionais e atividades a distância**. 2011, p. 21-39. Disponível em: <http://cead.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/32128/mod_page/content/6/pesquisa_desenvolvimento_capacitacao_recursos_educacionais_com_atividades_15042011.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

MANGA, A-M. El Desarrollo de la Expresión Oral en Las Aulas de Español Lengua Extranjera. **Syllabus Review**, n. 3. 2012 . p. 153–171. Disponível em: <http://www.ens.cm/IMG/pdf/Syllabus_Review_3_1_2012_153-171.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. 4. reimp. São Paulo: Atlas, 2011. 277 p.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006. 101 p.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 398 p.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.

NEVES, V. S. I.; FIDALGO, F. S.. **Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino**. Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica. 2008, p. 01-09. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2011.

NUNES, B. I. **A história da EaD no mundo**. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. M. Maciel (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008. 111p.

PEIRCE, C. S. **Escritos Coligidos**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974. 291 p.

PEREIRA, I. de H. O uso da internet na pesquisa socioeducativa. In: DAMASCENO, M. N.; SALES, C. de M. V. (Orgs.). **O caminho se faz ao caminhar, elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 184-196.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J.. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 215-253.

PRIMO, A. F. T. **INTERAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. 2003. 292 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

REGO, I. de M. S. Trabajar las destrezas a distancia: posibilidades y limitaciones. In: II Congreso Virtual E/LE. **Actas...** Mayo. 2007. Disponível em: <http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=81:moraes-i-de-trabajar-las-destrezas-a-distancia-posibilidades-y-limitaciones&catid=26:articulos&directory=2>. Acesso em: 20 nov. 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 139 p.

RICHARDS, J. C. **La enseñanza Comunicativa de Lenguas Extranjeras**. 1. ed. São Paulo: SBS, 2007. 93 p.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998. 198 p.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001. 282 p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

RICHTER; M. G. **Aquisição, Representação e Atividade**. v. 6. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008. 82 p.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 112p.

SANTOS, E. F. dos. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. 6. imp. New York: Oxford University Press, 2001, p. 201-242.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**, v. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 21-101.

SILVA, A. C. da; SILVA, C. M. T. da. Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, A. C. da. (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009, 176 p.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 376 p.

SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005. p. 173-188. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a08v2690.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 174 p.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Manual de atribuições dos bolsistas.** s.d. 4 p. Disponível em: <http://www.uapi.ufpi.br/fisica/arquivos/file/BOLSA_ATIRBUI%C3%87%C3%95ES_R esolucao_No-26-5-de-junho-09_Anexos_I-II-e-III-1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. **Sobre a UAB. O que é.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 20 dez. 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores.** 2. ed. Campinas, SP: Fontes Editores, 2010. p. 219-231.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 168 p.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem.** 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. 228 p.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 324 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário elaborado para levantamento de dados sobre o perfil dos professores formadores e professores tutores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

Esta é a primeira parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida pela mestrandia Angélica Ilha Gonçalves, que tem por tema as crenças de professores formadores e professores tutores sobre interação e oralidade em EaD. Desde já, agradeço a atenção e disponibilidade de cada professor(a) em participar dela.

Informações dos(as) profissionais da UNIVERSIDADE ____

Parte 1: perfil profissional

1. No curso de Letras Espanhol/EaD, você é:

- () Professor(a) Tutor(a)
() Professor(a) Formador(a)

2. Qual a sua maior titulação acadêmica?

- a) () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
b) O curso marcado é: () completo **ou** () incompleto
c) Área da titulação:
() Letras () Linguística Aplicada () Estudos Linguísticos () Literatura
() Outra. Qual? _____

3. Quanto tempo de experiência você tem como professor(a) da **educação presencial**?

Ano(s): _____	Mês(es): _____	() Não tem experiência na educação presencial.
---------------	----------------	-------------------------------------------------

4. Com qual ou quais níveis ou modalidades da **educação presencial** você já trabalhou?

- () Ensino fundamental () Ensino Técnico
() Ensino Médio () EJA
() Ensino Superior () Cursos de idiomas
() Outro: Qual? _____

5. Além do curso de Letras Espanhol/EaD, você trabalha com outro nível ou modalidade da **educação presencial**?

- () Sim () Não

6. Se sim, com qual ou quais níveis ou modalidades da **educação presencial** você trabalha? Marque quantas opções forem necessárias.

