

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

Angélica Ilha Gonçalves

**PRODUÇÃO ORAL E CRENÇAS: A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-  
COMUNICATIVA DE EGRESSOS DE UM CURSO DE LETRAS  
ESPAÑHOL EAD**

Santa Maria, RS  
2019

**Angélica Ilha Gonçalves**

**PRODUÇÃO ORAL E CRENÇAS: A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-  
COMUNICATIVA DE EGRESSOS DE UM CURSO DE LETRAS ESPANHOL EAD**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Nunes Marchesan

Santa Maria, RS  
2019

GONÇALVES, Angélica Ilha

Produção oral e crenças: a competência linguístico comunicativa de egressos de um curso de letras espanhol EaD / Angélica Ilha GONÇALVES.- 2019.

196 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2019

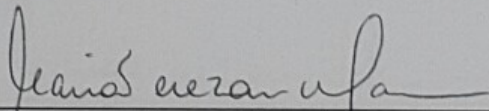
1. Competência Linguístico-Comunicativa 2. Espanhol 3. Educação a Distância 4. Egressos I. Nunes Marchesan, Maria Tereza II. Título.

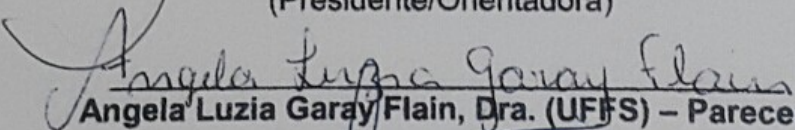
Angélica Ilha Gonçalves

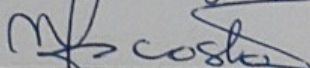
**PRODUÇÃO ORAL E CRENÇAS: A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-  
COMUNICATIVA DE EGRESSOS DE UM CURSO DE LETRAS ESPANHOL EAD**

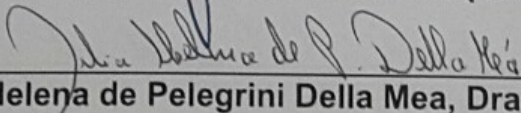
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

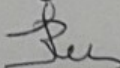
Aprovada em 09 de dezembro de 2019:

  
\_\_\_\_\_  
**Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Angela Luzia Garay Flain, Dra. (UFFS) – Parecer**

  
\_\_\_\_\_  
**Maria José Roslindo Damiani Costa, Dra. (UFSC) – Parecer**

  
\_\_\_\_\_  
**Célia Helena de Pelegrini Della Mea, Dra. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Susana Cristina dos Reis, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2019

## AGRADECIMENTOS

A finalização desta tese é a concretização de minha maior crença: a educação é sempre o melhor caminho! Em meio a tantas dificuldades, a educação ainda é uma maneira de mudar vidas. Ao longo da minha caminhada como estudante e professora fui me construindo com a ajuda e apoio de inúmeras pessoas, por isso, a minha história está atravessada pela história de outros.

Ao reconhecer o quão significativa foi a participação dessas pessoas, sei que aqui não há espaço suficiente para agradecer a todas, por isso, agradeço aos anjos que projetaram esses encontros e, especialmente, à:

- Minha mãe: obrigada por sua compreensão diária e por sempre me acompanhar e acreditar em meus objetivos.
- Professora Maria Tereza Nunes Marchesan: obrigada pela confiança em meu trabalho, por sempre ter se mostrado aberta e disposta a dar voz e vez ao potencial de cada um de seus orientandos.
- Cristina e Lourdes: obrigada por todo apoio e auxílio, pelas conversas e discussões teóricas e casuais, por terem sido minhas companheiras nessa vida acadêmica e serem minhas grandes amigas.
- Amigas, amigos e colegas “cepeslianos(as)”: obrigada a todos e todas que me ouviram, me acolheram e me fortaleceram para enfrentar cada desafio.
- Professoras(es) da banca: obrigada pela leitura e pelas contribuições que enriqueceram essa proposta.
- Coordenação do curso de Letras Espanhol/EaD: obrigada por, desde a pesquisa de dissertação, terem aberto um espaço para o diálogo e a investigação, demonstrando interesse pelas propostas e se disponibilizando a ajudar durante todo o trabalho.
- Capes, Coordenação e secretaria do PPGL/UFSM: obrigada pelo apoio e pela oportunidade de realizar essa pós-graduação, por acreditarem que é possível desenvolver pesquisas de qualidade.
- Participantes da pesquisa: obrigada por se mostrarem dispostos e terem contribuído para a pesquisa. A participação de vocês foi fundamental para a concretização desse trabalho.

Por fim, gostaria de agradecer à UFSM pela oportunidade de ter realizado especialização, mestrado e doutorado nesta instituição, que tem a preocupação em oferecer um ensino público e de qualidade.

## RESUMO

### PRODUÇÃO ORAL E CRENÇAS: A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA DE EGRESSOS DE UM CURSO DE LETRAS ESPANHOL EAD

AUTORA: Angélica Ilha Gonçalves  
ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

Desde a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, inúmeros cursos de graduação a distância vem sendo oferecidos por universidades públicas do país, como é o caso dos cursos de Letras Espanhol. Considerando que ainda há poucas pesquisas que atentem para a formação de professores de línguas nessa modalidade, esta tese de doutorado teve por objetivo investigar as relações entre o nível de proficiência da habilidade oral de egressos de um curso de Letras Espanhol a distância e suas crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa, sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa competência na EaD e as crenças de alguns de seus professores. Para alcançar tal propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as crenças de egressos de um curso de Letras Espanhol a distância sobre o processo de ensino-aprendizagem da habilidade oral através dessa modalidade; (2) levantar as crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa dos egressos que estavam, no momento da pesquisa, em atuação profissional; (3) identificar o nível de proficiência da habilidade oral desenvolvida pelos egressos que atuavam como professores; (4) analisar as possíveis relações entre os níveis de proficiência oral e as suas crenças e (5) investigar as possíveis relações entre as crenças dos egressos e dos professores (dissertação/2013) sobre o ensino-aprendizagem da habilidade oral na EaD. Logo, três perguntas de pesquisa orientaram o trabalho: (a) quais as crenças de egressos de um curso de Letras Espanhol a distância sobre a própria competência linguístico-comunicativa e sobre o seu desenvolvimento na EaD? (b) Qual(is) o(s) nível(is) de proficiência da habilidade oral desenvolvido(s) por esses egressos na EaD? (c) Quais as possíveis relações entre as crenças desses egressos e de alguns de seus professores? Para responder a essas perguntas e atingir os objetivos propostos foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista e registro da conversação. Como a tese partiu da dissertação de Gonçalves (2013), foram estabelecidas relações entre as crenças dos professores participantes dessa pesquisa, que atuaram na disciplina Espanhol I, e dos participantes da tese que foram alunos daqueles professores. Os resultados apontaram que a maioria das egressas, participantes de todas as etapas da pesquisa, demonstrou estar em níveis intermediário superior e avançado, alcançando o nível esperado pelo curso de acordo com o PPC. Entretanto, demonstraram que faltaria um maior número de atividades comunicativas, com maior frequência e qualidade das interações para garantir o desenvolvimento dessa competência por todos os alunos. Para isso, ainda é necessário assegurar o preparo dos professores para o reconhecimento das ferramentas e recursos mais apropriados para o ensino e a aprendizagem a distância, assim como o entendimento de como oportunizar uma interação efetiva e de alto nível.

**Palavras-chave:** Competência Linguístico-Comunicativa. Espanhol. Educação a Distância. Egressos.

## ABSTRACT

### ORAL PRODUCTION AND BELIEFS: THE LINGUISTIC-COMMUNICATIVE COMPETENCY OF GRADUATES OF SPANISH LETTER GRADUATION IN DE

AUTHOR: Angélica Ilha Gonçalves  
ADVISER: Maria Tereza Nunes Marchesan

Since the establishment of the Open University of Brazil in 2006, numerous distance learning graduate courses have been offered by public universities in the country, such as Spanish Language graduations. Considering that there are still few studies that focus on the formation of language teachers in this modality, this doctoral thesis aimed to investigate the associations between the proficiency level of the oral ability of egresses of a distance learning Spanish Language course and their beliefs about the linguistic-communicative competence, about the their teaching-learning process of this competence in DE and the beliefs of some of its teachers. To achieve these purposes, the following specific objectives were defined: (1) to identify the beliefs of graduates of a distance learning Spanish Letters course on the teaching-learning process of oral skills through this modality; (2) raise the beliefs about the own linguistic-communicative competence of the graduates who were, at the time of the research, in professional practice; (3) identify the level of oral skill proficiency developed by the graduates who acted as teachers; (4) to analyze the possible relationships between oral proficiency levels and their beliefs and (5) to investigate the possible relations between the beliefs of graduates and teachers (dissertation / 2013) about the teaching-learning of oral skills in distance education. Thus, three research questions guided the work: (a) what are the beliefs of graduates of a distance learning Spanish Language course about their own language-communicative competence and about their development in DE? (b) What is the level of oral skill proficiency developed by these graduates in DE? (c) What are the possible relationships between the beliefs of these graduates and some of their teachers? To answer these questions and achieve the proposed objectives, three data collection instruments were used: questionnaire, interview and conversation record. As the thesis was based from the dissertation of Gonçalves (2013), relationships were established between the beliefs of the teachers participating in this research, who worked in the Spanish I discipline, and the thesis participants who were students of those teachers. The results showed that the most of the graduates who attended from all stages of the research, demonstrated to be in intermediate superior and advanced levels, reaching the level expected by the course according to the pedagogical project of the course (PPC). However, demonstrated that a greater number of communicative activities would be lacking, with greater frequency and quality of interactions to ensure the development of this competence by all students. Furthermore, it is still necessary to ensure teachers' preparation for the recognition of the most appropriate tools and resources for distance learning and teaching, as well as the understanding of how to provide effective and high-level interaction.

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

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiros termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.....	31
Quadro 2 – Características das abordagens dos estudos sobre crenças.....	42
Quadro 3 – Grade de avaliação do avaliador-interlocutor do Celpe-Bras.....	65
Quadro 4 – Descrição dos níveis de proficiência do exame do Celpe-Bras.....	66
Quadro 5 – Informações sobre as disciplinas escolhidas em 2012.....	72
Quadro 6 – Informações sobre o curso de Letras Espanhol/EaD.....	72
Quadro 7 – Grade de avaliação holística.....	84
Quadro 8 – Descritores dos aspectos avaliados.....	86
Quadro 9 – Quadro para a avaliação analítica.....	88
Quadro 10 – Descritores dos níveis de proficiência.....	89
Quadro 11 – Designações utilizadas durante a análise.....	97
Quadro 12 – Disciplinas desenhadas para promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.....	99
Quadro 13 – Razões da escolha pelo curso de Letras Espanhol/EaD (grupos de egressos).....	108
Quadro 14 – Principais facilidades para estudar a distância (grupo de egressos).....	116
Quadro 15 – Níveis de conhecimento de LE das egressas antes e depois do curso.....	118
Quadro 16 – Níveis de conhecimento de LE antes e depois do curso (grupo de egressos).....	119
Quadro 17 – Origens do conhecimento prévio de língua espanhola (grupos de egressos).....	120
Quadro 18 – Avaliação de 1 a 10 em cada habilidade (grupo de egressos).....	121
Quadro 19 – Avaliação das egressas (1 a 10 em cada habilidade).....	121
Quadro 20 – Habilidade mais difícil (1) a mais fácil (4) de ser desenvolvida na EaD (grupo de egressos).....	126
Quadro 21 – Avaliação da proficiência oral das egressas E2, E3, E4 e E5.....	127
Quadro 22 – Avaliação da proficiência oral das egressas E1, E6 e E7.....	128
Quadro 23 – Comparativo entre as autoavaliações e as avaliações atribuídas pelos avaliadores .....	129
Quadro 24 – Principais recursos e atividades para o desenvolvimento da produção oral (grupo de egressos).....	135
Quadro 25 – Aspectos linguísticos imprescindíveis para a atuação como professor (a) de língua espanhola (grupo de egressos) .....	147



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Operação Global do Ensino de Línguas.....	56
Figura 2 – Sequência dos materiais disponibilizados na disciplina de Espanhol I .....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ABNES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CELU	<i>Certificado de Español, Lengua y Uso</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DELE	<i>Diploma de Español como Lengua Extranjera</i>
EaD	Educação a Distância
ELSE	<i>Español como Lengua Segunda y Extranjera</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Espanhola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación</i>
MRE	Ministério das Relações Exteriores
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## LISTA DE CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES

MAIÚSCULAS	Entonação enfática.
<i>Itálico</i>	Palavras em outro idioma.
<u>Sublinhado</u>	Destaque da pesquisadora.
<b>Negrito</b>	Indicação da pesquisadora e dos participantes.
:	Alongamento de vogal ou consoante.
-	Silabação.
?	Interrogação.
!	Forte ênfase ao que está sendo dito.
,	Pausa.
(())	Comentários da pesquisadora.
--	Comentários que quebram a sequência temática da exposição.
“”	Citações literais ou reproduções de discurso direto.
[...]	Supressões.
[ ]	Perguntas durante a fala dos participantes.
Ah, éh, óh, ahm, tá	Elementos fáticos.

Fonte: Convenções adaptadas de Koch (2006).

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1	JUSTIFICATIVA .....	16
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	19
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA EAD NO BRASIL.....	19
<b>2.1.1</b>	<b>Formação de professores na EaD</b> .....	22
2.2	CRENÇAS EM LINGUÍSTICA APLICADA: ORIGEM, CARACTERÍSTICAS E CONCEITOS.....	28
<b>2.2.1</b>	<b>Estudos sobre crenças para o ensino e a aprendizagem de línguas</b> .....	34
<b>2.2.2</b>	<b>Abordagens de investigação das crenças</b> .....	38
2.3	PRESSUPOSTOS DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	44
<b>2.3.2</b>	<b>Competência comunicativa e suas subdivisões</b> .....	49
2.4	COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES.....	54
<b>2.4.1</b>	<b>Competência linguístico-comunicativa: importância e trabalhos na área</b> .....	57
<b>2.4.2</b>	<b>Competência linguístico-comunicativa e os exames de proficiência</b> .....	61
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	68
3.1	NATUREZA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	68
3.2	CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA E PARTICIPANTES.....	70
<b>3.2.1</b>	<b>Participantes</b> .....	73
3.2.1.1	<i>Primeira etapa</i> .....	73
3.2.1.2	<i>Segunda e terceira etapas</i> .....	74
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	76
<b>3.3.1</b>	<b>Questionário</b> .....	77
<b>3.3.2</b>	<b>Registro da conversação</b> .....	79
3.3.2.1	<i>Avaliadores</i> .....	82
3.3.2.2	<i>Procedimentos e critérios para a avaliação</i> .....	83
<b>3.3.3</b>	<b>Entrevista semiestruturada</b> .....	91
3.4	PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS.....	92
3.5	ASPECTOS ÉTICOS.....	94
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	95
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO: CURSO E DISCIPLINA.....	97
4.2	EXPERIÊNCIA COM EAD.....	105
4.3	CONHECIMENTO DE LE.....	117

<b>4.3.1</b>	<b>Avaliações da proficiência.....</b>	<b>127</b>
4.4	DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EAD.....	130
4.5	COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA.....	147
5	CONCLUSÃO.....	163
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O PERFIL E AS CRENÇAS INICIAIS DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LETRAS ESPANHOL/EAD.....</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE B – GUIA PARA A REALIZAÇÃO DA CONVERSAÇÃO.....</b>	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA ELABORADA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE AS CRENÇAS DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LETRAS ESPANHOL/EAD.....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE D – MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>192</b>
	<b>APÊNDICE E – MODELO DO TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE F – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>194</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A criação de cursos a distância se disseminou por diferentes países em todo o mundo. Dentre os que oferecem cursos voltados para línguas estrangeiras estão Estados Unidos, Canadá, Espanha, Portugal, Inglaterra, México, Costa Rica e Brasil. Atualmente, em todos os estados brasileiros há instituições que oferecem cursos de graduação a distância. No caso da licenciatura em Letras Espanhol, no Rio Grande do Sul há duas instituições que oferecem esta graduação, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Embora se observe um crescimento da educação a distância (EaD) no país, a preocupação com o seu desenvolvimento ocorreu em níveis diferentes durante a sua história. Mesmo diante de uma trajetória de mais de um século da EaD, em que experiências com o uso de correspondência, rádio e televisão foram bem sucedidas em diferentes épocas, a sua regulamentação ocorreu apenas recentemente. Este fato demonstra certo descompasso nos caminhos que essa modalidade seguiu no país.

As possibilidades de crescimento e abrangência da EaD a partir de novas tecnologias de comunicação e informação (TIC), no final do século XX, despertaram o interesse de instituições de ensino superior públicas e privadas. No entanto, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394) já apontasse em 1996 que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, a sua regulamentação ocorreu somente em 19 de dezembro de 2005, através do Decreto nº 5.622<sup>1</sup>.

Com essa regulamentação tardia, a instituição de uma universidade aberta no país foi possível apenas em 8 de junho de 2006, por meio do Decreto nº 5.800, diferentemente do que ocorreu com outras universidades americanas e europeias, que criaram esse mesmo modelo já na década de 1970. Em 2017, o Decreto nº 9.057 revogou o Decreto de 2005 e trouxe mudanças que merecem atenção, pois ampliam as possibilidades de uma rápida abertura de polos e inserção da EaD em diferentes níveis de ensino.

Dentre as modificações, destacam-se a possibilidade de oferta de pós-

---

<sup>1</sup> Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Esse novo Decreto passou a regulamentar o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata sobre a educação a distância no país.

graduação *lato sensu* por instituições de ensino superior que tenham credenciamento EaD, mesmo sem um credenciamento específico para esse nível; a possibilidade de abertura de novos polos sem aprovação prévia e/ou visitação por parte do Ministério da Educação (MEC) e a regulamentação da oferta de cursos a distância para o ensino médio e educação profissional de nível médio.

Um ano após essas mudanças, jornais do país já identificam a reação das instituições de ensino superior. De acordo com a matéria publicada pelo Estadão em maio de 2018, houve um aumento de 133% no número de polos de EaD, passando de 6.583 para 15.394, o que consequentemente elevará o número de estudantes na modalidade a distância.

Mesmo antes das modificações, o número de ingressos em cursos de graduação a distância vinha crescendo no país, chegando a representar 33,3% dos 3,2 milhões de alunos que ingressaram na educação superior em 2017, segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2017). Mantidas as taxas de crescimento da educação presencial e a distância, os dados demonstram que a EaD irá superar o presencial em número de ingressantes em 2023, é o que mostra a pesquisa realizada em 2018 pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABNES).

O Censo de 2017 revelou outro dado importante, 46,8% das matrículas em cursos de licenciaturas são a distância. No caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Decreto nº 5.800, de 2006, expressa no parágrafo único os objetivos do sistema. O inciso um define como primeiro propósito o oferecimento de cursos de licenciatura para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2006).

Dentre esses cursos, estão aqueles voltados para uma outra língua, como é o caso da graduação em Letras Espanhol. É claro que apenas o acesso à licenciatura não garante a necessária qualidade da formação, que, nesse caso específico, pressupõe que os acadêmicos desenvolvam conhecimentos essenciais para atuarem como professores dessa língua. Além do conhecimento teórico e prático para ensinar a língua, os estudos realizados por Vieira Abrahão (1992), Almeida Filho (1993) e Consolo (2004) indicam a importância do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa para a atuação dos futuros professores.

Desde a década de 1990, esse tema vem sendo alvo de interesse dos pesquisadores brasileiros que trabalham com linguística aplicada. Com o propósito

de investigar essa competência nos cursos de Letras Inglês e Espanhol, diferentes pesquisadores (SILVA, 2000; PACITA, 2012; CONSOLO, SILVA, 2014) realizaram estudos com cursos de graduação em meio presencial. Porém, com o crescimento da EaD, é preciso que esse tipo de investigação se volte também para essa outra modalidade de educação.

Não se pretende com isso sentenciar que essa seja a única competência fundamental para um professor de línguas, mas sim investigar uma das principais preocupações dos estudantes que ingressam em cursos voltados para outras línguas, que não a materna. Além disso, é preciso considerar que o professor que não consegue se comunicar na língua que ensina certamente será desacreditado por seus alunos.

A década de 1990 também foi o momento de despontarem as pesquisas sobre crenças relacionadas ao ensino e à aprendizagem, o que permitiu entender e valorizar a “bagagem” levada pelos estudantes e pelos professores para a sala de aula, assim como as suas experiências de aprender e ensinar línguas (BARCELOS, 2004). Considerando que muitos dos profissionais graduados a distância estão em atuação como professores, esse tipo de pesquisa possibilita também o entendimento das relações estabelecidas entre o curso e a atuação profissional.

Assim, nesta tese, foram investigadas as relações entre competência linguístico-comunicativa, crenças e formação em EaD. O seu desenvolvimento teve por base a dissertação de Gonçalves (2013), realizada com professores de cursos de Letras Espanhol/EaD, e os dados atuais resultantes da coleta com os egressos que foram alunos desses professores.

Três perguntas de pesquisa orientam o trabalho.

- a) Quais as crenças de egressos de um curso de Letras Espanhol a distância sobre a própria competência linguístico-comunicativa e sobre o seu desenvolvimento na EaD?
- b) Qual(is) o(s) nível(is) de proficiência da habilidade oral desenvolvido(s) por esses egressos na EaD?
- c) Quais as possíveis relações entre as crenças desses egressos e de alguns de seus professores?

Com base nessas perguntas de pesquisa, o objetivo deste trabalho é investigar as relações entre o nível de proficiência da habilidade oral de egressos de



um curso de Letras Espanhol a distância e suas crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa, sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa competência na EaD e as crenças de alguns de seus professores.

Para alcançar tal propósito, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- 1) Identificar as crenças de egressos de um curso de Letras Espanhol a distância sobre o processo de ensino-aprendizagem da habilidade oral através dessa modalidade.
- 2) Levantar as crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa dos egressos que estavam, no momento da pesquisa, em atuação profissional.
- 3) Identificar o nível de proficiência da habilidade oral desenvolvida pelos egressos que atuavam como professores.
- 4) Analisar as possíveis relações entre os níveis de proficiência oral e as suas crenças.
- 5) Investigar as possíveis relações entre as crenças dos egressos e dos professores (dissertação/2013) sobre o ensino-aprendizagem da habilidade oral na EaD.

Cabe esclarecer, ainda, que a tese insere-se na linha de pesquisa Linguagem e Interação, pois discute tanto aspectos relacionados à linguagem, com foco na competência linguístico-comunicativa, quanto à interação, como o desenvolvimento dessa competência em ambiente virtual e as crenças advindas da experiência nessa modalidade.

Embora a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ofereça cursos de graduação a distância há mais de dez anos, ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos na área de Linguística. De 2010 a 2019, por exemplo, apenas três trabalhos investigaram questões relacionadas à EAD, sendo um deles a dissertação da pesquisadora sobre crenças, interação e oralidade de professores em cursos de Letras Espanhol/EaD (GONÇALVES, 2013).

Os outros dois trabalhos foram teses sobre a identidade profissional de professores da educação presencial e em atuação como professores tutores em um curso de Letras Espanhol/EaD (FLAIN, 2016) e sobre o trabalho e os saberes docentes de professores em formação em um curso de Letras Português/EaD (VEÇOSSÍ, 2015). Esses poucos estudos demonstram que há um campo de investigação a ser percorrido, com possibilidades de novas descobertas e análises,

principalmente dentro da área da linguística, ainda pouco explorada quando se trata de EaD.

Com o intuito de explicar as razões que levaram a realização dessa pesquisa e a definição dos participantes, a seguir é apresentada a justificativa.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

No decorrer de minha formação continuada, diferentes questões relacionadas aos cursos de Letras Espanhol a distância foram o centro de atenção das pesquisas que realizei. Foram desenvolvidos trabalhos que buscaram investigar e compreender o trabalho docente na EaD (GONÇALVES, 2011); a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle* para a aprendizagem de língua espanhola (GONÇALVES; BERNARDI, 2012); as implicações dos estudos sobre crenças para a EaD (GONÇALVES; MARCHESAN, 2013) e as crenças de professores sobre interação e desenvolvimento da produção oral a distância (GONÇALVES, 2015).

Durante a realização da dissertação de mestrado, intitulada “Crenças de professores de espanhol sobre interação e oralidade na EaD” (GONÇALVES, 2013), foi possível identificar, a partir da visão de professores formadores e tutores, os desafios para promover a interação e a produção oral na EaD. Dentre eles, a falta de recursos apropriados para a prática da oralidade no ambiente, a complexidade do desenvolvimento da produção oral e as dificuldades para garantir maior interação entre alunos e professores.

Além disso, a experiência como professora tutora e formadora entre os anos de 2009 e 2013 permitiu, também, tomar conhecimento sobre as problemáticas vivenciadas por alunos e professores, assim como sobre as qualidades dessa modalidade. A partir dessas experiências e da dissertação de 2013, foi elaborado o projeto de doutorado no intuito de dar continuidade aos estudos já realizados e estabelecer relações entre os dois trabalhos.

Durante a pesquisa de mestrado, a principal preocupação foi estudar as crenças de professores da EaD sobre interação e produção oral no AVA. Neste momento, o foco da investigação são relações entre a competência linguístico-comunicativa e as crenças de egressos e de seus professores sobre essa competência no ensino e na prática docente.

Inicialmente, a proposta deste trabalho era envolver egressos que tivessem sido alunos dos professores dos dois cursos de Letras Espanhol/EaD, participantes do trabalho de mestrado (Universidades A e B). Entretanto, durante a coleta de dados não houve significativa participação dos egressos da universidade B. Por isso, esta pesquisa incluiu apenas os egressos da universidade A, que foram alunos dos professores tutores e formador investigados durante a dissertação.

Além de permitir uma continuação do trabalho, a escolha por esses participantes possibilita que sejam estabelecidas relações entre as crenças dos professores e dos egressos, observando as convergências e as divergências de opiniões sobre o tema e responder as dúvidas relacionadas à oralidade que surgiram durante a escrita da dissertação. Por outro lado, ainda se observa a falta de trabalhos que discutam sobre a competência linguístico-comunicativa em cursos a distância e não apenas nos presenciais.

Essa é uma forma de auxiliar tanto o recém formado professor, que passa a reconhecer a sua própria competência e o que necessita aprimorar, como os cursos de licenciatura a distância, que identificam tanto o alcance quanto as limitações da formação oferecida e, assim, as pertinentes possibilidades de mudança.

A fim de apresentar o trabalho desenvolvido, esta tese foi dividida em cinco capítulos. No primeiro, são apresentados os aspectos gerais do trabalho, que auxiliam na compreensão do contexto do seu desenvolvimento. Por essa razão, trata sobre o tema e as perguntas de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a justificativa para a sua escolha e a sua organização.

O segundo capítulo explicita a Fundamentação Teórica que serviu de embasamento para a pesquisa. Para isso, são abordadas questões sobre os três principais aspectos que nortearam a sua realização: educação a distância (BELLONI, 2015; DIAS, LEITE, 2010; MOORE, KEARSLEY, 2011), estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2001, 2004, 2010; MADEIRA, 2005, 2008) e competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2004, 2006; CANALE, SWAIN, 1980; HYMES, 1995; WIDDOWSON, 1991).

Os esclarecimentos sobre a Metodologia da Pesquisa, por sua vez, compõem o terceiro capítulo. Nessa parte são delimitadas a natureza e a caracterização da pesquisa (qualitativa, estudo de caso e abordagem contextual do estudo de

crenças); o contexto de sua realização e o perfil dos participantes; os instrumentos de coleta de dados (questionário, registro da conversação e entrevista); os procedimentos para análise e os aspectos éticos.

Já a Discussão e a Análise dos Dados, obtidos por meio dos três instrumentos de coleta de dados, são desenvolvidas no quarto capítulo. Por fim, o quinto capítulo apresenta as Considerações Finais e os resultados encontrados. Após, são elencadas as referências utilizadas no decorrer da escrita da tese.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa desenvolvida. Para isso, o capítulo foi dividido em quatro seções. A primeira aborda questões sobre EaD no Brasil, com uma breve contextualização do seu desenvolvimento no país e aspectos relacionados à formação de professores a distância. A segunda remete aos estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, a sua importância e tipos de abordagens de investigação.

Já a terceira abrange os estudos sobre competência comunicativa e as subdivisões desse construto. Por fim, a quarta seção trata sobre as competências de professores, a relevância da competência linguístico-comunicativa para a formação desses profissionais e apresenta alguns trabalhos na área, assim como, exames de proficiência aplicados no Brasil, os quais têm um papel significativo para o desenvolvimento da metodologia dessa tese.

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EAD NO BRASIL

Em pouco mais de um século, a EaD brasileira passou por diversas mudanças, acompanhando os recursos disponíveis em cada época e o maior ou menor interesse político e/ou financeiro no setor. Em um primeiro momento, os cursos por correspondência se destacaram no país, sendo oferecidos por professores particulares em anúncios de jornais do Rio de Janeiro antes de 1900 (ALVES, 2009).

Com a criação do rádio, na década de 1920, os programas educativos proliferaram por esse meio. Até a década de 1960, foram criados diferentes programas com fins educativos, especialmente nas regiões sudeste e sul (ALVES, 2009). Entretanto, a censura instaurada posteriormente limitou essas iniciativas, o que para Alves (2009), representou a queda do país no ranking internacional nessa área.

A partir da década de 1960, a televisão adquiriu um papel educacional relevante pela possibilidade de ser um importante difusor de informação. Em 1961, um exemplo importante da tentativa de criar uma emissora educativa foi o projeto de um programa de alfabetização de adultos, desenvolvido pela Fundação João Batista

do Amaral, veiculado pela TV Rio e coordenado pela professora Alfredina Paiva e Souza (MILANEZ, 2007).

Entretanto, a primeira emissora com fins educativos a operar efetivamente no país foi a TV Universitária de Pernambuco, em 1967 (MILANEZ, 2007). Outro exemplo do aproveitamento dessa ferramenta para a educação foi a estação de TV Educativa da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, criada em 1968 (MILANEZ, 2007).

Em 28 de fevereiro de 1967, o Decreto Lei nº 236 tornou obrigatória a transmissão de no mínimo cinco horas semanais de programas educacionais (transmissão de aulas, conferências, palestras e debates). Já a década de 1970, trouxe o sucesso da criação de *Open University* na Inglaterra, que inspirou países como Espanha, Alemanha, México, Costa Rica e Venezuela a criarem as suas universidades abertas.

No Brasil, o exemplo da *Open University* foi fundamental para o que viria a ser conhecido posteriormente como “Telecurso 2º grau”. Essa foi uma das primeiras tentativas de criar um modelo educacional mais próximo ao desenvolvido na Europa (AZEVEDO, 2012). Em fevereiro de 1979, a Universidade de Brasília assinou um convênio com a universidade inglesa para receber gratuitamente os direitos de tradução e de distribuição do acervo para a língua portuguesa. Além disso, buscou adquirir experiência com a metodologia para a oferta de cursos para o então 1º grau<sup>2</sup> (AZEVEDO, 2012).

No entanto, essa iniciativa não foi bem recebida por alguns políticos brasileiros e nem pelo Ministério da Educação (MEC). Com isso, as televisões educativas não conseguiram desenvolver-se como o esperado e ainda hoje apresentam dificuldades para ascender no país.

O território brasileiro é coberto por satélites, sistema eficiente de correio, por rádios, telefones e TVs, porém só no final dos anos 1990 foram concedidos 80 canais de TVEs (televisões educativas); salvo engano, poucas têm capacidade de gerar programas educacionais de nível comparável ao existente em países avançados, e boa parte delas usa programação estrangeira, a Globo e a Fundação Padre Anchieta. Há ainda 21 TVEs em universidades, com programas insatisfatórios e pouca audiência. (AZEVEDO, 2012, p. 03).

---

<sup>2</sup> A Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996, alterou a nomenclatura dos níveis de ensino da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Por essa razão, passou a denominar “ensino fundamental” o “ensino de primeiro grau” e “ensino médio”, o “ensino de segundo grau”.

Com relação à proposta de criação de uma universidade aberta brasileira, o Projeto de Lei nº 1.878, de 1974, foi uma das primeiras tentativas para a sua instituição. Nesse Projeto, a Universidade Aberta era entendida como uma instituição de nível superior em que o ensino era ofertado através de processos de comunicação a distância. Para o seu desenvolvimento, o Projeto previa a utilização da “palavra escrita”, assim como “fitas gravadas de som, som e imagem, diapositivos, televisão, rádio e cinema” (BRASIL, 1974, p. 04). Porém, esse Projeto acabou sendo arquivado na época.

Foi na década de 1990 que a legislação sobre a EaD voltou a ser discutida no país.

Em função do grande avanço tecnológico dos últimos tempos, mais precisamente a partir da década de 1990, especialmente após a disseminação da internet, da política mundial de inclusão digital e da educação continuada, resultou em incentivos do governo federal, fazendo com que ela voltasse ao cenário nacional e internacional. (DIAS; LEITE, 2010, p. 36).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, representou um dos mecanismos de retomada da discussão sobre a criação de uma universidade aberta do Brasil. O Art. nº 80 dessa LDB sinalizou novas possibilidades para a EaD: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 25).

Embora essa Lei tenha sido promulgada em 1996, foi apenas em 19 de dezembro de 2005, que o Decreto nº 5.622 caracterizou essa modalidade educacional. Nesse documento, a EaD é definida como aquela em que a mediação didático-pedagógica se desenvolve com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação e, ainda, em que professores e estudantes realizam suas atividades educativas em lugares e/ou tempos diferentes (BRASIL, 2005).

No ano seguinte, o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com a criação da UAB, inúmeros cursos de graduação em instituições públicas surgiram em todo o país. Nessa época, também foi ampliado o número de vagas na EaD em instituições privadas. Com isso, as matrículas em cursos de graduação a distância passaram de 7% em 2007, para 21,2% em 2017 (INEP/BRASIL, 2018).

Embora a comunicação *online* seja tida como revolucionária, formadora de uma nova estrutura social (BRAGA, 2010), esse tipo de experiência com cursos de graduação totalmente a distância ainda é recente na realidade brasileira se comparada aos cursos presenciais. Por isso, dúvidas quanto a sua qualidade, a seriedade do trabalho, o comprometimento dos envolvidos e o processo avaliativo são frequentes. Evidentemente, a educação presencial também enfrenta inúmeros problemas ainda não resolvidos, porém, no caso da EaD, muitas pesquisas relacionadas à área estão ainda em processo inicial de desenvolvimento. Cabe observar, nesse caso, que

a EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento comum nos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua [...]. (BELLONI, 2015, p. 03).

Diante das possibilidades de crescimento da EaD, é essencial compreender o processo de ensino e aprendizagem oferecido pelas instituições. Por essa razão, pesquisas sobre a EaD no Brasil são fundamentais para garantir a qualidade do sistema e da formação dos profissionais. Essa atenção deve ser especialmente maior no caso das licenciaturas, em que os professores, em sua grande maioria, irão atuar com crianças e jovens do ensino básico.

### **2.1.1 Formação de professores na EaD**

Constantemente, a mídia noticia a falta de professores no país, como a recente divulgação do déficit de sete mil professores na rede estadual do Rio Grande do Sul, segundo o levantamento da Secretaria da Educação (DIÁRIO GAÚCHO, 2019). É claro que essa defasagem não é um problema novo e nem exclusivo de uma disciplina.

Quando a Lei nº 11.161, de 2005<sup>3</sup>, tornou a oferta de língua espanhola obrigatória para o ensino médio, jornais como a Folha de São Paulo (2005) noticiavam um déficit de quase 20 mil professores em todo o Brasil<sup>4</sup>. A própria

<sup>3</sup> Essa Lei perdurou até 2016, sendo revogada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

<sup>4</sup> Segundo o jornal Folha de São Paulo (2005), a estimativa do déficit de professores de espanhol foi realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O estudo se baseou nos



Secretaria de Educação Básica estimava que faltariam 1.411 professores para atender somente as escolas localizadas na região de fronteira com países hispanofalantes (BRASIL, 2005).

Observando esse contexto, a oferta dessa licenciatura pela UAB pode ter sido influenciada pela necessidade de formação de profissionais para atuar com o ensino de língua espanhola. Essa seria uma maneira de formar um número maior de professores em diferentes localidades brasileiras e não apenas nas regiões em que há universidades públicas.

A própria criação da UAB veio para atender à demanda de profissionais da área da educação, por isso, os seus dois primeiros objetivos estão relacionados à formação de professores:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2006, p. 01).

Esses objetivos permitem compreender a razão do grande número de licenciaturas na UAB. Mas a EaD brasileira, nesse modelo *online*, tem atingido um número muito superior de alunos. Enquanto o número de matrículas em cursos de licenciatura na educação presencial tem se mantido praticamente o mesmo em dez anos, as matrículas na EaD passaram de 215 mil em 2007, para mais de 743 mil em 2017, totalizando 46,8% das matrículas em cursos de licenciatura (INEP, 2018).

A recente regulamentação do Art. nº 80 da LDB, pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que revogou o Decreto nº 5.622, de 2005, pode ser um indicativo de que esse número aumentará ainda mais nos próximos anos. Esse Decreto flexibilizou as regras para a abertura de polos para a EaD, assim como o credenciamento e recredenciamento das instituições, que antes necessitavam de vistorias em cada polo e agora precisam apenas de vistoria na sede das instituições de ensino.

Além disso, as instituições que não apresentam cursos de graduação, podem ofertar cursos de pós-graduação *lato sensu*. Já a oferta de cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) começou a ser vislumbrada a partir do edital

---

dados do Censo Escolar de 2003 e concluiu que faltariam 13.254 professores para uma carga horária de 20h semanais e o restante para uma jornada de 40h.

para a oferta desses cursos divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2019.

Diante de tantas possibilidades de crescimento, é preciso ter a atenção voltada para a qualidade da formação. As tensões e contradições na educação ocorrem, em grande parte, pela sua representação na sociedade. Como afirma Moran (2009), há momentos em que a educação é entendida como um direito de todos e, em outros, como um negócio, um bem econômico, um serviço que deve ser negociado para gerar lucro e rentabilidade.

Não é difícil identificar instituições que banalizam a EaD, utilizando-se de propagandas que disseminam a imagem de pouco investimento, da irrelevância de um perfil de estudante e do pouco envolvimento com o curso, o que representam concepções errôneas sobre essa modalidade. Observa-se, nesse caso, um projeto de mercantilização da educação, por isso, dentre os desafios da EaD ainda se encontram as formas para garantir a credibilidade e a qualidade do processo, o que permite afirmar que nem todas as instituições de ensino estão preparadas para atuar com cursos a distância, principalmente com os de formação de professores.

Embora ainda exista uma ideia de facilidade, a EaD traz uma série de exigências para os professores e para os estudantes, especialmente para os futuros professores. Na prática, a EaD exige modificações no sistema pessoal de valores e mudanças de “sistemas ensinantes” para “sistemas aprendentes” (PRETI, 2012), com professores atuantes e conhecedores do processo educacional a distância (SILVA; SILVA; 2009).

Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, habilidade de leitura, escrita e interpretação (mesmo pela Internet) e, cada vez mais frequente, domínio de tecnologia. Mas, do ponto de vista de formação de professores, um curso a distância de qualidade concretiza as orientações da moderna pedagogia e ajuda a formar sujeitos ativos, cidadãos comprometidos, pessoas autônomas, independentes, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem. (NEVES, 2005, p. 140).

Ainda que atualmente se perceba uma preocupação em desburocratizar a EaD no Brasil, a sua fiscalização não pode ser deixada de lado, assim como as pesquisas nessa área que devem ser intensificadas. É preciso entender que o ambiente virtual constitui-se como o espaço de sala de aula, com suas especificidades, e que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por si só

não resolvem nenhum problema da formação de professores.

As TIC representam apenas os meios para desenvolver esse processo a distância, que podem, se utilizadas de maneira adequada e planejada, favorecer a interação entre professores, alunos e o conhecimento. Entretanto, é indispensável que os cursos tenham objetivos claros e desenvolvam estratégias de ação para alcançá-los, considerando as particularidades da EaD e que tenham definidos quais são os mecanismos para ensinar e aprender a distância, de acordo com as características e as competências necessárias para cada curso.

A formação de professores a distância é um espaço para a construção de saberes que se diferencia da modalidade presencial, apresentando a possibilidade de maior flexibilidade em relação ao tempo e espaço. No entanto, isso não diminui a responsabilidade de garantir experiências significativas, pois o “conhecimento não é fruto apenas do ensino em si mesmo, mas, sobretudo, das relações dialógicas e afetivas subjacentes” (TOLEDO, 2011, p. 183).

Para que a formação de professores a distância seja de qualidade, Neves (2005, p. 138-140) propõe que se atente para alguns fatores relacionados aos cursos:

1. Concepção educacional do curso: construída a partir de princípios filosóficos e pedagógicos, relacionados com os propósitos educacionais do país, explicitados nos guias e manuais e posta em prática ao longo de todo o processo.

2. Desenho do projeto: é preciso formar uma identidade da EaD por meio da administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos próprios da EaD.

3. Sistema de tutoria: na EaD há maior exigência de recursos humanos, com participação ativa de professores-especialistas nas disciplinas, professores tutores, avaliadores, especialistas em comunicação e no suporte de informação escolhido, entre outros.

4. Sistema de Comunicação: a interação é fundamental, por isso, deve haver espaço físico disponível, horários para atendimento personalizado, facilidade de contato por telefone, e-mail, teleconferência, fórum de debate em rede, assim como biblioteca, laboratórios, computadores, vídeos e outros recursos.

5. Recursos educacionais: apenas a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade. A produção de material impresso, vídeos,

programas televisivos, radiofônicos, teleconferências, páginas Web atende a uma outra lógica de concepção, de produção, de linguagem, de estudo e de controle de tempo.

6. Infraestrutura de apoio: a infraestrutura material deve ser proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

7. Sistema de avaliação contínuo e abrangente: não apenas os alunos devem ser avaliados, mas os cursos a distância devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática.

8. Ética na informação, publicidade e marketing: é importante informar previamente os alunos sobre documentos legais que autorizam o funcionamento do curso; direitos que o curso confere; pré-requisitos exigidos; objetivos e conteúdos; custos que os alunos deverão assumir durante o programa; profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do curso; equipamentos, bibliografia, videoteca, *software* e outros recursos; local e horários de atendimento personalizado; meios de comunicação oferecidos para contato com o tutor; o tempo limite para completar os estudos e condições para interrompê-los temporariamente.

9. Capacidade financeira de manutenção do curso: por apresentar um alto investimento, deve haver um planejamento financeiro cuidadoso.

Os fatores descritos por Neves (2005) permitem a identificação dos cursos que realmente apresentam uma preocupação com os futuros profissionais que formarão. Tais cursos são bem estruturados e entendem a necessidade de investimento financeiro e em recursos humanos, a importância de uma avaliação contínua, de concepções de educação, de um projeto educacional bem definido e de de uma equipe especializada de apoio ao estudante.

Além desses fatores, é fundamental entender que o processo de ensino e aprendizagem a distância ocorre de maneira diferente do presencial. Nesse caso, como não há a presença física cotidiana dos professores, nem o contato constante com os colegas, as possibilidades de interação a distância precisam ser intensificadas. Por isso, atividades significativas que promovam o maior envolvimento entre os estudantes são fundamentais. É nessa troca humanizada, no diálogo, nas interações, na ajuda mútua que o conhecimento passa a ser socializado e, de fato, se concretiza.

Ao considerar as diferenças entre a educação presencial e a distância, Gatti (2005) identifica elementos imprescindíveis para a formação de professores. Inicialmente, a pesquisadora estabelece a necessidade de esclarecer ao estudante como ocorrerá todo o processo formativo a distância, para que seja possível uma avaliação de suas reais condições de envolvimento e do esforço que lhe será exigido. Entre esses esclarecimentos, é importante mostrar que contará com uma equipe de apoio e com materiais de qualidade, e que o curso não é apenas um “pacote instrucional”.

Outro aspecto essencial é a postura diante da aquisição de conhecimento. Deve haver uma concepção de busca permanente, de reflexão voltada às práticas sociais e pedagógicas para que, assim, desenvolva um processo de interdisciplinaridade e de redes disciplinares entre as diferentes áreas de conhecimento.

Nesse caso, é importante atentar para a relevância da orientação dada pelos professores aos alunos, para que haja um envolvimento ativo no processo de aprendizagem. “Muitos foram condicionados a pensar em qualquer ambiente educacional como sendo aquele no qual se espera que o aluno se comporte como um receptor passivo do conhecimento” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 148).

O material didático apresentado também deve envolver um trabalho cuidadoso com o conteúdo, a linguagem, mídias utilizadas, organização visual e processos interativos. Uma de suas características é ser ao máximo autoexplicativo, mas com possibilidades de continuidade de pesquisa, de criação de situações-problema, de problematizações quanto ao tema, permitindo novas buscas de informações e conhecimentos (GATTI, 2005).

Embora a formação seja a distância, Gatti (2005) salienta a importância de intercalar com atividades presenciais, garantindo um sistema bem estruturado de tutoria presencial e a distância. Por fim, a avaliação também pode ser um diferencial se for planejada de maneira variada, bem programada e com definição clara dos critérios de valoração. Entre os tipos de avaliação, a pesquisadora cita provas, trabalhos, memoriais, elaboração de textos refletindo sobre suas práticas, elaboração de textos mais teóricos, grupos de discussão e observação das práticas.

É claro que todos esses aspectos devem estar aliados ao conhecimento sobre quem são os estudantes dos cursos de formação de professores a distância e,

no caso de futuros professores de línguas, que nível de proficiência e conhecimentos sobre a língua possuem ao ingressar nos cursos. Por outro lado, considerando que há muitos egressos em atuação, também são necessárias pesquisas com esses profissionais.

Sobre isso, Bahia (2014) ressalta que ainda há poucas pesquisas que tratem sobre a atuação de egressos formados nos cursos a distância, principalmente aquelas relacionadas as suas competências, práticas cotidianas e inserção no cotidiano escolar. Por isso, investigações com alunos e ex-alunos da EaD são importantes para apontar o que de fato funciona nessa modalidade e o que precisa ser melhorado para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os tipos de pesquisas que podem ser realizadas, os estudos que envolvem crenças de professores e alunos contribuem para a compreensão, não apenas do que pensam esses grupos, mas também das suas ações durante o ensino e a aprendizagem. Especificamente com relação aos cursos de Letras Espanhol/EaD, essa é uma maneira de identificar em que âmbitos são necessárias mudanças para melhorar esse tipo de curso que envolve a aprendizagem de uma outra língua.

## 2.2 CRENÇAS EM LINGUÍSTICA APLICADA: ORIGEM, CARACTERÍSTICAS E CONCEITOS

Apesar das pesquisas sobre crenças relacionadas à aprendizagem de línguas serem recentes, meados dos anos 1980 no exterior e 1990 no Brasil (BARCELOS, 2004), áreas como a antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia já se dedicavam há muito mais tempo à compreensão da sua importância e da sua influência nos comportamentos humanos.

O ensaio intitulado *The fixation of belief*, de 1877, é um exemplo disso. Nele, o filósofo estadunidense Charles Sanders Peirce discute o que é a dúvida e a crença, estabelecendo relações entre essa última e o hábitos: “o sentimento de acreditar é mais ou menos uma indicação certa de se haver estabelecido em nossa natureza algum hábito que determinará nossas ações”<sup>5</sup> (p. 43).

Além de moldar as ações, para Peirce, as crenças representam um estado

---

<sup>5</sup> Todas as traduções foram realizadas pela pesquisadora.

calmo e satisfatório, que guiam os desejos. Por outro lado, o também filósofo John Dewey identifica uma proximidade entre “crenças” e “conhecimento” em seu livro *How we think*, de 1910. Segundo Dewey, a crença é “um conhecimento real ou suposto [...] marcado por aceitação ou rejeição de algo como razoavelmente provável ou improvável” (p. 04).

A partir dos anos de 1970, pesquisadores da área de linguística começaram a desenvolver estudos sobre crenças, porém utilizando outras designações. Esse é o caso de Hosenfeld que, ao reconhecer a importância do conhecimento implícito dos alunos, empregou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, em seu artigo de 1978 (BARCELOS, 2004, p. 127).

O termo “crenças sobre aprendizagem de línguas”, especificamente, aparece em 1985 nos trabalhos de Horwitz sobre crenças de alunos e professores (BARCELOS, 2004). Ao elaborar um modelo de questionário fechado para o levantamento de crenças, Horwitz o chamou de *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI).

No Brasil, o interesse pelos estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas na área de linguística aplicada (LA) despontou apenas na década de 1990. Como observou Barcelos (2004, p. 124), nos anais do Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) de 1995, “não se encontra nenhuma referência a estudos a respeito de crenças. Já no congresso da ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas”.

Duas razões podem ser apontadas como o centro desse interesse tardio. A primeira corresponde ao próprio reconhecimento da LA no Brasil. Embora a LA tenha começado a ganhar espaço na década de 1960, com a contribuição do professor Francisco Gomes de Mattos que ministrou o curso *Orientação de Linguística Aplicada* no 1º Seminário Brasileiro de Linguística, em 1965, os primeiros cursos de pós-graduação em Linguística, Linguística Aplicada e Letras se estabeleceram na década de 1970. Já a fundação da ALAB ocorreu apenas em 1990.

Com isso, as primeiras teses e dissertações na área de LA sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foram realizadas a partir do final da década de 1970 (SCHMITZ, 1992). Além desse fator, outro aspecto é fundamental para o entendimento do interesse nos estudos sobre crenças em LA, o ensino

comunicativo.

A então nova e revolucionária abordagem comunicativa para o ensino de línguas fez mudar a concepção que se tinha sobre como se aprende um novo idioma. 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).

Como as noções sobre língua/linguagem foram sendo ampliadas nas últimas décadas, as transformações nos métodos de ensino de línguas também acompanharam essas mudanças, especialmente no que corresponde ao tipo de competência linguística que os alunos necessitam desenvolver (RICHARDS; RODGERS, 2001). As aulas baseadas unicamente na gramática-tradução foram agregando elementos para se constituírem como modelos mais interativos.

Nessa perspectiva, a língua/linguagem passou a ser entendida como um caminho para a criação e para as transações sociais, isto é, para o desenvolvimento de relações pessoais (RICHARDS; RODGERS, 2001). Essa realidade, trazida pela abordagem comunicativa nas décadas de 1970 e 1980 (MADEIRA, 2008), permitiu que a figura central do processo de ensino e aprendizagem passasse a ser o aluno. Assim, os seus interesses e sentimentos passaram a ser considerados relevantes para o planejamento de cursos, preparação de materiais didáticos e atividades (MADEIRA, 2005).

Com a preocupação de “entender toda essa bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas” (BARCELOS, 2004, p. 127), houve a necessidade de investigar as crenças dos alunos, ou seja, as suas concepções sobre a linguagem, a aprendizagem de língua e as experiências anteriores que influenciavam em sua aprendizagem. Tais estudos geraram uma grande profusão de termos e conceitos para as crenças.

Leffa (1991) utilizou a designação “conceitos” para descrever as crenças de 33 alunos da 5ª série do ensino fundamental sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola pública, a primeira língua estrangeira estudada pelos alunos. Mais tarde, em 1993, Almeida Filho denominou as crenças de alunos e professores como “abordagem ou cultura de aprender” e “abordagem ou cultura de ensinar”,



respectivamente. O termo “cultura de aprender” também foi utilizado por Barcelos em sua dissertação de 1995, em que a pesquisadora investigou as crenças de alunos do último semestre de um curso de graduação em Letras Inglês.

O próprio Almeida Filho (2010) reconhece que fazia uso do conceito de crenças desde a década de 1970, porém somente compreendeu a “força teórica potencial que o conceito de crenças possuía” no final dos anos 1980. Esse construto foi de grande importância para a sua proposta de um modelo de “Operação global do ensino de línguas”, que envolve as competências do professor, seu planejamento, a influência do meio e das crenças dos alunos e as próprias crenças dos professores sobre linguagem, aprendizagem e ensino.

Além das designações apresentadas, Barcelos (2001) identifica também os termos “representações dos aprendizes”, “filosofia de aprendizagem de línguas” e “conhecimento metacognitivo”. Os termos citados correspondem às primeiras definições para crenças sobre aprendizagem de línguas, que no Quadro 1 são apresentados juntamente com as respectivas definições.

Quadro 1 – Primeiros termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

<b>Termos</b>	<b>Definições</b>
Representações dos aprendizes	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino”. (HOLEC, 1987, p. 152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes	“Crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida”. (ABRAHAM; VANN, 1987, p. 95).
Conhecimento metacognitivo	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas [...]”. (WENDEN, 1986, p. 163).
Crenças culturais	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”. (GARDNER, 1988, p. 110).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem	“Idéias que os alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas”. (MILLER; GINSBERG, 1995, p. 294).

Cultura de aprender	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos 'normais' e 'bons' de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural”. (CORTAZZI; JIN, 1996, 230).
---------------------	---

Fonte: Adaptação de Barcelos (2004, p. 130-132).

Esses diferentes termos e definições revelam, por um lado, a sua complexidade (BARCELOS, 2004), especialmente por não haver uma definição uniforme, e, por outro, demonstra o seu potencial (MADEIRA, 2008) para a compreensão da influência das crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Indiferente do termo ou da definição escolhida, as crenças se mostram como um fator que pode ser decisivo para a aprendizagem dos alunos e para a atuação dos professores em sala de aula.

Quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas, as crenças podem ser definidas como as opiniões ou ideias que alunos e professores apresentam sobre esse processo (BARCELOS, 2001). Além do “dizer”, Silva (2010) acrescenta o “fazer” dos sujeitos como constituinte das crenças, que são construídas através da interação social.

Por serem um reflexo dessa interação, da cultura e das experiências é preciso considerar, ainda, que as crenças são “pessoais, contextuais, episódicas”, podendo ser internamente “inconsistentes e contraditórias” (BARCELOS, 2001, p. 73). Sob uma perspectiva bakhtiniana, Silva (2010) conceitua crenças como uma maneira ideológica de dar sentido ao mundo.

Ao atentar para esses conceitos, aquele que embasa e norteia o desenvolvimento dessa pesquisa é o apresentado por Barcelos (2010, p. 18), que define 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.

Esses conceitos permitem identificar as características das crenças que, segundo Barcelos (2010, p. 19-20), podem ser apresentadas como:

- Dinâmicas: as crenças podem mudar no decorrer do tempo de vida de uma pessoa

ou de uma determinada situação.

- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: as crenças não estão prontas e fixas, mas podem mudar e se desenvolver à medida que há interação e novas experiências, agregando perspectivas sociais.
- Experienciais: as crenças são parte da construção e reconstrução das experiências dos sujeitos com o ambiente, entre os aprendizes e com os professores.
- Mediadas: as crenças podem ser utilizadas como um meio de mediação da aprendizagem e para a resolução de problemas, podendo ser utilizadas como ferramentas ou instrumentos em determinadas situações.
- Paradoxais e contraditórias: podem ser tanto um instrumento de empoderamento como um obstáculo para a aprendizagem.
- Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: nem sempre estão relacionadas com as ações.
- Não tão facilmente distintas do conhecimento: as crenças podem não ser tão facilmente diferenciadas do conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Sobre essa última característica, Madeira (2005) afirma que o termo “conhecimento” é utilizado para se referir ao que foi cientificamente comprovado, ou seja, que é apresentado como resultado de uma pesquisa. Da mesma forma, Garbuio (2010) se apoia nos estudos de Woolfolk Hoy e Murphey (2001) para definir o conhecimento como algo que necessita de uma base de evidências para a sua sustentação.

Entretanto, essas diferenças não são tão simples ou evidentes. Dewey (1910, p. 04), por exemplo, já conceituava crenças como “conhecimento real ou suposto” no começo do século XX e, conforme apresentado no Quadro 1, também já foi entendida (e por vezes ainda é) como “conhecimento metacognitivo”. Embora essas diferenças coexistam, o importante não é o julgamento das diferenças entre crenças e conhecimento, mas sim como as crenças influenciam e são utilizadas no processo de decisão dos professores (WOODS, 1996) e alunos.

É por considerar o valor que esse tipo de estudo tem para o ensino e a aprendizagem de línguas, que na próxima seção são apresentados os pressupostos que indicam a importância das crenças para as pesquisas sobre esse processo.

### 2.2.1 Estudos sobre crenças para o ensino e a aprendizagem de línguas

As correlações entre as crenças e o comportamento não são recentes, Peirce em 1877 já as observava e propunha reflexões sobre o tema. Segundo o filósofo, “a crença não nos faz agir imediatamente, mas coloca-nos numa posição em que nos comportaremos de certa forma, quando surge a ocasião” (2008, p. 44). Embora essas relações não sejam recentes, a apropriação desses conceitos por pesquisadores da área da LA e as reflexões e as discussões sobre a sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem são contemporâneas.

Além dessas relações, Dewey (1910) identifica o que atualmente é considerado um dos pontos centrais da formação de professores - o pensamento reflexivo – afirmando que:

em alguns casos, uma crença é aceita com uma leve ou quase nenhuma tentativa de indicar os motivos que a sustentam. Em outros casos, o terreno ou base para uma crença é deliberadamente procurado e sua adequação para apoiar a crença examinada. Esse processo é chamado de pensamento reflexivo. (DEWEY, 1910, p. 01-02).

Se ao investigar “o terreno ou base” das crenças é possível gerar pensamento reflexivo, esse é um aspecto que deve ser considerado fundamental para o desenvolvimento de pesquisas sobre crenças de professores e alunos. A exploração das crenças pode proporcionar a reflexão sobre quais propostas de ensino seriam mais eficientes e quais estratégias seriam mais efetivas para a aprendizagem. Ao tratar sobre as crenças de professores, Richards e Lockhart (2002, p. 35-36) assinalam as suas possíveis origens:

- A própria experiência como alunos de línguas: corresponde à influência das crenças sobre o ensino que os professores obtiveram quando eram alunos.
- Conhecimento daquilo que funciona melhor: muitas crenças sobre o ensino advêm da própria experiência como professor, ou seja, a experiência de quais estratégias didáticas funcionam melhor.
- Uma prática estabelecida: instituições, centros e escolas podem já apresentar um estilo de prática docente pré-determinada ou preferida.
- Os fatores da personalidade: certos estilos, padrões e tipos de atividades de ensino podem ser escolhidos por se encaixarem melhor com a personalidade do professor.

- Os princípios baseados na educação ou na pesquisa: princípios didáticos oriundos da psicologia, da aquisição de segundas línguas ou da educação podem ser utilizados pelos professores em suas aulas a partir da compreensão que possuem sobre tais princípios.
- Os princípios provenientes de um enfoque ou método: um enfoque ou método em particular pode ser a referência para a proposta dos professores, que ao acreditarem em sua eficiência tratam de colocá-lo em prática em sala de aula.

Ainda que as crenças tenham diferentes origens, o seu estabelecimento não é algo instantâneo, mas sim um processo gradual, composto por dimensões subjetivas e objetivas. Ao observar a síntese proposta por Richards e Lockhart (2002) para um quadro geral das origens das crenças, identifica-se a relevância do contexto específico em que os professores desenvolvem ou desenvolveram a sua formação e aquele em que estão inseridos como profissionais.

Embora os autores não definam quais seriam esses elementos subjetivos e objetivos, através da observação da prática dos professores de línguas é possível verificar aspectos mais pontuais, como a correção imediata das inadequações dos alunos e outros que exigem maior reflexão. A crença de que língua/linguagem se desenvolve através da interação é um bom exemplo, pois o planejamento da aula, o seu desenvolvimento, a escolha dos materiais envolve um processo mais complexo, e assim elementos subjetivos de formação, experiência, princípios e a própria personalidade do professor influenciam a sua atuação.

É nessa perspectiva que Richards e Lockhart (2002) afirmam que o que os professores fazem são um reflexo do que sabem e acreditam. Nesse caso, as ações dos docentes estariam conectadas ao seu conhecimento e às suas crenças. Sob esse ponto de vista, a compreensão das crenças dos professores seria uma maneira de entender as suas decisões e ações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao tratarem sobre a formação do professor de língua estrangeira, também estabelecem essas relações entre crenças, experiência e comportamento:

[...] 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 frequentemente 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).

As crenças são, dessa forma, “fortes indicadores” (BARCELOS, 2001) de como os professores agem, porém acreditar que exista uma correlação direta entre crenças e ações pode ser um grande equívoco. O que vem sendo observado é que as crenças influenciam as ações, isto é, há “consequências de uma crença em outras crenças e sobre o comportamento” (DEWEY, 1910, p. 05), influenciando, assim, tanto a abordagem de ensinar dos professores como a de aprender dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1993).

Essas razões explicam o entendimento das crenças como paradoxais e, muitas vezes, contraditórias, havendo relações indiretas e complexas entre crenças e ações (BARCELOS, 2010). A complexidade das crenças também reside na dificuldade de identificá-las, uma vez que não aparecem explícitas em todas as falas de professores e alunos, por isso, a importância da utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados.

Um exemplo dessa dissonância são os professores que afirmam seguir ou praticar uma determinada abordagem como a 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). Por outro lado, os alunos também podem demonstrar contradições entre suas crenças e atitudes.

Consolo (1997) desenvolveu uma pesquisa com nove turmas de inglês em duas escolas particulares e uma universidade pública. Nessas turmas haviam quatro professores nativos da língua. Embora os alunos tenham afirmado que utilizar a língua inglesa em sala de aula favoreceria o seu aprendizado e que preferiam professores nativos para falar “mais inglês” ou “somente em inglês”, a pesquisa mostrou que as interações na língua-alvo foram maiores com os professores não-nativos.

Além dessa discrepância entre o “dizer” e o “fazer”, as pesquisas sobre crenças podem revelar a presença de conceitos inadequados adquiridos tanto por alunos quanto por professores. Frases como “pense em inglês”, “aprenda com professores nativos”, ou crenças como “pra aprender tem que ir prá lá” e “crianças aprendem melhor”, por exemplo, “podem servir mais como fatores inibidores da

motivação para o aprendiz do que facilitadores do processo de aprendizagem” (MADEIRA, 2008, p. 124).

Da mesma forma, o retrato traçado da EaD brasileira pode gerar crenças equivocadas sobre a aprendizagem nessa modalidade educacional. A EaD tem sido continuamente vinculada a uma imagem de facilidade, rapidez, pouca exigência e dedicação, uma vez que qualquer momento é suficiente para os estudos.

No entanto, a prática nessa modalidade revela o contrário, pois demonstra que esse processo formativo exige uma maior autonomia, empenho e organização por parte dos acadêmicos, em particular, e também dos professores formadores e tutores (presenciais e a distância). Essas características, aliadas a outras como responsabilidade, participação e colaboração, são fundamentais em cursos que prezam pela qualidade.

Indiferentemente de serem positivas ou negativas, o entendimento das crenças auxilia na tomada de consciência, pois acreditar é atribuir sentido a algo. Por isso, (re)conhecer os traços de uma abordagem de aprender e ensinar é um caminho para o desenvolvimento de um trabalho mais consciente, harmônico e com maiores probabilidades de sucesso na aprendizagem quando se trata de uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1993).

É nesse sentido que o processo reflexivo sobre as próprias crenças é necessário para professores, futuros professores e alunos. Para a formação de docentes, essa reflexão é entendida nos PCNs “como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas” (BRASIL, 1998, p. 109). Essa é uma maneira de oportunizar a compreensão das ações em sala de aula e de como as crenças interferem nas decisões, o que pode garantir melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, Barcelos (2004) aponta outras implicações para o ensino de línguas: (a) a possibilidade de identificar relações entre crenças e ações, mesmo que nem sempre sejam diretas ou explícitas; (b) o questionamento sobre as crenças em geral, crenças sobre o ensino e crenças presentes na LA; (c) a necessidade de professores capazes de lidar com a diversidade de crenças dos alunos e o conflito entre suas próprias crenças e as dos discentes.

Do ponto de vista da formação de professores, essas implicações são fundamentais para formar docentes “críticos, reflexivos e questionadores do mundo

a sua volta (não somente da sua prática)” (BARCELOS, 2004, p. 145). Entretanto, é preciso salientar que não cabe ao professor julgar as crenças dos seus alunos, porque diferem das suas, mas sim oportunizar a sua discussão e a sua compreensão. Porém, mediante consequências negativas, é imprescindível que o professor mostre alternativas.

É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que eles acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente com os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem. (BARCELOS, 2004, p. 146).

Por isso, Barcelos (2004) expõe os aspectos principais que as pesquisas sobre crenças de alunos devem envolver e que, neste trabalho, são expandidas para as pesquisas com professores: (a) experiências e ações; (b) as interpretações dessas experiências; (c) influência do contexto social; e (d) como as crenças são utilizadas para lidar com a tarefa de aprender e ensinar línguas.

Dessa forma, a pesquisa sobre crenças precisa oportunizar a reflexão, considerando-as como paradoxais e dinâmicas. Dependendo do objetivo de cada pesquisa há uma abordagem de investigação que orienta o seu desenvolvimento. A próxima seção trata sobre as três abordagens para as pesquisas sobre crenças de ensino e aprendizagem de línguas: normativa, metacognitiva e contextual.

### **2.2.2 Abordagens de investigação das crenças**

O interesse pelos estudos sobre crenças em LA surgiu da mudança de uma visão de língua, de um enfoque no produto para o processo (BARCELOS, 2004). Inicialmente, as pesquisas retratavam as crenças como estruturas mentais fixas e estáveis, havendo uma relação de causa e efeito, em que as crenças eram entendidas como certas ou erradas (BARCELOS, 2010).

Para isso, eram utilizados questionários fechados que avaliavam o que alunos e os professores diziam ou escreviam. Posteriormente, as pesquisas passaram a incluir a entrevista e a incorporar perguntas abertas. Aos poucos, outros instrumentos começaram a ser utilizados como a observação, diários, histórias de vida, enfim as pesquisas sobre crenças passaram a fazer uso de múltiplas fontes de



registro que pudessem favorecer a triangulação de dados (BARCELOS, 2010).

Barcelos (2001) agrupa os estudos de crenças em três abordagens principais: normativa, metacognitiva e contextual. Tais abordagens podem ser identificadas a partir de um conjunto de características, constituídas pela definição de crença, metodologia utilizada e pela relação entre crenças e ações. Além disso, a escolha dos instrumentos para a coleta de dados é um fator fundamental para a distinção metodológica utilizada nas pesquisas.

Na abordagem *normativa*, por exemplo, predomina o uso de questionários do tipo *Likert-scale*, em que as crenças são definidas a partir das escolhas de determinadas afirmações. Esse tipo de questionário é composto por itens em escala, que permitem identificar o grau de concordância ou discordância dos participantes. Um dos modelos mais conhecidos e utilizados é o *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI), elaborado por Horwitz (1985).

Embora a praticidade da aplicação desse tipo de questionário possa ser um aspecto favorável, a dificuldade para interpretar opiniões intermediárias e a dúvida sobre a relevância da pergunta são desvantagens desse instrumento (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Ademais, a utilização de apenas esse questionário para descrever e classificar os tipos de crenças de alunos e professores também pode ser problemática, já que nem sempre há uma relação direta entre o que é dito e o que é efetivamente realizado.

Por essa razão, a entrevista tem sido utilizada com o propósito de validar esse instrumento. Porém, segundo Barcelos (2001), essa estratégia nem sempre é uma maneira de confirmar os dados encontrados. A pesquisadora esclarece que essa divergência pode ocorrer pelo fato do questionário não permitir que os participantes expressem suas crenças da forma como gostariam. Embora possam existir discrepâncias, é preciso entendê-las como parte do processo de compreensão das crenças, pois as informações obtidas em diferentes instrumentos contribuem para esclarecê-las.

É importante observar que nessa abordagem a relação entre crenças e ações é apenas sugerida, sem que haja uma investigação para confirmar essa correlação (BARCELOS, 2001). Entretanto, as crenças são entendidas como indicadores dos comportamentos futuros dos alunos, que influenciam a sua aprendizagem e o ensino autônomo. Nesse caso, a maioria dos estudos identifica as

crenças como obstáculos para as ações dos aprendizes, mesmo sem um estudo contextual (BARCELOS, 2001).

A fim de superar as limitações dessa abordagem, as demais passaram a agregar elementos que permitissem uma compreensão mais abrangente das crenças e das estratégias de aprendizagem. Por isso, instrumentos como entrevistas semiestruturadas, auto-relatos e questionários semiestruturados passaram a ser utilizados para a coleta de dados de pesquisas com o foco na segunda abordagem, a *metacognitiva* (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Nesses estudos, as crenças são definidas como um conhecimento derivado do próprio processo cognitivo, de onde procede o nome da abordagem. O pressuposto que rege esse tipo de estudo é a capacidade dos aprendizes em pensar sobre o próprio processo de aprendizagem e, assim, articular algumas de suas crenças (BARCELOS, 2001). Com isso, o conhecimento metacognitivo constitui as chamadas “teorias em ação”, que auxiliam durante a reflexão das ações e o desenvolvimento do potencial para a aprendizagem.

Entretanto, ainda há uma atenção voltada para a prescrição das crenças em corretas, incorretas e obstáculos para a autonomia (BARCELOS, 2004), o que justifica o fato das pesquisas enquadradas nessa abordagem se aproximarem do ensino autônomo e do treinamento de aprendizes. Essa característica revela a proximidade com a definição de crenças da abordagem normativa, mantendo o foco nas estratégias de aprendizagem, sem investigar a relação entre crenças e ação, mas sugerindo-a.

Por outro lado, há um crescimento metodológico se comparado com a abordagem normativa, pois as crenças passam a ser reconhecidas como parte do processo de raciocínio dos alunos, ou seja, são consideradas como conhecimento (BARCELOS, 2001). Porém, as relações entre crenças e contexto e a influência do contexto nas crenças ainda não é investigada ou considerada. Essa lacuna estimula o desenvolvimento de pesquisas voltadas para terceira abordagem, a *contextual*.

A abordagem contextual é inserida dentro de uma perspectiva mais contemporânea dos estudos de crenças, em que a investigação é baseada na análise do contexto específico dos participantes, por isso, as particularidades da conjuntura em que se encontram professores e alunos precisam ser analisadas. Assim, esses estudos caracterizam as crenças como específicas de um determinado

contexto ou, ainda, de uma cultura de aprender de um grupo (BARCELOS, 2001).

Nesse caso, a relação entre crenças e ações não é apenas sugerida, mas investigada através de observações, entrevistas, diários, estudos de caso, desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Há, dessa forma, uma maior diversidade de metodologias e, com isso, a associação das crenças às ações, ao comportamento, passa a ser de fato investigada. Para isso, as pesquisas agregam fatores como contexto, identidade, metáforas e diferentes teorias sócio-histórico-culturais (BARCELOS, 2004).

A influência das experiências anteriores de aprendizagem é um aspecto relevante para a identificação dessa abordagem. Essas experiências não são consideradas unicamente para o reconhecimento das crenças, mas também para estabelecer relações com as ações em um determinado contexto (BARCELOS, 2001). “Sem o entendimento desse contexto, é estranho julgar os alunos como inadequados em aprender. Eles podem estar simplesmente expressando o que realmente acontece em sala de aula” (BARCELOS, 2004, p. 138).

Esse é um exemplo da importância da experiência para as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, pois experiências diferentes contribuem para mudanças ou ressignificações das crenças (BARCELOS, 2007). Por isso, as noções de estabilidade e imutabilidade que cercavam a definição de crenças passaram a ser contestadas nessa abordagem. Ademais, “ao retratar os aprendizes como agentes sociais interagindo em seus contextos, essa abordagem também apresenta uma visão mais positiva do aprendiz do que as abordagens normativa e metacognitiva” (BARCELOS, 2001, p. 82).

Como a abordagem contextual proporciona uma visão mais ampla das crenças, entendendo-as como sociais, a metodologia empregada permite identificar uma maior variedade de detalhes. Entretanto, por ser um estudo mais aprofundado requer uma quantidade de tempo igualmente maior para desenvolvê-la e um menor número de participantes, o que representa uma desvantagem na visão de Barcelos (2001).

A fim de permitir a identificação das diferenças entre a metodologia, a definição, a relação entre crenças e ações, as vantagens e desvantagens das abordagens, o Quadro 2 explicita as características de cada uma.

Quadro 2 – Características das abordagens dos estudos sobre crenças

	<b>Normativa</b>	<b>Metacognitiva</b>	<b>Contextual</b>
<b>Metodologia</b>	Questionários tipo <i>Likert-scale</i>	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários, e estudos de caso.
<b>Definição de crenças sobre aprendizagem</b>	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.
<b>Relação entre crenças e ações</b>	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.
<b>Vantagens</b>	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.
<b>Desvantagens</b>	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.

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

Pelo Quadro 2, é possível observar que as três abordagens apresentam aspectos que favorecem e são úteis para as investigações sobre crenças, porém a escolha depende do conceito de crenças adotado e do tipo de pesquisa que se pretende desenvolver. Numa visão mais positivista, a abordagem normativa pode ser utilizada para quantificar os dados por meio da aplicação de questionários fechados.

Porém, se a intenção é realizar uma pesquisa dentro de uma perspectiva qualitativa, as abordagens metacognitiva e contextual são as mais apropriadas. Nelas, os instrumentos utilizados permitem descrever os dados e buscar significados para as crenças dos participantes. Nesse caso, é preciso levar em consideração as limitações de cada instrumento.

Os questionários fechados, por exemplo, restringem a escolha, podem dificultar a sua interpretação e não permitem que os participantes se expressem com as suas próprias palavras (BARCELOS, 2001). Por outro lado, o uso de entrevistas é uma maneira de valorizar a linguagem dos participantes e proporcionar maior reflexão sobre as suas experiências e ações.

No entanto, para que as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas não sejam unicamente inferidas a partir das afirmações dos participantes, a utilização de outros instrumentos que valorizem o contexto e o reconhecimento da relevância das experiências, das ações ou dos comportamentos é fundamental. Isso proporciona a complementação dos estudos e a ratificação dos resultados.

Embora cada uma das abordagens metodológicas apresente características e indique uma concepção de crenças, Barcelos (2001) esclarece que, na prática, as distinções não são tão evidentes. Além disso, como o uso isolado de instrumentos não é suficiente para o entendimento das crenças, e a triangulação de dados a partir de diferentes instrumentos pode favorecer a pesquisa, essa variedade pode dificultar a percepção de qual abordagem foi escolhida.

O importante nesse caso é entender que a combinação de instrumentos, previamente selecionados, permite o levantamento de dados suficientes para o desenvolvimento da análise. Assim, é possível atingir os objetivos propostos e responder adequadamente às perguntas de pesquisa utilizando diferentes instrumentos combinados.

Por essa razão, Vieira Abrahão (2010) não descarta o uso de questionários, por exemplo. Mas, salienta a importância da triangulação com dados contextuais obtidos por meio de outros instrumentos, pois é preciso considerar que crenças são dinâmicas e emergentes, em vez de estáticas.

Com o intuito de realizar essa triangulação de dados, nesta pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos – questionário, entrevista e registro da conversação. O uso desses instrumentos possibilita identificar as crenças, ampliar o

seu entendimento e verificar o que é comum entre os participantes.

Além da compreensão das crenças, para a realização da pesquisa, as questões que envolvem a competência linguístico-comunicativa são essenciais para o seu desenvolvimento. Por essa razão, a próxima seção discorre sobre “competência”.

### 2.3 PRESSUPOSTOS DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A competência comunicativa é um dos conceitos mais significativos quando se trata de ensino/aprendizagem de outras línguas (língua estrangeira, segunda língua, língua adicional). A definição de “competência comunicativa” parte do conceito de “competência” advindo da linguística teórica da gramática gerativa, com influência da antropologia e da sociolinguística (IRAGUI, 2004).

Em seus estudos, Chomsky (1978) diferencia competência (competence) e desempenho (performance). O linguista considera que a teoria linguística apresenta como objeto um falante-ouvinte ideal, que se encontra em uma comunidade linguística homogênea e conhece perfeitamente a sua língua. Além dessas condições, o linguista esclarece que, na performance, o falante-ouvinte ideal aplica seus conhecimentos sem ser afetado por “condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos)” (CHOMSKY, 1978, p. 83).

Se fosse possível vigorar todas essas características, a performance seria um reflexo direto da competência (CHOMSKY, 1978). Entretanto, devido às interferências físicas e psicológicas não é o que acontece. Mas qual é a distinção feita pelo linguista entre competência e desempenho? A primeira corresponde ao conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua, já a segunda se refere ao uso efetivo da língua em situações concretas.

Os estudos de Chomsky permitem identificar um posicionamento de valorização de um falante-ouvinte criativo. Partindo desse pressuposto, caberia aos linguistas determinarem o sistema subjacente de regras postas em prática durante o desempenho efetivo do falante-ouvinte (CHOMSKY, 1978).

A língua, para Chomsky, seria então o resultado da atuação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. O estado inicial, considerado como um

“dispositivo de aquisição de língua”, se utiliza da experiência como “dato de entrada” e apresenta a língua como “dato de saída” (CHOMSKY, 1998, p. 19).

Por acreditar que esse “estado inicial” seja comum à espécie (inato), Chomsky o entende como a comprovação da existência de uma “gramática universal”. Baseado na tese de que uma língua faz um “uso infinito de meios finitos”, ideia proposta inicialmente pelo cientista Alexander von Humboldt entre o final do século XVIII e início do XIX, Chomsky afirma ser possível “gerar” um número infinito de expressões em uma língua, e é desse entendimento que advém o nome “gramática gerativa”.

A “gramática gerativa” contribuiu para uma mudança de perspectiva no ensino de línguas estrangeiras, especialmente pela crítica de Chomsky ao behaviorismo. Centrado na formação de hábitos corretos por meio do estímulo-resposta-reforço/punição, o behaviorismo foi contestado por Chomsky que não acreditava em uma explicação da aquisição da linguagem por meio dessa teoria (OLIVEIRA, 2007).

O behaviorismo não explicava, por exemplo, a capacidade do falante-ouvinte em entender e criar sentenças originais, o que ocorre desde a mais tenra idade. Tais críticas colaboraram para que professores de línguas estrangeiras buscassem alternativas para o behaviorismo. Mas Chomsky (1978, p. 89) também contribuiu para reforçar o estruturalismo, atentando para o conhecimento gramatical, ou ainda, atribuindo “descrições estruturais a frases”. Por essa razão, o seu conceito de competência é também conhecido como “competência linguística” (OLIVEIRA, 2007).

É justamente esse conceito de competência que, mais tarde, passa a ser considerado limitado, gerando reações de pesquisadores com outras concepções teóricas, como é o caso de Hymes (1995<sup>6</sup>). A principal crítica considerava inadequada a noção de competência linguística, que deixava de lado aspectos do uso da língua e se centrava em um falante-ouvinte ideal em uma sociedade homogênea (IRAGUI, 2004).

Para Iragui (2004), embora o conceito de competência proposto por Chomsky seja uma idealização e uma abstração, é útil dentro da gramática gerativa, porém se torna reducionista ao ser aplicado para o ensino/aprendizagem de línguas. A gramática gerativa volta a sua atenção para os aspectos sintáticos e, com isso,

---

<sup>6</sup> O texto original de Hymes, intitulado *On Communicative Competence*, foi publicado inicialmente em 1971.

desconsidera aspectos que influenciam as comunicações interpessoais, como o contexto.

É importante reconhecer que mesmo sendo vista como limitada na Linguística Aplicada, a dicotomia “competência/desempenho” proposta por Chomsky, se tornou essencial para as pesquisas posteriores. Com isso, as perspectivas se modificaram, sendo aprofundadas para se tornarem mais adequadas às necessidades de diferentes enfoques. Um exemplo é o trabalho de Hymes (1995), que concede um lugar para os aspectos socioculturais, emocionais e psicológicos do falante-ouvinte (OLIVEIRA, 2007).

Hymes (1995) chama a atenção para o fato dessa teoria sobre a aquisição da competência e do desempenho/performance ser independente das características socioculturais, isto é, desvinculada da interação social. “A imagem que prevalece é a de um indivíduo abstrato e isolado, quase um mecanismo cognitivo sem motivação alguma, e que somente de maneira acidental interviria no entorno social” (HYMES, 1995, p. 30).

A crítica de Hymes (1995) vai além, explora o que para ele é uma relação errônea entre desempenho e imperfeição. Sob o seu ponto de vista, Chomsky trata a competência gramatical como uma fonte de poder inato, já o desempenho é relegado à “maçã do Jardim do Éden”, ou seja, aquilo que poderia levar o falante-ouvinte ideal ao “mundo dos pecadores” por ser uma manifestação imperfeita da competência (HYMES, 1995, p. 30).

Como Chomsky pouco explora esse “mundo” e seus significados, Hymes acredita que tais explicações poderiam indicar um caminho para compreender como uma criança (em condições ideais) adquire não apenas competência gramatical, mas também àquelas relacionadas às situações de sua vivência e convivência com outros: quando falar, como falar, quando não falar, com quem, onde, de que forma. O desenvolvimento desse tipo de competência só é possível pelas experiências sociais, necessidades e motivos (HYMES, 1995).

[.] a atenção à dimensão social não está restringida às ocasiões em que os fatores sociais parecem interferir ou restringir o gramatical. A participação da linguagem na vida social tem um aspecto positivo e produtivo. Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais resultariam inúteis. (HYMES, 1995, p. 35).



A partir desse entendimento, Hymes (1995) propõe que se rompa com a imagem de uma língua dividida em duas faces, como se a sua única função fosse a designação. A organização de uma língua permite que diferentes estados possam ser representados como alegria, tristeza, dor, reprovação, assim como uma mesma oração pode ser uma declaração, uma ordem ou mesmo um pedido.

Segundo Hymes (1995), existem vários setores da competência comunicativa e o gramatical é apenas um deles. Além disso, é equivocado analisar uma língua partindo do pressuposto de que seja completamente homogênea, pois a diversidade seria um obstáculo. Por outro lado, se for tomada como heterogênea é possível encontrar a sua homogeneidade.

Nesse caso, é preciso considerar que os sujeitos não possuem o mesmo conhecimento de uma língua e, conseqüentemente, apresentam uma capacidade de uso diferente. Estes dois elementos constituem o que Hymes (1995, p. 38) entende por “competência”: “a competência depende tanto do conhecimento (*tácito*) como do uso (*capacidade*)” (grifos do autor). Nessa proposta, conhecimento não é análogo à competência, mas sim uma de suas partes.

Com isso, Hymes (1995) introduz o conceito de “competência comunicativa”, que não corresponde unicamente a gramaticalidade das orações, mas que está voltado para as regras de uso, incluindo o significado referencial e social da linguagem (IRAGUI, 2004). Nesse momento, o contexto passa a ser fundamental para a compreensão dos quatro parâmetros da competência comunicativa:

- 1) Se e em que grau algo é formalmente possível: corresponde àquilo que é gramaticalmente adequado, ou seja, que é possível no sistema linguístico do indivíduo.
- 2) Se e em que grau algo é viável: se refere aos fatores psicolinguísticos. Nesse caso, é preciso considerar as limitações quanto à realização, tais como memória e mecanismos de percepção.
- 3) Se e em que grau algo é contextualmente apropriado: está relacionado com o contexto, com a adequação à situação em que ocorre a comunicação.
- 4) Se e em que grau algo ocorre na realidade: corresponde ao que é realmente efetuado pelos falantes.

Também é preciso considerar que o conhecimento inclui os quatro parâmetros da comunicação mencionados. Existe um conhecimento

determinado para cada um deles. A *capacidade de uso* pode, também, estar relacionada com os quatro parâmetros. Certamente, pode suceder que os indivíduos se diferenciem em relação a sua capacidade de utilização do conhecimento relativo a cada um destes [...]. (HYMES, 1995, p. 85, grifo do autor).

Nessa visão de competência há, portanto, dois aspectos fundamentais que estão relacionados: conhecimento e habilidade. O conhecimento gramatical passa a ser identificado como um recurso e a competência, como o conhecimento e a habilidade para fazer algo, para usar a língua (WIDDOWSON, 1995). Assim, Hymes amplia o conceito de competência de Chomsky, incluindo a habilidade de uso e identifica os quatro parâmetros que norteiam o conhecimento.

É importante considerar, ainda, que tais parâmetros são inconscientes (LLOBERA, 1995) e, como esclarece Hymes, a capacidade para usá-los varia de falante para falante e estão interligados por aspectos socioculturais e contextuais. Essas características e o próprio conceito de competência comunicativa passaram a ser explorados por outros autores (WIDDOWSON, 1991; CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1995; ALMEIDA FILHO, 1993), interessados por questões relacionadas ao ensino e ao processo de aquisição ou aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua.

Widdowson (1991), por exemplo, estabelece relações entre *forma* (gramatical) e *uso* (comunicativo). Dentro dessa perspectiva, a aprendizagem de uma língua requer o conhecimento de regras gramaticais para que haja o desenvolvimento da capacidade de compor frases corretas. No entanto, este é apenas um dos aspectos necessários. Ainda é preciso desenvolver a capacidade de compreender como uma frase, ou parte dela, é apropriada em um determinado contexto.

Assim, em situações reais de comunicação, os sujeitos utilizam apropriadamente as frases no intuito de obter algum efeito comunicativo. Isso implica que o sistema abstrato da língua seja posto em *uso*, adquirindo um significado dentro de um comportamento comunicativo.

Forma, então, é um aspecto do desempenho, aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra seu conhecimento de regras linguísticas. O uso é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz. (WIDDOWSON, 1991, p. 16-17).

É nesse sentido que exercícios mecânicos em que os alunos apenas repetem frases-padrão são exemplos da manipulação da forma, mas não necessariamente do uso. Para isso, seria necessário um contexto específico em que tais formas pudessem ser colocadas em prática devido a uma exigência da situação comunicativa, ou seja, em virtude de um objetivo comunicativo, e que tais formas fossem apropriadas ao uso efetivo da linguagem.

A realização da língua em uso resulta, portanto, da relação de dois tipos de habilidade. Na primeira, os sujeitos necessitam selecionar qual forma de frase é mais adequada para um contexto linguístico específico. Já na segunda, é preciso reconhecer qual a função de uma oração em uma determinada situação comunicativa (WIDDOWSON, 1991).

Com isso, Widdowson demonstra um interesse por desenvolver estratégias para a sala de aula de língua estrangeira ou segunda língua que sejam menos artificiais e estejam mais interligadas às situações reais de comunicação. Essa comunicação efetiva também é o foco de linguistas como Canale e Swain (1980), Bachman (1990) e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) que propõem uma divisão em subcompetências para a competência comunicativa, aprofundando o conceito elaborado por Hymes.

### **2.3.2 Competência comunicativa e suas subdivisões**

O desenvolvimento da noção de competência comunicativa, elaborada por Hymes, foi fundamental para os interessados em estudar o ensino de língua estrangeira e segunda língua. Como assinala Spolsky (1995), a proposta de Hymes oferecia uma base teórica para o ensino numa perspectiva voltada para a comunicação, em que adquirir apenas o controle da gramática não bastava, era necessário que os estudantes de uma segunda língua ou língua estrangeira também desenvolvessem as habilidades comunicativas para usá-la.

Uma das análises mais influentes sobre esse tema foi a realizada por Canale e Swain (1980), que se voltaram para a aplicabilidade da competência comunicativa para o ensino e para a avaliação de uma segunda língua. Baseados em suas experiências em cursos de francês como segunda língua no instituto de educação de Ontario/Canadá, os linguistas desenvolveram um estudo acerca das bases

teóricas dos enfoques<sup>7</sup> comunicativos para, então, proporem diretrizes para esses enfoques.

Esse interesse pela competência comunicativa não foi aleatório, Canale e Swain necessitavam desenvolver provas para verificar o domínio da língua em seus estudos sobre aprendizagem. Para isso, era preciso definir o que consistia ser competente em uma língua (SPOLSKY, 1995). Por essa razão, procuraram elaborar uma metodologia e instrumentos de avaliação de uma segunda língua que fossem adequados a uma perspectiva comunicativa.

As provas de língua implicam medir o conhecimento do sujeito e seu domínio no uso de uma língua. Uma teoria da competência comunicativa é uma teoria da natureza desse conhecimento e domínio. Um sujeito não pode desenvolver uma boa prova de língua sem ter um método para definir o que significa saber uma língua, já que até que se decida o que será medido não se pode afirmar ter medido algo [...]. (SPOLSKY, 1995, p. 132).

Para atingir esse objetivo, Canale e Swain (1980) começaram por diferenciar o enfoque gramatical do comunicativo. O primeiro, segundo os autores, corresponde aos estudos das formas linguísticas ou gramaticais para a formação de frases gramaticalmente corretas, o que envolve aspectos fonológicos, morfológicos, lexicais e sintáticos. Em contrapartida, um enfoque comunicativo está centrado em funções comunicativas - como pedir desculpas, convidar, prometer - e em como devem ser usadas adequadamente para expressar tais funções.

Ainda na década de 1980, Canale e Swain identificaram que embora grande parte dos materiais didáticos fossem baseados no primeiro enfoque, alguns já estavam sendo desenvolvidos dentro de uma perspectiva comunicativa. Cabe observar que para os linguistas, o conceito de competência comunicativa abrange tanto a competência gramatical ou o conhecimento das regras gramaticais, quanto a competência sociolinguística, isto é, o conhecimento das regras de uso da língua.

Além disso, também distinguiram a competência comunicativa da performance comunicativa (denominada posteriormente como “comunicação real” por Canale (1995<sup>8</sup>)). Esta segunda noção estava relacionada à realização das competências

---

7 Canale e Swain (1980) empregam o termo “enfoque” para indicar os princípios que guiam a elaboração de um programa e não aos materiais e métodos utilizados em aula.

8 O texto original de Canale, intitulado *From communicative competence to communicative language pedagogy*, foi publicado inicialmente em 1983.

gramatical e sociolinguística, e sua interação na produção e compreensão de enunciados mediante limitações psicológicas e ambientais (CANALE; SWAIN, 1980).

Um programa de ensino de língua, por exemplo, precisaria ser composto por aspectos dessas duas competências e orientado a partir de cinco princípios descritos pelos linguistas: (1) a competência comunicativa é composta de competência gramatical, sociolinguística, discursiva (acrescentada por Canale (1995)) e estratégias de comunicação (competência estratégica); (2) este tipo de enfoque deve partir das necessidades comunicativas e interesses do aprendiz; (3) o estudante de uma segunda língua precisa conseguir responder às necessidades comunicativas autênticas, em situações reais; (4) é preciso fazer um excelente uso da competência comunicativa que o estudante adquiriu em língua materna e que são comuns às habilidades requeridas pela segunda língua, especialmente durante as fases iniciais da aprendizagem; e (5) o programa do curso deve oferecer informação, prática e experiência fundamentais para as necessidades comunicativas do estudante.

Tais princípios conduziram a proposta teórica de Canale e Swain (1980) sobre a competência comunicativa, que inicialmente foi dividida em três subcompetências: gramatical, sociolinguística e estratégica. Posteriormente, na revisão realizada por Canale (1995) foi proposta uma subdivisão da competência sociolinguística em sociolinguística e discursiva. Nessa proposta, a competência comunicativa passou a ser dividida em quatro subcompetências:

1) Competência gramatical: corresponde ao domínio do código linguístico verbal ou não verbal, englobando o léxico e as regras de sintaxe, semântica, morfologia e fonologia.