- () Ensino fundamental () Ensino Técnico
 () Ensino Médio () EJA
 () Ensino Superior () Cursos de idiomas
 () Outro: Qual? _____

Parte 2: experiência com Educação a Distância

1. Você já havia tido alguma experiência com EaD antes de trabalhar no curso de Letras Espanhol?

- () Sim () Não

2. Se sim, que tipo de experiência foi essa e quanto tempo durou?

3. Você já fez algum curso para trabalhar com EaD (capacitação, aperfeiçoamento, atualização, etc.)?

- () Sim () Não

4. Se sim, qual ou quais cursos e em que ano o(s) realizou?

5. Quanto tempo de experiência você tem com **EaD**, considerando a realização de cursos e atuação profissional?

Ano(s): _____

Mês(es): _____

6. Há quanto tempo você trabalha no curso de **Letras Espanhol/EaD** dessa instituição?

Ano(s): _____

Mês(es): _____

7. Por que você escolheu trabalhar com EaD? Marque quantas opções forem necessárias.

- () Oportunidade de trabalho () Crescimento da EaD no país
 () Interesse em pesquisa () Para melhorar o currículo
 () Para ter experiência na área da EaD () Para conhecer o sistema de EaD
 () Para ter experiência na área do magistério () Para melhorar a sua situação financeira
 () Pela bolsa
 () Para aprender a trabalhar com EaD
 () Outra: Qual? _____

Parte 3: Funções no curso de Letras Espanhol/EaD

1. Quais as **suas funções** no curso de Letras Espanhol/EaD **enquanto** professor(a) formador(a) ou professor(a) tutor(a)?

2. Como é realizada a **divisão do trabalho** entre professor(a) formador(a) e professor(a) tutor(a)? Quais são as responsabilidades de cada um?

3. Enquanto professor(a) formador(a) ou professor(a) tutor(a) do curso de Letras Espanhol/EaD, que tipos de **dificuldades** você já enfrentou? Marque quantas opções forem necessárias.

- () Administrativas (coordenação, secretaria, etc.)
 () Acadêmicas (participação dos alunos, frequência de acesso dos alunos, descumprimento de prazos, etc.)
 () Relacionamento com professores(as) tutores(as): () a distância **ou** () presencial
 () Relacionamento com professor(a) formador(a)
 () Relacionamento com os alunos(as) do curso
 () Problemas técnicos
 () Funcionalidade dos recursos do ambiente
 () Problemas com a bolsa
 () Nenhuma
 () Outra: Qual? _____

Parte 4: Experiência com curso de Letras Espanhol

1. Você já trabalhou com curso **superior presencial** de Letras Espanhol?

- () Sim () Não

2. **a)** Em que área(s) você acredita que há **diferenças**, com relação à aprendizagem do espanhol, entre os alunos da **EaD** e os alunos da **educação presencial**? Marque quantas opções forem necessárias.

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| () Fonologia | () Produção oral |
| () Sintaxe | () Produção escrita |
| () Morfologia | () Compreensão auditiva |
| () Pragmática | () Compreensão leitora |
| () Não vê diferença | |

2. **b)** Por que você acredita que ocorram essas diferenças?

3. Você acredita que é possível aprender espanhol à distância, considerando o desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão leitura, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral? **Por quê?**

4. Numere por ordem de dificuldade de aprendizagem dos alunos as habilidades apresentadas abaixo, considerando que **1** representa a habilidade **mais difícil** de ser desenvolvida e **4**, a **mais fácil**.

- () Compreensão leitora () Produção escrita
() Compreensão auditiva () Produção oral

5. Por que você acredita que a habilidade marcada como número **1** representa a de **maior dificuldade** para a aprendizagem dos alunos na EaD?

6. Você acredita que os alunos da EaD possuam outras dificuldades? Se sim, quais?

Apêndice B – Entrevista 1 elaborada para levantamento de dados sobre as crenças dos professores formadores e professores tutores durante o início do semestre letivo

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ENTREVISTA 1: início do primeiro semestre letivo de 2012.

Parte 1: Objetivos da disciplina

- a) Quais as suas expectativas com relação a disciplina que irá trabalhar nesse primeiro semestre de 2012?
- b) Você já sabe que tipos de atividades poderão ser realizadas para o desenvolvimento da oralidade? Se sim, quais e o que espera delas?
- c) Você já sabe que tipos de recursos poderão ser explorados para o desenvolvimento da oralidade? Se sim, quais?
- d) Você acredita que será necessário utilizar algum recurso que não esteja disponível no ambiente? Se sim, qual e por quê?

Parte 2: Crenças sobre interação

- a) Que importância você acredita que tenha a interação para que o aluno desenvolva a fala em língua espanhola?
- b) Que tipos de interação com o aluno você acredita que é possível oportunizar?
- c) De que maneira você pretende auxiliar o aluno para o desenvolvimento das quatro habilidades do espanhol: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala?
- d) O que você entende por interação?