2) Competência sociolinguística: na proposta inicial de Canale e Swain (1980) este componente era composto pelas normas socioculturais que regem o uso e pelas regras do discurso. Entretanto, na revisão de Canale (1995) foi realizada uma subdivisão. Nessa nova proposta, a competência sociolinguística corresponde às possibilidades das expressões serem produzidas e entendidas em diferentes contextos sociolinguísticos de forma adequada. Nesse caso, a situação dos participantes, os objetivos da interação e as normas e convenções das interações são fatores fundamentais a serem considerados.

3) Competência discursiva: este componente proposto por Canale (1995) é uma das subdivisões da competência sociolinguística elaborada por Canale e Swain (1980) e está relacionado com a maneira como as formas gramaticais e significados são combinados a fim de garantir um texto com coesão em forma e coerência em significado.

4) Competência estratégica: neste caso, entram em cena as estratégias de comunicação, verbais e não verbais, que compensam as rupturas na comunicação. Tais problemas podem ser ocasionados por falhas momentâneas na comunicação, como o esquecimento de uma ideia, devido à insuficiente competência em uma ou mais áreas; ou ainda para facilitar a efetividade da comunicação (CANALE, 1995).

Esse modelo de competência comunicativa, desenvolvido inicialmente por Canale e Swain (1980) e revisado e modificado por Canale (1995), contribuiu de maneira significativa para o ensino e para a aquisição de línguas por representar a aplicabilidade desse conceito (IRAQUI, 2004). Ainda assim, recebeu críticas por não ser considerado totalmente completo, o que abriu espaço para outros modelos, como o de Bachman (1990) e de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995).

Para Bachman, ser competente em uma língua exigiria o conhecimento das regras gramaticais, o conhecimento de como usar a língua para chegar a metas comunicativas determinadas e o reconhecimento do uso da linguagem como um processo dinâmico. Por isso, o marco proposto por Bachman (1995)<sup>9</sup> inclui três componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos.

Nesse modelo, a competência seria formada por uma competência organizativa e outra pragmática. A primeira corresponde às habilidades que permitem o controle da estrutura formal da língua, ou seja, permite produzir e reconhecer frases gramaticalmente corretas, compreender o seu conteúdo e organizá-lo para formar textos. Em sua composição encontra-se a competência gramatical (vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia e grafia) e textual (conhecimento das convenções para unir frases e formar textos).

A segunda, por sua vez, trata da relação entre os usuários da língua e o contexto da comunicação. Inclui, nesse caso, a competência ilocutiva (conhecimento das convenções pragmáticas para executar funções linguísticas aceitáveis como os

---

<sup>9</sup> O texto original de Bachman, intitulado *Communicative Language Ability*, foi publicado inicialmente em 1990.

atos de fala e as funções da linguagem) e competência sociolinguística (conhecimento das convenções sociolinguísticas para realizar funções linguísticas de maneira adequada ao contexto).

Bachman explica que a competência sociolinguística garante a sensibilidade para lidar com as convenções da língua e obter controle dessas, por isso, inclui a sensibilidade diante de diferenças de dialeto e variedade, sensibilidade diante de diferenças de registro, sensibilidade à naturalidade (produção parecida ao do nativo) e a habilidade para interpretar referências culturais e linguagem figurada.

Posteriormente, Bachman reviu sua versão da competência comunicativa e incluiu a competência estratégica, também chamada de estratégia metacognitiva. Nessa competência, o usuário apresenta domínio de estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação ocasionadas por uma competência insuficiente ou por limitação.

É importante observar que essas subcompetências se relacionam entre si, funcionando concomitantemente. Essa é uma das explicações apresentadas por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), a partir de um modelo composto por cinco componentes. O primeiro deles, é a competência discursiva, em que é realizada a seleção, sequência e organização das palavras, estruturas e enunciados a fim de construir um texto oral ou escrito unificado. O segundo é a competência linguística, que corresponde ao conceito de competência gramatical, proposto por Canale e Swain. Nesse caso, incluiria além da gramática, o léxico e a fonologia.

O terceiro componente é a competência acional que inclui as funções e os atos de fala e se aproxima do conceito de “competência ilocutiva” de Bachman. Já o quarto componente é a competência sociocultural, ou seja, a capacidade de adequar as mensagens ao contexto sociocultural de comunicação. E o quinto, a competência estratégica que se refere ao uso de estratégias de comunicação.

Tais modelos apresentam uma vasta discussão sobre as subcompetências apresentadas e foram sendo modificados e aprimorados no decorrer das últimas décadas. A partir dessas propostas, o conceito de competência utilizado nessa tese se baseia na concepção de que ser competente requer o desenvolvimento de conhecimento sobre a língua e a habilidade de como usá-la em situações comunicativas, com a devida adequação e compreensão de aspectos socioculturais, contextuais e uso de estratégias de comunicação.

Por essa razão, a competência comunicativa varia de falante para falante e se caracteriza como uma das competências essenciais para a atuação de professores de línguas. Ao tratar sobre a abordagem de ensinar do professor, Almeida Filho (1993) propõe reflexões e discussões sobre as competências fundamentais para os professores de línguas e a sua relevância para se pensar em um modelo de *Operação Global do Ensino de Línguas*.

## 2.4 COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES

Desde a década de 1970, o conceito de “competência” vem sendo desenvolvido e aprimorado dentro da área de linguística. Pensado inicialmente para a primeira língua (CHOMSKY, 1978; HYMES, 1971), essa noção foi sendo detalhada e modificada visando a sua aplicação em situações envolvendo o ensino e a aprendizagem de outras línguas, seja língua estrangeira ou segunda língua (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1995).

Dentre esses modelos, o elaborado por Bachman (1995) foi planejado para proporcionar uma base teórica para o desenvolvimento e para a utilização em testes de língua, assim como para as pesquisas sobre avaliação da língua(gem). Bachman contribui de maneira significativa para o conceito de “competência comunicativa”, que passou a ser denominado pelo linguista como “habilidade linguística comunicativa”, em um artigo publicado em 1990.

Para o linguista, o uso da língua é um processo dinâmico, em que as regras gramaticais e o conhecimento de como usá-la com objetivos comunicativos determinados precisam estar em sintonia. Assim, seu conceito para esse termo engloba o conhecimento ou competência e a capacidade de colocar em prática essa competência a partir de um uso adequado e contextualizado da língua.

Possivelmente, os trabalhos de Bachman também influenciaram a proposta de Almeida Filho (1993) para um modelo de *Operação Global do Ensino de Línguas*.

A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).



Embora apenas outros autores sejam citados (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1979; CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1980; TARONE, 1980; WIDDOWSON, 1989), Almeida Filho utiliza o termo “competência linguístico-comunicativa” ao tratar sobre as competências fundamentais para um professor de línguas, o que se assemelha a denominação utilizada por Bachman em 1990.

Nesse caso, o termo “competência” é utilizado para representar um construto teórico composto por conhecimentos informais (crenças, por exemplo) “de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por atitudes mantidas pelo professor” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 02-03).

Almeida Filho (1993) propõe, ainda, cinco competências essenciais para a formação e a atuação dos professores de línguas:

(1) Competência implícita: formada a partir das intuições, crenças, experiências do professor como aprendiz de línguas e pelos exemplos de outros professores que o influenciaram. É composta por conhecimentos tidos como “apropriados” (ALMEIDA FILHO, 2004).

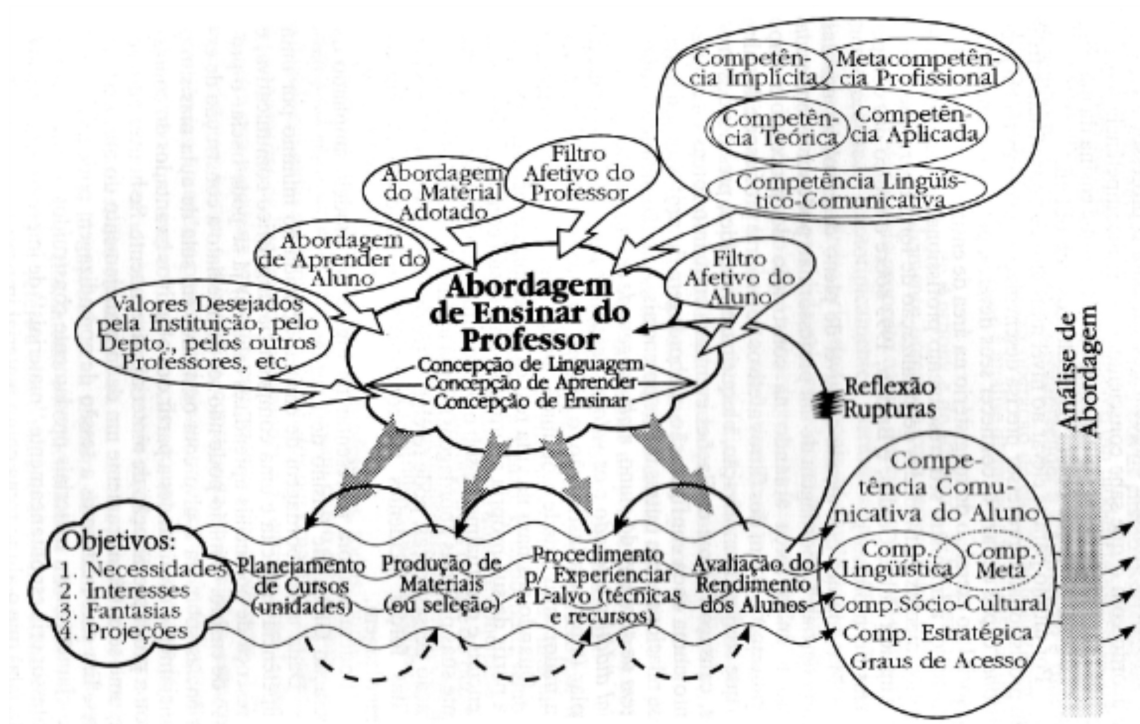
(2) Competência aplicada: corresponde às relações entre teoria e prática ou ao conhecimento consciente do professor que lhe permite ensinar e explicar a maneira como ensina e obtém resultados. Esse conhecimento consciente faria parte de uma *subcompetência teórica*, que posteriormente passou a ser identificada por Almeida Filho (2004) como *competência teórica* (3), isto é, as teorizações sobre os processos de ensinar e aprender línguas.

(4) Competência profissional: envolve o conhecimento do professor de seus deveres, seu potencial e a importância social da sua atuação no ensino de línguas. É a capacidade de reconhecer-se como profissional (ALMEIDA FILHO, 2004) garantida pela busca de aperfeiçoamento em eventos, projetos, cursos e outras atividades acadêmicas (ALMEIDA FILHO, 1997). Essa competência orienta a mobilização, a avaliação de recursos e a intervenção do professor (ALMEIDA FILHO, 2006).

(5) Competência linguístico-comunicativa: permite ao professor atuar em situações de uso da língua-alvo. Corresponde, assim, ao equilíbrio do conhecimento sobre a língua e da capacidade de uso da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2006).

Além de comporem o modelo de Operação Global, essas competências são fundamentais para a compreensão do que o linguista denomina “abordagem de ensinar” do professor, que pode ser identificada na Figura 1.

Figura 1 – Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (1993, p. 22).

A Figura 1 mostra como a “abordagem” ou a “cultura” de ensinar do professor abrange um grande número de fatores que orientam as ações da Operação Global de ensinar uma língua estrangeira. A “abordagem” pode, então, ser definida como uma filosofia de trabalho, que orienta as decisões e ações do professor, podendo ser composta por “pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). Essas disposições são acionadas a partir do entendimento de noções relacionadas à língua(gem), a conceitos como o de língua estrangeira, de aprender e de ensinar línguas e das visões de aluno e de professor.

Nesse viés, também se encontra a “abordagem de aprender”, caracterizada pelas formas de estudar e de fazer uso da língua-alvo, em que predominam maneiras de aprender de uma determinada região, etnia, classe social ou mesmo grupo familiar (ALMEIDA FILHO, 1993). Assim, uma abordagem é constituída pelo

conhecimento associado à capacidade de agir, de tomar uma decisão no ensino ou na aprendizagem de uma língua.

Embora as competências propostas por Almeida Filho (1993) tenham sido elaboradas a partir da perspectiva do docente, é possível identificá-las na “abordagem de aprender” de alunos de licenciaturas em Letras. Ao ingressarem nos cursos, os discentes já apresentam uma competência implícita e, muitas vezes, algum nível de competência linguístico-comunicativa, e, à medida que avançam em seus estudos, vão desenvolvendo as demais.

Com isso, esses futuros educadores vão aprimorando a abordagem de aprender e construindo a própria abordagem de ensinar. Ainda que essas abordagens não sejam decisivas para o entendimento de como e do porquê um professor ensina de determinada maneira, pois é preciso considerar a interferência das concepções das instituições de ensino, da família e mesmo dos alunos, certamente são essenciais para a explicação, a compreensão e a análise da abordagem dos professores.

Nessa perspectiva, cada uma das competências desempenha um papel primordial para a construção dessa abordagem de ensinar e também de aprender. Entretanto, neste trabalho o enfoque incide sobre a competência linguístico-comunicativa, que se destaca durante a atuação do professor de língua estrangeira ou segunda língua, já que este é um importante e, muitas vezes, o único modelo linguístico para seus alunos.

#### **2.4.1 Competência linguístico-comunicativa: importância e trabalhos na área**

Quando se pensa na aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa prepondera no ensino, ou ao menos deveria, já que um dos principais objetivos, senão o principal, de quem busca pela aprendizagem de outras línguas é a comunicação. Por isso, os estudantes devem alcançar não apenas o domínio fonético, de vocabulário e de gramática, mas também outros aspectos da competência linguístico-comunicativa.

Nesse caso, é preciso ser capaz de compreender interação oral em um determinado contexto, assim como conseguir se comunicar em um nível superior ao

da frase, dominando as estratégias adequadas para a comunicação (IRAGUI, 2004). Isso porque, a pessoa que domina uma língua estrangeira “sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo” (WIDDOWSON, 1991, p. 13).

Cabe ao professor de línguas, então, criar caminhos para que essa aprendizagem possa ocorrer. Entretanto, o próprio docente também necessita ter essa competência desenvolvida para auxiliar seus alunos. Assim, ensinar uma língua requer, no mínimo, que o professor tenha competência linguístico-comunicativa e implícita (ALMEIDA FILHO, 2004). A primeira possibilita ensinar sobre a língua e através da língua-alvo. Já a segunda, “Ihe facultará agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 08).

A importância dessa competência é reconhecida desde o início da formação dos professores e pode representar uma preocupação que os acompanhará durante o exercício profissional. Barcelos, Batista e Andrade (2004) observaram essa inquietude ao realizarem uma pesquisa com 15 alunos do sexto período de um curso de Letras Inglês, de uma universidade pública do estado de Minas Gerais.

As pesquisadoras identificaram crenças sobre o “bom professor de inglês” relacionada à competência linguístico-comunicativa desenvolvida em um curso de Letras presencial: “os alunos acreditam que para ser professor é necessário ter o domínio da Língua Inglesa [...] um bom professor de inglês deve ter um excelente desempenho linguístico” (BARCELOS, BATISTA, ANDRADE, 2004, p. 18). Além dessa crença, as dificuldades da formação também perpassam por essa competência, pois os discentes não se sentem seguros com o conhecimento que possuem e acreditam que precisam de uma carga horária maior de estudos na língua-alvo.

De maneira semelhante, Vieira Abrahão (2004) desenvolveu uma pesquisa com alunos do terceiro ano de dois cursos de Letras presenciais, sendo cinco de um curso de Inglês e um de um curso de espanhol. Ao investigar as crenças sobre linguagem, ensino e aprendizagem, a pesquisadora também identificou crenças sobre o “bom professor” e dentre as características é possível destacar: “altamente proficiente na língua”, “capaz de usar uma boa metodologia” e “bem sucedido no

ensino da fala e da escrita” (VIEIRA ABRAHÃO, 2004, p. 139).

Mas a competência linguístico-comunicativa não é uma preocupação apenas para quem está em fase inicial de formação. Os professores em exercício demonstram que nem sempre essa formação é suficiente para o seu desenvolvimento. Essa problemática é identificada por Dutra e Mello (2004). Ao desenvolverem um projeto voltado para a formação continuada de professores de inglês, as pesquisadoras perceberam a mesma insegurança com relação ao uso da língua-alvo em sala de aula, pois os professores participantes afirmaram não ter um bom domínio da língua.

Essa insegurança e a percepção de certa fragilidade no modo de ensinar pode ser explicada, segundo Alvarenga (2004), pelo pouco conhecimento da língua-alvo, pela falta de momentos de reflexão e de uma maior sistematização que abarque as questões teóricas e a prática pedagógica.

Tais problemáticas também podem ser identificadas na EaD. Dourado (2016) desenvolveu sua dissertação sobre as percepções dos estudantes acerca do ensino de língua espanhola em um curso de Letras Espanhol a distância, com foco na prática da oralidade. Ao todo participaram quinze estudantes do segundo e do sétimo semestre. A pesquisadora identificou que os estudantes ingressaram no curso sem conhecimento de língua espanhola, e mesmo estando em semestres mais avançados ainda acreditavam ter um nível de proficiência abaixo do esperado, pois apresentavam dificuldades para se expressar e medo de fazê-lo.

Dourado (2016) identificou que embora o projeto pedagógico do curso e as ementas das disciplinas abordassem a importância da competência comunicativa, do ponto de vista prático, o foco ainda estava nas habilidades de leitura e escrita. Cabe ressaltar aqui a importância do planejamento e da pesquisa do que pode ser realizado a distância para garantir o desenvolvimento dessa competência.

Problemas semelhantes na modalidade a distância também foram identificados em estudos realizados em outros países. Espinoza e Oconitrillo (2009) analisaram o desenvolvimento das competências orais em um curso de Ensino de Francês a distância, oferecido pela Universidade da Costa Rica. Os autores identificaram que os alunos, por estarem acostumados à modalidade presencial, apresentam dificuldades para se adaptarem à EaD. Também observaram que no nível básico, a aprendizagem de habilidades orais ocorre de maneira mais lenta que

no presencial e que são utilizados poucos recursos audiovisuais durante as tutorias, que poderiam auxiliar os alunos nesse processo.

Santos (2016), ao investigar o desenvolvimento das habilidades linguísticas de alunos do sexto semestre de um curso de Letras Espanhol/EaD do Rio Grande do Norte, também identificou que a habilidade que gerava maior dificuldade era a produção oral. Os alunos acreditavam que os encontros presenciais não eram suficientes e se sentiam com uma segurança “razoável” ao utilizar a língua.

Por outro lado, ao analisar quatro disciplinas de inglês de um curso de Letras a distância, Estivalet (2012) observou que, mesmo diante de limitações tecnológicas, os recursos e atividades propostas foram além das ementas das disciplinas. Com isso, os resultados apontaram que mesmo sendo importante realizar mais interações síncronas para o aprimoramento da oralidade, a produção oral tem sido desenvolvida com sucesso nas disciplinas. Essa pesquisa mostra a importância de entender o ambiente virtual como sala de aula e estudar as suas possibilidades para a competência comunicativa.

Entretanto, as crenças dos professores formadores também podem influenciar o desenvolvimento do trabalho. Machado (2011) realizou sua tese de doutorado com cinco professores de língua espanhola e literatura de um curso de Letras Espanhol a distância. Ao investigar as crenças e competências desses docentes, a pesquisadora identificou que os professores apresentavam um precário conhecimento sobre o funcionamento da EAD, sobre como deveria ser a sua atuação nesse contexto e um escasso desenvolvimento tanto de uma competência tecnológica quanto da competência didático-pedagógica necessárias à docência a distância.

Com isso, houve a tentativa de uma transposição da educação presencial à EAD. A pesquisa permitiu evidenciar a necessidade de haver uma reflexão crítica dos professores sobre suas próprias formações e sobre a influência de suas crenças na atuação profissional, além do desenvolvimento de competências necessárias para o exercício docente.

De maneira semelhante, Carmo e Franco (2019) observaram que professores com experiência na docência presencial, ao atuarem na EaD, demonstraram que a falta do contato direto com o aluno lhes gerava “certa instabilidade” para a atuação. Nesse sentido, havia a necessidade de uma resignificação do que os professores

universitários comumente realizavam no contexto presencial e a compreensão das especificidades do tempo e do espaço da sala de aula *online*.

É nesse sentido que as pesquisas que envolvem crenças de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem de línguas, assim como aquelas que tratam sobre competências são relevantes para encontrar maneiras de aperfeiçoar e desenvolver os cursos de licenciaturas.

A análise de abordagem e de competências nos permite atuar de forma menos genérica na formação reflexiva de professores, garantindo fidedignidade às interpretações construídas. Quando indagamos sobre a questão central que é o querer saber por que um aluno aprende como aprende, o que aprende e por que um professor ensina do modo como ensina, podemos começar a responder pela análise de abordagem para saber que filosofia ou visão move o aprendente e o professor na prática e no concreto, como o agente aluno e o agente professor se constituem nesse lugar invisível da abordagem constituidora do *eu aprendedor* e do *eu ensinador* de língua [...]. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 18, grifos do autor).

Isso requer entender a competência linguístico-comunicativa na língua-alvo como um dos requisitos para a definição do perfil profissional do professor de língua estrangeira e segunda língua (CONSOLO, 2000). É essa competência que permitirá que o professor possa atuar como um modelo linguístico e contribuir para o processo de desenvolvimento da proficiência dos alunos.

Nessa perspectiva, uma das primeiras ações é identificar qual o nível de proficiência dos professores e definir o que um estudante competente em uma língua precisa conhecer ou ainda o que precisa ser capaz de fazer para atuar como professor. É nesse sentido que a próxima seção trata sobre os testes de proficiência, principalmente o Celpe-Bras, que auxiliaram na elaboração da avaliação da proficiência desenvolvida com os egressos do curso de Letras Espanhol/EaD, participantes dessa pesquisa.

#### **2.4.2 Competência linguístico-comunicativa e os exames de proficiência**

A competência linguístico-comunicativa de professores de língua estrangeira ou segunda língua é um dos fatores fundamentais para o seu desempenho em sala de aula, principalmente porque terão que auxiliar seus alunos durante a aprendizagem da língua-alvo, promovendo atividades que favoreçam o desenvolvimento da escrita, leitura, compreensão auditiva e fala.

A preocupação com a proficiência na língua-alvo manifesta-se desde a formação inicial dos professores de línguas (BARCELOS, BATISTA, ANDRADE, 2004; VEIRA ABRAHÃO, 2004). Essa atenção para a proficiência e, de maneira mais ampla, para a competência linguístico-comunicativa de professores é fundamental para ampará-los em suas dificuldades em trabalhar com a oralidade em sala de aula. Por isso, as pesquisas que envolvem essa temática e também as crenças de professores sobre o desenvolvimento dessa competência nos cursos de licenciatura, assim como as crenças sobre a própria competência, contribuem para o entendimento do que deve ser aperfeiçoado e modificado nos cursos de formação.

Ainda que pesquisadores brasileiros (ALMEIDA FILHO, 1992; SILVA, 2000; CONSOLO, 2000; CONSOLO, SILVA, 2014 ) tenham se dedicado ao estudo da competência linguístico-comunicativa e/ou da proficiência de futuros professores e professores em exercício, as licenciaturas a distância trazem uma outra realidade à tona que merece e precisa ser investigada. Nessa modalidade, as possibilidades de interação não são as mesmas da educação presencial, pois dependem dos recursos tecnológicos; os tempos também são diferentes, já que há um predomínio de atividades assíncronas; além de ter uma maior dependência da autonomia e da dedicação dos alunos.

Como nessa tese um dos objetivos específicos é identificar o nível de proficiência da habilidade oral desenvolvida pelos egressos de um curso de Letras Espanhol/EaD que estavam em atuação profissional, foi necessário encontrar um modelo de exame que pudesse ser utilizado com os participantes. Pesquisadores como Consolo (2000, 2004), Silva (2000) e Consolo e Silva (2014) têm se dedicado ao desenvolvimento de um exame de proficiência para professores de línguas desde o começo dos anos 2000, tais estudos partem de “dados teóricos e experimentais, da literatura e de testes de proficiência existentes tanto no Brasil quanto no exterior” (CONSOLO; SILVA, 2014, p. 65).

Para a criação de uma proposta de exame que contemple a realidade dos professores brasileiros, os pesquisadores se inspiraram principalmente em testes de inglês. Entretanto, outros exames elaborados no Brasil, como o Celpe-Bras; no contexto sul-americano, como o CELU; e no europeu, como o DELE, são testes que, mesmo não sendo específicos para professores, são reconhecidos internacionalmente e elaborados por equipes especializadas.



Como nesta tese não se objetiva criar um exame de proficiência para professores, esses testes de língua portuguesa e espanhola foram utilizados como exemplos para entender a sua proposta de avaliação e escolher um modelo que orientasse o trabalho. Além disso, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER) foi essencial para entender as particularidades de cada exame, já que o CELU e o DELE o utilizaram como referência, assim como para compreender as características de cada nível de proficiência.

O MCER constitui-se como uma base comum para a elaboração de exames, manuais, orientações curriculares e programas de línguas em toda a Europa, mas que também tem sido utilizado como um suporte para se pensar o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto latino-americano. O entendimento de língua, nesse documento, perpassa pelo seu uso, ou seja, corresponde às “ações que realizam as pessoas” como membros de uma sociedade que precisam concretizar tarefas em determinadas circunstâncias e em um contexto específico (MCER, 2002, p. 09).

Por isso, o documento procura descrever “de forma integradora o que precisam aprender a fazer os estudantes de línguas com o fim de utilizar a língua para se comunicar, assim como os conhecimentos e destrezas que precisam desenvolver para poder atuar de maneira eficaz” (MCER, 2002, p. 01). Embora os três exames (DELE, CELU e Celpe-Bras) sejam importantes dentro do contexto de avaliação da proficiência em língua portuguesa e espanhola, para a avaliação dos egressos foram utilizadas principalmente as orientações do Celpe-Bras, que apresenta em detalhes a sua aplicação e avaliação, e do MCER.

Em junho de 1993, o Ministério da Educação (MEC) brasileiro instituiu a *Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros*, estabelecendo um período de 180 dias para a sua concretização. Entretanto, como o período foi considerado insuficiente, em abril de 1994 foi instituída uma Comissão Permanente para concluir a elaboração do exame.

Entre os anos de 1993 e 2006, a professora Margarete Schlatter foi membro da Comissão Técnica para a elaboração do exame. De acordo com Schlatter (2014), a criação desse Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi motivada inicialmente pela necessidade de criação de um exame

único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio.

Diante desse contexto, a comissão entendeu que era necessário um instrumento de avaliação que permitisse identificar o potencial dos candidatos na produção oral e escrita e compreensão leitora e auditiva, presentes em interações da vida cotidiana e estudantil. Para isso, foi elaborado um exame em que:

- a proficiência no uso da língua portuguesa fosse analisada por meio do desempenho dos candidatos em tarefas o mais próximo possível de usos autênticos da língua; - as tarefas propusessem a compreensão de textos escritos e orais e a produção escrita e oral a partir desses textos; - os critérios de avaliação fossem holísticos e baseados nas condições de recepção e produção propostas nas próprias tarefas; - o resultado da avaliação fosse expresso em descritores de desempenho do examinando; - os parâmetros de correção tivessem como base os próprios objetivos das tarefas e os recursos discursivos exigidos para sua realização. (SCHLATTER, 2014, p. 01).

Atualmente, esse exame é exigido pelas universidades brasileiras para ingresso de alunos estrangeiros em cursos de graduação e pós-graduação, e validação de diplomas de profissionais estrangeiros. Já no exterior, é utilizado por empresas e instituições de ensino para a comprovação de competência em língua portuguesa. O exame é aplicado no Brasil e em outros países pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Como essa avaliação é composta pela integração da compreensão e da produção (oral e escrita), o exame é dividido em duas etapas. A primeira, denominada “parte escrita”, apresenta quatro tarefas, com duração de 3 horas, sendo desenvolvida a partir de recursos de vídeo, áudio e texto. Nessa primeira etapa, são avaliadas a compreensão auditiva, leitora e produção escrita.

A segunda etapa, “parte oral”, é subdividida em duas partes, com duração de 20 minutos no total e é realizada por meio de uma interação face a face entre o participante e um avaliador-interlocutor, com o acompanhamento de um avaliador-observador. Na primeira parte dessa etapa, com duração de 5 minutos, ocorre uma conversa a partir das informações fornecidas pelo participante no questionário aplicado no ato da inscrição.

Já a segunda parte, com duração de 15 minutos, é uma conversa baseada em três “elementos provocadores”, que são previamente selecionados de acordo com as referências pessoais do participante, sinalizadas através do questionário de

inscrição. Esses elementos podem ser gravuras ou textos sobre diferentes temas que servirão de base para a interação entre o avaliador-interlocutor e o examinando (INEP, 2013). Em ambas as partes dessa etapa são avaliadas a compreensão auditiva e a produção oral.

A avaliação da proficiência oral é efetuada pelos dois avaliadores (interlocutor e observador) de maneira independente, sem comunicação entre eles. O avaliador-interlocutor desenvolve sua avaliação utilizando uma grade holística (Quadro 3) em que para cada pontuação de 0 a 5 há uma descrição do desempenho esperado. Da mesma maneira, o avaliador-observador também atribui uma nota de 0 a 5, porém na sua grade de avaliação (Quadro 8)<sup>10</sup> há seis aspectos para serem avaliados: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.

Quadro 3 – Grade de avaliação do avaliador-interlocutor do Celpe-Bras

<b>Grade de avaliação da interação face a face</b>	
<b>Nota</b>	<b>Descrição do desempenho do examinando</b>
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala

<sup>10</sup> A grade de avaliação do avaliador-observador foi utilizada nesse trabalho para a avaliação da proficiência dos egressos. Para não ser apresentada duas vezes, a sua explicação foi realizada na seção “Procedimentos e critérios para a avaliação”, seção 3.3.2.2 (p. 83).

	entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Fonte: Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras (INEP, 2015, p. 31).

Em caso de discrepância entre as duas avaliações, ou seja, indicação de níveis diferentes de proficiência, uma banca de avaliadores do Inep reavalia o desempenho do examinando. Após a atribuição de notas nas duas partes (escrita e oral) é efetuada a média para a certificação. A pontuação de 0 a 1,99 não é certificada, havendo, dessa forma, quatro níveis de proficiência (Quadro 4): Intermediário (2 a 2,75), Intermediário Superior (2,76 a 3,50), Avançado (3,51 a 4,25) e Avançado Superior (4,26 a 5).

Quadro 4 – Descrição dos níveis de proficiência do exame do Celpe-Bras

<b>Níveis de certificação da proficiência do Celpe-Bras</b>	
<b>Níveis</b>	<b>Descrição</b>
Intermediário	Apresenta um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.
Intermediário Superior	Preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na produção oral e escrita são menos frequentes do que naquele nível.
Avançado	Apresenta domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em

	contextos desconhecidos. O examinando que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.
Avançado Superior	Preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos frequentes do que naquele nível.

Fonte: Adaptação de INEP (2013, p. 08-09; 2015, p. 09-10).

A definição de cada nível está alicerçada na concepção teórica de linguagem que é adotada. Essa concepção, de natureza comunicativa, pressupõe que ter proficiência é usar a língua adequadamente para desempenhar ações no mundo (INEP, 2013). Nesse sentido, “a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto” (INEP, 2013, p. 08), pois remete a uma ação conjunta dos participantes com um propósito social.

Para isso, a avaliação busca identificar no examinando a sua capacidade de agir em sociedade, com propósitos comunicativos precisos e específicos, demonstrando o seu conhecimento da língua e da cultura brasileira (INEP, 2013). Quanto aos aspectos gramaticais e de vocabulário, o exame não apresenta questões explícitas, mas afirma em seus documentos oficiais que considera esses elementos durante a avaliação do desempenho do examinando (INEP, 2013, 2015).

A compreensão do funcionamento desse exame foi fundamental para observar o modelo de prova utilizado e as possíveis contribuições para a elaboração de uma proposta de avaliação da proficiência dos egressos do curso de Letras Espanhol/EaD, participantes dessa tese. Considerando que os documentos oficiais do Celpe-Bras estão disponíveis *online*, assim como as provas e as entrevistas com ex-elaboradores, essa disponibilidade facilitou seu entendimento e a adequação desse exame para o presente trabalho.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para apresentar os pressupostos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa, este capítulo foi dividido em cinco seções.

Na primeira, são identificadas as suas características fundamentais, alicerçadas em perspectivas da pesquisa qualitativa, da abordagem contextual dos estudos de crenças e do estudo de caso. A segunda seção remete ao contexto e aos participantes envolvidos em cada etapa da pesquisa. Na terceira, são descritos os instrumentos utilizados para a coleta de dados: questionário, registro da conversação e entrevista semiestruturada. Já a quarta é composta pelos procedimentos que conduziram a pesquisa e a análise dos dados. Finalmente, os aspectos éticos que guiaram o seu desenvolvimento constituem a quinta seção.

#### 3.1 NATUREZA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como esta pesquisa teve por objetivo investigar, por um lado, o nível de proficiência da habilidade oral e, por outro, as crenças sobre a competência linguístico-comunicativa, foi necessário organizar uma metodologia que favorecesse a investigação de ambos os aspectos, assim como as relações entre eles.

Por essa razão, optou-se pelo desenvolvimento de uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa) para a primeira etapa da pesquisa (aplicação de questionário), em que se buscou estabelecer as interconexões entre os instrumentos e os objetivos da pesquisa (RODRIGUES; MONTEIRO; MELO, 2013). Nas demais etapas, predominou a pesquisa qualitativa.

Essa necessária união entre quantitativo e qualitativo também derivou da definição dos objetivos específicos.

- 1) Identificar as crenças de egressos de um curso de Letras Espanhol a distância sobre o processo de ensino-aprendizagem da habilidade oral através dessa modalidade.
- 2) Levantar as crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa dos egressos que estavam, no momento da pesquisa, em atuação profissional.
- 3) Identificar o nível de proficiência da habilidade oral desenvolvida pelos egressos

que atuavam como professores.

4) Analisar as possíveis relações entre os níveis de proficiência oral e as suas crenças.

5) Investigar as possíveis relações entre as crenças dos egressos e dos professores (dissertação/2013) sobre o ensino-aprendizagem da habilidade oral na EaD.

Para encontrar respostas para o objetivo 1, foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, o que permitiu a identificação dos fenômenos analisados posteriormente (RODRIGUES; MONTEIRO; MELO, 2013). Nessa primeira etapa, o levantamento de dados ocorreu com a totalidade dos egressos que concluíram a graduação no ano de 2015<sup>11</sup>, no curso de Letras Espanhol/EaD. Essa primeira etapa foi fundamental para a obtenção de dados estatísticos sobre o perfil dos egressos e para o levantamento de crenças iniciais do grupo, ou seja, possibilitou a formulação de princípios gerais e a generalização de um “cenário e tendências” (ARELLANO, 2011).

Em contrapartida, para que houvesse um aprofundamento e uma compreensão dos objetivos 2, 3, 4 e 5, a pesquisa qualitativa foi imprescindível por ser adequada ao estudo de fenômenos particulares e permitir interpretar o significado atribuído a esses fenômenos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Como nesse tipo de pesquisa é possível empregar diferentes métodos, estratégias e abordagens, a sua utilização é compatível com os estudos de crenças.

Nesse caso, a abordagem contextual dos estudos de crenças foi a utilizada para a realização dessa pesquisa. Nessa abordagem, as crenças são representativas de um determinado contexto ou decorrentes de uma cultura de aprender e de ensinar de um grupo (BARCELOS, 2001). Ademais, são caracterizadas como dinâmicas, sociais e relacionadas com o contexto das ações.

Embora para esta tese não tenham sido realizadas novas observações no ambiente, mas sim utilizadas informações da dissertação Gonçalves (2013), o contexto é reportado nos demais instrumentos de coleta de dados. As relações entre as crenças e as ações foram investigadas e compreendidas a partir de um contexto específico – a formação em um curso de Letras Espanhol a distância.

Desse modo, o estudo de caso foi o mais apropriado para a abordagem

---

<sup>11</sup> As razões para a escolha dos egressos desses dois anos foram detalhadas na seção 3.2, intitulada “Contexto de realização da pesquisa e participantes”, p. 70.

escolhida, pois possibilitou um estudo aprofundado de uma *unidade*. Essa *unidade* pode ser representada pelo estudo de um sujeito específico, uma comunidade, uma instituição ou mesmo um determinado grupo (TRIVIÑOS, 2008), como é o caso dos egressos dos cursos de Letras Espanhol/EaD.

Além disso, o grupo escolhido remete a um fenômeno contemporâneo – a EaD *online*. As diferentes fontes de evidências utilizadas permitiram uma análise em triângulo. Tais instrumentos de coleta de dados são detalhados na seção 3.3. Antes, porém, na seção seguinte são delimitados o contexto de realização da pesquisa e o perfil dos participantes.

### 3.2 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Por este trabalho representar um desdobramento da dissertação da pesquisadora (GONÇALVES, 2013), realizada entre os anos de 2011 e 2013, a definição da instituição partícipe dessa tese está alinhavada com esse trabalho inicial. A fim de elucidar e facilitar o entendimento do contexto em que se insere a presente pesquisa é necessário um breve histórico sobre os participantes do trabalho anterior.

Naquela época, para a realização da dissertação intitulada “Crenças de professores de espanhol sobre interação e oralidade na EaD” participaram da pesquisa duas instituições conveniadas com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que permitiu que o trabalho representasse uma das realidades do sistema educativo público brasileiro. Tais instituições estavam localizadas na região Sul do Brasil, apresentavam características sociais, econômicas e geográficas semelhantes e semestres iniciais com ofertas de disciplinas que visavam o desenvolvimento da produção oral.

Esse fator foi decisivo por permitir atender ao objetivo da pesquisa: “analisar as crenças sobre a interação para o desenvolvimento da produção oral de professores formadores e de professores tutores de língua espanhola” (GONÇALVES, 2013, p. 17). Após a definição das instituições, foram verificadas quais disciplinas apresentavam similaridades em suas ementas quanto ao desenvolvimento da produção oral. Observou-se que, naquele período, as disciplinas Espanhol I (universidade A, RS) e Espanhol III (universidade B, SC)



apresentavam essa condição, pois tinham o propósito de desenvolver as habilidades de produção oral e escrita.

Segundo a ementa da disciplina de Espanhol I, o seu objetivo era 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 objetivava desenvolver a produção oral e escrita, tendo um propósito comunicativo. Para isso, em sua ementa constava que diversos gêneros discursivos orais e escritos seriam trabalhados, assim como traduções, informações sobre características gramaticais e sociolinguísticas da língua espanhola.

Apesar de serem oferecidas para níveis diferentes – primeiro e terceiro semestre de cada curso - ambas foram escolhidas, porque atendiam às condições necessárias para o desenvolvimento do projeto. Assim, participaram da pesquisa para a dissertação o professor formador e dois professores tutores da disciplina Espanhol I e, o professor formador e um professor tutor da disciplina Espanhol III.

Conforme foi esclarecido na introdução da tese, as universidades A e B permaneceriam como as instituições integrantes da presente pesquisa, porém houve apenas a participação efetiva da primeira instituição na segunda e terceira fases da coleta de dados. Sendo assim, os participantes desta pesquisa foram os egressos que realizaram a disciplina de Espanhol I (universidade A) e foram alunos dos professores tutores e formador investigados durante a dissertação (GONÇALVES, 2013).

A escolha por esses participantes foi imprescindível por possibilitar o estabelecimento de relações e reflexões sobre as crenças dos egressos e de alguns de seus professores. Além disso, o desenvolvimento dessa pesquisa permitiu uma continuidade do trabalho, garantindo que as percepções dos docentes, do grupo de egressos e das egressas que estavam em atuação profissional fossem evidenciadas, podendo contribuir de maneira significativa para a qualidade do curso.

Para retratar o contexto da turma que realizou a disciplina Espanhol I, o Quadro 5 apresenta as informações de 2012, com indicação do número de professores tutores, polos atendidos e alunos matriculados.

Quadro 5 – Informações sobre as disciplinas escolhidas em 2012

<b>Informações sobre os dois cursos de Letras Espanhol/EaD 2012</b>	
	<b>Universidade A</b>
Ano da primeira edição do curso.	2009
Disciplina escolhida para a pesquisa em 2012.	Espanhol I
Total de professores tutores para o atendimento da disciplina.	3
Total de polos atendidos pela disciplina.	6
Total de alunos matriculados na disciplina.	149
Média de alunos por professor tutor.	50

Fonte: Adaptação de Gonçalves (2013).

Para a tese, participaram egressos de cada um dos seis polos, localizados em diferentes regiões do estado do RS: polos 1 e 2 pertencentes à região central do estado; polos 3 e 4 localizados na região nordeste; polo 5 localizado na região noroeste, próximo à Argentina, e polo 6, pertencente à região sudoeste, fronteira com a Argentina<sup>12</sup>.

Atualmente, essa universidade oferece 14 cursos de graduação a distância. Além disso, oferta cursos de extensão, profissionalizante e pós-graduação em EaD, assim como uma modalidade de integração com cursos de graduação e pós-graduação presenciais. O curso superior em Letras Espanhol e Literaturas/EaD, oferecido por essa instituição, teve sua primeira edição em 2009 e possui 5 turmas que concluíram o curso até o segundo semestre letivo de 2019, conforme pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6 – Informações sobre o curso de Letras Espanhol/EaD

<b>Informações sobre o curso de Letras Espanhol/EaD 2019</b>	
	<b>Universidade A</b>
Turmas concluídas até o 2º semestre de 2019.	5
Total de polos que concluíram o curso.	20
Ano do término da turma da disciplina escolhida.	2015/2
Alunos matriculados em Espanhol I em 2012.	149
Total de egressos da turma.	56

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

<sup>12</sup> Cabe esclarecer que se optou por não detalhar as informações sobre o curso para garantir a confidencialidade assegurada à instituição e aos participantes.

No Quadro 6, também é possível verificar que em 2012 a disciplina de Espanhol I apresentava 149 alunos matriculados. Desse número, 56 concluíram a graduação no ano de 2015 (2º semestre). Para esses egressos foi enviado o questionário, primeiro instrumento aplicado para a coleta de dados. A utilização desse instrumento permitiu identificar as egressas que estavam em atuação como professoras de espanhol no momento da realização da pesquisa e que foram as participantes da segunda e terceira etapas da pesquisa (registro da conversação e entrevista). Antes de apresentar as informações sobre esses instrumentos, a próxima seção traz a descrição dos participantes de cada etapa.

### **3.2.1 Participantes**

#### *3.2.1.1 Primeira etapa*

Em 2012, 149 alunos estavam matriculados na disciplina de Espanhol I. Desse número, graduaram-se 56, para os quais foi enviado o questionário *online*, elaborado para traçar o perfil do grupo e realizar um levantamento prévio de algumas possíveis crenças gerais relacionadas à EaD e ao desenvolvimento da produção oral em ambiente virtual.

Dos 56 egressos, 28 responderam o questionário, o que corresponde a 50% dos ex-alunos dessa turma. A idade desse grupo variou de 23 a 60 anos, sendo que 39,4% apresentava idades entre 23 e 28 anos; 32,1% dos egressos possuía entre 32 e 39 anos; 21,4% tinha idades entre 40 e 49 anos e, 7,1%, possuía mais de 50 anos. Todos os participantes eram brasileiros, sendo 85,7% mulheres e 14,3% homens. Um maior número de participantes era egresso do polo 4, 28,6%, um dos polos localizados na região nordeste do estado. Já do polo 6, participaram 21,4% dos egressos. O polo 5 teve uma participação de 17,9% e os demais 10,7%.

Desse grupo, 42,9% já havia terminado uma graduação antes de realizar o curso de Letras Espanhol/EaD. Cabe observar que metade desse grupo optou por uma licenciatura: 16,7% Letras Português; 16,7% Pedagogia; 8,3% Curso Normal Superior e 8,3% Educação Física. Os demais optaram por cursos como Administração (16,7%); Turismo (8,3%); Direito (8,3%); Ciências Contábeis (8,3%) e Jornalismo (8,3%).

Embora apenas 50% já fossem professores, 83,3% afirmaram ter atuado como docentes antes do curso de Letras Espanhol/EaD com disciplinas ou em níveis como: educação infantil (30%); espanhol (20%); anos iniciais do ensino fundamental (10%); educação física (10%); educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (10%); português (10%) e, português e inglês (10%).

Ao serem questionados se estariam atuando como professores de língua espanhola, 50% dos egressos relatou que nunca havia atuado; 21,4% afirmou que já havia atuado, mas que não estava trabalhando na área; 14,3% informou que estava atuando e havia começado após terminar o curso de Letras Espanhol/EaD e 14,3%, estava atuando e havia começado durante o curso.

Metade dos egressos também afirmou ter dado continuidade à formação após encerrar o curso de Letras. Sendo que 26,7% procurou outra graduação presencial; 20% outra graduação a distância; 53,3% realizou uma especialização a distância; 20% procurou realizar cursos a distância na sua área de formação; 13,3% desenvolveu cursos presenciais e 20% participou de eventos presenciais na área<sup>13</sup>.

Outro aspecto importante desse grupo é que 32,1% dos egressos já havia tido alguma experiência com EaD antes do curso de Letras Espanhol. Desse número, 55,6% realizou outra graduação a distância, 22,2% concluiu uma especialização e 22,2% realizou outros cursos.

Pelos dados apresentados, é possível observar que a idade dos egressos varia, mas há um predomínio de 71% com idades entre 23 e 39 anos, 85,7% são mulheres, 42,9% já possuía outra graduação e 35,7% lecionava antes do término da graduação em Letras Espanhol/EaD, sendo que desse número, 20% com a disciplina de língua espanhola. Além disso, um terço dos egressos já havia tido experiência com EaD antes do curso. Observa-se também que 50% dos egressos procurou dar continuidade à formação, um número superior ao que está em atuação profissional e que 28,6% dos egressos estavam lecionando a disciplina de língua espanhola em 2018, quando os dados da segunda e terceira etapas foram coletados.

### 3.2.1.2 Segunda e terceira etapas

---

<sup>13</sup> Os números ultrapassam 100% por haver a possibilidade de marcar mais de uma opção.

As participantes da segunda e terceira etapas da pesquisa (entrevista e registro da conversação) foram apenas as egressas que estavam em atuação profissional como professoras de espanhol no momento da coleta de dados. Para a descrição desse público, cada participante foi denominada E (egressa) com a numeração de 1 a 7. Embora tenham sido identificados 8 egressos atuando na área, sete aceitaram participar da continuidade da pesquisa, sendo todas professoras.

E1: Com 33 anos, a egressa pertencia ao polo 4, localizado no nordeste do estado, e já possuía a graduação de Turismo ao iniciar o curso de Letras Espanhol/EaD. Curso que representou a sua primeira experiência com educação a distância. A sua atuação profissional teve início após terminar o curso de Letras e, até o segundo semestre de 2018, apresentava um ano e meio de experiência na área, tendo lecionado em cursos de idiomas e aulas particulares. Após o curso, buscou realizar uma especialização também a distância, dando continuidade a sua formação.

E2: Com 34 anos, a egressa pertencia ao polo 5, localizado no noroeste do estado, próximo à Argentina. Ao iniciar o curso de Letras Espanhol/EaD, já possuía o curso Normal Superior e, por isso, atuava com os anos iniciais do ensino fundamental. Esse curso foi a sua primeira experiência com a EaD. A egressa começou a lecionar espanhol após terminar o curso de Letras, tendo experiência de um ano e três meses com ensino fundamental e médio. Após o término do curso, não deu continuidade a sua formação.

E3: Com 35 anos, a egressa pertencia ao polo 2, localizado na região central do estado. Ao iniciar o curso de Letras Espanhol/EaD, já possuía o curso de Ciências Contábeis, que representou a sua primeira experiência com EaD. A egressa começou a atuar com língua espanhola ainda durante o curso de Letras, tendo cerca de quatro anos de experiência com cursos a distância e aulas particulares. Após o curso, deu continuidade a sua formação através de uma especialização a distância, participação em eventos da área e cursos de formação a distância.

E4: Com 27 anos, a egressa pertencia ao polo 2, localizado na região central do estado e não possuía outra graduação antes do curso de Letras Espanhol/EaD. A egressa começou a atuar com língua espanhola após terminar a graduação, tendo dois anos de experiência com ensino fundamental, cursos de idiomas e aulas

particulares. Após o curso, deu continuidade a sua formação através de uma especialização presencial.

E5: Com 33 anos, a egressa pertencia ao polo 4, localizado no nordeste do estado. Antes de iniciar o curso de Letras Espanhol/EaD já era graduada em Direito e havia feito uma especialização a distância na área. A egressa começou a atuar com língua espanhola antes de iniciar a graduação, tendo doze anos de experiência em cursos de idiomas. Essa experiência iniciou quando a egressa realizava o curso de espanhol na mesma escola em que atualmente atua, por estar em nível avançado, foi convidada a dar aulas para as turmas iniciais que estavam sem professor.

E6: Com 24 anos, a egressa pertencia ao polo 2, localizado na região central do estado, e não possuía outra graduação, nem experiência com EaD antes do curso de Letras Espanhol/EaD. A egressa começou a atuar com língua espanhola durante o curso, tendo quatro anos de experiência com ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Após terminar a graduação, realizou um curso de Multimeios Didáticos.

E7: Com 29 anos, a egressa pertencia ao polo 5, localizado no noroeste do estado, próximo à Argentina. Ao iniciar o curso de Letras Espanhol/EaD, não possuía outra graduação, nem experiência com EaD. Após o curso, começou outra graduação a distância em pedagogia e uma especialização, também a distância, na área da educação. A egressa começou a lecionar espanhol após terminar o curso de Letras, tendo experiência de um ano com ensino fundamental, anos iniciais.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Ao tratar sobre a metodologia de investigação das crenças, Vieira Abrahão (2010) salienta que na perspectiva contextual é necessária a utilização de diferentes instrumentos, pois essa combinação permite a triangulação de dados e perspectivas dentro de um paradigma qualitativo.

Os estudos que investigam crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas se caracterizam por serem complexos, especialmente quando consideram que as crenças são contextuais, dinâmicas e sociais. Sob esse ponto de vista, as crenças estão interligadas com as ações e não são estanques, mas sim passíveis de serem

ressignificadas.

A utilização de diferentes fontes de evidências permite uma variedade de reflexões acerca de questões históricas, comportamentais e atitudinais. Por essa razão, foram utilizados o questionário, o registro da conversação e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados.

O primeiro instrumento foi disponibilizado para todos os egressos da turma de 2015, sendo que dos 56, participaram dessa fase 28. Através do questionário foi possível identificar o perfil dessa turma e as crenças gerais apresentadas. Além disso, foi verificado que oito egressos poderiam participar da segunda e terceira etapas (registro da conversação e entrevista). Desse número, sete participaram efetivamente.

Nessas duas etapas participaram as egressas que estavam atuando como professoras de espanhol durante a coleta de dados. Esse grupo foi definido por possuir experiência docente, o que poderia contribuir para a pesquisa, e por se acreditar que, estando em atuação profissional, essas egressas se mantiveram em contato com a língua, estudando-a e permanecendo com um nível de competência linguística-comunicativa superior àqueles que reduziram o seu contato.

Os instrumentos foram construídos em conformidade com aqueles aplicados na dissertação de Gonçalves (2013), com os professores tutores e formadores desses egressos. A utilização desses instrumentos ocorreu no intuito de possibilitar o estabelecimento de relações entre as crenças dos egressos e daquelas apresentadas por alguns dos seus professores.

### **3.3.1 Questionário**

O questionário fechado é comumente utilizado em pesquisas quantitativas e os de escala de opinião são frequentemente escolhidos para os estudos de crenças dentro de uma abordagem normativa (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Embora essa pesquisa seja contextual, o questionário foi utilizado para caracterizar os grupos de egressos investigados (através de informações pessoais, acadêmicas e profissionais), assim como realizar o levantamento de crenças gerais.

Para tanto, foram organizadas perguntas fechadas e abertas em concordância com os objetivos e as perguntas de pesquisa. De acordo com as

orientações de Chizzotti (2006), as perguntas foram organizadas com uma estrutura lógica, partindo da mais simples para a mais complexa, o que permitiu identificar o perfil dos participantes e explorar as percepções pessoais e crenças.

Assim, o questionário foi dividido em cinco partes, conforme apresentado no Apêndice A. Com o objetivo de traçar o perfil profissional dos egressos, a primeira parte do questionário foi composta por perguntas fechadas sobre idade, sexo, nacionalidade, cursos anteriores à graduação escolhida, experiência profissional e formação continuada. Para não restringir as respostas às opções elencadas, sempre que necessário, foi incluída a categoria “outro” e a pergunta “qual?”.

A segunda parte versou sobre a experiência com EaD. Para isso, foi composta por perguntas abertas e fechadas sobre a experiência com EaD anterior ao curso de graduação; as razões que os levaram a escolher o curso de Letras Espanhol/EaD; as dificuldades e as facilidades de estudar a distância e o tratamento recebido ao buscar trabalho como professor(a).

O conhecimento de língua espanhola foi contemplado na terceira parte do questionário. Nesse caso, as perguntas remeteram ao nível de conhecimento de língua espanhola anterior e posterior à graduação; ao contexto de aprendizagem; à necessidade ou não de realizar cursos em escolas de idiomas e à avaliação de cada uma das habilidades desenvolvidas durante o curso (produção oral, produção escrita, compreensão leitora e compreensão auditiva).

Já a quarta parte retratou a experiência com os cursos de Letras Espanhol. Por serem necessárias respostas mais detalhadas, foram utilizadas perguntas abertas, que permitiram identificar a habilidade considerada mais fácil e mais difícil de ser desenvolvida a distância; as razões dessa crença; as crenças sobre o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa a distância e sobre a formação para a atuação profissional presencial.

Por fim, na quinta parte, as perguntas foram direcionadas para o tema “ser professor de espanhol”, com perguntas sobre os aspectos linguísticos imprescindíveis para a atuação e com um espaço para as considerações finais dos participantes.

Como todo questionário requer testes para a verificação de possíveis “problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento” (CHIZZOTTI, 2006, p. 56), foram efetuadas duas



pilotagens. A primeira foi realizada com um grupo de professores tutores e formadores a distância para a identificação de ambiguidades ou problemas que poderiam dificultar a compreensão dos participantes. Já o segundo teste foi empreendido com egressos de outras edições do curso de Letras Espanhol/EaD.

Após a revisão e reorganização, o questionário foi disponibilizado para os alunos de julho a outubro de 2017. A fim de facilitar a colaboração dos participantes que se encontravam em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul foi utilizado um modelo de formulário *online*.

Nessa primeira etapa, o questionário foi disponibilizado para todos os egressos da turma de 2015, havendo uma participação de 50% dos ex-alunos(as), ou seja, 28 participantes. Através desse questionário foi possível identificar o público para a realização da segunda e terceira fases da coleta de dados, pois verificou-se que oito egressos estavam atuando como professores de espanhol.

### **3.3.2 Registro da conversação**

Para identificar e avaliar o nível de proficiência dos participantes, os testes de proficiência desenvolvidos no Brasil (Celpe-Bras) e em países de língua espanhola como a Espanha e a Argentina (DELE e CELU) utilizam um modelo de entrevista a partir de “elementos provocadores” para estimular a produção oral.

Embora esses temas estejam relacionados a situações cotidianas e a entrevista possa ser entendida como uma situação real de uso da língua, com uma troca direta entre entrevistador e entrevistado (SILVA, 2000), também apresenta certos inconvenientes. Além de ser altamente subjetiva para a avaliação da proficiência, na entrevista nem sempre o examinando tem a chance de iniciar um turno de fala (SILVA, 2000), como acontece em situações reais de comunicação.

Por outro lado, conseguir avaliar a proficiência mediante a utilização de outro instrumento ou mesmo em uma situação cotidiana é um empecilho ainda maior, pois em geral os professores de língua estrangeira ou segunda língua no Brasil a utilizam unicamente em sala de aula. Nesse caso, esse modelo de coleta de dados ainda é o mais adequado para o objetivo proposto.

No próprio MCER, a entrevista é descrita como uma das atividades para estimular a interação oral. Essas atividades são definidas como aquelas em que o

usuário da língua atua de maneira alternada como falante e ouvinte com outro(s) interlocutor(es), negociando significados e cooperando durante a conversação (MCER, 2002).

Nesse caso, um exame de proficiência que se utiliza desse modelo baseado em entrevista, precisa proporcionar uma maior interação entre o entrevistador e o entrevistado para assegurar, principalmente, o envolvimento do entrevistado que deve conseguir intercalar os papéis de falante e ouvinte. Por essa razão, essa etapa da pesquisa foi denominada “registro da conversação”, pois o seu propósito era garantir a realização de uma conversa com os participantes para a posterior avaliação da competência linguístico-comunicativa oral.

A elaboração de um exame e dos critérios de avaliação não são tarefas fáceis de serem realizadas, visto que requerem tempo para a produção, avaliação e possíveis modificações. Considerando que o exame do Celpe-Bras é um instrumento de avaliação baseado no conceito de uso da linguagem, construído por um coletivo de professores e aperfeiçoado desde a década de 1990, os critérios para o registro da conversa com os participantes foram orientados por seus princípios, assim como pelas orientações do MCER (2002).

Como o foco desse trabalho é a competência linguístico-comunicativa, optou-se por elaborar um guia para a conversa e não um roteiro fixo de entrevista, mantendo, dessa forma, a flexibilidade necessária em qualquer situação comunicativa (com trocas de turnos, hesitações, dúvidas, esclarecimentos). Assim como no Celpe-Bras, esse guia está composto por “elementos provocadores”, ou seja, imagens e infográficos que fomentam a interação.

No Celpe-Bras, a escolha dos “elementos provocadores” é baseada em informações pessoais obtidas através do questionário de inscrição, os quais são conhecidos apenas durante a entrevista. Nesta pesquisa, porém, o objetivo do questionário foi traçar o perfil acadêmico e profissional dos participantes e levantar crenças gerais do grupo de egressos sobre a oralidade na EaD. Dessa forma, a escolha da temática foi pautada pela necessidade de um tema conhecido pelos participantes, o que facilitaria a conversa, e que pudesse fornecer dados para a terceira etapa da pesquisa, a entrevista semiestruturada.

Nesse caso, o tema escolhido foi “educação a distância” e, para tanto, foram selecionadas três imagens (uma charge e dois infográficos). Embora a charge não

trate especificamente sobre a EaD, é possível estabelecer relações uma vez que seu tema é “educação inovadora”. Os dois infográficos, por outro lado, estão diretamente relacionados à EaD, pois apresentam as “vantagens” e os “conselhos” para os estudos *online* (Apêndice B).

Para os três casos foram criadas perguntas que serviram de guia para a conversação, conforme apresentado no Apêndice B. Assim, a conversa com os participantes foi realizada pela pesquisadora (entrevistadora) e dividida em duas partes, totalizando 20 minutos de gravação:

1º parte: com duração de 5 minutos, teve por objetivo dar início à interação, buscando criar um ambiente confortável. As perguntas foram orientadas pelo questionário, respondido anteriormente pelos participantes, e discorreram sobre informações pessoais.

2º parte: com duração de 15 minutos, foi orientada a partir de uma das três imagens escolhida pelo participante. A primeira pergunta foi destinada para a compreensão da imagem e esclarecimento de algum vocabulário específico. As perguntas seguintes funcionaram como desencadeadoras da conversa. Nos casos em que a interação transcorreu facilmente, não foi necessária a utilização das demais imagens. Entretanto, quando houve alguma dificuldade para manter a conversa durante os 15 minutos, uma outra imagem foi escolhida para assegurar a qualidade da conversação.

Como os participantes se encontravam em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, a conversa foi desenvolvida por meio das ferramentas *Skype* ou *Whatsapp*, dependendo do que era melhor para o participante. Inicialmente, havia a pretensão de promover chamadas em vídeo e gravar a interação face a face, contudo, como se intensificaram os problemas de conexão e qualidade do som, foi efetuada apenas a gravação de voz. Os esclarecimentos sobre a conversa foram realizados previamente por *e-mail* e, no dia da gravação, foram enviadas as imagens minutos antes de iniciá-la. Os participantes as mantiveram minimizadas e as viram quando orientados pela pesquisadora.

Coube a pesquisadora (entrevistadora) sustentar a interação, sem qualquer julgamento das opiniões, a fim de conduzir e estimular a produção oral dos participantes. Semelhante ao Celpe-Bras, a avaliação e a identificação do nível de proficiência foi realizada em duas etapas. A primeira, denominada “avaliação

holística”, foi realizada pela própria pesquisadora. A segunda, “avaliação analítica”, foi efetuada por dois avaliadores externos.

A aplicação desse instrumento ocorreu entre abril e agosto de 2018 e foi realizada anteriormente à entrevista semiestruturada. Antes de apresentar os critérios da avaliação e os procedimentos para a sua realização, a próxima seção traz o perfil dos avaliadores externos.

### 3.3.2.1 Avaliadores

A definição de um grupo de especialistas para avaliar um processo, situação ou resultado foi denominada *Painel de Juízes*, por Almeida Filho (1994), durante a sua tese de doutorado. Silva (2000) resgata esse termo ao desenvolver a sua tese sobre fluência oral de formandos de um curso de Letras Inglês, salientando a importância desse grupo especializado para aumentar a confiabilidade dos resultados.

Por acreditar que professores especialistas podem contribuir de maneira significativa para a realização desta pesquisa, foram convidados professores nativos de países de língua espanhola para uma das etapas de avaliação da proficiência dos participantes. Como a delimitação do processo de avaliação foi orientada pelos parâmetros do Celpe-Bras, tais professores foram identificados como “avaliadores”, nesse caso “avaliadores externos”, já que a pesquisadora também realizou uma das avaliações.

Assim, a avaliação foi realizada por 3 avaliadores. A avaliadora 1 foi a própria pesquisadora, que realizou a avaliação holística. Essa definição seguiu as orientações do Celpe-Bras em que o entrevistador deveria realizar a avaliação dos aspectos gerais da proficiência. Já a avaliação analítica, em que aspectos específicos foram analisados, deveria ser realizada por um avaliador observador, ou seja, alguém que não tenha participado da conversação com os participantes que, nesse caso, foram os dois avaliadores externos.

A escolha desses avaliadores foi norteadada pelos seguintes critérios: (a) ser nativo de países de língua espanhola; (b) ter formação na área de letras; (c) ter experiência com ensino de língua espanhola; e (d) ter conhecimento de língua

portuguesa. A partir desses critérios, foram convidados dois avaliadores<sup>14</sup>:

Avaliador 2: professor nativo do México, graduado em *Letras Hispánicas* pela Universidad de Guadalajara, mestre e doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Trabalhou como professor de língua espanhola em diferentes escolas particulares de Guadalajara/México entre os anos de 2006 a 2011, tendo atuado também como professor de língua portuguesa durante esse período no Conexão Brasil/Guadalajara. Foi tutor e formador em um curso de Letras Espanhol/EaD no Brasil entre os anos de 2014 e 2015 e, atualmente, é professor de língua espanhola em uma universidade pública brasileira.

Avaliador 3: professor nativo de El Salvador, licenciado em *Lenguas Modernas Francés e Inglés* pela Universidad de El Salvador e mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Possui experiência com o ensino de língua espanhola para franceses e brasileiros. No Brasil, participou de projetos de extensão em língua portuguesa para aprimorar o seu conhecimento da língua.

A participação de avaliadores externos foi considerada fundamental para garantir a adequada identificação do nível de proficiência das egressas, assim como a validade e a confiabilidade da pesquisa.

### 3.3.2.2 Procedimentos e critérios para a avaliação

Assim como no Celpe-Bras, foram utilizadas duas grades de avaliação, uma holística e outra de descrição por aspectos (analítica). Semelhante ao exame, a avaliação holística foi realizada pela entrevistadora. Já a avaliação analítica foi realizada pelos avaliadores que não participaram da interação.

Para certificar-se de que os procedimentos e os critérios da avaliação estavam adequados, foi realizada uma avaliação piloto com uma egressa de uma turma não investigada. Ao iniciar o desenvolvimento dessa avaliação, observou-se a necessidade de uma complementação do quadro apresentado pelo Celpe-Bras (INEP, 2013, p. 15). Essa adaptação foi realizada mediante as orientações do MCER (2002, p. 43, 87 e 93), nas quais são explicitadas o que se espera da competência dos avaliados durante a interação oral.

Dessa forma, o quadro do Celpe-Bras foi complementado, conforme

---

<sup>14</sup> Embora o perfil dos avaliadores seja descrito no masculino, isso não é um indicativo de gênero.

apresentado no Quadro 7. A partir dessas modificações, a avaliação holística das participantes foi realizada logo após o registro da conversação. Para isso, mantiveram-se as mesmas orientações seguidas pelos avaliadores externos, em que era necessário ouvir duas vezes a conversa. Além disso, diferentemente dos avaliadores externos, a avaliação holística contou com um parecer para cada participante, com informações relevantes para a sua concretização.

Quadro 7 – Grade de avaliação holística

<b>Grade de avaliação da interação</b>	
<b>Nota</b>	<b>Descrição do desempenho do examinando</b>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.</li> <li>- Consegue participar de conversações e debates sem esforço, conhecendo expressões coloquiais, frases feitas, gírias, matizes sutis de significado e conotação. Quando apresenta alguma dificuldade, consegue demonstrar tanta discrição, que dificulta a percepção do interlocutor.</li> <li>- Consegue apresentar descrições e argumentos de maneira clara, fluida e adequadas ao contexto. Apresenta um amplo repertório linguístico, desenvolvendo conversações complexas e expressando-se com correção, precisão, enfatizando, diferenciando e eliminando ambiguidades.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.</li> <li>- Consegue se expressar com fluidez e espontaneidade, demonstrando que apresenta uma linguagem flexível e eficiente para fins sociais e profissionais. Consegue formular ideias e opiniões com precisão e as relaciona com as de outros falantes. Consegue fazer descrições claras e detalhadas, dominando um amplo repertório lexical e demonstrando um alto grau de correção gramatical.</li> <li>- Em discussões, consegue ampliar e discutir ideias, utilizando interjeições, e somente temas conceitualmente difíceis podem ser um obstáculo para o seu discurso fluido e natural.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.</li> <li>- Participa da conversação com certa fluidez e espontaneidade, explicando e defendendo seu ponto de vista, fornecendo explicações e argumentos. Consegue realizar descrições amplas e detalhadas de diferentes temas gerais, acadêmicos, profissionais e de ócio.</li> <li>- Apresenta um repertório linguístico que lhe permite se expressar com clareza. Embora cometa erros e imprecisões, consegue corrigi-los e demonstra possuir um bom controle gramatical.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção</li> </ul>

	<p>apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresenta certa segurança ao se comunicar, especialmente sobre temas cotidianos e de interesse pessoal. Consegue descrever experiências, explicar e justificar opiniões, narrar histórias ou relatos sem uma preparação prévia.</li> <li>- Consegue responder e dar informações ainda com uma precisão limitada, necessitando, em alguns momentos, que o interlocutor repita o que foi dito. Comete erros que não interferem na comunicação ou na transmissão de suas ideias.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.</li> <li>- Consegue se comunicar de maneira simples, especialmente quando trata de assuntos cotidianos. É capaz de participar de conversas breves, mas não consegue compreender o suficiente para manter uma conversação por si mesmo, por isso, precisa de ajuda do interlocutor, como esclarecimentos.</li> <li>- Apresenta erros sistemáticos e um repertório linguístico muito básico.</li> </ul>
0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou necessita se comunicar em língua portuguesa. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.</li> <li>- Participa de maneira bastante simples de uma conversação, desde que o interlocutor repita e ajude na formulação do que será dito.</li> <li>- Pode responder perguntas simples, em velocidade lenta, utilizando palavras, grupos de palavras, enunciados breves ou modelos de orações previamente memorizados. Comete muitos erros e apresenta um discurso descontínuo.</li> </ul>

Fonte: Adaptação a partir do Guia de capacitação para avaliadores da parte oral do Celpe-Bras (INEP, 2013, p. 15) e critérios do MCER (2002, p. 43, 87 e 93).

Para que houvesse a devida orientação sobre a forma de desenvolver a avaliação analítica, foi realizada uma reunião separadamente com cada avaliador externo. Além disso, os avaliadores não mantiveram contato em nenhum momento da pesquisa para que cada avaliação fosse efetuada de maneira independente.

Os avaliadores receberam as gravações, um documento com as imagens utilizadas para a conversa e outro com as orientações para a avaliação. Durante a reunião, foi explicado todo o processo de gravação da conversa; as orientações a partir do exame do Celpe-Bras; as explicações sobre os descritores de cada aspecto avaliado, sobre a grade de avaliação e sobre os descritores dos níveis de proficiência (Quadro 8).

Os avaliadores foram orientados a: (a) ler com atenção cada um dos descritores dos aspectos que seriam avaliados para esclarecer as dúvidas; (b) ouvir

duas vezes o áudio antes de preencher a grade de avaliação, pois o desempenho poderia oscilar; (c) após ouvir o áudio, preencher a grade de avaliação com uma nota de 0 a 5 para cada aspecto avaliado; e (d) identificar o nível de proficiência dos participantes a partir da média obtida.

Quadro 8 – Descritores dos aspectos avaliados

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
FLUÊNCIA	Pausas e hesitações para organização do pensamento e,	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente,	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum	Pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor,	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de



	eventualment e, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	fala em outra língua.
<b>ADEQUAÇÃO LEXICAL</b>	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
<b>ADEQUAÇÃO GRAMATICAL</b>	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso da variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
<b>PRONÚNCIA*</b>	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.
*Não se espera uma fala completamente livre do sotaque brasileiro.						

Uma vez que esse teste de nivelamento não foi aplicado com qualquer tipo de profissional, mas sim com egressas que estavam em atuação, ou seja, professoras, foi necessária uma avaliação mais rigorosa. Cabe considerar, nesse caso, que não basta apenas o professor ter competência para interagir, por exemplo, é preciso que haja um equilíbrio entre os demais fatores (compreensão, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia).

Por isso, cada aspecto avaliado recebeu o mesmo peso, sem variação como é feito no Celpe-Bras. Devido a isso, ao invés das médias serem constituídas por duas casas decimais, foi necessária apenas uma, havendo também uma adaptação para essa pesquisa. Assim, a média das notas de cada avaliador permitiu verificar o nível de proficiência, que poderia ser enquadrado em: Básico (0 a 0,9); Básico Superior (1 a 1,9); Intermediário (2 a 2,7); Intermediário Superior (2,8 a 3,5), Avançado (3,6 a 4,2) e Avançado Superior (4,3 a 5). Para essa avaliação, os avaliadores preencheram o Quadro 9.

Quadro 9 – Quadro para a avaliação analítica

Número do avaliado:			
Nome do avaliador:			
<b>Aspectos avaliados</b>	<b>Nota de 0 a 5</b>	<b>Aspectos avaliados</b>	<b>Nota de 0 a 5</b>
Compreensão		Adequação lexical	
Competência interacional		Adequação gramatical	
Fluência		Pronúncia	
Média:			
Nível:			

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em função do Celpe-Bras não certificar o nível básico, não há um descritor para esse nível e a sua pontuação vai de 0 a 1,99. No MCER (2002), entretanto, há descritores específicos para a avaliação da interação oral que podem ser considerados equivalentes àqueles do Celpe-Bras. Por esse motivo, foi utilizado o

quadro de descritores do Celpe-Bras com uma adaptação feita a partir do MCER, para complementar esses descritores, e houve o desmembramento do nível básico (conforme Quadro 10).

Quadro 10 – Descritores dos níveis de proficiência

<b>Níveis de certificação da proficiência do Celpe-Bras</b>	
<b>Níveis</b>	<b>Descrição</b>
Básico	Participa de conversas de forma simples, dependendo de repetições e de um ritmo mais lento, com reformulações e confirmações. Sabe realizar e contestar perguntas e afirmações simples, responder às perguntas que envolvem uma necessidade imediata ou sobre temas muito cotidianos.
Básico Superior	Participa de conversas em situações estruturadas e em conversas breves sempre que a outra pessoa o ajude se necessário. Consegue participar de interações simples e habituais sem muito esforço, desde que sejam breves, mas quase nunca compreende o suficiente para manter uma conversação por sua própria conta.
Intermediário	Apresenta um domínio operacional parcial da língua espanhola, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação
Intermediário Superior	Preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na produção oral são menos frequentes do que naquele nível. Além disso, se comunica espontaneamente e possui um bom controle gramatical, sem dar muitas mostras de restringir o que diz.
Avançado	Apresenta domínio operacional amplo da língua espanhola, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O examinando tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.
Avançado Superior	Preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção oral são menos frequentes do que naquele nível. Além disso, consegue lidar com as dificuldades com

tanta discrição que o interlocutor quase não se dá conta disso.
---

Fonte: Adaptação do Guia de capacitação para avaliadores da parte oral do Celpe-Bras (INEP, 2013, p. 17) e do Marco Común Europeo (MCER, 2002, p. 75-76).

Cabe observar ainda que, como os descritores do Celpe-Bras identificam o nível geral de proficiência, foram feitas algumas adaptações com o auxílio dos descritores do MCER (2002), a fim de verificar unicamente a proficiência oral. Assim, o nível de proficiência foi identificado a partir do nível verificado na avaliação holística e aquele encontrado na avaliação analítica do avaliador 2. Nos casos de discrepância entre os níveis, foi utilizada a avaliação do avaliador 3.

Como foi mencionado, para garantir a adequada aplicação desse instrumento, foi realizada a pilotagem com uma egressa de uma turma não investigada. Com isso, pretendeu-se verificar as possíveis falhas e melhorias necessárias para a aplicação com os participantes da pesquisa. Após essa gravação, foram marcadas reuniões com os outros dois avaliadores para esclarecer os procedimentos da avaliação da proficiência.

Assim, o instrumento foi avaliado a partir das respostas dos avaliadores a um breve questionário com as seguintes perguntas:

- a) O tempo de gravação foi suficiente para determinar o nível de proficiência da participante, em termos de produção oral?
- b) As instruções para a realização da avaliação estavam suficientemente claras?
- c) Os descritores (de 0 a 5) de cada aspecto foram suficientes para a avaliação?
- d) Os aspectos avaliados foram suficientes para a avaliação da proficiência? Acredita que algo poderia ser acrescentado ou retirado?
- e) A média da participante realmente correspondeu ao que você acredita ser o seu nível de proficiência ou houve alguma discrepância?
- f) A descrição do nível de proficiência da participante está adequada para a proficiência que você identificou?
- g) Gostaria de fazer alguma sugestão de mudança para a melhoria do instrumento?

As respostas dos avaliadores permitiram identificar que o tempo de gravação estava adequado e suficiente para avaliar o nível de proficiência dos participantes, que as instruções foram bem esclarecidas e que os descritores para cada aspecto estavam suficientemente completos. Os avaliadores consideraram, também, que os

aspectos avaliados foram satisfatórios para avaliar a proficiência e não indicaram a necessidade de qualquer alteração, que a média obtida durante a pilotagem correspondeu à proficiência identificada por eles, assim como a descrição da proficiência.

Pela avaliação do instrumento realizada pelos avaliadores, observou-se que todos os procedimentos estavam adequados, desde a coleta até a análise da proficiência. Por fim, a aplicação do instrumento ocorreu de abril a agosto de 2018, anteriormente à entrevista.

### **3.3.3 Entrevista semiestruturada**

As entrevistas representam um importante instrumento para os estudos sobre crenças. Além de serem uma fonte de evidências para o pesquisador, também auxiliam no processo de reflexão dos participantes, especialmente quando objetivam retratar a experiência em determinadas situações ou contextos.

Dos três tipos de entrevista - estruturada, semiestruturada e não estruturada - as duas últimas têm sido amplamente utilizadas para os estudos sobre crenças (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). As entrevistas semiestruturadas representam as que melhor se adéquam à pesquisa qualitativa, pois as perspectivas dos entrevistados e dos entrevistadores são mantidas (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Embora nesse tipo de entrevista seja elaborado um roteiro com perguntas orientadoras, é possível manter a flexibilidade durante o seu desenvolvimento (ALVES; SILVA, 1992). Por essa razão, a entrevista semiestruturada foi escolhida para essa pesquisa, pois propiciou a liberdade necessária para que os egressos expressassem suas opiniões, explicitassem possíveis dúvidas, bem como assegurou o foco da investigação e a possibilidade de inserção de novas perguntas.

Como o objetivo da aplicação desse instrumento foi identificar crenças sobre a competência linguístico-comunicativa e o seu desenvolvimento nos cursos a distância, foi necessário elaborar um roteiro preliminar em consonância com o que foi utilizado com os professores tutores e formador desses ex-alunos durante a pesquisa de dissertação (GONÇALVES, 2013).

Esse roteiro inicial foi revisto e reorganizado após o recebimento dos questionários, com a inclusão de perguntas que auxiliassem no esclarecimento de

dúvidas surgidas com as respostas obtidas. Além disso, o instrumento foi pilotado com uma egressa e corrigido posteriormente. Após as revisões, o seu desenvolvimento ocorreu entre abril e agosto de 2018 com sete egressas que estavam em atuação profissional.

A entrevista foi dividida em quatro partes, conforme o modelo apresentado no Apêndice C. Como o propósito desse instrumento foi identificar as crenças das egressas a partir de suas opiniões, com atenção para o tema de discussão e não para a língua(gem), a entrevista foi realizada em língua portuguesa.

A primeira parte teve por objetivo explorar questões sobre a atuação profissional em sala de aula. Para isso, foi solicitado que se identificassem as competências, características e habilidades essenciais para a atuação como professor(a) de língua espanhola; as situações e a frequência com que a língua era utilizada pelas egressas em sala de aula, e se havia segurança e confiança para falar nessa língua durante as aulas.

Na segunda parte, o foco permaneceu nas relações entre a aprendizagem e o ensino na EaD. Os questionamentos versaram sobre a responsabilidade dos alunos e dos professores para a aprendizagem de espanhol na EaD; as estratégias utilizadas pelas egressas para desenvolver a oralidade e formas encontradas pelos professores para lhes auxiliarem; a avaliação da produção oral e da interação para o seu desenvolvimento.

Já a terceira parte contemplou as crenças sobre a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle* para a produção oral. As perguntas realizadas abarcaram questionamentos sobre o ambiente; os tipos de atividades para o desenvolvimento da produção oral e os recursos utilizados.

Por fim, a quarta parte buscou identificar as crenças sobre competência linguístico-comunicativa na EaD. Nesse caso, foram realizados questionamentos sobre a competência desenvolvida durante o curso; sobre a possibilidade ou não de desenvolver a competência linguístico-comunicativa na EaD e sobre os aspectos positivos e negativos da formação a distância.

### 3.4 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS

Por serem caracterizados como qualitativos, os estudos de crenças sobre

ensino e aprendizagem de línguas não apresentam uma única metodologia, mas sim diferentes abordagens que podem ser adaptadas de acordo com o tipo de investigação que se almeja desenvolver.

Uma vez que não se busca unicamente entender qual o nível de proficiência oral das egressas, mas também investigar as crenças sobre o seu desenvolvimento na EaD e sobre a própria competência linguístico-comunicativa, a abordagem contextual permite identificar relações mais amplas entre as crenças e as ações, assim como a influência do contexto nesse processo.

É importante observar que nos estudos de crenças não há uma metodologia específica para a análise dos dados. Esta depende essencialmente da riqueza de detalhes identificados e da interpretação do pesquisador, o que se assemelha à pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa parte do princípio de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Pensando nesse “vínculo” entre o sujeito e o objeto, a análise pressupôs: (a) o desmembramento dos três instrumentos para a identificação de dados pertencentes a categorias semelhantes; (b) a identificação de quatro categorias principais; (c) o estabelecimento de relações entre as evidências encontradas em cada instrumento e; (d) o estabelecimento de relações entre as crenças das egressas e de alguns de seus professores.

Na análise de pesquisas qualitativas, um fenômeno pode ser analisado de diferentes maneiras (SELIGER; SHOHAMY, 2001), havendo maior flexibilidade na delimitação de categorias. Por isso, a análise dos instrumentos partiu das quatro categorias identificadas: (a) experiência com EaD; (b) conhecimento de língua espanhola; (c) desenvolvimento da oralidade na EaD e, (d) competência linguístico-comunicativa. Para a transcrição das entrevistas, foram escolhidas as orientações de Koch (2006), adaptadas e detalhadas na *Lista de convenções das transcrições* (p. 09).

O processo de análise para a identificação das crenças dos participantes requer um procedimento que envolve a leitura e releitura (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) dessas transcrições. Esse procedimento também foi utilizado para relacionar os dados encontrados em cada instrumento. Por seu caráter qualitativo, a pesquisa de crenças é interpretativista, ou seja, busca os possíveis significados da realidade a

partir da interpretação.

### 3.5 ASPECTOS ÉTICOS

O desenvolvimento de qualquer pesquisa requer que seus envolvidos estejam cientes de todas as etapas do processo, que compreendam e reconheçam as implicações da sua participação e tenham suas dúvidas plenamente esclarecidas. Dessa forma, “o consentimento deve ser obtido não apenas após a informação mas também após o esclarecimento” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 69). Só assim é possível firmar esse “contrato” estabelecido entre as partes que, neste caso, ocorreu com a coordenação e com os egressos do curso de Letras Espanhol/EaD.

Inicialmente, foi contatada a coordenação do curso para verificar a viabilidade da realização da pesquisa. O coordenador foi informado sobre o objetivo e sobre como seria desenvolvido o trabalho. Para isso, cada uma das etapas de coleta de dados foi previamente explicada e detalhada, assim como a escolha dos participantes. Esclarecidos os questionamentos, o coordenador assinou a Autorização Institucional (modelo apresentado no Apêndice D), consentindo com a sua realização.

A autorização institucional, o projeto de tese, o termo de confidencialidade (Apêndice E) e os demais documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Santa Maria, foram enviados para a avaliação. Após a análise, o projeto foi aprovado, tendo o número 66229717.2.0000.5346 de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE).

Em seguida, o coordenador foi comunicado sobre essa aprovação e disponibilizou os contatos dos egressos da turma de 2015, que foram consultados sobre a possibilidade de participarem da pesquisa. Os egressos foram informados sobre como seria realizada a pesquisa e sobre a importância da participação de todos nesse primeiro momento. Devido ao grande número de egressos e ao fato de residirem em diferentes cidades, o questionário foi aplicado por meio de um formulário *online*.

Na primeira parte desse formulário foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), no qual era necessária a anuência



do participante. Este mesmo termo foi assinado pelas egressas que participaram da segunda e terceira etapa da pesquisa – registro da conversação e entrevista.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os estudos sobre crenças motivam o desencadeamento de reflexões e a possibilidade de compreensão das ações de professores e de alunos durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Por isso, despertar o seu reconhecimento e essa consciência sobre o processo educativo é uma maneira de oportunizar um espaço para a observação do que pode ser aperfeiçoado em um curso, assegurando a sua qualidade.

Para que isso seja possível, a identificação do contexto em que estão inseridos os sujeitos é primordial para a análise. Na abordagem contextual dos estudos de crenças, utilizada nesta tese, o contexto e a experiência são essenciais para o entendimento das crenças. Isso ocorre porque as crenças não se formam de maneira isolada, mas são construídas dentro de um contexto. Dessa forma, professores e alunos são entendidos como agentes sociais que interagem em contextos específicos (BARCELOS, 2001).

Fatores como o contexto e a experiência dos alunos e de seus professores são importantes para compreender as razões que levam à construção de determinadas crenças, pois, como afirma Almeida Filho (1993), todos estão envolvidos em uma cultura de ensinar e de aprender. Considerando que experiências diferentes contribuem para mudanças ou ressignificações das crenças, é compreensível que os egressos participantes desta pesquisa tenham constituído suas crenças a partir de diferentes percepções desse contexto.

Por essa razão, a análise dos dados parte da contextualização de informações sobre o curso de Letras Espanhol/EaD, sobre as disciplinas cursadas pelos egressos e, particularmente, sobre a disciplina Espanhol I, com a qual foi desenvolvida a dissertação em 2013. Ainda que se reconheça que diferentes disciplinas colaboraram para a aprendizagem dos alunos, assim como a atuação da equipe de professores, não se pretende fazer uma descrição exaustiva ou explorar todas as disciplinas que possibilitaram o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, mas apenas reconhecer a relevância dessas disciplinas nesse processo, mantendo a atenção naquela que foi analisada durante a dissertação e que possibilita a identificação de relações.

Assim, esse capítulo foi dividido em cinco seções. A primeira traz a

contextualização do Curso e da disciplina Espanhol I. Nas demais, é realizada a análise dos dados a partir das seguintes categorias: (1) experiência com EaD; (2) conhecimento de língua espanhola; (3) desenvolvimento da oralidade na EaD e, (4) competência linguístico-comunicativa.

Como foram utilizadas citações da dissertação (GONÇALVES, 2013) em que aparecem as denominações dos participantes, o Quadro 11 sintetiza as designações dos sujeitos, utilizadas durante a análise.

Quadro 11 – Designações utilizadas durante a análise

Designações utilizadas durante a análise
<b>FA:</b> Formador universidade A
<b>T1A:</b> Tutor 1 universidade A
<b>T2A:</b> Tutor 2 universidade A
<b>P:</b> Pesquisadora
<b>E1 a E7:</b> Egressa 1 a Egressa 7

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

No caso dos professores (formador e tutores) do curso, optou-se por manter as abreviações usadas na dissertação: Formador universidade A (FA), Tutor 1 universidade A (T1A) e Tutor 2 universidade A (T2A). A abreviatura “P” foi utilizada para indicar a participação da “pesquisadora” durante as entrevistas e “E” para as sete egressas participantes do questionário, entrevista e registro da conversação. Já para a totalidade dos egressos, não foi empregada uma abreviação, mas sim “grupo de egressos”.

#### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO: CURSO E DISCIPLINA

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Espanhol/EaD, vigente para a turma de egressos que participaram da pesquisa, foi elaborado em 2008. Como objetivo geral, o PPC apresentava a “formação, a distância, de professores para o ensino de Língua Espanhola/Literaturas, licenciatura plena, em nível superior, usando tecnologias de comunicação e informação em diferentes ambientes educacionais, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino na Educação

Básica”<sup>15</sup> (PPC, 2008, p. 08).

O objetivo expresso no PPC do curso pode ser associado ao propósito da própria UAB: “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006, p. 01). Em ambos os objetivos, observa-se uma preocupação com a formação de professores para a Educação Básica. Como já foi identificado anteriormente, a formação desses profissionais continua em defasagem no Brasil, o que torna a EaD uma modalidade viável diante desse fator e uma oportunidade para muitos estudantes.

Dentre os objetivos específicos do curso, o primeiro deles é “desenvolver competência comunicativa na língua estrangeira - Espanhol, em nível intermediário-avançado, dando conhecimento de diferentes registros e variedades em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (PPC, 2008, p. 08). Esse objetivo remete à relevância da competência linguístico-comunicativa para os futuros professores de língua espanhola formados pelo curso.

A expectativa de desenvolver essa competência não é unicamente das coordenações de cursos, mas também identificada em acadêmicos de cursos de letras presenciais (BARCELOS, BATISTA, ANDRADE, 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 2004) e a distância (MACHADO, 2010; DOURADO, 2016; SANTOS, 2016). Como consequência, esse objetivo se reflete no perfil almejado para os egressos.

Ao terminar o curso espera-se que os acadêmicos tenham desenvolvido habilidades e competências específicas, sendo a primeira delas o “domínio do uso da língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (PPC, 2008, p. 09). Embora no PPC seja utilizado o termo “domínio”, indicando um alto conhecimento sobre a língua e de como usá-la, nos objetivos específicos, a competência comunicativa esperada é em nível “intermediário-avançado”, o que será relevante observar posteriormente durante a análise da proficiência oral das egressas (seção 4.3.1).

Pelo perfil de egresso e pelos objetivos do PPC, evidencia-se que a competência linguístico-comunicativa está entre as competências imprescindíveis para esse futuro professor de língua espanhola. Para atender a essa expectativa, o curso ofereceu ao todo dez disciplinas que apresentavam em suas ementas objetivos voltados para o desenvolvimento dessa competência ou que poderiam

---

<sup>15</sup> Com a finalidade de preservar a identidade da instituição, não foi utilizada a referência completa do PPC do curso.

colaborar para esse propósito.

No Quadro 12, observa-se que as disciplinas Espanhol I, II, III e IV tinham por objetivo o desenvolvimento e domínio de estruturas linguístico-comunicativas, com práticas de produção oral. Já as disciplinas de Laboratório de Prática Oral I e II foram específicas para esse desenvolvimento. Por outro lado, as disciplinas Espanhol V, VI, VII e VIII não preveem no programa o desenvolvimento da produção oral como prioridade, mas sim questões gramaticais como morfologia, sintaxe, fonética e aspectos contrastivos entre espanhol e português.

Por contribuírem para o entendimento do funcionamento da língua espanhola, essas disciplinas foram expostas no Quadro 12 como aquelas que auxiliaram no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Possivelmente, outras disciplinas também propuseram atividades orais em língua espanhola, no entanto foram identificadas apenas aquelas que apresentavam em suas ementas uma proposta voltada para a competência linguístico-comunicativa, isto é, que haviam sido pensadas para esse propósito.

Quadro 12 – Disciplinas desenhadas para promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa

Semestre	Disciplina	Objetivo
1º	Espanhol I 90h	Desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Dominar, em nível inicial, as estruturas linguístico-comunicativas e suas funções no desempenho da língua.
2º	Espanhol II 90h	Dominar as estruturas linguístico-comunicativas e suas funções no desempenho oral da língua, em nível básico, efetuando práticas de produção oral e escrita através de diferentes gêneros textuais.
3º	Espanhol III 90h	Dominar as estruturas linguístico-comunicativas e suas funções no desempenho oral da língua, em nível intermediário, efetuando práticas de produção oral e escrita através de diferentes gêneros textuais.
4º	Espanhol IV 90h	Dominar as estruturas linguístico-comunicativas e suas funções no desempenho oral da língua, em nível intermediário, efetuando práticas de produção oral e escrita através de diferentes gêneros textuais.
	Laboratório de Prática Oral I 60h	Consolidar a competência comunicativa adquirida, de forma a usar mais apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas várias situações de comunicação em nível intermediário-avançado.
	Espanhol V 90h	Estudar a morfologia da língua espanhola, objetivando o domínio desse conhecimento e seu uso adequado em situações de

5º		interação comunicativa.
	Laboratório de Prática Oral II 60h	Consolidar a competência comunicativa adquirida, de forma a usar mais apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas várias situações de comunicação em nível intermediário-avançado.
6º	Espanhol VI 90h	Reconhecer os aspectos e componentes sintáticos da língua espanhola, com vistas ao seu uso em situações de interação comunicativa; usar os aspectos e componentes sintáticos da língua espanhola e aplicá-los em situações de interação comunicativa através de gêneros textuais.
7º	Espanhol VII 90h	Abordar os padrões de sons, de acentuação e entoação do espanhol, isoladamente, mas principalmente no discurso para que os falantes possam expressar-se nos contextos/situações a que são expostos, com mais confiança, desenvoltura e clareza. Estudar as variações que podem ocorrer na realização dos fonemas, principalmente os que apresentam dificuldade para o falante brasileiro. Estudar e discutir as variações linguístico-geográficas a que está sujeita a língua espanhola. Favorecer o estudo dos sons quanto à sua função no sistema de comunicação linguística, quanto à sua organização e classificação.
8º	Espanhol VIII 90h	Identificar as particularidades gramaticais distintivas entre o português e o espanhol. Apresentar nível avançado de sua competência comunicativa em língua espanhola.