Parte 3: Crenças sobre oralidade

- a) Sobre o ambiente virtual utilizado para o desenvolvimento do curso, você acredita que falte algo nesse ambiente para o desenvolvimento das quatro habilidades do espanhol? Por quê?
- b) Você acredita que esse ambiente favoreça o desenvolvimento da oralidade? Por quê?
- c) O que você entende por oralidade?

Apêndice C – Entrevista 2 elaborada para levantamento de dados sobre as crenças dos professores formadores e professores tutores após o término do semestre letivo

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ENTREVISTA 2: após o final do primeiro semestre letivo de 2012.

Crenças sobre atividades desenvolvidas e recursos utilizados

- a) De maneira geral, como foi a disciplina do primeiro semestre de 2012? Como você avalia o ambiente, participação dos alunos e melhoria nos trabalhos, feedback, mediação dos tutores a distância e presencial, do formador.
- b) Gostaria que falasse um pouco sobre os materiais disponibilizados para os alunos no decorrer do semestre.
- c) Como eram dadas as instruções para utilizar/realizar tarefas com o material disponibilizado?
- d) A disciplina foi apresentada toda em espanhol ou houve a necessidade de utilizar a língua portuguesa?
- e) Os trabalhos eram individuais ou em grupos? Por que foram realizados dessa maneira?
- f) A partir das atividades que foram realizados e dos recursos utilizados, quais possibilitaram uma melhoria na produção oral ou auxiliaram mais os alunos no desenvolvimento dessa habilidade? Que melhoria foi essa? Por que houve essa melhoria? Como percebeu isso?

Crenças sobre as funções desempenhadas

- a) Quais foram as suas funções no curso de Letras Espanhol/EaD? O que você desenvolveu? Como você ficou sabendo sobre as suas atribuições? Como elas foram definidas? Tem algum conhecimento sobre materiais disponibilizados pela UAB que tratem sobre isso?
- b) Como foram passados os feedbacks para os alunos? Era uma correção para cada aluno? Era mais geral? Só assinalava os erros e o aluno procurava explicações ou já passava explicações? Esse feedback era apenas escrito ou também gravado?

Crenças sobre interação e tipos de interação

- a) Um dos recursos escolhidos foi o fórum. Por que foi escolhido esse recurso? Como foi desenvolvido o trabalho no fórum? Houve resposta dos alunos? O contato era frequente?
- b) Quais foram as outras formas encontradas ou recursos utilizados para manter o contato com os alunos?

c) Acha que isso se caracteriza como interação? Se não, o que faltou?

d) Essa interação com o aluno possibilitou uma melhoria nas atividades desenvolvidas? Percebeu que houve uma evolução na produção dos trabalhos?

e) Você acredita que essa interação poderia ter sido mais eficiente? Se sim, de que maneira?

Crenças sobre produção oral

a) Após esse primeiro semestre, qual habilidade é mais difícil de ser desenvolvida pelo aluno da EaD: leitura, escrita, audição, fala? Por quê?

b) Como você avalia o desenvolvimento da produção oral na EaD?

c) Qual a melhor maneira de desenvolver a produção oral em EaD?

d) Ao longo do semestre, como a produção oral foi trabalhada na disciplina? Essa foi a melhor maneira? Se não, por que foi desenvolvida assim e como deveria ser?

e) Com relação à produção oral, acredita que houve mudança na fala dos alunos? Que mudança foi essa? Como percebeu essa mudança?

f) Qual a estratégia usada para que os alunos melhorassem os trabalhos do 1º para o 2º exercício?

g) É isso que considera como produção oral?

h) Considerando esse primeiro semestre letivo, você acredita que o aluno da EaD adquire fluência em língua espanhola? Por quê?

Crenças sobre EaD

a) Quando se trata de aprendizagem do espanhol na EaD, qual seria a responsabilidade do aluno e do professor nesse processo, se fosse falar em porcentagem?

b) Após esse primeiro semestre, você acredita que EaD e educação presencial são diferentes? Há diferença significativa na aprendizagem do espanhol pelos alunos? Por quê?

c) Depois desse primeiro semestre letivo, quais são os pontos positivos e/ou as restrições da EaD? Quando se trata de um curso de Letras Espanhol, você acredita na EaD?

d) No que se refere à oralidade, o diploma da EaD equivale ao do presencial?

Apêndice D – Roteiro para a observação dos AVAs utilizados pelos cursos**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS****OBSERVAÇÃO: realizada durante todo o primeiro semestre letivo de 2012 nos ambientes virtuais utilizados nos cursos**

1. Que tipo de interações ocorre no ambiente?
() Por mensagem () E-mail () Gravações de voz () Gravações de vídeo () Webconferências () Síncrona por MSN () Síncrona por Skype () Telefone () Via rádio () Chat do ambiente () Outro tipo de chat
2. Essas interações são apenas escritas, gravadas ou de maneira síncrona (em tempo real)?
3. Quem participa da interação com o aluno?
() Professor () Tutor () Os dois
4. Qual a frequência dessa interação, por cada profissional?
6. Como são essas interações? Muitas explicações? Textos pequenos? Apenas expressões como “Muito bom”, “Bom”, “Razoável”?
7. Que atividades são realizadas para o desenvolvimento da oralidade?
8. São utilizados recursos que não estão disponíveis no ambiente?