Fonte: Adaptação a partir do PPC do curso de Letras Espanhol/EaD.

Para estabelecer as relações entre a dissertação e a tese, a disciplina Espanhol 1 foi representativa do AVA utilizado no curso. A sala de aula virtual do curso de Letras Espanhol/EaD foi construída a partir do AVA *Moodle*<sup>16</sup>. Segundo Dias e Leite (2010), o *Moodle* é uma plataforma de código aberto, livre e gratuito, que permite a gerência de ensino.

Uma das características fundamentais desse tipo de ambiente é o fato de ser “modular”, isto é, de permitir a realização de modificações e adaptações às necessidades de cada curso, inclusive com a inserção de ferramentas. Essa é uma importante característica, pois indica a possibilidade de tornar o ambiente mais acessível e interativo para os alunos, ou seja, modificá-lo para atender às especificidades e exigências de um curso que trabalha com uma língua estrangeira.

Com a explosão da EAD em sistemas formais ou não de ensino, a tendência é que cada instituição construa seu próprio ambiente virtual de aprendizagem. Em geral, esses ambientes incorporam as ferramentas já existentes na *web*, como o correio eletrônico, os fóruns de discussão, os

<sup>16</sup> Acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos).

*chats*, etc. Incluem gerenciamento de conteúdo e avaliação, bem como recursos para administrar os cursos, inclusão e exclusão de alunos, emissão de relatórios e avaliação. Na verdade, tenta-se criar não apenas uma sala de aula virtual, mas uma “escola” virtual. (DIAS; LEITE, 2010, p. 93, grifos das autoras).

No entanto, isso só é possível se a equipe de professores identificar quais recursos e atividades podem ser desenvolvidos para garantir maior interação, participação durante as atividades e compreensão dos conteúdos. É por isso que as tecnologias por si só não resolvem nenhum problema da educação, antes é necessário que os agentes envolvidos nesse processo analisem de que maneira as ferramentas tecnológicas podem beneficiar o ensino e a aprendizagem.

As tecnologias não são boas (ou más) em si, podem trazer grandes contribuições para a educação, se forem usadas adequadamente, ou fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado. É essencial, porém, que tenhamos consciência de que sua integração à educação já não é uma opção: essas tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica; cabe ao campo educacional integrá-las e tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito. (BELLONI, 2015, p. 114).

Se as tecnologias contribuem para a melhoria da educação presencial, quando utilizadas adequadamente, na EaD, identificar as suas potencialidades é um fator primordial para uma aprendizagem significativa e efetiva. Foi o que verificou Estivalet (2012) ao analisar disciplinas de um curso de Letras Inglês/EaD. Embora o pesquisador reconheça que haja dificuldades para a promoção de práticas comunicativas sincrônicas no próprio ambiente, o seu trabalho mostrou resultados positivos para essa prática. Com a adaptação da modalidade a distância e das metodologias, houve maior exploração das tecnologias e uma otimização da produção oral nas disciplinas analisadas.

Observa-se, nesse caso, que é possível potencializar a prática da oralidade, porém as experiências dos professores com o ensino de línguas e com o uso das TIC são fundamentais. No caso da disciplina Espanhol I, nas entrevistas realizadas com o professor formador (FA) e com os dois professores tutores (T1A e T2A) (GONÇALVES, 2013), foi possível identificar que a disciplina havia sido preparada por um professor conteudista, o que é denominado por Belloni (2015) como “professor pesquisador” por ter a função de pesquisar e atualizar os conteúdos.

De acordo com os professores entrevistados, foi o pesquisador quem

planejou e disponibilizou os materiais no ambiente referentes aos conteúdos que seriam trabalhados, o que indicaria uma menor participação de FA, T1A e T2A no planejamento de como a disciplina deveria ser apresentada no ambiente. Como consequência, os professores não demonstraram segurança ao falar sobre o tema, principalmente sobre as atividades para o desenvolvimento da oralidade.

A Figura 2 mostra a sequência dos conteúdos e das atividades mantida durante as semanas. Como não houve variação de uma semana para outra em termos de estrutura e proposta das atividades, a Figura 2 ilustra o seu planejamento semelhante no decorrer do semestre letivo.

Figura 2 – Sequência dos materiais disponibilizados na disciplina de Espanhol I

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!

-  CRONOGRAMA DE PROVAS
-  Miembros de la familia y partes del cuerpo
-  Vídeo: la familia
-  Sobre descripciones
-  Foro sobre la familia -
-  Foro sobre la familia -
-  Foro sobre la familia -
-  Foro sobre la familia -
-  Foro sobre la familia -
-  Foro sobre la familia -
-  Foro de dudas - Semana 4
-  Canción de la semana - "Abriendo Caminos" - de Diego Torres
-  FELICES PASCUAS
-  Canción: Desapariciones - de Maná

Fonte: Gonçalves (2013, p. 83).

Pela observação do ambiente, foi possível identificar que a proposta de estudo e de atividades era semanal, com uma atividade avaliativa por semana e um mínimo de seis dias para o envio. O ambiente não foi configurado para estar completamente em língua espanhola, contendo algumas informações em língua



portuguesa. Ademais, a sequência de materiais permaneceu sempre a mesma, com a seguinte estrutura durante as 15 semanas de aula (GONÇAVES, 2013, p. 83):

- texto introdutório de descrição do que seria realizado durante a semana;
- conteúdos apresentados através de *links* para *sites* com explicações;
- conteúdos dispostos 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”.

A Figura 2 permite observar também que os materiais referentes aos conteúdos foram disponibilizados em *links* dispostos um abaixo do outro ou em pastas, sem que houvesse uma preocupação em organizá-los em hipertextos, ou seja, com quebra da linearidade e com conexões para outros textos. O hipertexto é algo que se tornou comum na *internet* e que pode intensificar a exploração dos materiais nos cursos de graduação a distância. O texto sendo apresentado de maneira diferente, não mais como um “‘todo’ que tem começo, meio e fim, exige que o usuário, durante sua leitura, explore o conjunto de opções disponibilizadas pelos *links* e construa uma conexão coerente entre elas” (BRAGA, 2010, p. 183).

O que se observa na disciplina Espanhol 1 é um conjunto de materiais dispostos no ambiente, seguidos das atividades avaliativas. Nesse caso, “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.” (GONÇALVES, 2013, p. 84).

Pela análise do ambiente realizada durante a dissertação, não foi possível identificar as relações estabelecidas pelos professores entre os textos, vídeos, áudios e imagens a fim de garantir maior interação dos estudantes com os conteúdos. Essas relações representam as estratégias para a utilização dos materiais e acompanhamento do curso pelos estudantes, o que para Belloni (2015) facilita 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 serem seguidos para um melhor aproveitamento, quais condições de estudo e formas de pesquisa pessoal poderão conduzi-lo a melhores resultados. (BELLONI, 2015, p. 70).

Embora a disciplina tivesse como objetivo o desenvolvimento da habilidade de produção oral (Quadro 12), o que exigiria um estudo das possibilidades do ambiente e de recursos externos para alcançar tal propósito, foram realizadas apenas duas atividades assíncronas com gravação de áudio e/ou vídeo. A proposta síncrona de FA foi se disponibilizar durante as duas últimas semanas de aula para tirar dúvidas através de um *chat*, porém não foi marcado um horário específico com os alunos.

Além desse momento, T2A também permaneceu *online* em diferentes horários no decorrer do semestre para auxiliar os estudantes, porém dos 50 alunos que acompanhava, apenas três o procuraram nesse período. Observa-se, nesse caso, que aparentemente não estava claro para os estudantes a importância de uma participação mais ativa nesses momentos em que poderiam se comunicar em tempo real com os professores para explicitar suas dúvidas e praticar a língua.

Por outro lado, o planejamento da disciplina demonstra a falta de uma melhor organização de atividades síncronas, principalmente para esse semestre inicial. Assim, a principal forma de interação entre professores e alunos foi por meio de ferramentas assíncronas. Das possibilidades do ambiente, a mais utilizada foi o fórum, aberto em todas as semanas de aula. No entanto, o seu uso foi principalmente para postagem de atividades que, em sua maioria, foram escritas.

As atividades de oralidade foram desenvolvidas nas semanas 3 e 11, em que os acadêmicos fizeram gravações de áudio e/ou vídeo. Pela descrição da disciplina, verifica-se que a sua ênfase foi no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa escrita, com poucas atividades de produção oral, o que demonstra uma falta de equilíbrio entre as habilidades para manter um nível de desenvolvimento das duas produções – escrita e oral.

A partir das respostas ao questionário e à entrevista, é possível identificar que as demais disciplinas tiveram um desenvolvimento semelhante, pois os egressos demonstram constantemente preocupação com a falta de um maior número de atividades comunicativas. Em seus relatos, há uma ênfase na necessidade dessas

atividades serem desenvolvidas desde o primeiro semestre do curso.

Após os esclarecimentos sobre o curso e o ambiente da disciplina, a análise segue com a subdivisão por categoria, incluindo a avaliação da proficiência oral das egressas na seção 4.3.1. Para cada categoria, foram analisados os dados obtidos com as egressas que estavam em atuação profissional no momento da pesquisa, alcançados por meio do questionário, da entrevista e do registro da conversação. Também foram estabelecidas relações com os dados obtidos com todo o grupo de egressos que respondeu ao questionário e com as crenças daqueles que foram seus professores na disciplina Espanhol I.

## 4.2 EXPERIÊNCIA COM EAD

A aplicação dos três instrumentos de coleta de dados permitiu verificar a representação de aspectos relevantes sobre a própria experiência na EaD das egressas que estavam em atuação profissional e do grupo de egressos que respondeu ao questionário.

De maneira geral, se identifica uma relação positiva com o curso e com a experiência a distância. Mesmo com ressalvas em determinadas afirmações sobre o processo de ensino e de aprendizagem na EaD, todas as egressas retratam aspectos positivos sobre essa experiência. A identificação com o curso e com um ensino de qualidade no sistema público despertou o interesse em também trabalharem como professoras na EaD. Desse grupo, E3 e E5 já vinham desenvolvendo aulas de língua espanhola a distância com alunos particulares.

Essa concepção positiva do curso é um fator relevante para o andamento da análise nas demais categorias. Ainda que as egressas e o grupo total de egressos expressem suas críticas em diferentes momentos da coleta de dados, há uma aproximação com o curso, com os professores e entre os acadêmicos. É possível identificar um entendimento semelhante ao de E5 ao afirmar: “o curso é bom, essa proposta de poder fazer a faculdade, ela é boa [...] daqui a pouco incrementando algumas coisas ele se torne melhor, né” (Entrevista).

É nesse sentido que as reflexões e as avaliações realizadas pelos egressos, apontam para as possibilidades de melhoria do curso e de fatores que precisam ser considerados durante a sua organização e o seu planejamento. No caso desse

grupo de egressos, cerca de um terço já apresentavam experiência com a EaD anterior ao curso de Letras Espanhol (32,1%). As egressas E2, E3 e E5 eram as que haviam tido contato anterior com a EaD.

Tais experiências são decorrentes principalmente de curso superior realizado anteriormente (55,6%). Além disso, 22,2% desenvolveram cursos de especialização a distância e outros 22,2% cursos livres, na área da educação e Libras. Conforme foi exposto na descrição dos participantes (p. 72), 42,9% dos egressos declararam ter concluído outro curso superior antes de realizar o curso de Letras Espanhol/EaD. Dessa forma, parte desse público tem conhecimento sobre os procedimentos e o funcionamento de uma graduação e, especificamente, de um curso a distância.

Esses números expressam a variedade do público atendido pelo curso. Por um lado, pouco mais da metade dos egressos teve sua primeira experiência com EaD no curso de Letras, o que indicaria a necessidade de explicações sobre o seu funcionamento. Por outro, há um grupo que levou a sua bagagem da EaD para o curso, com uma maior vivência nesse processo formativo.

Esse é um exemplo da importância dos elementos descritos por Gatti (2005) para a formação de professores a distância. Pois, para um grupo sem conhecimento dessa modalidade, é primordial que sejam esclarecidas todas as dúvidas sobre como ocorre o desenvolvimento da formação a fim de que se conscientizem da dedicação e do envolvimento que necessitarão dispor com o curso. Em contrapartida, aqueles que já realizaram cursos a distância podem reconhecer o que funciona de maneira mais eficiente e efetiva, assim como auxiliar os demais acadêmicos que possuem dificuldades com o uso do AVA.

Entretanto, nem todos os professores, ao menos da disciplina Espanhol I, apresentavam experiência com a modalidade. Esse foi um fator que contribuiu para uma imagem equivocada de como deveria ser realizado o trabalho no ambiente. FA tinha experiência como professor presencial em ensino superior e cursos de línguas, e sua experiência com EaD era como revisor de materiais elaborados por outros professores. T1A tinha experiência como professor de ensino médio, EJA, cursos de línguas e havia atuado como professor tutor em outro curso a distância. T2A tinha experiência como professor substituto em uma universidade federal e não tinha experiência com EaD.

A experiência com cursos a distância pode ser um fator determinante para o

planejamento de atividades mais adequadas para essa modalidade. Na pesquisa realizada por Machado (2010) com professores de língua espanhola que atuavam em um curso de Letras Espanhol/EaD, o pouco conhecimento sobre o seu funcionamento interferiu negativamente na atuação dos professores. A pesquisadora identificou a tentativa de uma transposição da educação presencial em vez de propostas apropriadas às especificidades da EaD.

Embora FA e T1A já houvessem trabalhado com a modalidade a distância, foi T2A quem mais esteve disponível para uma interação síncrona com os estudantes, principalmente para esclarecer dúvidas e auxiliá-los durante as atividades. Novamente, verifica-se que as orientações de Gatti (2005) são imprescindíveis não apenas para os acadêmicos, mas também para os professores. Ter claro quanto tempo necessitarão dispor para as atividades é uma maneira de organizar o trabalho.

O estudo realizado por Carmo e Franco (2019) com professores tutores de diferentes cursos de graduação a distância mostrou que os professores reconhecem a importância de criação de melhores condições de trabalho e remuneração. Para esses profissionais é preciso considerar que o professor tutor tem a necessidade de acessar e interagir no AVA diariamente com seus alunos, o que requer uma revisão do tempo destinado ao trabalho.

De acordo com o Boletim Informativo de uma pesquisa realizada com estudantes e egressos do sistema UAB (CAPES, 2018), na região sul do Brasil dois aspectos principais precisam ser melhorados nos cursos: prazo para a realização das atividades (22,7%) e tempo de resposta da tutoria (21,5%). Este último fator pode ser associado à necessidade de compreensão quanto à dedicação dos professores à EaD, pois para haver uma modificação no tempo de resposta, é preciso ter planejamento e programação do que será realizado.

A concepção educacional do curso, colocada em prática durante o seu desenvolvimento e explicitada em guias e manuais à disposição dos acadêmicos (NEVES, 2005), é outro fator que deve ser de conhecimento dos ingressantes. Esse aspecto é de grande importância em cursos de formação de professores, especialmente ao verificar que no caso do curso de Letras Espanhol, o “interesse pela língua espanhola” foi altamente motivante para o grupo, com um percentual de 78,6% (Quadro 13). Entretanto, o “interesse em ser professor(a) de língua

espanhola” foi marcado por apenas 32,1% dos egressos, o que, inicialmente, já demonstraria uma queda em relação a uma possível atuação na área. Realidade que acabou sendo confirmada, pois somente 29% estavam atuando como professores durante a realização da pesquisa.

Quadro 13 – Razões da escolha pelo curso de Letras Espanhol/EaD (grupos de egressos)

<b>Razões da escolha do curso</b>	
Interesse pela língua espanhola.	78,6%
Oportunidade de fazer um curso superior.	67,9%
Possibilidade de conciliar trabalho e estudo.	67,9%
Facilidade dos estudos a distância.	50%
Falta de tempo para estudar presencialmente.	39,3%
Interesse em ser professor(a) de língua espanhola.	32,1%
Inexistência de outro curso a distância de sua preferência.	17,9%
Expectativa de menos exigências na EaD.	7,1%
Inexistência de outros cursos de graduação na cidade ou região.	3,6%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Esse pouco interesse em ser professor é preocupante por se tratar de uma licenciatura e, ao ingressar, os acadêmicos estarem cientes de que o curso é voltado para a formação de professores. Por isso, o entendimento da concepção do curso, assim como de seus objetivos e perfil de egresso é primordial para que o acadêmico passe a se reconhecer como futuro professor.

O desinteresse pela profissão não chega a ser uma surpresa, haja visto os baixos índices de jovens que tem interesse pelo magistério. De acordo com o relatório do último Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a média de estudantes brasileiros que esperavam ser professores em 2015 foi de apenas 3,3% e 2,4% quando se tratava de professores da Educação Básica. As razões são facilmente perceptíveis: pouca valorização profissional, falta de infraestrutura, altos índices de violência nas escolas, baixo envolvimento familiar, são apenas alguns dos fatores que desmotivam esses grupos.

Por já serem graduados nessa licenciatura, esperava-se que um maior

número de egressos afirmassem ter buscado pelo curso para ser professor. Ainda assim, ao serem indagados se haviam procurado trabalho como professor de língua espanhola, 53,6% responderam que sim, embora apenas 32,1% tenham demonstrado interesse pelo magistério. Esse número indica que mesmo inicialmente não sendo o principal interesse dos egressos, metade deles tentaram trabalhar na área.

Por outro lado, para as egressas que estavam em atuação, as principais razões que as levaram a buscar pela EaD foram a possibilidade de conciliar trabalho e estudo (E2, E3, E4, E5, E6 e E7) e o interesse pela língua espanhola (E1, E2, E3, E4, E5 e E6). Cabe considerar, nesse caso, que todas as egressas trabalhavam durante a realização do curso e, por essa razão, um dos fatores motivacionais principais foi a possibilidade de manter as duas atividades.

A opção “interesse em ser professor de LE”, assim como para o restante do grupo, não estava entre os principais fatores de motivação, tendo sido marcada por E2, E4 e E5. É importante observar que E6 e E7 afirmaram que a inexistência de outro curso a distância de sua preferência as fez buscar pelo curso de Letras Espanhol/EaD. Esse pode ser um fator de influência no desempenho das egressas durante o curso e principalmente com relação ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, pois as duas foram as que apresentaram maior dificuldade na oralidade, conforme a avaliação realizada na seção 4.3.1.

Embora 53,6% do grupo de egressos tenha procurado trabalho na área, apenas 29% efetivamente conseguiu. Ao serem indagadas se haveria dificuldades de aceitabilidade de profissionais da EaD, E4 relatou problemas ao buscar trabalho como professora, pois percebeu certo preconceito em relação ao curso ser a distância.

[1]

**E4:** Ocorreu em Passo Fundo, quando eu, enfim fui busca:r e tal, fui colocar meus currículos e tudo mais e me chamavam pra, pra entrevista, então daí ela, primeira coisa “ah qual universidade você formou?”, eu disse “ah eu formei pela X e tal, na modalidade EaD”, daí elas “ah mas EaD? não é igual a um presencial” [...] nossa! eu sentia assim “meu Deus! eu nunca vou conseguir algo na minha área” [...]. (Entrevista).

Pelo excerto 1, observa-se a crença de uma superioridade de cursos presenciais em relação aos cursos a distância. Embora não sejam relatados tantos

problemas, o que demonstra uma possível aceitabilidade maior do mercado de trabalho, foi possível identificar que essa imagem também é construída em outros momentos pelas próprias egressas ao compararem cursos a distância de diferentes instituições e ao tratarem sobre a oralidade desenvolvida em ambas as modalidades.

[2]

**E2:** Éh tem universidades e universidades né, eu já fiz éh:, o curso normal superior eu fiz também Ea... a distância e o segundo a distância então foi na X ((universidade pública)), o outro foi pela X ((faculdade particular)) e esse então pela X ((universidade pública)), aí eu fiz duas pós-graduações, uma pela X ((universidade pública)), é mídias na educação e fiz outra pela:, agora não me lembro, pela X ((faculdade particular)), acho que foi e então ahm, eu posso garantir, eu eu estudei em particular e pela federal EaD, a distância, éh não fiz nenhum curso presencial assim totalmente presencial, só meu ensino médio que foi mesmo todo presencial e o fundamental, então eu posso afirmar que as universidades federais exigem, elas cobram e elas ensinam e as as as universidades particulares, elas deixam um pouquinho a desejar, porque assim, tu aprende nas duas, mas na federal é muito mais cobrado, isso obriga o aluno a estudar mais se ele quer passar e ele quer ter a nota, ele precisa ter conhecimento e nas outras passa um pouquinho mais, assim não é tão cobrado, se o aluno quer estudar ele estuda, mas se ele quer levar assim meio na esportiva ele leva também. (Entrevista).

[3]

**E7:** [...] foi bem ahm proveitoso né, porque a gente conseguia ahm ahm como é que se diz ahm, se a gente falava errado né, palavras sem serem certas, mas a gente, os professores orientavam “óh podes ir por esse caminho”, nesse sentido assim mas era bem bom, bem tranquilo [Então tu acha que foi bem desenvolvida a oralidade?] éh dentro do possível sim CLARO não é um presencial né? ((risos)). (Entrevista).

No excerto 2, é possível perceber que a E2 acredita que os cursos oferecidos pelas universidades públicas apresentam uma qualidade superior quando comparados aos das instituições privadas. Durante a entrevista, a egressa cita suas experiências e expõe o quanto se sentiu mais cobrada quando realizou cursos em universidades públicas. Entretanto, E7 ao fazer a sua avaliação do desenvolvimento da oralidade em língua espanhola na EaD, demonstra acreditar que mesmo sendo positiva não se compara com um curso presencial.

Por outro lado, as egressas acreditam que a EaD exija mais empenho e dedicação dos alunos que a educação presencial. Nos excertos 6 e 7, as egressas E3 e E5 comparam o curso a distância com as graduações presenciais que fizeram e afirmam que na EaD precisaram se dedicar mais.



[4]

**E1:** [...] a maioria das pessoas acredita que “ah vou fazer um curso a distância não vou ter que estudar, é mais fácil”, mas não é assim ((ri)) é mais difícil e exige da pessoa dedicação, muita dedicação, organização para fazer as tarefas também porque se não tem organização durante o dia, vai deixar para fazer amanhã e assim tem mais outra atividade e mais outra e não consegue fazer, ahm então para mim, eu acredito que exige mais que o presencial. (Registro da conversa<sup>ção</sup>).<sup>17</sup>

[5]

**E2:** [...] a verdade é que tem que buscar, tem que estudar mais tanto ou mais quanto é que nas aulas presenciais, porque tem muitas leituras para fazer, tem trabalhos para fazer, tem vídeos para ver e muitos trabalhos, então se ilude alguém que pensa que não vai trabalhar ou não vai estudar, que somente vai sentar algumas horas e vai ter seu diploma [...]. (Registro da conversa<sup>ção</sup>).

[6]

**E3:** [...] é fácil, mas, ao mesmo tempo, eu acredito que tu tenha que se dedicar muito, eu fiz uma graduação presencial e eu fiz uma graduação a distância e eu posso dizer que a dedicação na distância é maior, é muito grande, claro depende muito do aluno, não? mas: mas a dedicação é muito grande. (Registro da conversa<sup>ção</sup>).

[7]

**E5:** [...] eu acho que não é algo fácil, pelo contrário, que é mais difícil, porque eu posso dizer, porque a primeira faculdade que eu fiz que era Direito, eu fui à aula, eu a fiz presencial, eu não fiz TANTOS trabalhos na faculdade de direito como fiz nessa, então toda a semana tínhamos que fazer trabalhos de todas as disciplinas e isso não aconteceu em ahm na faculdade de Direito [...]. (Registro da conversa<sup>ção</sup>).

[8]

**E6:** [...] muitos acreditam que seja melhor e muitos também pensam que pela questão do tempo de que ahm sejam poucas tarefas, que as ahm tarefas sejam poucas, que não precisa estudar muito né, já escutei muito das pessoas dizendo que o ensino a distância não tem que estudar ahm e não é isso né tem que estudar e MUITO inclusive mais que a presencial, porque é somente tu, é tu quem tem que ter a tua organização e teu compromisso. (Registro da conversa<sup>ção</sup>).

[9]

**E7:** [...] ahm acho que muitos acreditam que a educação a distância é fácil ((risos)), mas não é como: qualquer outra acho até que é mais difícil porque tem que correr atrás, olhar tudo ahm todos os conteúdos sozinho digamos assim. (Registro da conversa<sup>ção</sup>).

Os excertos 4, 8 e 9 mostram como as egressas se deparam constantemente com a imagem construída por outras pessoas sobre a EaD. As crenças de outros, retratadas por E1, E6 e E7, sobre a facilidade e menor exigência de estudo não coincidem com as suas experiências. Para todas as egressas, na EaD há uma exigência maior do aluno, pois é preciso ter mais dedicação uma vez que o número

---

<sup>17</sup> Como o registro da conversa<sup>ção</sup> foi realizado em língua espanhola, todos os excertos desse instrumento foram traduzidos pela própria pesquisadora.

de atividades e trabalhos também é superior.

As falas de E6 e E7 demonstram, por outro lado, uma certa “solidão” nos estudos ao afirmarem que “é somente tu” e que é preciso “procurar tudo sozinha” quando se estuda a distância. Aparentemente, falta mais interação na EaD, embora a modalidade de fato exija muito mais autonomia dos alunos. Por outro lado, observa-se que a falta da presença física do professor é semelhante ao que Moore e Kearsley (2011, p. 186) denominam de “figura paterna ou materna para cuidar dos alunos”.

Segundo os autores, alguns estudantes apresentam maior dificuldade em assumir a responsabilidade pela solução dos próprios problemas de aprendizagem, deixando para o professor a resolução dessas situações. Os excertos 11, 12, 14 e 15 mostram que as egressas entendem que há alunos que precisam do professor para orientar o trabalho que devem realizar.

Essa necessidade da presença física também foi identificada por Carmo e Franco (2019) em entrevistas com professores tutores. Nos relatos, os professores apontam a ausência física como um obstáculo, pois sentem a necessidade de visualizar o aluno, isto é, sentem a falta da interação face a face da educação presencial. Para Moore e Kearsley (2011), as inidentificáveis reações dos alunos diante dos conteúdos e atividades são desafios para o ensino na EaD. Por essa razão, a variedade de recursos para a promoção de diferentes interações *online* pode ser uma maneira de enfrentar esses desafios.

[10]

**P:** É preciso ter um perfil para estudar a distância?

**E1:** É necessário, pois ahm tem muitas pessoas que começam um curso a distância e ao longo desistem não? pois como falamos anteriormente pensam que é uma coisa MUITO fácil, que é uma coisa que não vai exigir tempo, dedicação, pensam que é mais tranquilo então quando se deparam com uma situação que não é bem assim ahm muitas pessoas ahm acabam por desistir, não? então também é necessário que a pessoa esteja disposta a aprender, ahm a dedicar mais horários por exemplo “ah tenho tal coisa para fazer, mas hoje tenho um trabalho para finalizar então não posso ir a tal lugar”, então por vezes temos que escolher coisas, prioridades [...]. (Registro da conversação).

[11]

**E2:** [...] se uma pessoa não gosta de estudar SOZINHA, não gosta éh, parece que às vezes alguns precisam ter alguém ao seu lado ou na sua frente a quem sempre lhe perguntar algo “ah o que tenho que fazer nisso?” éh então acredito que sim, que tem que ter um perfil, a pessoa tem que gostar de ler muito, tem que gostar de computador. (Registro da conversação).

[12]

**E3:** [...] nem todas as pessoas conseguem ((estudar a distância)) e eu acho que é muito nobre daquela pessoa que identifica isso, que não consegue a distância têm pessoas que dizem, têm alunos que conheci na X ((cita a universidade)) que eram do presencial e falavam que não conseguiam trabalhar a distância porque vem aquele pensamento que precisa de alguém e:: alguém na tua frente para te dar ahm informações ou:: te dar mais motivação certo? mas isso é uma característica das pessoas [...] a pessoa precisa de: um perfil mais disciplinado [...] eu acho que ter dedicação é um grande passo, mas além disso claro ahm organizar o teu tempo, porque por mais que tu possa estudar em qualquer momento do teu dia ou em qualquer lugar, tu tem que te organizar para certas horas do dia ou da semana talvez para aquele estudo [...]. (Registro da conversação).

[13]

**E4:** Eu acho que é importante ter uma organização como primeira coisa, ahm ser uma pessoa autônoma sim? criar esse: como posso dizer? criar esse hábito de estudar e e ter essa autonomia de fazer as coisas ahm, um ambiente que seja bom para ti, que não te disperse para fazer as leituras e as tarefas e tudo mais e buscar sempre tirar as dúvidas com teu profe, acredito que seja muito importante [...]. (Registro da conversação).

[14]

**E5:** [...] acho que sim que a pessoa que estuda *online* tem que ser uma pessoa dedicada, porque como tu não tem o professor né, tu não vai à aula, tu não tem o professor quando quer, tu tem que se organizar para tirar as dúvidas, para enviar os trabalhos, para estudar também, então eu vejo que a pessoa tem que ser um pouco regrada [...]. (Registro da conversação).

[15]

**E6:** [...] muitos acabam desistindo porque não têm um ritmo, não têm essa organização ahm aqui ahm é normal que tenha sempre um professor né dando a aula, então não é costume estudar por si próprio [...] acho que é isso, uma pessoa que saiba ahm se organizar porque ainda ahm porque quando deixamos todas as coisas para a última hora ahm temos pouco tempo e também a questão emocional a pessoa fica ansiosa né então e acaba, fica mais difícil fazer as tarefas, então acho que o perfil seja esse a organização, um aluno que tem ahm uma boa organização. (Registro da conversação).

Mesmo havendo essa relação com a presença física, as egressas identificam a necessidade de um perfil para estudar a distância associado à autonomia. Por acreditarem ser mais difícil esse tipo de estudo, para estudar *online* é preciso que o estudante tenha autonomia nos estudos (E2, E3, E4, E6), seja dedicado (E1, E3), organizado (E3, E4, E6), disciplinado ou regrado (E3, E5) e, por fim, E2 ainda cita “gostar de ler” e de “computador”.

Os hábitos e as aptidões de estudo dos alunos determinam, em grande parte, o sucesso nas aulas online, e este é um ator que podem controlar. Os alunos que planejam seu tempo de estudo e estabelecem horários para concluir o curso têm maior possibilidade de obter sucesso na educação a distância. Adiar é o inimigo número um da educação a distância – quando

se atrasam em suas tarefas, fica muito difícil acompanhar e invariavelmente desistem do curso. (MOORE; KEARSLEY, 2011, p.187).

Estabelecer esses hábitos e auxiliar os alunos na compreensão da importância dessas atitudes são formas de desenvolvimento da autonomia, uma importante característica discutida na EaD.

Por *aprendizagem autônoma* entende-se um processo de ensino e aprendizagem *centrado no aprendente*, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o *professor deve assumir-se como recurso do aprendente*, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e auto-regular este processo. (BELLONI, 2015, p. 42, grifos da autora).

A definição apresentada por Belloni (2015) mostra que autonomia é um processo que precisa ser desenvolvido com os acadêmicos, mesmo na fase adulta. Por ser centrada no aluno, a aprendizagem autônoma requer reflexão e atenção por parte dos professores sobre as melhores maneiras de auxiliá-los durante esse processo, sobre como orientá-los.

Embora se reconheça a importância da autonomia, Belloni (2015, p. 42) afirma que a imagem do “estudante típico” de EaD não corresponde a esse ideal. Segundo a autora, as pesquisas têm mostrado que há uma tendência da aprendizagem ser mais passiva, em que os alunos acabam “digerindo pacotes instrucionais” e “regurgitando” os conhecimentos durante as avaliações.

Espinoza e Oconitrillo (2009), ao analisarem o desenvolvimento das competências orais em um curso de Ensino de Francês a distância, oferecido pela Universidade da Costa Rica, observaram que os estudantes apresentam dificuldade para se adaptar ao estudo autônomo por estarem acostumados com o ensino tradicional presencial. Por isso, é importante que os professores não suponham que os estudantes cheguem autônomos na EaD, mas sim que compreendam a autonomia como um projeto a ser desenvolvido, isto é, “uma prática fundamentada em projeto de vida, de trabalho” (PRETTI, 2012, p. 115).

Os problemas para o desenvolvimento de uma maior autonomia podem, ainda, estar relacionados às dificuldades encontradas durante o curso. Identificar quais as problemáticas vivenciadas por esses egressos é uma maneira de colaborar com os futuros alunos da graduação. Como 86% das egressas trabalhavam durante o curso, a principal dificuldade encontrada em uma perspectiva pessoal - problemas

personais na modalidade - foi a falta de tempo para estudar (E1, E5 e E6). O que também é relatado por 32,1% do total dos egressos. Na pesquisa de Espinoza e Oconitrillo (2009), as obrigações pessoais e laborais também comprometeram o rendimento dos estudantes no curso de francês a distância, havendo uma falta de compromisso.

Essa dificuldade de organização do próprio tempo não é relatada apenas pelos alunos, mas também pelos seus professores. Como FA, T1A e T2A eram docentes da educação presencial foi identificado que esse outro trabalho era um fator que dificultava a atuação na EaD. Os professores revelaram que nem sempre tinham tempo suficiente para se dedicarem às atividades do curso (excertos 16, 17, 18).<sup>18</sup>

[16]

**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.)

[17]

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

**T1A:** [...] limitações nossas de tempo mesmo, de todos nós, principalmente meu, limitações ahm 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.)

[18]

**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.)

Embora os professores apresentassem um grande número de atribuições, pelas entrevistas realizadas para a dissertação observou-se que a EaD não era a prioridade. É importante observar, nesse caso, que os professores a distância eram considerados “bolsistas”, ou seja, não possuíam um vínculo empregatício, o que pode ter interferido no grau de dedicação e envolvimento, uma vez que nas demais atividades presenciais que desenvolviam havia esse vínculo, com exceção de T2A que era professor substituto. Essa preocupação com melhores condições de trabalho e remuneração aparecem na pesquisa de Carmo e Franco (2019), como

---

<sup>18</sup> Excerto retirado de Gonçalves (2013, p. 91).

algo que precisa ser repensado na EaD.

Ainda sobre as dificuldades apresentadas pelos egressos, na perspectiva institucional, 53,6% apresentaram problemas técnicos (acesso ao ambiente, dificuldades em utilizar os recursos do ambiente (fórum, *chat*, *wiki*, etc)). Essa também foi a principal dificuldade das egressas E1, E3, E5, E6 e E7.

Observou-se ainda que 25% do total de egressos apresentou problemas com a utilização de recursos como *word*, *excel* e *power point*; 28,6% teve dificuldades para entender o conteúdo e, 21,4%, dificuldade para entender o que o(a) professor(a) solicitava. Essas duas últimas dificuldades revelam a importância de todos os conteúdos e atividades serem bem planejados e pensados para o ambiente e para alguém que está estudando a distância, sem o auxílio da presença física de um professor.

Além disso, é fundamental que os alunos leiam tudo o que está disponível a fim de compreender o que será solicitado ou esclareçam suas dúvidas, pois o próprio sistema a distância pressupõe um fim “à passividade dos alunos, viabilizando a construção de sua autoformação e de sua autonomia” (DIAS; LEITE, 2010, p. 35). Ainda que haja esses problemas, 35,7% não identificou nenhuma dificuldade ao estudar a distância.

Quanto às facilidades para desenvolver os estudos, houve uma grande variedade de itens citados, conforme pode ser observado no Quadro 14. No entanto, a principal facilidade foi a “organização e flexibilidade dos próprios horários” (28,6%).

Quadro 14 – Principais facilidades para estudar a distância (grupo de egressos)

Facilidades na EaD	
Organização e flexibilidade dos próprios horários.	28,6%
Relacionamento com os colegas.	17,9%
Facilidade para aprender a distância.	17,9%
Relacionamento com os professores formadores e tutores.	14,3%
Facilidade em trabalhar com o ambiente virtual e com outras tecnologias.	14,3%
Professores qualificados.	10,7%
Comodidade de estudar em casa ou em qualquer outro lugar.	10,7%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Outro aspecto relevante é o relacionamento com os colegas (17,9%) e com professores formadores e tutores (14,3%). Nesse caso, observa-se a importância das relações interpessoais entre colegas e com os professores, o que demonstra que a interação também é um fator relevante para esses egressos. Cabe esclarecer que, ao tratar sobre as “facilidades”, as egressas esclarecem que na EaD quando se fala em facilidade é pelo acesso à educação, pela possibilidade de organizar melhor o próprio tempo e não pelo processo de ensino e aprendizagem.

Pelas observações quanto às dificuldades e facilidades é possível identificar alguns aspectos do perfil desses egressos que, de maneira geral, foram alunos interessados pelas atividades propostas, já que houve uma baixa porcentagem de desinteresse pelas atividades (3,6%), com frequência de acesso ao ambiente e que cumpriam os prazos estabelecidos.

#### 4.3 CONHECIMENTO DE LE

Na segunda categoria buscou-se identificar o conhecimento de língua espanhola anterior e posterior ao curso de Letras Espanhol/EaD, o que permitiu verificar em que níveis as egressas e o grupo de egressos acreditavam estar de acordo com o questionário que responderam. Esses são dados relevantes para um curso de formação de professores de línguas, pois podem auxiliar no planejamento de atividades, uma vez que se conhece melhor o perfil dos alunos que buscaram pelo curso e que possivelmente seja semelhante aos que continuam procurando por essa graduação.

Nos dois casos, houve variação desses níveis. As egressas afirmaram que apresentavam um conhecimento que ia de 100% principiante a avançado antes do início do curso, conforme Quadro 15: E7 considerou que era 100% principiante; E6 e E4, iniciantes; E1 afirmou que estava no nível básico; E3, no nível intermediário I; E2, no nível intermediário II e E5 era a única que se considerava no nível avançado, pois já havia feito um curso de línguas antes de iniciar a graduação.

Quadro 15 – Níveis de conhecimento de LE das egressas antes e depois do curso

<b>Níveis de Língua Espanhola</b>	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
100% principiante (nenhum conhecimento).	E7	
Iniciante (algumas palavras ou expressões isoladas).	E4, E6	
Básico (comunicação em pequenas interações, com perguntas e respostas simples).	E1	
Intermediário I (bom nível de comunicação, mas com dificuldades na fala e escrita).	E3	E7
Intermediário II (alto nível de comunicação, com poucas dificuldades na fala e escrita).	E2	E1, E6
Avançado (comunicação fluente e espontânea).	E5	E2, E3, E4, E5

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Pelo Quadro 15, é possível verificar que todas as egressas identificaram um crescimento de nível, com exceção de E5 que já estaria no avançado. Assim, após a realização do curso, E2, E3, E4 e E5 indicaram estar em nível avançado. Além de E5, que havia feito um curso de línguas antes da graduação, apenas E4 afirmou que procurou um curso durante a graduação, pois sentia falta de maiores possibilidades de comunicação. Entretanto, a egressa permaneceu por poucos meses, pois segundo seu relato não conseguiu ver a abordagem comunicativa que esperava. Das egressas, apenas E7 afirmou ser 100% principiante, tendo conhecimento de apenas algum vocabulário.

Como poderá ser observado na seção 4.3.1, todas as egressas alcançaram um nível de proficiência superior àquele descrito inicialmente, porém nem todas alcançaram o nível que acreditavam estar.

Essa variação também foi perceptível no grupo de egressos. É possível identificar pelo Quadro 16 que, inicialmente, 85,6% dos egressos acreditavam encontrar-se em níveis que iam de 100% principiante ao básico da língua. Após o curso, todos os participantes afirmaram que terminaram a graduação com o nível intermediário ou superior, conseguindo, dessa forma, suprir as necessidades da fase inicial e reconhecendo que houve aprendizagem da língua.



Quadro 16 – Níveis de conhecimento de LE antes e depois do curso (grupo de egressos)

Níveis de Língua Espanhola	Antes	Depois
100% principiante (nenhum conhecimento).	32,1%	
Iniciante (algumas palavras ou expressões isoladas).	32,1%	
Básico (comunicação em pequenas interações, com perguntas e respostas simples).	21,4%	
Intermediário I (bom nível de comunicação, mas com dificuldades na fala e escrita).	7,1%	28,6%
Intermediário II (alto nível de comunicação, com poucas dificuldades na fala e escrita).	3,6%	53,6%
Avançado (comunicação fluente e espontânea).	3,6%	17,9%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em nível 100% principiante, declararam estar 32,1% dos egressos. Após terminá-lo, 53,6% identificaram que estariam no intermediário II, ou seja, com um alto nível de comunicação e com poucas dificuldades na fala e na escrita. Um número menor (17,9%) afirmou estar em nível avançado.

Ao observar que todos os egressos afirmaram encontrar-se em níveis que variaram entre intermediário e avançado ao terminarem o curso, é possível verificar que um dos objetivos específicos do curso teria sido alcançado, pois seu propósito era desenvolver a competência comunicativa em “nível intermediário-avançado” (PPC, 2008).

Além disso, como a grande maioria dos egressos (85,6%) estava em nível básico, esse era um indicativo para o direcionamento do curso. Esse dado revela a necessidade de encontrar estratégias para garantir a aprendizagem da língua por esses alunos e uma atenção especial aos 32,1% que não apresentavam nenhum conhecimento da língua.

Para identificar a origem do conhecimento de LE anterior ao curso, os egressos foram questionados sobre esse conhecimento prévio. O Quadro 17 mostra que derivou principalmente de viagens e da disciplina de LE ofertada na escola.

Quadro 17 – Origens do conhecimento prévio de língua espanhola (grupos de egressos)

Origens do conhecimento em LE	
Disciplina de língua espanhola na escola.	36,4%
Viagens.	22,7%
Curso de idiomas presencial.	18,2%
Músicas, filmes ou novelas.	18%
Familiares ou amigos que falam espanhol.	13,6%
Viver ou ter vivido na fronteira com países hispanofalantes.	9,1%
Viver ou ter vivido em países hispanofalantes.	4,5%
Disciplina de língua espanhola em outra graduação.	4,5%
Contato com hispanofalantes em praias.	4,5%
Leituras.	4,5%
Trabalhar em estabelecimentos com grande fluxo de hispanofalantes.	4,5%
Curso de idiomas a distância.	0%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 17 também permite verificar que 54,6% dos egressos já haviam desenvolvido estudos formais da língua na escola ou em cursos de idiomas, o que representa um dado relevante para os planejamentos das aulas. No caso das egressas, E1 fez uma disciplina de espanhol na outra graduação que possuía (turismo); E2 viveu em um país hispanofalante; E3 e E5 fizeram viagens e cursos de idiomas presenciais; E4 apenas viagens; E6 realizou disciplina de espanhol na escola durante o ensino médio e E7, embora tenha afirmado que não tinha conhecimento de LE, respondeu que gostava de ouvir músicas e ver novelas em espanhol.

Além do conhecimento geral de LE, foi solicitado que os egressos fizessem uma avaliação de cada habilidade – compreensão leitora, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral – com notas que poderiam variar de 1 a 10 para cada uma. O resultado dessa avaliação é representado no Quadro 18, em que é possível identificar que um maior número de egressos pontuou cada habilidade com notas entre 7 e 10.

Quadro 18 – Avaliação de 1 a 10 em cada habilidade (grupo de egressos)

Notas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compreensão leitora			10,7%				3,6%	25%	39,3%	21,4%
Compreensão auditiva		7,1%	10,7%		3,6%		7,1%	35,7%	25%	10,7%
Produção escrita		7,1%	3,6%			7,1%	3,6%	21,4%	50%	7,1%
Produção oral	3,6%	3,6%	7,1%			7,1%	10,7%	28,6%	32,1%	7,1%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Pelo Quadro 18, é possível observar que 50% dos egressos atribuíram à produção escrita a nota 9; 39,3% deram essa mesma nota para a compreensão leitora e 32,1% dos egressos também deram 9 para a produção oral. Já a produção auditiva recebeu nota 8 de um maior número de egressos, 35,7%.

É possível observar que em todas as habilidades, as pontuações 8 e 9 receberam juntas o maior percentual: compreensão leitora 64,3%, compreensão auditiva 60,7%, produção escrita 71,4%, produção oral 60,7%, o que permite identificar que mais da metade dos egressos se reconhecem como um grupo que apresenta um conhecimento avançado da língua.

Já o Quadro 19 mostra como as egressas avaliaram essas habilidades. E2, E3, E4 e E5 pontuaram suas habilidades com notas 9 e 10. E7 foi a única que se identificou em um nível inferior as demais, o que de fato corresponde à avaliação da sua proficiência. Isso também foi identificado ao terem que quantificar uma nota para cada habilidade. E7 foi a egressa que se deu notas mais baixas (7) para as habilidades de oralidade (fala e escuta).

Quadro 19 – Avaliação das egressas (1 a 10 em cada habilidade)

Egressas	Compreensão leitora	Compreensão auditiva	Produção escrita	Produção oral
E1	9	9	8	8
E2	9	9	9	9
E3	10	10	9	10
E4	9	9	9	9
E5	10	10	9	10
E6	9	8	9	8
E7	8	7	8	7

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Por outro lado, E6 que também apresentou bastante dificuldade, se deu notas entre 8 e 9 nessas habilidades. Já as egressas E3 e E5 se quantificaram com notas 10 em ambas as habilidades que envolvem a oralidade, porém ainda apresentam dificuldades durante a comunicação, conforme a avaliação da seção 4.3.1.

Pela entrevista com as egressas, percebe-se que aquelas com melhor proficiência também são as que mais utilizam a língua espanhola em sala de aula.

[19]

**E1:** Ahm: 80%, com os iniciantes eu não consigo falar tudo ainda, mas com os outros 90% ou 95% eu falo em espanhol, porque eles conseguem interagir, eles entendem tudo, então fica: fica bem melhor. (Entrevista).

[20]

**E2:** Assim eu procuro falar bastante em língua espanhola, de vez em quando eles perguntavam algo em português né, às vezes sem querer a gente responde em português, mas assim no começo que falava um pouco mais rápido né, mas eles assim “profe a gente não entende”, então comecei a me controlar a falar um pouquinho mais devagar porque é natural quando a gente sabe um idioma a gente fala um pouquinho mais rápido né [...]. (Entrevista).

[21]

**E3:** Procuo falar em espanhol, e tu sabe que isso mudou, no início quando eu conversei com os meus alunos no projeto que foi o meu primeiro contato, eu ainda era aluna da graduação, esse meu aluno que pediu “E3 quando a gente conversar informalmente para marcar alguma conversa vamos conversar em espanhol?” e eu parei para pensar “não, isso é importante” tentar incluir o espanhol de: uma forma geral com o aluno [...]. (Entrevista).

[22]

**E4:** Eu não costumo falar em português nas minhas aulas! aí eles ficam me perguntando “mas prô o que que é isso”, “não então você vai, o que que eu tô falando aqui você me traz, anota a palavra” eu faço assim, eu não, eu acho que é muito raro eu falar em português nas minhas aulas. (Entrevista).

[23]

**E5:** Olha ahm nas turmas mais avançadas sim! tu pode falar só espanhol, eles te entendem, te respondem, via de regra alguma palavrinha do português sai, mas eles acabam eles também falando bastante em espanhol, nas turmas mais, nas turmas de iniciantes ahm se tu falar devagar eles te compreendem [...] mas alguma coisa, principalmente quando tu vai explicar alguma coisa de gramática eu acho que a gente acaba falando em português fazendo um comparativo principalmente no início [...]. (Entrevista).

[24]

**E6:** Eu tento sempre puxar bastante mais a parte da língua espanhola ahm tem alguns momentos que quando eu vejo que que eles sentem dificuldade de entender aí eu paro e vou fazendo um paralelo, falo um pouco espanhol e falo um pouco em português, mas quando eu vejo que eles estão entendendo eu tento puxar mais pro lado do espanhol [...]. (Entrevista).

[25]

**E7:** Não, é que eu como são muito pequenos não né não tem como né, daí

a gente fala vocabulário mesmo, eles pedem mesmo os maiorzinhos a gente já começa um pouco mais né mas os bem pequeninhos daí não tem como. (Entrevista).

E3 e E4, por exemplo, afirmam que utilizam a língua inclusive em situações informais com os alunos. Por outro lado, as que apresentam maior dificuldade (E6 e E7) são as que menos a utilizam em aula. E7 ainda explica que em função de trabalhar com crianças, fala apenas algumas palavras. É compreensível que estando os alunos em níveis diferentes, haja variação quanto à fala na língua-alvo, pois certamente os alunos em nível inicial apresentam mais dificuldades de compreensão. No entanto, a não utilização da LE em sala de aula pode estar relacionada às dificuldades apresentadas pelas próprias egressas e à sensação de insegurança referente à produção oral.

O medo em se expressar oralmente foi identificado na pesquisa de Dourado (2016) com alunos do sétimo semestre de um curso de Letras Espanhol/EaD. Apenas aqueles que haviam iniciado o curso com conhecimento da língua que lhes permitia se comunicar não tinham receio. No entanto, a pesquisadora destaca a postura passiva dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, afirmando que “muitos ainda esperam por um conhecimento pronto” (DOURADO, 2016, p. 104).

Sobre ter confiança e segurança para falar em espanhol, E1 e E3 relatam que no começo da atuação se sentiam inseguras, mas que com o passar do tempo entenderam que o professor nem sempre “vai saber tudo”, por isso, é importante pesquisar e continuar aprendendo. As egressas E2, E4 e E5 afirmam se sentir bastante seguras, o que não foi possível verificar em E6 e E7.

[26]

**E1:** Olha:, às vezes dá um medinho, principalmente nos verbos, ainda tenho algumas ahm inseguranças né, ah eu tô falando bah que verbo eu vou usar, que tempo vou usar dá uma insegurança, mas ao mesmo “ah errei, não sei, vou buscar” né não é digamos acho que não tem que ser um controle absoluto da verdade, do conhecimento, ahm pra mim se eu errar ou se eu não souber uma palavra é bem tranquilo, eu pesquiso, busco eu falo pra eles “bah não sei vou pesquisar, semana que vem eu trago” se eu não consigo na hora. (Entrevista).

[27]

**E2:** Muito segura! assim éh porque eu comecei depois éh, a gente quando pratica a gente acaba pensando em espanhol e daí fica mais fácil porque se tu pensa em português e tem que traduzir parece que aí é mais difícil [...]. (Entrevista).

[28]

**E3:** Eu me sinto, agora mais, no início nem tanto ((risos)) no início eu tinha mais medo que de errar e tudo mais, então eu vejo que às vezes acontece uns resvalos e a gente tenta corrigir, mas hoje eu me sinto um pouco mais segura no início eu era bem insegura com relação a isso agora eu acho que tô mais tranquila, encarando melhor [...] o erro faz parte em qualquer disciplina que for ministrar em sala de aula, tem que saber lidar com esse erro! (Entrevista).

[29]

**E4:** Sim, sim ((se sente segura e confiante)) e eles sentem isso de mim, até porque nos corredores às vezes você passa e eles e eles conversam, e eles já vão conversando assim com você “*Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás?*” [...]. (Entrevista).

[30]

**E5:** Éh eu me sinto segura e confiante, não, algumas coisas eu vejo dificuldade, algumas coisas a gente acaba esquecendo mas, me sinto bem tranquila na na sala de aula. (Entrevista),

[31]

**E6:** NÃO, assim ah eu tento sempre buscar mais, mas eu vejo assim que com o tempo eu, você terminou a faculdade, até a faculdade nós tínhamos um grupo de estudo, ahm tínhamos os colegas que sempre estava, nós nos comunicávamos nas redes sociais, era tudo na língua espanhola e a partir do momento que terminou a faculdade, eu fiquei eu com os meus alunos ahm e somente isso e como são poucas horas ahm na questão das poucas aulas durante a semana que cada turma tem de espanhol, ãh eu vejo que às vezes ela eu sinto que acaba às vezes mais regredindo a parte da fala do que melhorando [...]. (Entrevista).

[32]

**E7:** Éh eu sempre digo assim ahm “a profe também não sabe tudo né”, porque até no no português tem palavras que fica meio assim né? e se não souber, aí eu vou buscar, então eu deixo isso bem claro pra eles [mas aí tu se sente segura para manter uma conversa?] até, às vezes não por causa que como a gente não éh não tem alguém que fale, que possa falar, mas ahm frequentemente éh mais, a se vira né. (Entrevista).

A insegurança de professores graduados não é exclusiva daqueles que tiveram a formação a distância. Dutra e Mello (2004) constataram que professores que estudaram na modalidade presencial e participavam do projeto de formação continuada oferecido pelas pesquisadoras também apresentavam insegurança para utilizar a língua-alvo em sala de aula, pois acreditavam que não possuíam domínio suficiente. É possível inferir, nesse caso, que a modalidade em si pode não interferir na segurança para utilizar a língua estrangeira em sala de aula.

Os excertos 31 e 32 das entrevistas com E6 e E7 mostram como as egressas analisam a falta de ter com quem se comunicar em LE. No caso de E6, a egressa afirma “fiquei eu com os meus alunos” após o curso, não havendo mais o grupo de

colegas com quem mantinha maior interação. E7 também trata sobre o tema ao afirmar que “não tem alguém que fale, que possa falar”.

A competência linguístico-comunicativa só será desenvolvida na medida em que o aluno tem a possibilidade de colocar em prática aquilo que está aprendendo sobre a língua. Quanto mais houver oportunidades de conversação, mais o aluno conseguirá testar seu conhecimento e ampliá-lo. No caso de E6 e E7, identifica-se que as egressas sentem que a sala de aula não as ajuda a ampliarem seus conhecimentos.

Dessa forma, as possibilidades de prática da produção oral precisam ser ampliadas para favorecer o desenvolvimento dessa competência ainda no curso. Entretanto, na disciplina Espanhol 1, os professores demonstraram entender a produção oral como a mais complicada de ser desenvolvida a distância. Por essa razão, era descrita como “a grande vilã” (FA) e a “mais complexa” (T1A, T2B), conforme pode ser verificado nos excertos 33, 34 e 35.

[33]<sup>19</sup>

**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).

[34]

**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).

[35]

**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).

---

19 Excertos retirados de Gonçalves (2013, p. 105).

FA utiliza a expressão “liberdade de conversar” para tratar sobre a interação que ocorre na EaD e na educação presencial, afirmando que a distância essa interação é mais restrita. T1A e T2A consideram que a produção oral é difícil em ambas as modalidades, sendo que T1A acrescenta que na EaD a produção escrita e compreensão leitora “está presente em quase tudo” e, T2A trata das interferências pessoais como “vergonha” e “inibição”, que levariam a dificuldades.

Do mesmo modo, as egressas identificaram essa habilidade como a mais difícil para ser desenvolvida a distância, com exceção de E4 que afirmou ser a compreensão auditiva. Ao pontuarem cada habilidade de 1 (mais difícil) a 4 (mais fácil), o grupo de egressos também demonstrou que as habilidades que envolvem a oralidade correspondem às mais difíceis nessa modalidade. Conforme apresentado no Quadro 20, em primeiro lugar está a produção oral (71,4%), já a compreensão auditiva está em segundo, com 53,6%.

Quadro 20 – Habilidade mais difícil (1) a mais fácil (4) de ser desenvolvida na EaD (grupo de egressos)

	1	2	3	4
Compreensão leitora	3,6%	10,7%	25%	67,9%
Compreensão auditiva	25%	53,6%	17,9%	10,7%
Produção escrita		21,4%	57,1%	14,3%
Produção oral	71,4 %	14,3%		7,1%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Na dissertação de Dourado (2016), os participantes que estavam no segundo semestre do curso de Letras Espanhol/EaD identificaram a produção oral como a habilidade mais difícil de ser desenvolvida. Já os estudantes do sétimo semestre afirmaram ser as duas habilidades de produção – escrita e oral. Santos (2016), ao investigar o desenvolvimento das habilidades linguísticas de alunos do sexto semestre de um curso de Letras Espanhol/EaD do Rio Grande do Norte, também verificou que 87,5% dos alunos acreditava ser a oralidade a mais difícil.

Pelos dados, pode-se afirmar que em diferentes cursos a distância, oferecidos por instituições públicas do país, a produção oral é entendida como um



desafio para o desenvolvimento a distância. Cabe analisar, então, quais os níveis de proficiência oral atingiram as egressas participantes desta tese, por isso, a próxima seção apresenta quadros que sintetizam as avaliações realizadas.

#### 4.3.1 Avaliações da proficiência

Conforme as explicações realizadas na metodologia (registro da conversação - seção 3.3.2), a avaliação da proficiência foi baseada na análise holística, realizada pela pesquisadora, e na análise analítica, desenvolvida por dois avaliadores. Nos casos em que houve discordância entre o avaliador 1 e 2, o terceiro avaliador foi consultado para a verificação do conceito atribuído. O Quadro 21 mostra a avaliação das egressas em nível avançado.

Quadro 21 – Avaliação da proficiência oral das egressas E2, E3, E4 e E5

<b>Egressa:</b>	<b>E2</b>		<b>E3</b>		<b>E4</b>		<b>E5</b>	
<b>Avaliador 1:</b>	Nota 4 – avançado		Nota 4 – avançado		Nota 4 – avançado		Nota 4 - avançado	
	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>
<b>Aspectos avaliados</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>
Compreensão	5	5	5	5	5	5	4	5
Competência interacional	5	4	5	4	5	4	4	4
Fluência	4	4	4	4	5	4	4	4
Adequação lexical	4	4	4	3	4	4	4	4
Adequação gramatical	4	3	5	3	4	4	3	4
Pronúncia	4	4	3	4	4	4	4	4
<b>Média:</b>	4,3	4	4,3	3,8	4,5	4,1	3,8	4.1
<b>Nível:</b>	Avançado superior	Avançado	Avançado superior	Avançado	Avançado superior	Avançado	Avançado	Avançado
<b>Avaliação final</b>	Avançado		Avançado		Avançado		Avançado	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

As egressas E2, E3, E4 e E5 demonstraram ter uma boa desenvoltura para comunicar-se em língua espanhola. Durante o registro da conversação, interagiram constantemente, demonstrando ter um repertório linguístico amplo e compreenderam facilmente o que lhes era perguntado. Ainda assim, demonstraram

dificuldades com verbos no subjuntivo e utilização de algumas conjunções (E5) e dificuldades de concordância verbal (E3 e E2). Todas apresentaram erros esporádicos de pronúncia, com interferência da língua materna em alguns momentos.

No Quadro 22 são apresentadas as avaliações das egressas E1, E6 e E7.

Quadro 22 – Avaliação da proficiência oral das egressas E1, E6 e E7

<b>Egressa:</b>	<b>E1</b>		<b>E6</b>		<b>E7</b>	
<b>Avaliador 1:</b>	Nota 3 – intermediário superior		Nota 2 - intermediário		Nota 1 – básico superior	
	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>
<b>Aspectos avaliados</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>	<b>Nota 0-5</b>
Compreensão	3	4	4	4	4	3
Competência interacional	4	3	3	3	2	2
Fluência	3	3	3	2	3	2
Adequação lexical	3	4	2	2	2	1
Adequação gramatical	4	3	2	2	2	1
Pronúncia	3	4	2	3	2	2
<b>Média:</b>	3,3	3,5	2,6	2,6	2,5	1,8
<b>Nível:</b>	Intermediário superior	Intermediário superior	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Básico superior
<b>Avaliação final</b>	Intermediário superior		Intermediário		Básico superior	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A egressa E1 demonstrou ter boa compreensão do que lhe era questionado, fluência e variedade de vocabulário e de estruturas. Apresentou boa pronúncia, mas em alguns momentos certa dificuldade para argumentar ou dar explicações, assim como problemas com o uso de algumas preposições e conjugação de verbos.

A egressa E6 demonstrou ter capacidade para se comunicar em língua espanhola, embora com uma interação mais lenta que as demais. Foi possível perceber a tentativa de cuidado e monitoramento da expressão oral e uso de interjeições que indicavam o seu constante pensamento sobre o que seria dito e certa insegurança. Realizou correções das falhas, mas algumas de maneira incorreta. Apresentou inadequações quanto ao uso de determinadas conjunções,

preposições e concordância verbal, especialmente verbos no pretérito do indicativo e subjuntivo, ainda assim, conseguiu responder e dar informações durante a interação.

A egressa E7 conseguiu se comunicar durante a interação, mas apresentou bastante dificuldade para manter a conversa. Apresentou diversos momentos de pausas, hesitações e mistura da língua portuguesa com a língua espanhola. No início da conversa, a egressa avisou que não costumava se comunicar muito em espanhol. Durante a sua fala, procurou fazer algumas correções, mas demonstrou problemas com a pronúncia de alguns fonemas, baixo repertório linguístico e pouco desenvolvimento das ideias, explicações e argumentos.

O Quadro 23 apresenta um comparativo entre as autoavaliações realizadas pelas egressas em resposta ao questionário e as avaliações desenvolvidas pelos avaliadores.

Quadro 23 – Comparativo entre as autoavaliações e as avaliações atribuídas pelos avaliadores

	Autoavaliação das egressas		Avaliação dos avaliadores
	Antes do curso	Após o curso	
E1	Básico	Intermediário II	Intermediário Superior
E2	Intermediário II	Avançado	Avançado
E3	Intermediário I	Avançado	Avançado
E4	Iniciante	Avançado	Avançado
E5	Avançado	Avançado	Avançado
E6	Iniciante	Intermediário II	Intermediário
E7	100% principiante	Intermediário I	Básico superior

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Pelo Quadro 23, é possível afirmar que as egressas E1, E2, E3, E4 e E5 apresentaram uma percepção adequada da própria competência linguístico-comunicativa. Já as egressas E6 e E7 acreditavam ter um nível de proficiência após o curso superior ao identificado pelos avaliadores.

Mesmo assim, em todos os casos se verifica que houve crescimento de nível e que as egressas E1, E2, E3, E4 e E5 conseguiram alcançar o conhecimento esperado pelo curso. No caso de E6, embora esteja em nível intermediário, ainda

apresenta dificuldades que não lhe permitem ter “domínio da língua” (PPC, 2008) durante a comunicação e, por essa, razão não se enquadraria nos critérios descritos no PPC no curso.

Cabe observar também que nenhuma das egressas era de um polo de fronteira com países hispanofalantes, o que poderia ter influenciado no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Além disso, as egressas que chegaram ao nível avançado se mostraram ativas durante o curso, já que em suas entrevistas afirmam terem estudado, se dedicado e empenhado às atividades propostas, terem iniciado suas experiências docentes quando ainda eram alunas, terem viajado para países de hispanofalantes e utilizarem a língua espanhola em sala de aula com seus alunos.

#### 4.4 DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EAD

A terceira categoria analisada foi o desenvolvimento da oralidade na EaD. Como foi observado na seção 4.3, para os professores e os egressos, a produção oral foi a habilidade mais difícil de ser desenvolvida nessa modalidade. Para os egressos, essa dificuldade com a produção oral ocorreu por diferentes razões, porém as principais citadas são: poucas práticas de conversação em LE (29%); dificuldade de pronúncia e compreensão das variantes linguísticas (21%) e falta de aulas presenciais e a presença física do professor para as explicações (11%).

Semelhante aos seus professores, o grupo de egressos e as egressas que estavam em atuação também estabelecem relações com a educação presencial ao tratar sobre a produção oral. Porém essas relações, no caso do grupo de egressos, não tratam sobre a similaridade de dificuldade de desenvolvimento dessa habilidade em ambas as modalidades, mas sim da falta de interação presencial com os professores, o que pode ser relacionado com a explanação de FA sobre a “liberdade de conversar”: “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 [...]” (GONÇALVES, 2013, p. 105).

A “liberdade” apontada por FA se assemelha ao que os professores participantes da pesquisa de Carmo e Franco (2019) afirmam sobre a interação face a face. Na visão desses professores, a ausência do contato face a face foi um fator

de instabilidade, que influenciou a construção do conhecimento e do relacionamento interpessoal. O que se evidencia em ambos os casos são reflexões sobre o contexto da EaD ainda muito relacionadas à experiência presencial e que, possivelmente, estejam alicerçadas em um insuficiente estudo sobre quais caminhos seriam possíveis para a aprendizagem a distância e, especificamente, o desenvolvimento da oralidade.

As egressas também apresentam uma variedade de razões, conforme pode ser observado pelos excertos de 36 a 40.

[36]

**E1:** [...] ah tu vais escrever um texto, por exemplo, eu procuro no dicionário no dicionário *online* ou tu tens ferramentas mais ahm fáceis acessíveis na hora, mas agora eu tô gravando um áudio, por exemplo, eu não tenho ahm muitas palavras, eu não sei ainda me virar eu não sei ainda não tenho vocabulário muito amplo, então isso dificulta um pouquinho, na hora de falar também né nas primeiras éh entrevistas pelo *Skype*, eu lembro que eu ficava muito nervosa, porque não tinha um suporte ahm não tu tinha, digamos praticamente conversado ainda com os professores né, então era uma experiência nova e ao mesmo tempo um desafio, porque sabia que isso ia ajudar, que tu ia aprender mas “bah e se eu não souber falar o que que eu vou fazer?” então, dava uma insegurança ao mesmo tempo né. (Entrevista).

[37]

**E2:** É mais difícil a fala [...] eu acho que tanto no presencial EaD, a fala é mais difícil numa língua estrangeira, a escrita, não sei, na minha opinião né, a escrita você vai melhorando né, porque éh textos a gente escreve, pode reescrever e melhorar mais éh: a leitura a gente também lê e vai pode procurar palavras no dicionário, então assim a gente pode né melhorar a leitura, a compreensão, a: auditiva também né é importante, mas assim de repente a gente não entendeu uma palavrinha no meio de um áudio, mas você entendeu o contexto, mais ou menos você entendeu a mensagem do que pessoa quer falar né, agora a fala né, não é porque é EaD só, mas eu acho que a fala é o que mais precisa da gente, que a gente pratique mais porque né a pronúncia, tem que saber a pronúncia, tem que saber o significado, então a fala assim ainda mais se é assim oral né assim quando tem que falar com outro diretamente, se não é gravação de áudio tu também grava e tal né vai melhorando, mas se é falar com outro, interagir, daí acho que é um pouquinho mais difícil. (Entrevista).

[38]

**E3:** Pelo menos enquanto aluna do curso, as práticas de conversação foram poucas, e da minha parte eu digo que busquei praticar o espanhol por conta própria, se dependesse das práticas ofertadas, teria dificuldade, sei que hoje o curso oferta mais aulas de práticas, o que é bom. (Questionário).

[39]

**E5:** Éh por causa acho talvez dessa questão do professor não estar ali, ou de faltar um apoio pro: eu até não respondo tanto, vou mais pelas minhas colegas, eu via que quem não tinha noção nenhuma de de da língua espanhola, enfim acabava tendo bastante dificuldade, principalmente no início, até elas começarem a falar foi bem difícil, eu via isso, a dificuldade nelas. (Entrevista).

[40]

**E6:** Acredito que a sua iniciação no curso deveria ser mais cedo, já no primeiro semestre e bem intensamente. (Questionário).

Pelos excertos, as egressas consideram que a oralidade é mais difícil de ser desenvolvida pela falta da presença física do professor (E1); pela impossibilidade de revisar, de corrigir a fala, o que se faz na escrita (E2); pela pouca possibilidade de conversação no curso (E3, E6); pelo fato do “contato” não ser constante (E4); pela falta de aulas presenciais para corrigir e tirar dúvidas (E5).

Na pesquisa realizada por Santos (2016), os acadêmicos de um curso de Letras Espanhol/EaD também justificam a produção oral como habilidade mais difícil devido à falta de prática do idioma, contato com falantes ou interação com outras pessoas que dominem a língua. É possível observar que se sobressai a necessidade de maiores oportunidades de conversação na língua-alvo, o que não é um problema apenas no curso investigado nesta tese.

Essas justificativas das egressas se assemelham ao que foi exposto por seus professores. De maneira similar ao que expõe E5 sobre a necessidade da presença física do professor, FA também utiliza como razão para a dificuldade com a produção oral a falta de tempo para a prática da oralidade nos polos presenciais e a presença física do professor, conforme pode ser verificado no excerto 41.

[41]<sup>20</sup>

**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).

No decorrer da pesquisa de dissertação, T1A afirmou que a complexidade da produção oral ocorria pela diferença da interação na EaD, faltando “contato suficiente” presencialmente, semelhante ao que é exposto por E5 e FA. Identificam-se, nesse caso, a presença de crenças de que a presença física é essencial para a aprendizagem.

De modo semelhante a T1A e T2A, E1 e E2 tratam ainda da complexidade de conseguir se comunicar na língua estrangeira e do fato da compreensão leitora e da produção escrita serem mais fáceis para desenvolver a distância. O Quadro 20

<sup>20</sup> Excerto retirado de Gonçalves (2013, p. 106).

também possibilita verificar que a compreensão leitora é entendida como a mais fácil por 67,9%. As egressas E3, E4, E5 e E7 apresentam a mesma crença, porém para E1 e E6, a produção escrita é de maior facilidade.

Como a crença é uma forma de pensamento que se constrói pela interação (BARCELOS, 2010), é possível relacioná-la com o que foi proposto na disciplina, em que a maior parte das atividades foi de leitura e escrita, conforme foi observado no ambiente e exposto por T2A no excerto 42.

[42]<sup>21</sup>

**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 [...]. (Entrevista 2).

Como o contexto específico em que os professores desenvolvem ou desenvolveram a sua formação e as experiências resultantes desse processo influenciam o surgimento de crenças (RICHARDS; LOCKART, 2002), a imagem construída pelos professores e pelos egressos pode ser associada às práticas oportunizadas no ambiente.

Assim, essas crenças podem estar relacionadas a propostas mais vinculadas às práticas de leitura e escrita e não de oralidade, isto é, as crenças podem ter surgido pelo fato das duas primeiras habilidades serem efetivamente as mais trabalhadas. Nesse caso, seria necessário repensar esses planejamentos para que houvesse maior equilíbrio entre as quatro habilidades.

É preciso, portanto, conhecer as especificidades da EaD para compreender quais os mecanismos do ensinar e aprender a distância. O ensino superior a distância deve ser uma decisão política, por conseguinte não pode ser visto apenas como uma saída inovadora para o sistema público de ensino superior. É necessário otimizar e ampliar a capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos adultos [...]. (TOLEDO, 2011, p. 182).

Esse conhecimento das especificidades da EaD e a busca pela otimização dos recursos e atividades são fatores primordiais para o desenvolvimento da oralidade a distância. Pelos dados, observa-se que as habilidades de oralidade ainda são entendidas como as mais problemáticas no curso EaD, mesmo após o término da graduação. Não se evidencia, nesse caso, mudança ou ressignificação

---

21 Excerto retirado de Gonçalves (2013, p. 106).

de crenças a partir da experiência, como sugere Barcelos (2007). Para que haja modificações nas crenças é preciso um “momento de caos”, que abale as convicções mais profundas e, assim, surjam questionamentos acerca do que antes era inquestionável (BARCELOS, 2007).

Essa possibilidade de mudança só existe se os fatores contextuais a instigarem. No caso dos professores, essa crença não se modificou mesmo após a experiência com a disciplina Espanhol I. Da mesma forma, os egressos poderiam apresentar uma crença diferente a partir das práticas e vivências no curso, entretanto isso não ocorreu. O que demonstra que o contexto do curso não contribuiu para essa mudança.

De maneira diferente, ao investigar as crenças de professores que atuaram com a disciplina Espanhol III em um curso de Letras a distância, Gonçalves (2013) verificou mudança dessa crença sobre a dificuldade de desenvolvimento da produção oral. Embora durante a entrevista 1, realizada no início do semestre letivo, os professores tenham afirmado que esta era a habilidade mais difícil na EaD, após a experiência com a disciplina, em que predominaram estratégias para o desenvolvimento da oralidade, os professores apresentaram uma nova crença em que a produção oral já não seria a mais difícil.

Como na EaD, a maior parte da interação entre professor-aluno e aluno-aluno ocorre de maneira indireta, há uma dependência de recursos e ferramentas apropriadas. Nesse sentido, a interação precisa ser mediatizada por suportes técnicos adequados e variados, por isso, nessa modalidade, mais que na educação presencial, os meios tecnológicos são de grande importância.

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).

Sobre os recursos e atividades, os egressos foram questionados acerca daqueles que permitiram a promoção da produção oral. Quando se trata de recursos disponíveis *online*, a sua variedade pode impulsionar a interação em AVA. “A linguagem da *web* – a hipermídia – permite a incorporação de hipertextos, gráficos,



sons, imagens e animações. Tudo isso torna a comunicação extremamente dinâmica” (DIAS; LEITE, 2010, p. 34).

O Quadro 24 demonstra que o *Skype* foi o principal recurso utilizado, citado por 75%, e as gravações de áudios e/ou vídeos foram as principais atividades desenvolvidas, com 71,4%. Cabe observar, nesse caso, que sendo o *Skype* o principal recurso utilizado, as atividades síncronas foram as mais lembradas pelos egressos.

Quadro 24 – Principais recursos e atividades para o desenvolvimento da produção oral (grupo de egressos)

Recursos ou atividades	
Uso de Skype	75%
Gravações vídeos e/ou áudios	71,4%
Atividades em grupo	21,4%
Música	7,1%
Teatro	7,1%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Igualmente, para as egressas, as atividades síncronas desenvolvidas por meio de *Skype* também foram as mais importantes para o desenvolvimento da produção oral. Essa foi a atividade lembrada por todas, já a gravação de áudios e/ou vídeos foi considerada importante por E1, E2, E3, E5 e E7. Outras atividades e materiais foram citados como assistir vídeos (E1), ouvir músicas e realizar leituras (E4).

As egressas E1, E2, E3, E4 e E6 acreditam que a melhor maneira de desenvolver a oralidade teria sido por meio de atividades que promoviam maior interação, como as atividades síncronas com a utilização do *Skype*. Apenas E7 cita “fazer áudios repetidamente”.

As atividades descritas pelas egressas enquadram-se na descrição realizada no MCER (2002) sobre os tipos de atividades para o desenvolvimento da oralidade. Mesmo as atividades de leitura, citadas por E4, são identificadas no documento como aquelas que auxiliam a produção oral. No entanto, no MCER são

diferenciadas as atividades que instigam essa produção daquelas que promovem a interação oral.

Dentre as atividades para a produção oral estão: ler em voz alta um texto escrito; falar apoiando-se em notas, imagens ou textos; representar um papel ensaiado; cantar; apresentar um monólogo; dar informação ou instrução. Por outro lado, as atividades de interação oral pressupõem que o aluno atue de forma alternada como falante e ouvinte, havendo uma negociação de significados e um princípio de cooperação. Dentre as atividades propostas, estão: conversação casual; discussão formal e informal; debate; entrevista; negociação e troca de informações MCER (2002).

Os recursos e as atividades citadas pelos egressos e egressas se assemelham em alguns momentos aos citados pelos professores. Embora FA tenha afirmado que o seu principal objetivo com a disciplina fosse o desenvolvimento da produção oral e que, por isso, mudaria suas estratégias para propor atividades com esse foco, o que pode ser verificado no excerto 43, não houve modificações.

[43]<sup>22</sup>

**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).

Conforme foi apresentado na seção 4.1 (contextualização: curso e disciplina), foram realizadas apenas duas atividades de gravação de áudio e/ou vídeo. Dessa forma, ao serem indagados sobre o que havia possibilitado o desenvolvimento da oralidade, em nenhum momento os professores citaram ferramentas *online* que permitissem a interação síncrona com os alunos. Esse fato é facilmente compreendido por não terem sido utilizadas em nenhum momento.

No entanto, ainda que as atividades que envolveram gravação de áudio e/ou vídeo, músicas e leituras tenham auxiliado a produção oral, observa-se que as atividades mais significativas para os egressos são as síncronas. Esse tipo de atividade é aquela que, de acordo com o MCER (2002), promove a interação oral, levando à competência linguístico-comunicativa.

Essa constatação coloca em evidência a interação como um fator

<sup>22</sup> Excerto retirado de Gonçalves (2013, p. 107).

determinante para essa aprendizagem e que encontrar formas de torná-la mais eficiente é um importante caminho para os cursos de formação de professores de línguas. Isso significa desmistificar a EaD, pois não basta pensá-la como algo que requer pouco tempo e que sempre pode ser desenvolvida em qualquer espaço. Na prática requer a concentração do aluno, sua organização e envolvimento nas atividades.

Por isso, a transposição pode ser um fator dificultante do processo de ensino e aprendizagem. Machado (2010) identificou que os professores, participantes de sua pesquisa, realizaram a tentativa de transposição do modelo presencial para a EaD, havendo uma transferência de atividades e ações didático-pedagógicas vivenciadas em contextos presenciais, o que surtiu um efeito negativo nesse contexto.

Os excertos 44, 45 e 46 mostram que os professores desta pesquisa acreditavam que *links* para os *sites* de músicas e vídeos do *Youtube* (FA), áudios para ouvirem e realização de gravações (T1A) e, *links* para *sites* com pronúncia (T2A) foram os principais materiais que contribuíram para o desenvolvimento da oralidade.

[44]<sup>23</sup>

**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).

[45]

**P:** Como é trabalhada a oralidade?

**T1A:** Então ahm: o que tem sido feito específico de oralidade né é: esse que eu te disse, tem o arquivo ahm: de áudio né com o campo semântico daquele: daquela: daquele tópico da semana, então ele escuta como é a pronúncia daquela palavra né ahm, 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).

[46]

---

23 Excertos retirados de Gonçalves (2013, p. 108).

**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).

Pelos excertos verifica-se uma associação da oralidade com repetições do que era ouvido: “o aluno poderia escutar e repetir” (FA), “o ideal é que ele repita” (T1A), “eles após ouvirem tentassem pronunciar” (T1A). Como no enfoque tradicional do ensino de línguas há uma relação entre aprendizagem e modelos de repetição, é possível perceber que essa disciplina pode ter sido baseada nesse enfoque. Essa crença dos professores também foi observada na fala de E7, sobre fazer áudios repetidamente.

Em uma abordagem contemporânea do ensino de línguas, o sentido e a significação são requisitos nesse processo. Almeida Filho (1993, p. 15) afirma que aprender uma língua é “significar nessa nova língua”, ou seja, estabelecer relações, buscar por experiências, interagir na língua-alvo para que, gradualmente, se “desestrangeirize”.

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).

Ao tratar sobre os tipos de atividades para a competência comunicativa, Widdowson (1991) explica dois importantes conceitos: forma e uso. A *forma* se manifesta por meio do conhecimento de regras linguísticas. Por outro lado, o conhecimento de como utilizar essas regras de maneira eficaz se dá pelo *uso*. É nesse sentido que, embora atividades de repetição possam ser utilizadas para o desenvolvimento da produção oral, a sua utilização reflete a manipulação da *forma*, mas não necessariamente do *uso*, pois o foco está na estrutura.

Considerando que a disciplina apresentava um objetivo comunicativo, apenas exercícios mecânicos não seriam suficientes. Seria necessário proporcionar atividades que garantissem o uso dessas formas em contextos específicos, isto é, apropriadas para um uso efetivo da linguagem.

Ainda sobre os recursos, outro aspecto importante é que, embora a música seja citada como algo que contribuiria para a oralidade, pois os alunos deveriam ouvi-la e cantá-la, não houve um planejamento de atividades para o seu uso específico durante a disciplina. Por não representar uma atividade significativa para a aprendizagem, foi citada apenas por E4.

Nesse caso, cabe observar que assim como os professores podem fazer uma transposição da educação presencial para a EaD, o mesmo pode ocorrer com os alunos. Machado (2010) verificou que estudantes da EaD podem não apresentar autonomia nos estudos e se mostrarem dependentes do professor. Por isso, é fundamental que as atividades sejam planejadas de maneira a orientar o que o aluno precisa realizar e não apenas presumir que fará sem qualquer indicação.

Como as egressas citam um recurso que não está disponível no *Moodle*, o *Skype*, elas foram questionadas sobre o ambiente, se haveria algum problema para a aprendizagem da LE.

[47]

**E1:** Pra mim eu vejo como uma proposta boa, não vejo nada assim tão significativo que tivesse que: ahm mudar ((silêncio 3s)) tem que agregar alguma ferramenta, programas novos que tem, ahm até mesmo o *whats*, *facebook* também, redes sociais em si né. (Entrevista).

[48]

**E2:** Éh, eu acho que o *Moodle* então só não teve a parte do *Skype*, que a gente teve que baixar né assim se tem então éh ahm, voltando também ah que a gente tem que ter bastante conhecimento de tecnologia, porque eu tive que baixar *Skype*, eu não sabia até então né, então de repente no *Moodle* eu não me lembro se teve algo, não nada assim de fala, teve acho que tinha como postar éh assim gravação de áudio, mas já tinha que gravar em outro programa assim o áudio então claro seria ótimo se tivesse assim um *Skype* dentro do *Moodle* ou assim como tem no, agora no *whatsapp* que a gente pode éh ahm gravar vídeos, áudios, ficou bem mais fácil já. (Entrevista).

[49]

**E3:** A única dificuldade na época eu lembro, é que acontecia muito de dependendo do dia, ele carregava e não acessava tinha dias que ele ficava fora 24h, 48h [...] para a produção oral, no ambiente bem dizer, o professor até disponibilizava vídeos áudios ali, mas pra prática ahm não se dava na plataforma né, se dava via *Skype*, talvez pudesse, não sei se existe recursos assim - hoje eu faço uma pós que ela é a distância também que ela é no AVA e dentro dela a gente consegue fazer as webconferências - [...] eu acho que esses recursos devem existir de alguma forma e seriam interessantes. (Entrevista).

[50]

**E4:** O ambiente favorece ele ((o desenvolvimento da oralidade)), por quê? Porque ele era, ao menos quando eu iniciei e também no decorrer do curso,

ele era todo em língua espanhola, então às vezes você tinha que ver: um tutorial, o tutorial era em língua espanhola, então eu acho que favorecia, favorecia você conversar, você compreender mais sobre aquilo. (Entrevista).

[51]

**E5:** Eu peguei ele no início ele ele eu não lembro qual era o problema, ele não funcionava, não armazenava muito bem os documentos ou a memória dos documentos era baixa, não me recordo qual que era o problema, depois ele foi reformulado, durante né o: meu curso né e eu não via dificuldade de trabalhar com ele não, eu acho que ele era bem propício, bem fácil de achar [...] inclusive pra produção oral. (Entrevista).

[52]

**E6:** Não, eu acredito que em relação ao ambiente não teve nenhum problema porque nós tínhamos ahm bastante, ahm os nossos materiais ali ahm como eu disse os professores colocaram os *links* que a gente tinha que acessar ou colocavam tutoriais de como ahm se a gente precisava de um programa alguma coisa assim, então eu acredito que ali da parte do ambiente, sempre que a gente precisou não, não faltou nada assim acredito que essa parte tanto da questão de como foram nos disponibilizados os materiais, como as ferramentas ali dentro ali do *Moodle*, eu acredito que não teve nenhuma desvantagem pra parte da fala. (Entrevista).

As egressas afirmam que o ambiente era propício para o desenvolvimento da oralidade e não reconhecem problemas expressivos com relação ao seu uso. E3 cita alguns problemas de acesso e E5 de armazenamento de arquivos, mas que foram solucionados. Por outro lado, entendem que ferramentas que possibilitem a realização de atividades síncronas para a produção oral poderiam estar disponibilizadas no ambiente como uma maneira de melhorá-lo, assim como o uso de redes sociais, que poderiam favorecer a aprendizagem.

No entanto, os professores entendem o ambiente de maneira diferente. Como a disciplina foi organizada por um professor pesquisador ou conteudista, sem a participação daqueles que efetivamente trabalharam nela, o ambiente era entendido pelos professores como “limitado”. A segmentação do trabalho (BELLONI, 2006) também foi decisiva para a imagem da disciplina.

Por não haver uma integração entre os professores para o planejamento, FA apresentou crenças distintas dos professores tutores. Nas entrevistas, FA afirmou que havia “liberdade” para fazer modificações, porém T1A e T2A não percebiam essa possibilidade na disciplina. Mesmo com a afirmação de FA, não foram realizadas mudanças, permanecendo a mesma organização inicial durante o semestre.

É por isso que, embora as ferramentas tecnológicas possam ter grande impacto na aprendizagem dos alunos, o seu uso só será relevante mediante

propostas que a favoreçam. “A eficácia do uso das TIC vai depender, portanto, muito mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades técnicas destas ferramentas”. (BELLONI, 2015, p. 65).

Observa-se que os professores desconheciam como o ambiente poderia ser utilizado para favorecer o desenvolvimento das habilidades orais. Esse dado pode indicar problemas com duas competências dos professores (ALMEIDA FILHO, 1993): (a) competência teórica, no sentido de compreender mais sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas a distância, quais as suas possibilidades de desenvolvimento, recursos, ferramentas e tipos de atividades que poderiam ser planejadas; (b) competência aplicada, no sentido de saber como e o que utilizar dessa teoria para melhorar a proposta da disciplina.

Diante desses problemas, é preciso atentar que nem todo professor (tutor ou formador) tem uma preparação para atuar nesse contexto, nem todas as graduações discutem sobre o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade, o que requer uma formação posterior. Além disso, como os recursos tecnológicos mudam constantemente, é preciso uma permanente atualização e pesquisa por novas ferramentas. Por isso, quando se trata do AVA, além de professores qualificados cientes dos objetivos de cada disciplina, são necessários profissionais com domínio da área técnica, que possam auxiliá-los a tornar o ambiente mais eficiente.

Na pesquisa de Carmo e Franco (2019), os professores que trabalhavam com cursos EaD demonstraram estar cientes da importância de estudar com antecedência os materiais didáticos que iriam trabalhar. O procedimento desses cursos era informar os professores sobre quais disciplinas acompanhariam quando estas já estavam disponibilizadas para os estudantes.

Embora os professores da disciplina Espanhol I tivessem tido esse conhecimento antecipadamente, é possível observar que não havia um sincronismo entre as ações. A preparação anterior ao curso não foi suficiente para que houvesse a compreensão do papel de cada professor e da importância da participação de todos. “Através do trabalho colaborativo, há maior facilidade para observar as falhas na resolução de um problema, pois amplia-se a discussão e a troca de ideias” (DIAS; LEITE, 2010, p. 94).

Embora se evidenciem essas dificuldades de entendimento entre os professores, a avaliação do desenvolvimento da oralidade na EaD por E1, E2, E4 e

E7 é positiva, ainda que acrescentem algumas modificações que acreditam ser necessárias. Já E3 avalia como “baixa”, E5 afirma que foi de “muita dificuldade para as colegas” e E6 acredita que necessitasse ser mais trabalhada, conforme os excertos de 53 a 59.

Em todos os casos se observa que foram desenvolvidas atividades importantes para a oralidade, mas que o número e a frequência são as principais razões de crítica das egressas. E7 ainda faz uma comparação com a educação presencial, afirmando “claro não é um presencial né”.

[53]

**E1:** Pra mim, eu acho que foi bem bem conduzido, só acho que talvez possa ser explorado um pouquinho mais essa questão de repente ahm por *Skype*, ahm ter mais: disciplinas com atividades que trabalhem mais a oralidade, ah de repente eu vou ter ao longo do de determinada disciplina uma conversa com o aluno, um trabalho que vai fazer desenvolver oralmente. (Entrevista).

[54]

**E2:** Foi bem eficiente sim ((a interação)) talvez assim poderia ter sido mais tempo, durante mais tempo né essas aulas por *Skype*, assim de exigir da gente um pouquinho de de oralidade [...] mais tempo, durante ao longo do curso, mais em todas as disciplinas, talvez mais cobrado. (Entrevista).

[55]

**E3:** Foi: pois é, foi um pouco baixa assim, foi uma dificuldade da maioria dos alunos ahm que teve, tivemos disciplinas, eu não lembro exato acho que foram três com práticas de conversação e outras que a gente acabava praticando também, mas eu acho que poderia ser melhor desenvolvido, não como disciplinas talvez o curso mas quem sabe oficinas no polo né pra desenvolver alguma: alguma prática paralela ao curso, que alguns polos faziam, mas o nosso tentou fazer uma época e não deu certo então eu acho que a conversação ela tem que ser eu acho que ela tem que ser incentivada desde o primeiro semestre. (Entrevista).

[56]

**E4:** Então nós tínhamos ahm uma disciplina que nos proporcionava isso, né e eu graças a Deus eu tive tutores e profes muito boas nessa nessa questão, então a nossa aula em vez de durar, por exemplo, 20 min às vezes durava 1:30 [...] e isso era toda semana, eu achava assim eu achava até pouco, mas pra mim era muito satisfatório, eu aprendia muito e eu acho essa disciplina acho que tem que ter não só a 1 e a 2, acho que tem que ter a 3, a 4, a 5 e assim por diante, até o final do curso. (Entrevista).

[57]

**E5:** Eu já comecei eu já falava em espanhol então eu conseguia me virar, eu via muita dificuldade nas minhas colegas em conversar sabe, essa parte da produção, eu não percebi dificuldade porque eu já conseguia fazer isso agora quem não tinha base nenhuma, eu eu via com MUITA dificuldade, aliás eu ajudei muitas, muitas colegas a formular textos, a gravar áudios, a fazer essas coisas, corrigir elas [...]. (Entrevista).

[58]



**E6:** Eu acredito assim que: que ainda falta, assim pra, eu percebi que já teve um crescimento, uma mudança da primeira turma para nós [...]. (Entrevista).

[59]

**E7:** Foi bem proveitoso né porque a gente conseguia ahm: ((pausa 4s)), como é que se diz ahm, se a gente falava errado né palavras sem ser certo, mas éh os professores orientavam “óh podes ir por esse caminho né” nesse sentido assim, mas era bem bom, bem tranquilo [então tu acha que foi bem desenvolvida a oralidade?] éh dentro do possível sim, claro não é um presencial né ((risos)). (Entrevista).

A pesquisa de Dourado (2016) também permite verificar que os estudantes participantes do estudo acreditam que a oralidade é pouco trabalhada no ambiente virtual, havendo um foco nas habilidades de leitura e escrita. Uma maior variedade de atividades poderia contemplar e garantir a integração das habilidades linguísticas.

Ao caracterizarem a produção oral, os professores a definiram como a habilidade desenvolvida a partir de “trocas entre professor/tutor, professor/aluno” (FA), “capacidade de comunicar” (T1A) e “conversação” (T2A). Por essas definições, observa-se que a produção oral era vinculada à interação entre os sujeitos. Embora estabeleçam essa relação, não conseguiram propor maneiras para promovê-la de maneira mais efetiva.

Os professores poderiam ter utilizado uma variedade de ferramentas ou proposto diferentes tipos de atividades que permitissem essa troca, mas as interações ocorreram apenas com a utilização da escrita. Assim, houve uma associação entre desenvolvimento da oralidade com a interação face a face da educação presencial, como mostram os excertos 60, 61 e 62<sup>24</sup>.

[60]

**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)

[61]

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

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

[62]

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

**T2A:** [...] por enquanto ainda continua muito presente essa questão de eu

---

24 Excertos retirados de Gonçalves (2013, p. 106-107).

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 60, 61 e 62, FA afirma que “o presencial é fundamental” e T1A e T2A tratam dos grupos de estudo presenciais dos polos como formas para o desenvolvimento da oralidade. A experiência dos professores com educação presencial é um forte indicador das crenças que apresentavam sobre a educação a distância, pois naquele momento não conseguiam diferenciar estratégias que poderiam ser utilizadas a distância.

O conhecimento das potencialidades dos recursos *online* seria uma possibilidade de modificação dessas crenças. Por isso, entender o funcionamento de cada tipo de ferramenta poderia ter oportunizado mudanças na disciplina para favorecer o desenvolvimento da oralidade e de outras habilidades.