Apêndice E – Autorização institucional assinada pelos coordenadores de cada curso superior em Letras Espanhol/EaD participante da pesquisa

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Título do projeto: *...haBLAhaBLAhaBLA... Desenvolvendo a oralidade em EaD: O que os professores têm a dizer?*¹⁶

Pesquisadora responsável: Angélica Ilha Gonçalves

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Letras

Telefone: (55) 3220-9582 ou (55)3307-6711

A presente pesquisa intitulada *...haBLAhaBLAhaBLA... Desenvolvendo a oralidade em EaD: O que os professores têm a dizer?*, sob a responsabilidade de Angélica Ilha Gonçalves (Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFSM) e sob a orientação da professora Maria Tereza Nunes Marchesan (Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da UFSM), tem por objetivo investigar quais as crenças de professores formadores e professores tutores sobre a interação para o desenvolvimento da oralidade em cursos de Letras/Espanhol a distância.

Os sujeitos dessa pesquisa serão o professor e seus respectivos tutores da disciplina de _____ do curso de _____. Essa pesquisa prevê a aplicação de questionário para conhecer o perfil dos participantes; realização de entrevistas por meio de MSN, Skype e/ou telefone no começo e no final do primeiro semestre de 2012 e observação das interações propostas pelos professores para o desenvolvimento da oralidade no ambiente virtual utilizado pelo curso.

Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Também não haverá nenhum ônus ou ganho financeiro. A coleta de dados será iniciada em março com término em agosto de 2012 e os dados obtidos serão arquivados pelo período de cinco anos na forma impressa e em CD, no Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli), localizado no Campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), prédio 67, sala 1103.

Para tanto, solicitamos a autorização da coordenação do curso para o desenvolvimento da pesquisa e recrutamento dos sujeitos.

Eu, _____, coordenador do curso de _____, informo que após ter sido esclarecido de forma clara e detalhada sobre a pesquisa mencionada, autorizo a sua realização e recrutamento dos sujeitos envolvidos.

Local e data:

Assinatura do Coordenador do Curso

¹⁶ Por indicação do Comitê de ética da Universidade Federal de Santa Maria, o título da dissertação foi modificado.

Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Crenças de professores de espanhol sobre interação e oralidade na EAD

Pesquisadora responsável: Angélica Ilha Gonçalves

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Letras

Telefone: (55) 3220-9582 ou (55)3307-6711

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa de mestrado, cujo título é *Crenças de professores de espanhol sobre interação e oralidade na EAD*, sob a responsabilidade de Angélica Ilha Gonçalves (Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFSM) e sob a orientação da professora Maria Tereza Nunes Marchesan (Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da UFSM).

Antes de aceitar participar da pesquisa é necessário que você compreenda as informações e instruções deste documento. Por esta razão, leia cuidadosamente o que se segue e, em caso dúvida, pergunte ao responsável. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Uma cópia desse documento será sua e a outra da pesquisadora.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar quais as crenças de professores formadores e professores tutores sobre a interação para o desenvolvimento da oralidade em cursos de Letras/Espanhol a distância. Para isso, está previsto a aplicação de questionário para conhecer o perfil dos participantes; realização de entrevistas por meio de MSN, Skype e/ou telefone e observação das interações propostas pelos professores no ambiente virtual utilizado pelo curso.

Os dados coletados serão guardados pelo período de cinco anos no Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli), localizado no Campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), prédio 67, sala 1103. Esses dados serão guardados em arquivo próprio havendo uma cópia impressa dos materiais e outra em CD.

Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis.

A sua participação não terá ônus ou ganho financeiro, mas será de extrema importância para a realização dessa pesquisa e poderá contribuir para o desenvolvimento de discussões relevantes sobre o ensino de espanhol à distância. Caso aceite participar, a coleta de dados será iniciada em março com término em agosto de 2012.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito.

Eu, _____, abaixo assinado, portador do RG _____, residente na rua _____, nº _____, cidade de _____, estado do _____, concordo em participar da pesquisa científica vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Interação, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFSM. Fui suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo *Crenças de professores de espanhol sobre interação e oralidade na EAD*. Eu discuti com a mestrandia Angélica Ilha Gonçalves sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e pagamentos. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades.

Para concordar em participar da pesquisa, assino o termo:

Local e data: _____

Participante convidado(a)

Eu, _____, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Local e data: _____

Pesquisadora responsável