Através de ferramentas assíncronas – *e-mail*, lista de discussão, fóruns etc. - é possível valorizar a reflexão e o refinamento das ideias dos participantes de um processo comunicacional. As ferramentas síncronas, por sua vez – como os *chats* – permitem a valorização da velocidade de comunicação, visto que a interação ocorre em tempo real. (DIAS; LEITE, 2010, p. 94).

Pelos excertos de 63 a 69, observa-se que para as egressas a interação e o *feedback* recebidos no momento da atividade via *Skype* foram fundamentais para a aprendizagem. Por isso, elas foram questionadas sobre a contribuição dessa interação com os professores.

[63]

**E1:** Bem talvez ela ((interação)) pudesse ser ahm melhorada no sentido de proporcionar mais atividades assim, não que tenha sido insuficiente ela foi bem boa, bem válida talvez agregar alguma coisa a mais a isso. (Entrevista).

[64]

**E2:** [...] os professores nos apontavam tudo o que a gente errava, tudo né, sugeriam né pra gente melhorar, pra gente praticar, mas assim eu acho que éh foram 4 anos, mas não foi assim direto essa oralidade via *Skype*, foi algumas disciplinas que a gente teve [...]. (Entrevista).

[65]

**E3:** A interação ela era bem eficiente assim, mesmo que nós ahm nós estávamos a distância, nós tínhamos uma: proximidade grande com os professores e até mesmo nós alunos o próprio polo, nós tínhamos uma interação bem legal mas o que faltou eram mais atividades [...] a relação

era boa, no geral era boa. (Entrevista).

[66]

**E4:** Eu acredito que poderia ter sido melhorada, até para as outras disciplinas às vezes, por exemplo, a gente tinha disciplina que não era do espanhol e eu acho que dava pra contextualizar com com o espanhol. (Entrevista).

[67]

**E5:** Ahm alguns algumas disciplinas não foi muito desenvolvida não, algumas foi bem interessante até eu lembro, eu não consigo lembrar o nome da disciplina eu lembro que a gente tinha uma atividade de *Skype*, então a gente tava conversando toda a semana tipo meia hora assim uma coisa que realmente eu acho que aquilo vale, era bem válido, a professora te dava a tarefa né, te dava o conteúdo da semana e ela colocava ali os itens que iam ser discutidos nessa conversação e daí a gente ficava conversando em torno de meia hora e daí aquilo que tu errava ou não pronunciava de acordo ou alguma coisa saía em português, ela já conseguia te corrigir ou também o modo de falar alguma coisa assim, eu percebia que essas aulas sim, eram BEM produtivas e tinha o *feedback* na hora né. (Entrevista).

[68]

**E6:** Ela foi muito boa ahm, porque como eu disse eles nos auxiliavam parte em que percebiam que a gente ainda tinha, não estava ahm tendo domínio, que ainda tinha dificuldades, insegurança, esse medo, mas eu acredito que poderia ter mais, a quantidade não, a qualidade estava era muito boa estava perfeita, mas eu acredito que poder ter mais, mais encontros, mais falas, eu acho que isso seria bem interessante e desde o início. (Entrevista).

[69]

**E7:** Olha da minha parte sim ((interação foi suficiente)), eu acho que sim, porque a gente tinha trabalhos no no *Skype* assim que a gente tinha que falar com eles, eu achei muito bom. (Entrevista).

Para as egressas, a interação foi suficiente, mas poderia ter sido mais frequente (E2, E6), com mais atividades (E1, E3) e contextualizada com outras disciplinas (E4), ou seja, as demais disciplinas também poderiam desenvolver atividades de oralidade. Apenas E7 afirma que foi suficiente sem fazer nenhuma ressalva.

Ao serem questionados sobre a importância da interação para o desenvolvimento da produção oral durante a entrevista 1, os três professores afirmaram que era algo essencial para a aprendizagem do aluno, como apresentado nos excertos 70, 71 e 72<sup>25</sup>.

[70]

**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

---

25 Excertos retirados de Gonçalves (2013, p. 114-115).

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)

[71]

**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)

[72]

**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)

Na disciplina Espanhol I, o fórum foi o recurso mais utilizado para a interação, entretanto gerou dúvidas nos professores sobre a sua real potencialidade. Por apresentarem uma atuação diferente no curso, FA o considerou interativo, porém para os professores tutores, o recurso foi utilizado unicamente para a postagem das atividades. Como FA interagiu menos com os alunos, a imagem que construiu do recurso se diferenciou dos demais colegas. Talvez essa tenha sido uma das razões que levou T2A a permanecer com a crença de que a interação presencial é mais eficiente.

[73]<sup>26</sup>

**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).

Ao tratar sobre interação em AVA, Moore e Kearsley (2011) distinguem as interações reduzidas daquelas de alto nível. Nas interações reduzidas não há um incentivo para que os alunos se conheçam melhor, as atividades não requerem interações sociais e são desenvolvidas principalmente de forma assíncrona. Ao final do curso, a maioria dos alunos responde ao professor, mas apenas quando solicitada a sua participação.

Por outro lado, em interações de alto nível são promovidas e incentivadas as interações entre todos os alunos e com seus professores, exigindo trabalhos em equipe, com cooperação e colaboração do grupo. Para isso, são utilizadas uma variedade maior de ferramentas e, ao final do curso, quase a totalidade dos alunos

---

26 Excerto retirado de Gonçalves (2013, p. 117).

participa voluntariamente.

Dessa forma, verifica-se a importância da promoção de atividades que garantam uma interação de alto nível. Apenas deter os melhores recursos não é suficiente para isso, o processo de ensino e aprendizagem será mais eficiente se seus principais agentes – professores e alunos – forem comprometidos e houver interação de qualidade entre todos.

#### 4.5 COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA

Para identificar elementos que envolveriam as crenças sobre a competência linguístico-comunicativa, uma das perguntas do questionário discorreu acerca dos aspectos linguísticos imprescindíveis para a atuação como professores de LE. Embora a lista possuísse 11 itens e mais a possibilidade para incluir outras opções, as egressas selecionaram principalmente três: “saber se comunicar em situações reais” (E1, E2, E3, E4, E5 e E6), “ter boa pronúncia” (E1, E2, E3, E4 e E6) e, “saber usar as regras gramaticais” (E1, E2, E3 e E5).

De maneira semelhante, o grupo de egressos marcou prioritariamente “saber se comunicar em situações reais”, apontada por 82,1%; “dominar as quatro habilidades”, marcada por 75% e; “ter boa pronúncia”, opção selecionada por 71,4% dos egressos, conforme apresentado no Quadro 25.

Quadro 25 – Aspectos linguísticos imprescindíveis para a atuação como professor (a) de língua espanhola (grupo de egressos)

Aspectos linguísticos imprescindíveis para a atuação	UA
Saber se comunicar em situações reais.	82,1%
Dominar as quatro habilidades.	75%
Ter boa pronúncia.	71,4%
Dominar vocabulário.	57,1%
Saber usar as regras gramaticais.	53,6%
Dominar as variantes da língua.	42,9%
Compreender oralmente.	35,7%
Saber ler.	35,7%

Saber traduzir.	32,1%
Falar com fluência.	28,6%
Saber escrever.	28,6%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

É possível verificar que as opções “saber se comunicar em situações reais” e “ter boa pronúncia” são essenciais tanto para o grupo de egressos, quanto para as egressas que estavam em atuação. Porém para as egressas, “saber usar as regras gramaticais” é mais importante que o que domínio das quatro habilidades, apontado pelo grupo.

Considerando que as crenças são influenciadas pelas experiências (BARCELOS, 2010), possivelmente, a experiência das egressas em sala de aula tenha influenciado na escolha das opções. Pois, tanto as regras gramaticais, quanto as habilidades comunicativas precisam ser trabalhadas em aula. Assim, observa-se uma maior relação entre o que ocorre na prática e o entendimento do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, todos os aspectos selecionados envolvem a competência linguístico-comunicativa, em especial o desenvolvimento da oralidade e a capacidade de comunicação. Isso demonstra que todos apresentam uma preocupação com essa competência indiferente de estarem ou não em sala de aula, de maneira semelhante ao que apontam as pesquisas de Barcelos, Batista, Andrade, 2004; Vieira Abrahão, 2004; Dourado, 2016.

Na pesquisa realizada por Dourado (2016), por exemplo, os participantes, alunos do segundo semestre de um curso de Letras Espanhol/EaD, afirmaram que a produção oral e a compreensão auditiva eram as habilidades mais importantes para o professor de línguas. Já o segundo grupo de alunos, pertencentes ao sétimo semestre, considerou a produção oral como mais importante. Nesse caso, observa-se que ao se aproximar do término do curso, há uma preocupação maior com a habilidade oral.

Sobre essa temática, as egressas foram questionadas se seria possível desenvolver a competência linguístico-comunicativa a distância. Os excertos de 75 a 80 mostram que, embora as respostas sejam positivas, apenas E2 demonstra

certeza, as demais ponderam suas respostas.

[75]

**E1:** Eu acho que sim, eu acho que é possível [identificou isso também nos colegas?] ((silêncio 5s)) bom aí já não sei te dizer se foi com todos né, tinha uns bem mais dedicados, outros não tanto, então: isso aí não dá para generalizar, digamos assim. (Entrevista).

[76]

**E2:** Com certeza! é possível desenvolver essa competência. (Entrevista).

[77]

**E3:** Eu vejo que sim, qualquer aluno pode desenvolver sim, com certeza, qualquer aluno pode desenvolver, desde que tenha interesse ((risos)). (Entrevista).

[78]

**E4:** É possível, mas o aluno assim, não depende só do professor né, o aluno ele, tem que se dedicar MUITO pra isso, e isso é constante, não é você por exemplo “ah agora eu fiz isso e vou fazer na outra semana” não! isso é todo dia né, é um pouquinho por dia que você tem que ir construindo isso. (Entrevista).

[79]

**E6:** Permite! hoje em dia com todos os recursos a EaD, com todos os programas assim ahm, com essa disponibilidade, é bem tranquilo ahm, como eu disse eu só preciso ter a prática, assim ser algo assim mais: frequente, mas com certeza pelo ensino a distância tem como aprender uma segunda língua. (Entrevista).

[80]

**E7:** sim, eu acho que sim [e por que é possível?] ahm porque tu tem os professores capacitados pra isso né?, e por mais que: seja difícil, tu: vai tentar conseguir o melhor possível, então acho que dê certo. (Entrevista).

Para E1, E3 e E4 é preciso dedicação e interesse por parte dos alunos, por isso, E1 demonstra dúvida quando questionada se os colegas também desenvolveram essa competência e E3 demonstra certa desconfiança em sua resposta ao rir da afirmação que faz. A postura diante da aquisição de conhecimento é um fator de interferência na aprendizagem. Segundo Gatti (2005), a formação a distância exige uma concepção de busca permanente e de reflexão, por isso, as atitudes dos alunos frente ao conhecimento e ao estudo nessa modalidade podem ser determinantes do sucesso na aprendizagem.

Ao afirmar “como eu disse, eu só preciso ter a prática”, E6 manifesta a sua incerteza quanto à competência que possui. Por outro lado, E7 não afirma ter desenvolvido a competência linguístico-comunicativa, mas sim que “acha” que é possível pelos “professores capacitados” do curso.

As dúvidas das egressas não coincidem com as afirmações do restante do grupo. Ao serem questionados se acreditavam que era possível desenvolver as habilidades linguísticas na EaD para ser professor(a) dessa língua, houve uma predominância do “sim”, com 92,9% e apenas 7,1% respondeu que não era possível.

Dos 92,9%, 64,3% afirmou que “sim” sem apresentar qualquer ressalva e 28,6% apresentou algumas condições para o seu desenvolvimento. Para 21,4% é preciso haver dedicação, determinação e esforço por parte dos alunos; 3,6% citou a necessidade dos alunos continuarem buscando pelo conhecimento e 3,6% afirmou ser fundamental o comprometimento de ambas as partes (professores e alunos).

As ponderações das egressas e do grupo de egressos apontam para o comprometimento dos alunos com o próprio processo de aprendizagem. E4, por exemplo, afirma que é preciso haver uma dedicação constante e não apenas em alguns momentos. Considerando que a responsabilidade de alunos e professores é destacada desde a realização da pesquisa de dissertação, as egressas foram questionadas sobre qual seria a responsabilidade de cada um na EaD, conforme apresentado nos excertos de 81 a 87.

[81]

**E1:** Olha, eu acho que dá pra haver um equilíbrio porque:, o aluno precisa do professor, mas ao mesmo tempo o ahm professor tem que dar um suporte pro aluno, pelo menos eu não me lembro de termos problemas em demora, por exemplo do retorno do: *feedback* de uma atividade, duma dúvida ahm então eu acho que pro aluno isso é bem importante, mas ao mesmo tempo o aluno tem que se dedicar, o professor não precisa toda hora tem que tá cobrando [...] então eu acho que a responsabilidade do aluno, ela se torna até um pouquinho maior do que a do professor, se o aluno não fizer nada, de nada vai valer ter um professor ali disponível pra ajudá-lo né, então eu acho que ele tem que estar disposto a aprender, a dispensar tempo, se organizar e ter um professor ali pro que precisar [...] seria 60% pro aluno e 40% pro professor. (Entrevista).

[82]

**E2:** Olha, eu acho que pro aluno cabe mais de 50% né, porque assim, claro o professor é formado, ele sabe o que que o aluno precisa aprender, mas não adianta o professor trazer tudo né o que ele sabe, trazer os melhores vídeos, as melhores aulas, as melhores né, textos e, não adianta se o aluno não tiver interesse e não tiver, pegar e ler tudo e: desfrutar, usufruir de TUDO que foi disponibilizado e ir além né, ainda procurar além né, então eu acho que o aluno assim ele tem, claro o professor né como eu disse tem que ser capacitado, tem que proporcionar tudo né o melhor que ele puder, mas acho que assim o aluno acho que ele tem uns 60% no mínimo, o aluno é responsável por aprender, o professor não vai conseguir fazer o aluno aprender se ele não quiser. (Entrevista).



[83]

**E3:** Eu acho que 50/50, porque o aluno ele tem que se dedicar em igual proporção, não dá para colocar a culpa totalmente no professor e também não dá para culpar totalmente o aluno, porque o aluno também tem que se interessar, o professor tem que saber cativar, mas o aluno tem que se interessar e:: pra mim no ensino a distância é 50/50, não adianta tu ter um material FABULOSO, um professor nota 10, se tu não te dedica, se tu vai estudar [...] se tu só for pegar naquele momento não vai desenvolver [...]. (Entrevista).

[84]

**E4:** Eu acho que: DO professor, se fosse falar em porcentagem, eu diria que são PRA MIM 70% né, porque ahm o espanhol quando eu comecei nossa! eu tava voando, porque eles colocavam tudo em espanhol sabe e muitas vezes você não entedia certos vocábulos, certas frases e às vezes o professor ele não te retornava e você ficava com aquela dúvida [...] mas aluno também, ele tem os outros 30% que eu vejo né que, por mais que seja pouco, mas acho que é a dedicação. (Entrevista).

[85]

**E5:** Eu acho que uns 70/30, 70% aluno e 30% professor, porque eu acho que o professor, ahm 70 porque o aluno tem que buscar e não adianta o professor organizar o material MAIS interessante possível né e: o aluno chegar lá e nem ler, nem olhar, então não vai resolver nada ahm, e o professor esses 30, exatamente pra escolher os exercícios e o material que ele tá colocando da melhor maneira que o aluno consiga entender, então e se colocar a disposição para quando ahm o aluno tiver alguma dúvida. (Entrevista).

[86]

**E6:** Eu acredito que: seria quase 50% de cada lado, porque eu acho assim [...] eu acredito que assim esse início de incentivar o aluno a ele não ter medo e ser algo normal essa parte da fala, e os outros 50% do aluno também dele pegar e buscar a:: já que tem tantos recursos. (Entrevista).

[87]

**E7:** Olha, eu acho que é 50/50 né 50% para cada, porque: o professor com certeza vai ajudar, a te orientar, vai: mostrar o jeito dele, mas: ahm, você vai ter que buscar também muito né, vai ter que procurar vídeos enfim, escutar outras pessoas falando, éh eu acho. (Entrevista).

Para E2, E3, E6 e E7 professores e alunos possuem o mesmo grau de responsabilidade durante o processo de ensino e aprendizagem. Já E1 e E5 acreditam que o aluno tenha mais responsabilidade (60% e 70%, respectivamente). E4 é a única egressa que acredita que caiba mais ao professor (70%). As considerações das egressas possibilitam a reflexão sobre as características do ensino e da aprendizagem na EaD.

Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação,

perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades. Por outro lado, os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância têm que redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições. (GATTI, 2005, p. 143).

Já os seus professores pensam de maneira semelhante às egressas E2, E3, E6 e E7, acreditando que alunos e professores precisam ter o mesmo nível de envolvimento e dedicação com o curso, sendo 50% para cada um. Pela explicação de Gatti (2005), é possível afirmar que de fato ambos apresentam um alto grau de responsabilidade e que é preciso haver a consciência de todos para a qualidade do processo formativo.

Durante a entrevista, as egressas foram indagadas se conseguiram desenvolver a competência linguístico-comunicativa que lhes permitisse se comunicar em qualquer situação. E1, E2, E3, E4 e E7 afirmam que sim, já E5 considera que não foi possível desenvolver uma competência para a comunicação em qualquer situação ou contexto e E6 ainda apresenta dúvida, como pode ser verificados nos excertos de 88 a 94.

[88]

**E1:** Éh eu consegui desenvolvê-la me:lhlor quando eu comecei a trabalhar em sala de aula, até então “tá não sei e aí e agora eu tenho que falar será que eu sei de fato?”, então ahm estar imersa naquele contexto escolar “ah agora eu preciso, então vamo lá vai dar certo”, acho que: a partir do momento que eu comecei a trabalhar com os alunos, que eu fui desenvolvendo isso melhor, uma coisa é a teoria outra coisa é a prática né. (Entrevista).

[89]

**E2:** Com certeza! muitíssimo, éh porque durante todo o curso né a gente reaprendeu, eu reaprendi falar em espanhol, porque assim eu não conseguia praticamente me comunicar em espanhol, até nós viajamos bastante, a gente ía pra Argentina, Paraguai né, mas assim eu já tinha uma certa dificuldade pra falar, já se sobressaía o português, então durante o curso reaprendi muitíssimo a me comunicar de novo né em espanhol e até depois quando eu voltei então a trabalhar com espanhol também, então se a gente não pratica e foi bastante praticado, a gente era bastante assim tudo tinha que ser em espanhol, não tinha em fóruns escrever coisas em português, só em algumas disciplinas mesmo mas poucas, a maioria a gente tinha que se comunicar que se comunicar em espanhol, então foi muito bom assim, foi ótimo. (Entrevista).

[90]

**E3:** Eu acho que sim, acho que sim ah as disciplinas de uma forma geral

foram bem bacanas pra mim para desenvolver tudo isso e:: tanto a parte de literatura, quando a parte de prática de idioma, a literatura é importante porque tu começa a ter contato com autores do idioma, enfim tu vai praticar a leitura e a escrita e isso tudo ajudou bastante. (Entrevista).

[91]

**E4:** Ahm quando eu viajei, quando eu estava na metade do curso que eu fui pra Costa Rica, eu: senti que eu tava bem assim, porque eu conseguia me comunicar, conseguia compreender o que eles estavam dizendo por mais que eles falassem né num ritmo mais acelerado e eu falava um pouco mais devagar, eu tava:: eu consegui me comunicar né, eu tinha uma variante, a minha variante eu via que tava né mais ou menos porque, nunca nunca chegaram a me corrigir né, porque às vezes eles corrigem e eu achei que sim. (Entrevista).

[92]

**E5:** Em qualquer situação eu acho que não [Não? O que faltou então?] deixa eu pensar um pouco [...] ahm:, ele tinha atividades, tinha atividades orais que eram voltadas pra questões, por exemplo de uma viagem, alguma coisa, mas era pouco explorado isso e eu não sei se era o foco também mas eu percebo que tipo, nós como escola de idiomas, claro basicamente a escola de idiomas trabalha com a questão trabalho e viagem né, que o aluno vá utilizar nessas duas, nesses dois contextos, então ela dá situações exatamente que podem acontecer na vida real e na: na produção oral aqui, faltou sabe, variar um pouco essa ah a produção oral diferenciar um pouco, não era tanto, não tava exposto assim a tantas situações né, ela era um pouco mais restrita e eu vejo que na sala de aula a gente consegue trabalhar em uma amplitude um pouco maior. (Entrevista).

[93]

**E6:** Eu tento, sempre que tem alguém que fala espanhol, ahm que às vezes tem pessoas que visitam a escola e aqui onde eu trabalho ahm eles fazem intercâmbios [...] a professora que faz todo esse intercâmbio, ela comentou comigo que teria uns alunos que os intercambistas e aí ela disse “ah seria interessante um dia se tu conseguisse encontrar eles pra conversar com eles” então, tipo eles tiveram visitando a escola e eu ahm tava presente e eu consegui conversar com eles, mas eu percebo que às vezes quando eu vou falar alguma palavra assim dá um branco até lembrar dessa palavra em espanhol, e eu percebi que na verdade muitas vezes se tu não tem essa prática de todo dia ahm escutando uma música, falando alguma coisa em espanhol tu só vai regredir, não vai progredir, então isso é fundamental por isso que eu até tentei esse ano ah puxar mais essa parte de filmes e músicas pra não regredir, porque não é que tu fique estabilizado, eu aprendi aquilo e tu vai esquecendo né, nossa memória nesse sentido tem que ser sempre ativada. (Entrevista).

[94]

**E7:** Sim: sim ((tom de dúvida)) ((silêncio)). (Entrevista).

Pelos excertos, observa-se que E6 e E7 são as egressas que apresentam maiores dúvidas em suas respostas, não sendo tão contundentes como as demais. No caso de E7, mesmo quando faz afirmações positivas, utiliza interjeições que expressam dúvidas ou permanece em silêncio após uma resposta curta. Esses fatos podem ser relacionados com o teste realizado, pois ambas apresentaram maior dificuldade durante a comunicação.

Ademais, E6 observou que começou a regredir em sua competência, pois quando tenta se comunicar acaba esquecendo as palavras. É possível afirmar que E6 tem uma imagem mais consciente da própria competência, pois afirma que percebeu que regrediu, ao mesmo tempo que demonstra ser uma professora que está tentando melhorar a sua oralidade e aparenta motivação para fazê-lo.

Por outro lado, mesmo com dificuldades acentuadas para comunicar-se, E7 afirma que é possível desenvolver a competência linguístico-comunicativa na EaD. Observa-se, nesse caso, o que Barcelos (2010) denomina de crenças paradoxais e contraditórias, que podem ser, inclusive, um obstáculo para a aprendizagem futura.

Embora as crenças sejam fortes indicadores de como os professores agem, pode não haver uma correlação direta entre crenças e ações. E7 faz afirmações positivas sobre o desenvolvimento da competência na EaD, mas pouco se comunica em sala de aula com os alunos e apresentou uma avaliação equivocada da própria proficiência ao ser questionada sobre a sua oralidade antes e após a realização do curso.

Cabe observar também que E1, E4 e E6 relacionam suas respostas com as práticas que tiveram. E1 associa o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa com a experiência como professora, afirmando que foi nesse momento que conseguiu desenvolvê-la “melhor”. E4 descreve situações vivenciadas em viagens, nas quais percebeu que conseguia ter uma comunicação eficiente. Já E6 demonstra que está em um processo de desenvolvimento e que procura aproveitar as oportunidades de conversação com nativos.

E5 também compara o desenvolvimento da competência com o seu trabalho em um curso de línguas, mas nesse caso para refutar a possibilidade de se comunicar em qualquer contexto ou situação. Para a egressa, faltaria o curso explorar mais a diversidade de situações comunicativas possíveis. A pesquisa de Estivalet (2012) sobre o desenvolvimento da produção oral em disciplinas de um curso de Letras Inglês/EaD mostrou que quando os professores centram-se na metodologia comunicativa, há uma variedade maior de atividades que garantem diferentes interações sociais. Possivelmente, esse seja um aspecto que também deve ser considerado neste curso.

No entanto, a percepção de E5 se diferencia de E2 que acredita que o espanhol “foi bastante praticado” e de E3 que afirma que “tudo ajudou bastante”,

inclusive a literatura com leitura e escrita. Nesses casos, há um predomínio de crenças relacionadas às experiências que tiveram como alunas na EaD e como professoras (RICHARDS; LOCKHART, 2002).

O grupo de egressos também foi questionado se o curso ofereceu conhecimento suficiente sobre a língua e sobre como usá-la. Essa foi uma das perguntas realizadas durante o questionário. Para 85,8% dos egressos, a resposta foi “sim”. Outros 7,1% respondeu que “não”, justificando que o aluno precisa buscar por conta própria e que o conhecimento não foi suficiente. E, 7,1% dos egressos responderam que “parcialmente” devido à necessidade de pesquisar mais.

Quando foram indagados se se sentiam preparados para atuar como professores em meio presencial, 78,6% respondeu que sim, 14,3% respondeu que “não” por não considerar que havia “vocação” ou “vontade”; porque seria necessário estudar os conteúdos novamente; por nunca ter trabalhado na área e por falta de vocabulário e dificuldades de comunicação. Além disso, 7,1% respondeu que “talvez”, se não tivesse tanta insegurança devido à falta de experiência e por não saber lidar com “situações de aprendizagem diferentes”.

Observa-se que tanto nas respostas negativas quanto naquelas que explicitaram dúvidas, apenas em um momento aparece algo diretamente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem do curso, isto é, a falta de vocabulário ou conhecimento suficiente e dificuldades de comunicação. As demais justificativas estão relacionadas principalmente com a falta de experiência em sala de aula, vocação ou insegurança, o que representam questões pessoais. Ainda que 78,6% tenha afirmado se sentir preparado para trabalhar em meio presencial, um número menor, 53,6% do total de egressos, havia procurado trabalho como professor de língua espanhola.

As egressas também foram questionadas se o curso havia proporcionado conhecimento suficiente para ter domínio de aspectos sobre a língua (conhecimento linguístico) e saber como usá-la (conhecimento comunicativo) necessários para ser professor(a) de língua espanhola. Os excertos de 95 a 101 apresentam suas respostas.

[95]

**E1:** Eu acredito que sim, eu acho que foi bem ahm bem trabalhado as duas questões né, trabalhou um pouquinho de língua, de cultura, um pouquinho de tudo né, sobre a língua e o uso da língua também né. (Entrevista).

[96]

**E2:** Com certeza! isso foi foi assim muito trabalhado a questão linguística, a questão de de escrever certo, a questão de conhecer né mesmo a língua né não só de falar de assim de gramática de linguística, fonologia foi bem explorado, foi bem que o professor tinha que estar bem preparado e a gente tinha que elaborar aulas né [...] [Então o curso possibilita o desenvolvimento dessa competência?] com certeza é possível!. (Entrevista).

[97]

**E3:** Eu acho que sim, que foi possível sim desenvolver ahm: talvez nós víamos, e eu via talvez por ter contato no projeto, que no presencial ahm algumas disciplinas a impressão que me davam que eram melhores não melhor elaborada, mas talvez tivesse mais recursos por tá na graduação física não sei ahm, me parece que algumas coisas eram mais desenvolvidas assim pra essa prática de: material de didática né, mas no geral foi suficiente, com o que tive foi suficiente ((tom de voz de insegurança)). (Entrevista).

[98]

**E4:** Eu acredito que sim, eu pelo menos sim consegui, eu cheguei, quando eu cheguei pra dar aula, eu conseguia nossa! eu o que eu aprendi eu tô conseguindo colocar em prática. (Entrevista).

[99]

**E5:** Permite! eu acredito que sim, que ele permita que ele dá essa amplitude de de de poder, do professor ter tanto, poder se comunicar como também ter a parte da da gramática, conseguir desenvolver como eu te disse como eu já tinha noção tanto de uma quanto da outro conhecimento, EU fiquei esperando mais, principalmente na parte da gramática, mas ahm não vejo assim que pra uma pessoa que não tinha conhecimento nenhum, que o curso seja falho, mas talvez eu que tivesse uma expectativa muito grande. (Entrevista).

[100]

**E6:** Eu acredito que sim, eu sei que ainda falta algumas coisas e eu acho que uma pessoa que aprende uma: segunda língua, ela sempre vai ahm ela precisa estudar ahm, procurar novos conteúdos, novas atividades mas eu acredito que a parte gramatical principalmente ahm: essa sim poucas coisas que eu ahm, sinto assim dificuldade, ahm: mas assim, éh eu acredito que para um professor de espanhol eu não vejo dificuldades, às vezes eu preciso, eu dou uma pesquisadinha que eu acho que é da rotina de quando a gente prepara a aula, as aulas né faz o plano de aula ahm, mas assim nada que um dia eu encontrei alguma coisa e disse “meu Deus isso eu nunca vi ou não sei o que fazer com esse conteúdo” assim a parte da gramática é bem tranquilo, a fala também pra trabalhar com os alunos em sala de aula eu acho assim que ahm ah o tanto que eu sei, eu acho que é fun...assim ahm, suficiente para transmitir para eles e para também despertar o interesse deles pela língua espanhola. (Entrevista).

[101]

**E7:** Eu acho que sim, porque: até: da: questão da fonética ahm foi uma das disciplinas mais difíceis né, que a gente teve que estudar MUITO muito porque é: bem difícil né até por: ser éh: as variantes né, mas eu acho que todo mundo, dentro do seu limite, conseguiu: fazer um bom estudo disso. (Entrevista).

As egressas E1, E2, E4, E5 e E7 responderam positivamente afirmando que

foram trabalhados os conteúdos necessários e houve cobrança por parte dos professores. Já E3, embora considere que foi suficiente o que estudou a distância, demonstra certa relutância em sua resposta. A egressa compara o seu curso com um curso presencial e considera que “talvez tivesse mais recursos por tá na graduação física”, indicando que supostamente o curso presencial ofereceria maiores possibilidades para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Ao responder, E6 demonstra novamente apresentar dúvidas quanto à competência que apresenta. Mesmo respondendo que “sim”, pondera afirmando “eu sei que ainda falta algumas coisas”.

O desenvolvimento dessa competência requer que diferentes destrezas sejam acionadas: o aluno precisa “planejar e organizar uma mensagem (destrezas cognitivas); formular um enunciado linguístico (destrezas linguísticas); articular o enunciado (destrezas fonéticas)” (MCER, 2002, p. 88). Por isso, E6 pode não estar segura quanto ao seu nível, pois apresenta dificuldades para articular essas destrezas durante a comunicação.

Em vista de nem todas as egressas afirmarem que o curso possibilitou o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, foi questionado se o curso precisaria fazer algo para garantir o seu desenvolvimento.

[102]

**E1:** Bom eu acho que: ahm foram disponibilizados materiais, suporte ahm por vezes o aluno também tem que buscar né, não é apenas o professor. (Entrevista).

[103]

**E2:** Não minha opinião não, como eu disse, facilitaria se tivesse no *Moodle* o *Skype*, alguma coisa de gravar áudios, mas assim eu acho que foi bem trabalhado a questão de né da da língua espanhola, de conhecimentos assim da história toda da língua espanhola, do do de uso né, eu acho que fui bem preparada e assim, eu não tenho né que eu acho que fui bem preparada sim para ser professora de espanhol. (Entrevista).

[104]

**E3:** Olha o que o que quem coordena pode fazer é disponibilizar disciplinas e professores pra ministrar aquela disciplina, mas cabe ao aluno buscar aperfeiçoar aquilo que ele tá aprendendo né, éh vamo lá eu tinha comentado antes “talvez pudéssemos ter mais disciplinas de oralidade” sim! mas quando vê iríamos ter uma disciplina de oralidade por semestre, mas alguns alunos por não se dedicarem concluem o curso sem saber se comunicar muito bem acontece né, ahm éh mas: disponibilizar eu acho que é importante, ter essa opção é importante ou até mesmo como disciplinas optativas, o que não existe na educação a distância né [...]. (Entrevista).

[105]

**E4:** Olha talvez eu acho que: essa não colocar só só nos estágios você ter a parte prática, eu acho que isso tem que ser colocado antes, o o aluno ele tem que ir pra sala de aula antes eu ao meu ver, eu acho isso, eu achei que cheguei na sala de aula tarde demais, eu acho que tem que ser ofertado isso em outro momento do curso. (Entrevista).

[106]

**E5:** Ahm eu acho que talvez focar alguma um pouco diferenciada na questão da da gramática, porque: eu acho que ele tem mais foco pra comunicação, do que pra parte da gramática e eu acho que algumas coisas acabou pecando podia trabalhar as duas coisas aliadas não sei qual é a intenção do curso, mas eu acho que podia variar um pouco e podia também trabalhar mais a questão da gramática, não que não tenha sido trabalhada, mas como é que eu vou te dizer assim, nas primeiras disciplinas a gente não tinha quase nada de gramática, aí foi então começar a ter gramática assim propriamente dita assim mais adiante ou trabalhava só “ah tem que usar o presente do indicativo” daí ficava dois, três semestres trabalhando com verbos no presente do indicativo sabe coisas assim, a gramática não evoluía tanto quanto a comunicação, não era uma coisa que ia junto. (Entrevista).

[107]

**E6:** Eu acredito que só ahm eu acho que só ser desde o início assim ter essa parte da da oralidade e bem frequente e desde o início, não que não tivemos no início, nós tivemos, só que eu acredito que foram ainda poucas vezes, claro é início, tem ah que nem assim, eu já a questão da parte técnica aqui tanto da *internet* de computador isso foi tranquilo pra mim, mas eu tinha colegas que às vezes tinha um pouco de dificuldade e então, de repente, não teve desde o início porque o curso esperou que os alunos fossem se adaptando à modalidade EaD, fossem conseguindo se organizar dentro da plataforma do *Moodle* no controle das ferramentas, de repente por isso eles demoraram um pouco então, tendo no primeiro momento esse reconhecimento e depois começar mais específico então essa parte da oralidade, mas eu acho que: ahm se fosse assim, marcar sempre uma conversa desde o início seria algo interessante bem interessante do curso. (Entrevista).

[108]

**E7:** Humm., acho que não:, como a gente agora tá fora não lembro, mas acho que não. (Entrevista).

Para E1 e E7 o curso não precisaria modificar nada. E1 afirma ainda que os alunos também precisam buscar por materiais, não cabendo unicamente ao professor essa responsabilidade. E3 também considera que os alunos precisam buscar materiais, mas sugere que disciplinas optativas sejam disponibilizadas com foco na oralidade. Já E2 destaca a necessidade de ferramentas como o *Skype* ou outras para gravação de áudios serem disponibilizadas no próprio ambiente.

Para E4, é importante que a prática em sala de aula seja antecipada, que os alunos tenham desde o primeiro semestre atividades práticas nas escolas. E5 considera que é preciso que a gramática seja trabalhada desde o primeiro semestre, para que haja um equilíbrio entre as atividades comunicativas e gramaticais. O que é



algo importante, pois o conhecimento gramatical é um recurso para a competência linguístico-comunicativa (WIDDOWSON, 1995).

Já E6 considera que é preciso ter atividades com foco na oralidade desde o começo do curso e com mais frequência. Ela entende que no início há a adaptação dos alunos, mas que as conversas com os professores em língua espanhola sejam algo interessante. O número de atividades comunicativas e a frequência são destacados em diferentes momentos das entrevistas com as egressas.

Durante a pesquisa de Espinoza e Oconitrillo (2009), os autores identificaram que a falta de contato cotidiano com a língua dificultava o desenvolvimento de habilidades orais pelos alunos a distância. Isso indica que a preocupação das egressas com a quantidade e a regularidade desse tipo de atividade é pertinente. Para isso, é importante que professores e alunos tenham conhecimento das tecnologias que podem ser utilizadas para esse tipo de interação.

Não é necessário ter um conhecimento especializado a respeito de como as tecnologias operam nem ser capaz de remediá-las caso apresentem problemas [...]. Precisamos conhecer o suficiente a respeito delas para sermos capazes de formular perguntas inteligentes, fazer sugestões, saber quando algo não está operando como deveria e, acima de tudo, conhecer os limites e o potencial de cada uma das tecnologias. (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 75).

Por fim, as egressas foram questionadas se o diploma da educação presencial e a distância seriam equivalentes. Nesse momento, E1 afirma que ainda há resistência do mercado de trabalho, mas que percebe isso em outros locais e não onde desempenha suas funções. De maneira semelhante, E2 trata sobre as crenças de outros ao afirmar que “algumas pessoas ainda não acreditam na educação a distância e creem que é uma coisa vaga”.

[109]

**E1:** Na maioria sim, mas alguns ainda apresentam um pouco de resistência digamos ahm, não tem a mesma impressão do que o curso presencial, aonde eu trabalho não tive problemas com isso graças a Deus! mas em outros locais a gente percebe em algumas escolas daqui por exemplo ahm um pouquinho de: “ah curso a distância ah mas será que de fato tu aprendeu a língua?” um pouquinho de preconceito digamos assim, na maioria dos lugares não, graças a Deus! (Entrevista).

[110]

**E2:** Éh tem universidades e universidades né, eu já fiz éh:, o curso normal superior eu fiz também Ea... a distância e o segundo a distância então foi na X ((universidade pública)), o outro foi pela X ((faculdade particular)) e esse então pela X ((universidade pública)), aí eu fiz duas pós-graduações, uma

pela X ((universidade pública)), é mídias na educação e fiz outra pela:, agora não me lembro, pela X ((faculdade particular)), acho que foi e então ahm, eu posso garantir, eu eu estudei em particular e pela federal EaD, a distância, éh não fiz nenhum curso presencial assim totalmente presencial, só meu ensino médio que foi mesmo todo presencial e o fundamental, então eu posso afirmar que as universidades federais exigem, elas cobram e elas ensinam e as, as, as universidades particulares, elas deixam um pouquinho a desejar, porque assim, tu aprende nas duas, mas na federal é muito mais cobrado, isso obriga o aluno a estudar mais, se ele quer passar e ele quer ter a nota, ele precisa ter conhecimento e nas outras passa um pouquinho mais, assim não é tão cobrado, se o aluno quer estudar ele estuda, mas se ele quer levar assim meio na esportiva ele leva também. (Entrevista).

[111]

**E3:** Não há diferença na relação de conclusão né, tu não tem aquela discriminação de ter um: diploma, não que seja algo discriminatório, mas ainda é né? a gente sabe que às vezes dependendo alguém sabe que tu fez a distância, algumas pessoas ainda não acreditam na educação a distância e creem que é uma coisa vaga né, o que eu não concordo, mas: eu acho que no presencial, até por ser um curso mais longo comparado com o EaD, eu acho que ele tem um ano a mais se não tô enganada, éh talvez se dedique mais humm para algumas coisas, posso estar enganada por não ter tido a experiência presencial do espanhol, mas talvez pudesse ter uma ênfase maior na didática na própria conversação né. (Entrevista).

[112]

**E4:** Não, eu acho que: tem - porque muita gente que acumula títulos né, mas de fato quem realmente sabe? então né hoje eu acho que há um acúmulo de títulos, por exemplo tem n universidades que estão oferecendo a segunda licenciatura, mas a segunda licenciatura em ano gente? né o professor só vai lá e faz os estágios e deu, eu acho que esse professor não tá preparado né, qual que é a formação docente dele?. (Entrevista).

[113]

**E5:** Ahm: só naquela questão que eu te disse talvez teria que se trabalhar um pouco mais o retorno do professor ou o professor tá disponível em alguns momentos, porque realmente tinha gente que tinha dúvida e mandava alguma coisa pro professor e não tinha resposta, então talvez o professor ficar disponível olha sei lá eu não dou aula não ou talvez também marcar um assim óh “quinta-feira das 7 às 8, meia horinha eu vou explicar o conteúdo da semana pra vocês fazerem a atividade e depois mais meia horinha eu vou tá liberado pra tirar dúvidas sabe?” eu acho que isso talvez fosse complementar, ele tá ali, tá explicando e mesmo que seja né em vídeo ou em áudio ele tá ali e ele tá explicando e ao mesmo tempo ele tá se colocando pra ti tirar dúvidas, eu acho que isso na sala de aula já tem, o professor tá ali presente se tu não tu pergunta pra repetir, tu pergunta né ou o que não entendeu pra poder: compreender então eu acho que isso pra ter um fechamento total faltaria isso. (Entrevista).

[114]

**E6:** Sim, ahm eu vejo que eu tenho uma professora que é minha colega que ela fez a presencial e na verdade eu vejo assim que ahm, a gente conversa bastante, se troca, eu vejo assim que a questão da fala, por mais que eu reconheço que eu não estou 100%, e que eu ainda quero progredir muito nessa parte, mas eu vejo que: na questão tanto da fala, tanto da questão, às vezes até gramatical ahm, eu me sinto mais ahm confiante do que ela [...] mas eu vejo assim, eu me sinto mais segura e bem tranquila em relação a ir pra sala de aula e trabalhar essa disciplina com os alunos, então assim não vejo diferença nenhuma e até me sinto bem confiante. (Entrevista).

[115]

**E7:** Acho que não só: tá essa: questão de, do, do presencial: e do: EaD: você não ter o contato: pessoal né vamos dizer assim com os professores pra falar. (Entrevista).

Para E2 há diferença entre as universidades públicas e privadas. Por ter realizado cursos a distância em ambas, a egressa afirma que na universidade pública há maior cobrança: “exigem, elas cobram e elas ensinam”. E6 também compara a segurança que tem para dar aula com a de sua colega que se graduou pela educação presencial e, mesmo considerando que não está “100%” e pode progredir, observa que se sente mais segura durante as aulas que a outra professora.

Já E5 e E7 ponderam suas respostas, considerando que ainda falta maior presença do professor. E5, por exemplo, sugere que o professor tenha semanalmente um horário *online* com os alunos e E7 afirma que não há “contato pessoal” com os professores. Ao tratar sobre os canais de comunicação, Belloni (2015) afirma que esse é um caminho que precisa ser bem estruturado, pois nem todos os alunos apresentam autonomia e estão preparados para a autoaprendizagem.

Um primeiro caminho extremamente importante a operacionalizar em qualquer experiência de EaD é a ênfase na interação social entre estudante e instituição, com o uso das técnicas de comunicação mais adequadas: criação de estruturas propiciadoras de interação entre os estudantes e professores e dos estudantes entre eles; e criação de estruturas de apoio pedagógico e didático ao estudante (tutoria, aconselhamento, “plantão” de respostas a dúvidas, monitoria para o uso de tecnologias etc.). Essas estruturas são especialmente importantes em um país como o Brasil, onde os níveis de cultura geral e de escolaridade são, de modo geral, pouco elevados e onde a escola não instrumentaliza os jovens para o exercício da autoaprendizagem. (BELLONI, 2015, p. 113).

Quando indagados sobre a equivalência de diplomas, os professores das egressas demonstraram dúvidas, como pode ser observado nos excertos 116, 117 e 118<sup>27</sup>.

[116]

**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

---

<sup>27</sup> Excertos retirados de Gonçalves (2013, p. 117-118).

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).

[117]

**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).

[118]

**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).

Os excertos demonstram que os professores não conseguiram afirmar com segurança se havia uma equivalência de diplomas, apresentando dúvidas quanto à aprendizagem do espanhol na EaD. Embora tenham hesitado em suas respostas, a avaliação da proficiência mostrou que apenas E6 e E7 apresentam um resultado que não atende às expectativas do curso. As demais egressas encontram-se em níveis compatíveis com o que se esperava para o perfil de egressos, estando em níveis avançado e intermediário superior.

## 5 CONCLUSÃO

Pelo histórico da EaD no Brasil e o crescente desenvolvimento de TIC que podem ser aplicadas à educação, essa não parece ser uma modalidade de ensino passageira. Como afirma Neves (2005, p. 137), a “educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança”. E nesse processo estão os cursos de formação, que precisam preparar os professores para a atuação profissional, principalmente, para a educação básica.

É por isso que os estudos que envolvem a modalidade que mais cresce no país são indispensáveis para as instituições que prezam pela qualidade. Considerando essa perspectiva, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar as relações entre o nível de proficiência da habilidade oral de egressos de um curso de Letras Espanhol a distância e suas crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa, sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa competência na EaD e as crenças de alguns de seus professores.

Como primeiro objetivo específico, buscou-se identificar as crenças de egressos de um curso de Letras Espanhol a distância sobre o processo de ensino-aprendizagem da habilidade oral através dessa modalidade. Identificou-se durante a entrevista com as egressas, a crença de que a EaD exigiria mais dos alunos do que a educação presencial, necessitando de maior dedicação aos estudos, o que também se refletiria no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

Por essa razão, foi ressaltada a importância de um perfil de ingressante nessa modalidade. Quanto a essas características, as egressas citaram: autonomia nos estudos, dedicação, organização e disciplina. Desse modo, demonstraram entender que nem todos estão aptos para realizar cursos a distância, pois há quem não apresente um perfil adequado para a proposta.

O segundo objetivo específico foi levantar as crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa das egressas que estavam, no momento da pesquisa, em atuação profissional. Ao afirmarem que a produção oral era a habilidade mais difícil de ser desenvolvida na EaD, observou-se que essa imagem de dificuldade poderia estar relacionada também às poucas oportunidades de prática de conversação, já que na disciplina Espanhol 1, por exemplo, as habilidades de leitura e escrita foram as mais exploradas.

Essa foi uma das razões mencionadas pelas egressas e pelo grupo de egressos ao trataram sobre o número reduzido de atividades que oportunizariam o desenvolvimento da oralidade. No entanto, as egressas afirmaram que a EaD possibilita o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Ao detalhar o que levaria a essa aprendizagem, as egressas retomaram algumas das características do perfil de aluno como a dedicação e o interesse.

Além disso, 92,9% do grupo de egressos demonstrou acreditar que era possível desenvolver as habilidades linguísticas na EaD para ser professor(a) dessa língua, o que foi confirmado pelas egressas que estavam em atuação. Porém, em diferentes momentos da entrevista, as egressas ressaltaram a importância de um maior número de atividades comunicativas e com mais frequência desde o início do curso.

Como terceiro objetivo específico, buscou-se identificar o nível de proficiência da habilidade oral desenvolvida pelas egressas que atuavam como professoras e, como quinto, analisar as possíveis relações entre esses níveis de proficiência oral e as suas crenças.

Quanto à avaliação da proficiência das egressas, já se esperava que os níveis identificados fossem diferentes e os resultados mostraram que houve aprendizagem, passando as egressas em sua maioria para níveis superiores de proficiência. Durante as entrevistas, as egressas em nível avançado e intermediário demonstraram ter sido alunas dedicadas durante o curso e preocupadas com a aprendizagem da língua. As egressas se envolveram em projetos, viagens, deram continuidade à formação e, em sala de aula, mantinham a comunicação em língua espanhola com seus alunos.

Já as egressas que não chegaram ao nível almejado, diferentemente das demais, afirmaram estar em níveis superiores aos indicados pelos avaliadores quando responderam ao questionário. Nesses casos, verificou-se que faltou entendimento e reconhecimento da competência que apresentavam durante a aplicação desse instrumento.

O nível de proficiência também foi um reflexo da confiança e da segurança para utilizar a língua em sala de aula. As egressas em níveis intermediário superior e avançado afirmaram que utilizavam mais a língua durante as suas práticas. As que não alcançaram esse domínio, no entanto, não conseguiram afirmar que se sentiam

seguras e confiantes para comunicar-se em língua espanhola e, conseqüentemente, declararam interagir menos com seus alunos na língua-alvo.

Por fim, o último objetivo específico foi investigar as possíveis relações entre as crenças dos egressos e dos professores (dissertação/2013) sobre o ensino-aprendizagem da habilidade oral na EaD.

Durante a pesquisa de dissertação (GONÇALVES, 2013) foi identificado que, para os professores, a interação seria fundamental para o processo de aprendizagem. Embora tivessem essa imagem, os professores oportunizaram principalmente interações assíncronas no decorrer da disciplina, promovendo sempre o mesmo tipo de interação, com atividades que em sua maioria foram escritas e postadas no fórum.

Os professores afirmaram que faltaria “contato suficiente” presencialmente, o que levou a um entendimento de que a interação presencial seria mais eficiente para o desenvolvimento da produção oral. Nesse caso, o conhecimento das potencialidades dos recursos *online* seria uma possibilidade de modificação dessa percepção, pois a experiência pode levar a uma mudança ou resignificação das crenças (BARCELOS, 2007). Por isso, entender o funcionamento de cada tipo de ferramenta poderia ter oportunizado mudanças na disciplina para favorecer o desenvolvimento da oralidade e de outras habilidades.

Além disso, observou-se que os professores acreditavam que a repetição era mais importante. Verificou-se, assim, uma associação da oralidade com repetições do que era ouvido: “o aluno poderia escutar e repetir” (FA), “o ideal é que ele repita” (T1A), “eles após ouvirem tentassem pronunciar” (T1A), o que não corresponde às crenças das egressas.

Por outro lado, as atividades síncronas, realizadas por meio do *Skype*, foram as mais importantes para a produção oral de acordo com as egressas. O *Skype* também foi o principal recurso citado por 75% do grupo de egressos. Esses dados divergem dos apresentados pelos professores, que não mencionaram atividades síncronas.

Uma vez que as atividades síncronas são as mais lembradas pelas ex-alunas e pelo grupo de egressos, há uma relação entre essas atividades e o desenvolvimento da oralidade com foco na comunicação real. Porém, ao refletiram sobre a interação, as egressas consideraram que foi eficiente no decorrer do curso,

mas não suficiente, sinalizando para a necessidade de um maior número de atividades com esse objetivo.

Em vista das egressas mencionarem recursos que não estavam disponíveis no AVA utilizado, havia a hipótese de que acreditariam que o ambiente apresentaria algum problema. Entretanto, foi considerado propício para o desenvolvimento da oralidade e sem problemas expressivos relacionados ao seu uso.

Os professores, no entanto, acreditavam que o ambiente era “limitado”, o que pode ser relacionado à segmentação do trabalho (BELLONI, 2006). Como cada professor apresentava uma função e não houve integração para o planejamento da disciplina, cada um apresentou uma crença diferente sobre o uso dos recursos e sobre a funcionalidade do ambiente.

Ademais os professores indicaram que apresentavam pouco tempo para o trabalho a distância, o que também foi uma problemática levantada pelas egressas. Ainda assim, no perfil de aluno da EaD, as ex-alunas descreveram que era necessário ter dedicação, organização e autonomia nos estudos. Por isso, a maioria das egressas afirmou que professores e alunos possuem o mesmo grau de responsabilidade durante o processo de ensino e aprendizagem, o que também é afirmado por seus professores.

Contudo, ao tratarem sobre a equivalência entre os diplomas da EaD e da educação presencial, os professores apresentaram dúvidas principalmente pelo desenvolvimento da oralidade. O que não foi identificado pela maioria das egressas, que afirmaram que haveria equivalência e se sentiam “bem” preparadas para serem professoras.

## 5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das conclusões da pesquisa realizada, são necessárias algumas considerações finais sobre aspectos que se sobressaíram durante a análise. O estudo de crenças é oportuno para os cursos de formação de professores na EaD, pois é importante que os alunos “tenham a chance de analisar o que eles acham de negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores” (BARCELOS, 2004, p. 146).

Ao colocar-se como agentes da própria aprendizagem e ao expressarem o



que identificam como problemas nessa modalidade também colaboram para que ações mais efetivas sejam tomadas, garantindo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Embora, durante as entrevistas, tenha se observado que as egressas apresentam uma imagem positiva do curso, demonstrando apreço e respeito pelos professores e pela formação que obtiveram, também mencionam o que poderia ser modificado e melhorado na formação.

Dentre as contribuições as egressas citaram: (1) a importância de ter um horário para interações síncronas com o professor, no qual poderiam ser feitas explicações sobre o conteúdo, as atividades ou esclarecidas as dúvidas; (2) a relevância de ter no próprio ambiente ferramentas disponíveis para as interações síncronas; (3) a possibilidade de ter disciplinas optativas, oferecidas para trabalhar especificamente a oralidade; (4) a antecipação da prática em sala de aula, que levaria a mudanças nos alunos, pois haveria demora para ter essa experiência; (5) um maior equilíbrio entre as atividades gramaticais e as comunicativas, para que uma fosse o subsídio da outra e, (E6) a importância da oralidade ser trabalhada com maior frequência e desde o início do curso.

As considerações das egressas são diversas, porém em diferentes momentos se repete a reflexão sobre a importância de um maior número de atividades para a promoção da oralidade e que o seu início seja desde o primeiro semestre do curso. Além disso, é preciso pensar nas possibilidades de garantir interações de alto nível (MOORE; KEARSLEY, 2011), que possivelmente tenham sido promovidas em outras disciplinas, mas não na investigada.

Para isso, é essencial a preparação dos professores para atuar com a EaD. Não basta apenas ter o conhecimento sobre as tecnologias, é preciso ter a compreensão das particularidades da EaD e de como tornar esses recursos realmente interativos. O que se observa, nesse sentido, é que os cursos de formação ainda carecem de reflexões e discussões sobre como trabalhar nessa modalidade para que não haja uma mera transposição da educação presencial.

Assim, dentre os principais desafios dos cursos de Letras Espanhol EaD, estão:

- assegurar que professores e alunos tenham conhecimento das ferramentas e recursos *online*;
- garantir que os professores, além do conhecimento das ferramentas, saibam como

explorar a sua capacidade interativa;

- oportunizar atividades mais significativas para o desenvolvimento da produção oral, desde o início do curso;
- desenvolver propostas voltadas para a integração das habilidades para que não haja foco apenas em leitura e escrita;
- garantir interações de alto nível, incentivando a participação dos alunos;
- assegurar o trabalho colaborativo entre todos os professores, pois a contribuição de cada um é importante durante o planejamento das aulas e no decorrer do semestre letivo.

Embora todos esses fatores sejam essenciais, dois aspectos não podem ser ignorados e são primordiais quando se trata de qualidade da formação. O primeiro deles é a necessidade de investimento e valorização dos profissionais da área. Nenhum curso poderá garantir qualidade do ensino que oferece sem o investimento necessário em infraestrutura; equipe qualificada; tecnologia; polos com biblioteca, computadores, acesso de qualidade à *internet*; e valorização dos professores, que ainda hoje continuam como “bolsistas”.

O segundo fator, reconhecido pelas egressas, diz respeito ao envolvimento dos acadêmicos com o curso. A imagem de alunos passivos, que apenas esperam respostas de seus professores, não cabe para a EaD. Certamente aqueles que não se esforçarem para desenvolver maior autonomia no processo de aprendizagem, não atingirão os objetivos propostos pelos cursos e, especificamente no caso do curso de Letras Espanhol, não conseguirão atingir um nível de competência linguístico-comunicativa necessário para um professor de línguas.

Cabe salientar, que este trabalho não buscou julgar o que foi feito, mas observar as possibilidades de aprimoramento e de aperfeiçoamento do que é oferecido aos estudantes a distância para garantir maior êxito, aproveitamento e uma aprendizagem efetiva. Possivelmente, o curso já tenha implementado modificações com suas turmas mais recentes, mas reconhecer o que pensam os egressos, especialmente aqueles que estão em atuação em sala de aula, é uma forma de observar o que foi significativo para a aprendizagem e o que deixou lacunas que podem ser complementadas.

Além disso, como este trabalho teve como foco unicamente a competência linguístico-comunicativa, outras competências essenciais para a formação e a

atuação de professores de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993) poderiam ser investigadas. Como este trabalho foi baseado na dissertação Gonçalves (2013), a atenção se voltou para a disciplina Espanhol I, porém as demais disciplinas que apresentavam em suas ementas propostas voltadas para o desenvolvimento dessa competência também poderiam ser analisadas a fim de identificar o que cada uma propôs, já que as respostas das egressas e dos professores se diferenciaram quanto aos recursos e atividades propostas.

Por fim, espera-se que o trabalho contribua para incentivar a realização ou a continuidade de pesquisas na área, pois o processo de ensino e de aprendizagem a distância precisa da atenção de pesquisadores para que possa seguir avançando e aperfeiçoando suas estratégias.

## REFERÊNCIAS

ABED. **Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85. 1992. Disponível em: <[http://www.apliesp.org.br/site-edicao\\_detalle?id=5](http://www.apliesp.org.br/site-edicao_detalle?id=5)>. Acesso em: 10 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993. 75 p.

\_\_\_\_\_. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: **APLIEMGE: Ensino e Pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, 1997. p. 29-41.

\_\_\_\_\_. O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 3, n. 1. 2004 Disponível: <[ppla.unb.br/wp-content/uploads/2014/07/o-professor-de-lingua-profissional.pdf](http://ppla.unb.br/wp-content/uploads/2014/07/o-professor-de-lingua-profissional.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 09-19. 2006. Disponível em: <[http://www.apliesp.org.br/site-edicao\\_detalle?id=13](http://www.apliesp.org.br/site-edicao_detalle?id=13)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 11-34.

ALVARENGA, M. B. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 107-116.

ALVES, J. B. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 09-13.

ALVES, Z. M. M. B; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Pandéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2014/655-1407244852.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2019.

ARELLANO, E. O. Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. **Clases de Historia**, n. 408, p. 01-23. 2013. Disponível em:

<<http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/ortiz-epistemologia-investigacion.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2019.

ARGENTINA. **Convenio nº 395, de 15 de noviembre de 2001.** Convenio para implementar la evaluación de conocimiento y uso del español como lengua extranjera. Disponível em: <[http://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/2001%20resolucion%20395\\_ministerio\\_de\\_educacion.pdf](http://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/2001%20resolucion%20395_ministerio_de_educacion.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolución nº 28, de 31 de enero de 2005.** Disponível em: <<http://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/2005%20resolucion%2028.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Convenio nº 180, de 03 de junio de 2004.** Convenio constitutivo del consorcio interuniversitario para la evaluación del conocimiento y uso del español como lengua extranjera. Disponível em: <<http://www.else.edu.ar/sites/else.psi.unc.edu.ar/files/imagenes/2004-resolucion180.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

ARGENTINA; BRASIL. **Protocolo entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y el Ministerio de Educación de la República Federativa de Brasil para la promoción de la enseñanza del español y portugués como segundas lenguas, de 20 de noviembre de 2005.** Disponível em: <[http://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/2005%20Convenio\\_Brasil.pdf](http://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/2005%20Convenio_Brasil.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Um ano do decreto da EaD: o impacto da educação a distância na expansão do ensino superior brasileiro.** Brasília: ABMES, 2018. Disponível em: <<https://abmes.org.br/abmes-pesquisas/detalhe/16/um-ano-do-decreto-ead-o-impacto-da-educacao-a-distancia-na-expansao-do-ensino-superior-brasileiro>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

AZEVEDO, J. C. Os primórdios da EaD na educação superior brasileira. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância: o estado da arte.** v. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 02-05.

BACHMAN, L. Habilidade lingüística comunicativa. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Coord.) **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa, 1995. p. 105-127. Tradução de Communicative Language Ability.

BAHIA, N. P. A formação inicial de professores a distância, que tanto incomoda!. **Educação e linguagem**, São Paulo, v. 17, p. 121-143, jul-dez, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/5332>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos**

**formandos em Letras**. 1995. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

\_\_\_\_\_. 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.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 11- 29.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 127 p.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hiperfídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 175-197.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº1.878, de 23 de abril de 1974**. Institui a Universidade Aberta. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=C01B606B992282FA87DA15963C1E0A8B.node1?codteor=1189471&filename=Avulso+-PL+1878/1974](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C01B606B992282FA87DA15963C1E0A8B.node1?codteor=1189471&filename=Avulso+-PL+1878/1974)>. Acesso em: 30 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **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](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **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://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 03 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Espanhol será obrigatório no ensino médio.** Ministério da Educação. 04 ago. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=3785:sp-309678802>>. Acesso em: 02 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil -UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)> 129 . Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário da União.** Brasília, DF, 08 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** DF, 30 maio 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24)>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRITTO, J. Levantamento aponta falta de mais de 7 mil professores na rede estadual. **Diário gaúcho.** Porto Alegre 10 maio 2019. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2019/05/levantamento-aponta-falta-de-mais-de-7-mil-professores-na-rede-estadual-10935530.html>>. Acesso em: 01 set. 2019.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Coord.) **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81. Tradução de From communicative competence to communicative language pedagogy.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, p. 1-47, 1980. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**. n. 01. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982019000100420&script=sci\\_arttext&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982019000100420&script=sci_arttext&tling=pt)>. Acesso em: 28 out. 2019.

CELU. **Certificado de Español Lengua y Uso**. 2017. Disponível em: <<http://www.celu.edu.ar/pt-pt/content/n-veis>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative Competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 05-35. 1995. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>>. Acesso em: 03 maio 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 164 p.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978. 372 p. Tradução de Aspects of the theory of syntax.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 83 p. Tradução de Language and mind.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 142-162.

CONSOLO, D. A. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 29, p. 21-36, jan./jun. 1997. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2032>>. Acesso em: 10 set. 2019.



\_\_\_\_\_. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, jun. 2000. p. 59-68. Disponível: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665>>. Acesso em: 17 out. 2019.

\_\_\_\_\_. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 43, p. 265-286, jul./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132004000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000200005)>. Acesso em: 02 maio 2019.

CONSOLO, D. A; SILVA, V. L. T. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. **Horizontes de linguística aplicada**, n. 1, p. 63-87. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9513>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

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

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/BRASIL. **Boletim informativo dos resultados da pesquisa com estudantes do Sistema UAB**. Brasília: Capes, 2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/12012018-Boletim-Informativo-dos-Resultados-Pesquisa-Estudantes-UaB.pptx>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, Mass: D. C. Heath, 1910.

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

DOURADO, L. B. **O trabalho com a oralidade em um curso de licenciatura em língua espanhola (EaD): realidades e necessidades**. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 31-43.

ESPAÑA. **Ley nº 7, de 21 de marzo de 1991**. Por la que se crea el Instituto Cervantes. Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1991/03/22/pdfs/A09067-09069.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Real Decreto nº 826, de 20 de julio de 1988**. Por el que se establecen diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera. Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1988/07/29/pdfs/A23426-23427.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

ESPINOZA, A. A.; OCONITRILLO, N. B. Análisis de la adquisición de competencias orales en la Carrera de la Enseñanza de Francés a Distancia de la Universidad de Costa Rica. **Revista de Lenguas Modernas**, n. 10. p. 321-340. 2009. Disponível em: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/download/8896/8376/>>. Acesso em: 28 out. 2019.

ESTIVALET, G. L. **O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância**. 2012. 231 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Falta de docentes ameaça ensino de espanhol no país**. São Paulo. 16 ago. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1608200525.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FLAIN, A. L. G. **O enquadramento profissional do educador linguístico no ensino presencial e a distância sob a perspectiva da Teoria Holística da Atividade**. 2016. 183 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

GATTI, B. A. Tecnologias na educação de professores a distância: critérios de qualidade. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.) **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, Saed, 2005. p. 142-145.

GONÇALVES, A. I. Entre novos e velhos paradigmas: o professor na educação a distância. **Linguagens & Cidadania**, v. 13, p. 1-10, jan./dez. 2011. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos11/angelica.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Crenças de professores de espanhol sobre interação e oralidade na EaD**. 2013. 148 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

\_\_\_\_\_. Espanhol, produção oral e EaD: um estudo a partir das crenças de professores. In: MARCHESAN, M. T. N. et al. (Orgs.) **Aprendendo e ensinando crenças em LA**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 85-115

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.

GONÇALVES, A. I; BERNARDI, G. Moodle: ambiente virtual de aprendizagem de espanhol? A visão dos professores. **Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 1, jan./jun, p. 81-102. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/6112/6153>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

GONÇALVES, A. I.; MARCHESAN, M. T. N. Reflexões Sobre Crenças e Educação a Distância: Pontos a Considerar. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGENS E ENSINO, 2013, Pelotas. **Anais...** Pelotas/RS: UCPEL, 2013, p. 1-10. Disponível em: <[http://www.ucpel.tche.br/senale/cd\\_senale/2013/Textos/trabalhos/48.pdf](http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/48.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2019.

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. Tradução de Pedro Horrillo Calderón. In: LLOBERA, M. (Coord.) **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46. Tradução de On communicative Competence.

INSTITUTO CERVANTES. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación**. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002.

\_\_\_\_\_. **DELE**. 2017. Disponível em: <<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/ques>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: Notas estatísticas 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>>. Acesso em: 03 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Manual de orientações para os coordenadores de postos de aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>>. Acesso em: 03 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Celpe-Bras**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 02 out. 2019.

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 inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. A look at student's concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 57-65. 1997. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3665>>. Acesso em: 01 out. 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: LLOBERA, M. (Coord.) **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 05-26.

MACHADO, P. R. A. C. **Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola**. 2011. 170 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

MADEIRA, F. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. **Revista de Estudos Linguísticos XXXIV**, Campinas, SP, v. 1, p. 350-355. 2005. 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 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132008000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 01 out. 2019.

MARQUES, J. Um ano após MEC mudar regra, polos de ensino a distância aumentam 133%. **Estadão de São Paulo**. São Paulo, 28 maio 2018. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,um-ano-apos-mec-mudar-regra-polos-de-ensino-a-distancia-aumentam-133,70002327115>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MARQUES, W. Concepções de língua e linguagem em Chomsky, Benveniste e Labov. **InterteXto**, Uberaba, v. 01, n. 01, p. 34-51, jan./jul., 2011. Disponível

em:<<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/194>>.  
Acesso em: 01 mar. 2019.

MILANEZ, L. **TVE Brasil - Cenas de uma história**. Rio de Janeiro: ACERP, 2007. 224 p.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 398 p.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Revista ETD**, São Paulo, v. 10, p. 01-10, 2009. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/modelos1.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos1.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NEVES, C. M. C. Tecnologias na educação de professores a distância: a educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.) **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, Saed, 2005. p. 136-141.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p. 61-74, jul./dez. 2007 Disponível em:<[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o\\_conceito\\_de\\_competencia.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2019.

PACITA, G. Características da interlíngua oral de estudantes de Letras/Espanhol em anos finais de estudo. In: ALVAREZ, M. L. O. **Novas línguas/línguas novas – Questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 289-365.

PEIRCE, C. S. A fixação da crença. (1877). In: PEIRCE, C. S. **Ilustração da Lógica da Ciência**. Aparecida: Ideias e Letras, 2008. p. 34-58.

PRETI, O. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, O.(Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. 2. ed. Brasília: Liber livro editora, 2012. p. 109-146.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001. 282 p.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2002. 198 p.

RODRIGUES, D.; MONTEIRO, L.; MELO, M. Paradigmas quantitativo e qualitativo no cotidiano da investigação. **Interfaces Científicas**, Aracaju, n. 01, p. 09-16, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/humanas/article/view/877>>. Acesso em: 12 maio 2019.

ROSA, M. V. de F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa**

**qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 112 p.

SANTOS, D. W. O. La enseñanza de lengua extranjera en la educación a distancia: el desarrollo de las habilidades lingüísticas – un estudio de caso. **Formação, Tecnologias e Cultura digital**. 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1728/875>>. Acesso em: 10 out. 2019.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SCHMITZ, J. R. Lingüística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Alfa, São Paulo, v. 36, p. 213-236. 1992. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3921/3602>>. Acesso em: 12 set. 2019.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. 6. imp. New York: Oxford University Press, 2001, p. 201-242.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na lingüística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**, v. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 21-101.

SILVA, L. T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num Curso de Letras/LE**. 2000. 218 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

SPOLSKY, B. Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Coord.) **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 129-142. Tradução de Communicative Competence, Language, Proficiency and Beyond.

TOLEDO, E. M. L. A formação inicial de professores na modalidade de educação a distância EaD: o desafio da presença na ausência. **Educere et educare**, Cascavel, v. 17, p. 173-189, jul-dez, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/5282/4889>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008. 174 p.

VEÇOSSI, C. E. **Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo**. 2015. 249 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas**: Ensino crítico de língua estrangeira. n. 01. p. 49 – 54. São Paulo: Apliesp, 1992. Disponível em: <[http://www.apliesp.org.br/site-edicao\\_detalle?id=5](http://www.apliesp.org.br/site-edicao_detalle?id=5)>. Acesso em: 02 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Crenças, pressupostos e conhecimento de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 131-152.

\_\_\_\_\_. 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.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991. 230 p. Tradução de Teaching Language as Communication.

\_\_\_\_\_. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Coord.) **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 83-90. Tradução de Knowledge of Language and Ability for Use.

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. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 212 p.

ZILLES, A. M. S.; CÁCERES, G. H; VILLAVICENCIO, L. O certificado de Español, Lengua y Uso (CELU): entre linguagem, avaliação e políticas linguísticas. **Calidoscópico**, v. 12, n. 1, jan./abr. p. 124-127. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/455>>. Acesso em: 03 out. 2019.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O PERFIL E AS CRENÇAS INICIAIS DOS EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL/EAD**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LETRAS**

Esta é a primeira parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida pela doutoranda Angélica Ilha Gonçalves, que tem por tema a *produção oral em língua espanhola na EaD*. Asseguramos que a identidade de cada professor(a) será mantida em sigilo e, desde já, agradecemos a atenção e a disponibilidade em participar da pesquisa.

**Informações dos(as) profissionais da UNIVERSIDADE \_\_\_\_**

**Parte 1: perfil profissional**

1. Qual o seu nome? (Esta informação será utilizada unicamente para fins de consulta dos dados, sendo garantido o anonimato).

\_\_\_\_\_

2. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

3. Sexo: ( ) F ou ( ) M

4. Você é: ( ) Brasileiro(a) ( ) Estrangeiro(a)

5. Em qual polo você realizou seus estudos no curso de Letras Espanhol/EaD?

\_\_\_\_\_

6. Antes do curso de Letras Espanhol/EaD, você já havia concluído outro curso superior?

( ) Não ( ) Sim Se sim, qual? \_\_\_\_\_

7. Você já atuava como professor antes do curso de Letras Espanhol/EaD?

( ) Não ( ) Sim Se sim, com qual disciplina? \_\_\_\_\_

8. Nesse momento, você está atuando como **professor(a) de língua espanhola**? Não contar o estágio curricular realizado durante o curso como tempo de atuação.

( ) Sim, comecei durante o curso de Letras Espanhol/EaD.

( ) Sim, comecei após terminar o curso de Letras Espanhol/EaD.

( ) Não, nunca atuei.

( ) Não, mas já atuei.

9. Em caso de estar atuando como professor(a) de língua espanhola, com qual(is) nível(is) ou modalidade(s) você trabalha? Marque quantas opções forem necessárias.

( ) Ensino fundamental

( ) Ensino Técnico

( ) Ensino Médio

( ) EJA

( ) Ensino superior presencial

( ) Cursos de idiomas

( ) Ensino superior a distância

( ) Aulas particulares



- Curso pré-vestibular ou Enem  Cursos profissionalizantes  
 Outros cursos a distância  
 Outro: Qual? \_\_\_\_\_

**10.** Você continuou sua formação após terminar essa graduação?

- Sim  Não

**11.** Se sim, o que fez? Marque quantas opções forem necessárias.

- Outra graduação:  presencial  a distância  
 Especialização:  presencial  a distância  
 Mestrado:  presencial  a distância  
 Doutorado:  presencial  a distância  
 Participou de eventos na área:  presencial  a distância  
 Cursos na área de formação:  presencial  a distância  
 Curso de espanhol (em escola de idiomas) no exterior:  presencial  a distância  
 Curso de espanhol (em escola de idiomas) no país:  presencial  a distância  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**12.** Com que frequência você participa/ou dessas atividades de formação continuada para professores (eventos, cursos)?

- Nunca.  Uma vez por ano.  Uma vez por semestre.  Mais de 2 vezes por ano.

**13.** Quanto tempo de atuação você tem como **professor(a) de língua espanhola**? Não contar o estágio curricular realizado durante o curso como tempo de atuação.

Ano(s): \_\_\_\_\_ Meses: \_\_\_\_\_  Não tenho experiência.

## **Parte 2: experiência com Educação a Distância**

**1.** Você já havia tido alguma experiência com EaD antes do curso de Letras Espanhol?

- Sim  Não

**2.** Se sim, que tipo de experiência foi essa e quanto tempo durou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3.** Por que você escolheu realizar o curso de Letras Espanhol a distância? Marque quantas opções forem necessárias.

- Oportunidade de fazer um curso superior.  
 Possibilidade de conciliar trabalho e estudo.  
 Falta de tempo para estudar presencialmente.  
 Interesse pela língua espanhola.  
 Interesse em ser professor(a) de língua espanhola.  
 Inexistência de outro curso a distância de sua preferência.  
 Inexistência de outros cursos de graduação na cidade ou região.  
 Facilidade dos estudos a distância.  
 Expectativa de menos exigências na EaD.  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4. Enquanto aluno(a) do curso de Letras Espanhol/EaD, que tipos de dificuldades você enfrentou? Marque quantas opções forem necessárias.

**a) Na perspectiva institucional:**

- ( ) Administrativas (comunicação com coordenação, secretaria, etc.).  
 ( ) Relacionamento com professores(as) tutores(as): ( ) a distância ou ( ) presencial.  
 ( ) Relacionamento com professor(a) formador(a).  
 ( ) Relacionamento com os(as) colegas do curso .  
 ( ) Problemas técnicos (acesso ao ambiente, dificuldades em utilizar os recursos do ambiente (fórum, chat, wiki, etc))  
 ( ) Dificuldades em utilizar recursos como *word, excel, power point, etc.*  
 ( ) Nenhuma.  
 ( ) Outra: Qual? \_\_\_\_\_

**b) Na perspectiva pessoal:**

- ( ) Desinteresse em participar de atividades síncronas (*skype, webconferência, etc.*).  
 ( ) Desinteresse em participar de atividades assíncronas (fórum, tarefa, questionário, etc).  
 ( ) Pouca frequência de acesso ao ambiente.  
 ( ) Descumprimento de prazos.  
 ( ) Falta de tempo para estudar.  
 ( ) Dificuldade para entender o conteúdo.  
 ( ) Dificuldade para entender o que o(a) professor(a) solicitava.  
 ( ) Nenhuma.  
 ( ) Outra: Qual? \_\_\_\_\_

5. Você acredita que os(as) alunos(as) da EaD possuam outras dificuldades ao estudar nessa modalidade? Se sim, quais?

---



---

6. Como foi a sua experiência de aluno(a) com a educação a distância? Conte sobre a) dificuldades:

---



---

b) facilidades:

---



---

7. Você já procurou trabalho como professor(a) de língua espanhola?

- ( ) Sim. ( ) Não

8. Ao buscar trabalho como professor(a) de língua espanhola, sentiu algum tipo de tratamento diferente por ter feito a graduação a distância?

- ( ) Sim. ( ) Não

8. Se sim, que tipo de tratamento foi esse?

---



---

### Parte 3: Conhecimento de língua espanhola

1. Como você classificaria o seu conhecimento de língua espanhola **ANTES** de realizar o curso de graduação?

- 100% principiante (nenhum conhecimento).  
 Iniciante (algumas palavras ou expressões isoladas).  
 Básico (comunicação em pequenas interações, com perguntas e respostas simples).  
 Intermediário I (bom nível de comunicação, mas com dificuldades na fala e escrita).  
 Intermediário II (alto nível de comunicação, com poucas dificuldades na fala e escrita).  
 Avançado (comunicação fluente e espontânea).

2. Se você já apresentava algum conhecimento de língua espanhola anterior ao curso, era decorrente de:

- Viver ou ter vivido na fronteira com países hispanofalantes.  
 Viver ou ter vivido em países hispanofalantes.  
 Viagens.  
 Curso de idiomas presencial.  
 Curso de idiomas a distância.  
 Disciplina de língua espanhola na escola.  
 Familiares ou amigos que falam espanhol.  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

3. Durante a graduação, você sentiu necessidade de fazer um curso de língua espanhola em uma escola de idiomas? Por quê?

---



---

4. Nesse momento, **APÓS** o curso, como você classificaria o seu conhecimento de língua espanhola atual?

- 100% principiante (nenhum conhecimento).  
 Iniciante (algumas palavras ou expressões isoladas).  
 Básico (comunicação em pequenas interações, com perguntas e respostas simples).  
 Intermediário I (bom nível de comunicação, mas com dificuldades na fala e escrita).  
 Intermediário II (alto nível de comunicação, com poucas dificuldades na fala e escrita).  
 Avançado (comunicação fluente e espontânea).

5. De 1 a 10, como você avalia o seu conhecimento de língua espanhola **APÓS** o curso de Letras Espanhol/EaD em cada uma das habilidades abaixo. Considere que **1** representa o **menor grau** de conhecimento e 10, o **maior**.

- a) Compreensão leitora:  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  
b) Compreensão auditiva:  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  
c) Produção escrita:  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  
d) Produção oral:  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

#### Parte 4: Experiência com curso de Letras Espanhol

1. De acordo com a sua experiência como aluno(a), numere por ordem de dificuldade de aprendizagem na EaD as habilidades apresentadas abaixo, considerando que **1** representa a habilidade **mais difícil** de ser desenvolvida na EaD e **4**, a **mais fácil**.

- ( ) Compreensão leitora                      ( ) Produção escrita  
( ) Compreensão auditiva                    ( ) Produção oral

2. Por que você acredita que a habilidade marcada como **número 1** representa a de maior dificuldade para a aprendizagem dos(as) alunos(as) na EaD?

---



---

3. Você acredita que é possível aprender espanhol a distância para ser professor(a) dessa língua, considerando o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão leitora, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral)? Por quê?

---



---

4. Você acredita que há diferenças com relação à aprendizagem de espanhol dos(as) alunos(as) da EaD e dos(as) alunos(as) da educação presencial?

- ( ) Sim    ( ) Não

5. Se, sim. Quais seriam essas diferenças?

---



---

6. Como foi explorada a produção oral na EaD? (Tipos de atividades, tipos de recursos utilizados, tipos de interação, etc).

---



---

7. Você acredita que o curso lhe proporcionou o conhecimento suficiente para ter domínio de aspectos sobre a língua (conhecimento linguístico) e saber como usá-la (conhecimento comunicativo)? Por quê?

---



---

8. Você se sente preparado(a) para atuar como professor(a) de língua espanhola em meio presencial?

---



---

#### Parte 5: O(a) professor(a) de espanhol

1. Com relação aos aspectos linguísticos, marque 5 opções que você acredita que são imprescindíveis para a atuação como professor(a) de língua espanhola.

- ( ) Dominar vocabulário.

- Ter boa pronúncia.
- Dominar as 4 habilidades.
- Saber ler.
- Saber escrever.
- Compreender oralmente.
- Falar com fluência.
- Saber traduzir.
- Saber se comunicar em situações reais.
- Saber usar as regras gramaticais.
- Dominar as variantes da língua.
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**2.** Numere as opções marcadas na questão anterior de 1 a 5, sendo 1 a de maior importância e 5, a de menor relevância para a atuação como professor(a) de língua espanhola (por exemplo: 1 saber ler, 2 saber escrever, etc).

---

---

**3.** Nesse espaço final, você poderá fazer alguma consideração, reflexão ou observação sobre a sua formação, sobre o curso de Letras Espanhol/EaD, *feedback*, avaliação do curso, aprendizagem, proposta das disciplinas, enfim, sobre o que desejar ou sobre algo que anteriormente não tenha sido esclarecido.

---

---

Mais uma vez, agradecemos a sua colaboração e atenção.

## Apêndice B – Guia para a realização da conversação

**Parte 1:** com duração de 5 minutos, visa dar início à interação, buscando criar um ambiente mais descontraído. As perguntas são orientadas pelo questionário, respondido anteriormente pelo participante, e discorrem sobre informações pessoais.

- a) ¿Cuál es su nombre?
- b) ¿Cuántos años tiene?
- c) ¿Hace tiempo que trabaja como profesor(a)?
- e) ¿Dónde vive? ¿Cómo es su ciudad?
- f) ¿Le gusta el lugar donde vive?
- g) ¿Y dónde trabaja? ¿Cómo es esta escuela?
- h) ¿Cómo son sus alumnos?

**Parte 2:** com duração de 15 minutos, é desenvolvida a partir da escolha de uma das três imagens enviadas ao participante. O primeiro minuto é destinado para a compreensão da imagem e esclarecimento de algum vocabulário específico. As perguntas seguintes, realizadas pela pesquisadora, são desencadeadoras da interação. No caso de transcorrer facilmente, não é necessária a utilização das demais imagens, se ao contrário houver alguma dificuldade, uma das outras imagens é utilizada para dar continuidade à interação.

### Imagem 1:

- a) De acuerdo con la imagen, ¿qué tipos de ventajas hay en estudiar en línea?
- b) ¿Cuál cree que es la principal ventaja en estudiar en línea? Por qué?
- c) ¿Cree que todo esto que está escrito realmente son ventajas o hay algo que puede ser una desventaja?
- d) En su opinión, ¿realmente es posible ahorrar tiempo y dinero estudiando a distancia?
- e) Por la imagen parece que estudiar en línea es algo fácil, ¿cree que es así?
- f) ¿Todos pueden estudiar a distancia? ¿Qué es necesario para lograr éxito en los estudios a distancia?

### Imagem 2

- a) De acuerdo con la imagen, ¿qué tipos de tecnologías son necesarias para una educación innovadora?
- b) Para usted, ¿qué es ser un profesor innovador?
- c) ¿Cree que solo con diferentes tecnologías es posible innovar? ¿Por qué?
- d) ¿Cree que la educación a distancia es innovadora? ¿Por qué?
- e) ¿Qué hay en la educación a distancia que representa algo antiguo, del pasado?
- f) Y los profesores en la educación a distancia, ¿son innovadores? ¿Por qué?

### Imagem 3

- a) De acuerdo con la imagen, ¿cuáles son los principales consejos para estudiar *online*?
- b) Para usted, ¿cuál sería el consejo más importante? ¿Por qué?

- c) Cuando estudiaba en línea, ¿seguía estos consejos?
- d) ¿Cuál consejo es menos observado por los estudiantes en la educación a distancia? ¿Eso es perjudicial para el aprendizaje? ¿Por qué?
- e) ¿Qué otros consejos le daría a alguien que está empezando los estudios a distancia?
- f) ¿Qué cosas los estudiantes no deben hacer al estudiar a distancia?

Imagen 1: <https://estudiarenlinea.net/ventajas/>

Imagen 2: <https://efuncionario.com/2015/10/14/porque-es-necesaria-la-tecnologia-en-la-escuela/>

Imagen 3: <https://br.pinterest.com/pin/501095896026720274/>

**1 VENTAJAS DE ESTUDIAR EN LINEA**

**Ahorra tiempo y dinero**

No tienes que ir a un lugar físico para asistir a clases.

Los costos de estudio son menores, además no gastas en materiales, transporte, uniformes, etc.

**ESTUDIA DESDE DÓNDE QUIERAS**

**NO IMPORTA LA HORA TU DECIDES CUÁNDO ESTUDIAR**

**ELEQUILIBRIO PERFECTO**

ESTUDIA Y TRABAJA

TU TRABAJO O TU FAMILIA NO TIENE QUE SER UNA LIMITACIÓN, NO AL ESTUDIAR EN LINEA

**ESTUDIA A TU RITMO**

LOS ESTUDIOS SE ADAPTAN A TI, NO TÚ A TUS ESTUDIOS

**ES AMIGABLE CON EL AMBIENTE**

- RECIBE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD
- TU TÍTULO ES AVALADO Y ACEPTADO EN CUALQUIER PARTE
- TE AYUDA A CREAR HÁBITOS SALUDABLES
- APRENDEZQUE DE MANERA RÁPIDA Y EFICIENTE

**STUDIAR EN LINEA**

¿DÓNDE QUIERAS, CÓMO Y CUÁNDO QUIERAS



**3 5 Consejos para estudiar online**

**1. Horarios**

Tener un horario fijo y constante es muy importante para llevar a cabo con éxito tu estudio. Debes convertirlo en una rutina y crear hábitos.

**2. Planificación**

La organización es fundamental en un curso online. Ponemos unos plazos u objetivos es muy importante para completar el estudio con éxito.

**3. Motivación**

Nadie más está a tu lado, sólo tu y el ordenador, por ello es muy importante que estés motivado y con ganas de cumplir los horarios, hacer las prácticas... No pierdes tus metas de vista.

**4. Descanso**

Dependiendo de la extensión de cada tema, hay veces que es mejor tomarse un "break time" y no intentar acabar todo el temario de una vez. Así tendremos la mente más despejada y recordaremos con más facilidad.

**5. Contacto**

La mayoría de los cursos online poseen a tu disposición un tutor (profesor) que te ayudará a preguntas concretas, temar las prácticas, resolver dudas... Debes aprovecharlo ya que te ayudará a comprender mejor el curso.

**adwtschool**

www.adwtschool.com

## **Apêndice C – Entrevista elaborada para levantamento de dados sobre as crenças dos egressos do curso de Letras Espanhol/EaD**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DOUTORADO EM LETRAS**

#### **ENTREVISTA 1: início do primeiro semestre de 2017.**

##### **Parte 1: Atuação em sala de aula**

- a) O que é essencial para a atuação de um professor de língua espanhola? Em termos de competências, características, habilidades?
- b) Você fala em espanhol durante as suas aulas? Se sim, com que frequência?
- c) Em que momentos você utiliza a língua espanhola em suas aulas? Para cumprimentar, despedir-se, nas correções orais, leituras?
- d) Você se sente seguro e confiante para falar em língua espanhola durante as suas aulas?
- e) E quanto à experiência profissional com EaD, você trabalharia em um curso de Letras Espanhol/EaD?

##### **Parte 2: Relações entre aprendizagem e ensino na 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) Durante o curso de graduação, qual foi a sua estratégia para desenvolver a oralidade em língua espanhola?
- c) Como você avalia o desenvolvimento da produção oral no seu curso a distância?
- d) Como os(a) professores(as) lhe auxiliaram para desenvolver a habilidade de produção oral?
- e) Você acredita que a interação com os(as) professores(as) poderia ter sido mais eficiente para o desenvolvimento da oralidade? Se sim, de que maneira?

##### **Parte 3: Utilização do AVA para a produção oral**

- a) Considerando todos os aspectos que envolvem a EaD, qual a melhor maneira de desenvolver a produção oral?
- b) Sobre o ambiente virtual utilizado para o desenvolvimento do curso, você acredita que faltou algo nesse ambiente para o desenvolvimento da produção oral ou



acredita que o ambiente tenha favorecido o desenvolvimento da oralidade? Por quê?

c) A partir das atividades que foram realizadas e dos recursos utilizados, quais possibilitaram uma melhoria na produção oral ou lhe auxiliaram mais para o desenvolvimento dessa habilidade? Que melhoria foi essa? Por que houve essa melhoria? Como percebeu isso?

#### **Parte 4: Competência linguístico-comunicativa e EaD**

a) Você acredita que desenvolveu competência comunicativa suficiente para se comunicar em qualquer situação ou contexto real?

b) Você acredita que conseguiu desenvolver competência linguística e comunicativa em língua espanhola na EaD que se espera para um professor de língua? Por quê?

d) É possível desenvolver essa competência na EaD? A EaD possibilita esse desenvolvimento para qualquer aluno? Por quê?

e) O que poderia ser feito para garantir o desenvolvimento dessa competência na EaD?

f) Por Lei não há diferença entre os diplomas da EaD e do presencial, você sente que a formação (diploma) realmente é igual? No que se refere à oralidade, o diploma da EaD equivale ao do presencial?

**APÊNDICE D – MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
GRADUAÇÃO EM LETRAS ESPANHOL E LITERATURAS/EAD

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu Prof. Dr. \_\_\_\_\_, abaixo assinado, coordenador do curso de Letras Espanhol e Literaturas/EaD da Universidade \_\_\_\_\_, autorizo a realização do estudo *Produção oral e crenças: a competência linguístico-comunicativa de egressos de cursos de Letras Espanhol EaD (GAP: 042937)*, a ser conduzido pelas pesquisadoras Prof. Dra. Maria Tereza Nunes Marchesan (Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM) e Prof. Ma. Angélica Ilha Gonçalves (Doutoranda em Letras pela UFSM).

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e com termo de responsabilidade, previsto no artigo 61 do decreto n. 7.724/2012, assinado pelo requerente.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de fevereiro de 2017.

---

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Professor Adjunto do Departamento de \_\_\_\_\_

Coordenador do Curso de Letras Espanhol e Literaturas/EAD

**APÊNDICE E – MODELO DO TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**  
**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** *Produção oral e crenças: a competência linguístico-comunicativa de egressos de cursos de Letras Espanhol EaD*

**Pesquisadora responsável:** Maria Tereza Nunes Marchesan

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Letras

**Telefone:** (55) 3307-6711

**Local da coleta de dados:** polos dos cursos de Letras Espanhol/EaD da Universidade Federal de Santa Maria e polos dos cursos de Letras Espanhol/EaD da Universidade Federal de Santa Catarina

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e gravações da produção oral em língua espanhola, nos polos dos cursos de Letras Espanhol/EaD da Universidade Federal de Santa Maria e nos polos dos cursos de Letras Espanhol/EaD da Universidade Federal de Santa Catarina

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 67, Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli), sala 1103, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Angélica Ilha Gonçalves. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ...../...../....., com o número de registro Caae .....

Santa Maria,.....de .....de 2017.

.....  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Nunes Marchesan**

## APÊNDICE F – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Produção oral e crenças: a competência linguístico-comunicativa de egressos de cursos de Letras Espanhol EaD

**Pesquisadora responsável:** Maria Tereza Nunes Marchesan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

**Telefone e endereço postal completo:** (55) 3220-9582 UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 67, Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli), sala 1103, 97105-970 - Santa Maria – RS

**Local da coleta de dados:** polos dos cursos de Letras Espanhol/EaD da Universidade Federal de Santa Maria e polos dos cursos de Letras Espanhol/EaD da Universidade Federal de Santa Catarina

Eu, Maria Tereza Nunes Marchesan, responsável pela pesquisa *Produção oral e crenças: a competência linguístico-comunicativa de egressos de cursos de Letras Espanhol EaD*, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar as relações entre o nível de proficiência da habilidade oral desenvolvida por egressos de cursos de Letras Espanhol a distância e as suas crenças sobre a própria competência linguístico-comunicativa e sobre o seu processo de ensino-aprendizagem na EaD. Acreditamos que ela seja importante por ser uma maneira de auxiliar tanto o recém formado professor quanto os cursos de formação por possibilitar reflexões sobre a qualidade e as limitações da formação oferecida em EaD.

Para a sua realização será aplicado um questionário, uma entrevista semiestruturada gravada em áudio e gravações das produções orais a partir de temas específicos. No caso das gravações haverá transcrição das mesmas. A sua participação será importante nos três instrumentos de coleta de dados, o que compreenderá alguns benefícios, tais como: identificar aspectos positivos da formação a distância, assim como informações sobre o que poderia ser modificado/melhorado/atualizado nos cursos. Além disso, possibilitará, por um lado,

que os cursos possam ter um retorno do trabalho que desenvolveram e, por outro, que cada participante possa refletir sobre a sua própria formação, o que será relevante para a sua atuação como professor(a).

Considerando que o projeto se trata de uma pesquisa qualitativa poderá apresentar alguns riscos: os participantes poderão sentir algum tipo de desconforto durante as entrevistas ao compartilharem informações pessoais sobre suas experiências no curso de Letras Espanhol a distância. No caso de sentir qualquer incômodo ou desconforto diante de alguma pergunta, é assegurado ao participante a possibilidade de não responder a todas as perguntas ou parte delas. Além disso, também fica garantida a possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa.

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.

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 a distância.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este

consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Santa Maria, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE