

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

DILMA HELOISA SANTOS

**AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE TUTORIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL DA LÍNGUA ESPANHOLA
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM GUIA DE AUXÍLIO**

CURITIBA

2017

DILMA HELOISA SANTOS

**AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE TUTORIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL DA LÍNGUA ESPANHOLA
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM GUIA DE AUXÍLIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, da Escola Superior de Educação do Centro Universitário Internacional, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

CURITIBA

2017

S237p Santos, Dilma Heloisa
As práticas de mediação pedagógica de tutoria para o desenvolvimento da expressão oral da língua espanhola na modalidade a distância: um guia de auxílio / Dilma Heloisa Santos - Curitiba, 2017.
215 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Professores - Formação. 2. Mediação pedagógica. 3. Prática de ensino. 4. Tutor a distância. 5. Língua espanhola. 6. Inovações educacionais. 7. Tecnologia educacional. 8. Ensino à distância. I. Título.

CDD 371.35

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 009/2017

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 14 de julho de 2017, às 14h30, 5º andar – sala 54 - do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Orientador - UNINTER/PR), Aparecida de Jesus Ferreira (Integrante Externo – UEPG), Dinamara Pereira Machado (Integrante Interno Titular - UNINTER/PR), Marilene Santana dos Santos Garcia (Integrante Interno Suplente - UNINTER/PR), para julgamento da dissertação: “AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE TUTORIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL DA LÍNGUA ESPANHOLA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM GUIA DE AUXÍLIO”, da Mestranda Dilma Heloisa Santos. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

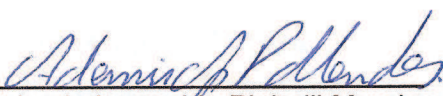
(X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

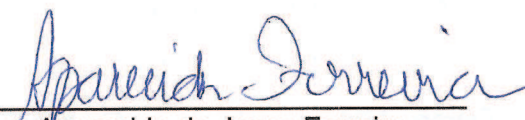
() APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

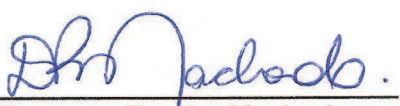
() REPROVADA.

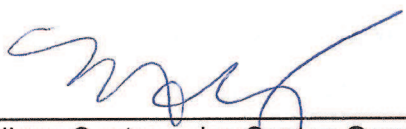
O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: FAZER REVISÃO LÍNGUA PORTUGUESA
NORMAS TÉCNICAS E DIREITO PATRIMONIAL DE
IMAGENS.


Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Presidente da Banca


Aparecida de Jesus Ferreira
Integrante Externo


Dinamara Pereira Machado
Integrante Interno Titular


Marilene Santana dos Santos Garcia
Integrante Interno Suplente


Dilma Heloisa Santos
Mestranda

DILMA HELOISA SANTOS

**AS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE TUTORIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL DA LÍNGUA ESPANHOLA
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM GUIA DE AUXÍLIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, da Escola Superior de Educação do Centro Universitário Internacional, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Prof.^a Dr.^a Dinamara Machado
Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Prof.^a Dr.^a Marilene Santana dos Santos Garcia
Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Curitiba, 14 de julho de 2017.

Dedico esta dissertação ao meu esposo Sérgio, ao meu querido filho Serginho, a minha mãe Danúzia e aos meus avós Dolores e Manoel (*in memoriam*) que, desde que eu era pequena, também foram meus pais e incentivaram os meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial a Deus, inteligência suprema e força criadora de todas as coisas, pela sua sabedoria universal que oportuniza desafios não somente para o meu caminho, mas para toda a humanidade. Obrigada, Pai, por permitir que meus pensamentos fossem enriquecidos e desenvolvidos por meio da reflexão e do trabalho.

Ao Professor Doutor Ademir Aparecido Pinhelli Mendes por contribuir com seus conhecimentos e sugestões, orientando-me nesta dissertação, por respeitar meu tempo de produção, bem como incentivar meu crescimento profissional.

Agradeço a minha família: ao meu esposo Sérgio, por aguentar os momentos difíceis e solitários pelos quais passou, pelas palavras de incentivo e ações de acolhimento, e ao meu filho Serginho que, mesmo pedindo pela minha presença e atenção, soube sabiamente esperar e ainda me recompensar com seu afeto e compreensão.

A minha mãe Danúzia, por me ensinar com seus exemplos de força, coragem, perseverança e alegria a resistir a todos os momentos de insegurança e preconceitos. Mulher humilde, negra, divorciada, mantenedora da família, que luta pelos seus direitos e felicidade. Agradeço sempre o seu entusiasmo ao falar de mim e de meus estudos motivando-me a ser a pessoa que sou.

Não posso deixar de agradecer aos meus avós que como pais souberam me exemplificar a humildade, o esforço, a alteridade; me ensinaram não somente passar pela vida, mas registrá-la com atenção, enfrentando as dificuldades com entendimento e resignação.

Aos professores-tutores que participaram como informantes desta pesquisa e ao Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) por autorizar a pesquisa.

À banca examinadora desta dissertação, que por meio da qualificação contribuiu com sugestões que enriqueceram a minha investigação. Sabemos o quão difícil é fazer pesquisa no Brasil na área de Humanas, temos pouco incentivo financeiro, mas isso não impede que os pesquisadores continuem trabalhando, colaborando entre si, intercambiando experiências para o crescimento da pesquisa e transformação desta realidade.

Aos meus colegas de turma do Mestrado em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER, sobretudo ao grupo de meninas que me apoiaram nos momentos difíceis escutando-me e motivando-me.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

"A vida educa. Mas a vida que educa não
é uma questão de palavras, e sim de ação. É atividade"

Johann Heinrich Pestalozzi

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa de natureza exploratória (GIL, 2002), de abordagem qualitativa (FLICK, 2009), com revisão sistemática de literatura tendo como objeto de estudo as práticas pedagógicas do professor-tutor e o desenvolvimento de um Guia Técnico-pedagógico no formato de *e-book* a fim de auxiliar na apropriação da ferramenta *Skype*. Para realizar a pesquisa, questionamos: quais são as práticas pedagógicas que precisam ser desenvolvidas para que o professor-tutor atue como mediador das atividades de expressão oral? Como um Guia Técnico-pedagógico pode contribuir para atuação do professor-tutor como mediador das atividades orais? Nossa hipótese é que a resolução do problema se faz com o desenvolvimento e oferta do Guia Técnico-pedagógico para o professor-tutor, objetivando melhorar sua prática pedagógica e autonomia na tutoria e sua apropriação do *Skype* como ferramenta pedagógica. Nosso objetivo geral é analisar as práticas de mediação pedagógica do professor-tutor que atua na disciplina de Língua Espanhola do curso de Letras na modalidade a distância e desenvolver um Guia Técnico-pedagógico com a finalidade de auxiliá-lo em suas práticas de tutoria como mediador das atividades orais e usuário da ferramenta *Skype*, bem como compreender os resultados do uso desse Guia. Os objetivos específicos são: discutir as concepções de EaD e de professor-tutor, sua formação e suas práticas; identificar e analisar quais têm sido as práticas para o desenvolvimento da expressão oral no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol na modalidade a distância; compreender como são os processos de mediação do professor-tutor para o desenvolvimento da expressão oral; investigar quais são as possibilidades do uso do *Skype* como ferramenta *online* que possibilita a comunicação oral e sua apropriação pelos tutores no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol; analisar quais foram as contribuições do Guia Técnico-pedagógico para o professor-tutor que atua na disciplina de Língua Espanhola no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol. Para fundamentar a pesquisa buscamos em Vygotsky (1898), Bakhtin (1997), Martins (2003), Kenski (2008), Almeida Filho (2005), Hymes (1971), Escandell (2005), Saraiva (2010) e Ubry (2010) conceitos fundamentais para a reflexão. Participaram desta pesquisa dois grupos de professores-tutores. O primeiro respondeu ao questionário e o segundo participou da entrevista *online*. O grupo analisou e aplicou o guia técnico-pedagógico. Concluiu-se que a mediação e interação para o desenvolvimento da expressão oral do acadêmico na modalidade a distância são práticas importantes, mas para tal o professor-tutor deve desenvolver a própria autonomia. No caso de um curso de línguas estrangeiras é preciso praticar a oralidade, portanto a apropriação da tecnologia *Skype* pelos participantes é fundamental. O Guia contribuiu para a formação continuada dos professores-tutores, que sentiram seu papel valorizado dentro do curso. Além disso, eles apontaram que a apresentação das sugestões das atividades contribuiu para sua prática. Entretanto, ressaltaram que os alunos têm grande parte no sucesso das atividades orais, visto que devem estudar os materiais propostos na disciplina.

Palavras-chave: Formação do professor-tutor. Práticas de mediação e interação. Língua Espanhola. Desenvolvimento da Expressão Oral. Modalidade a distância. *Skype*. Guia.

RESUMEN

Esta disertación presenta una investigación de naturaleza exploratoria (GIL, 2002), de abordaje cualitativo (FLICK, 2009) con revisión sistemática de literatura teniendo como objeto de estudio las prácticas pedagógicas del profesor-tutor y el desarrollo de una Guía Técnica-pedagógica en el formato de *e-book* para ayudar en la apropiación de la herramienta de *Skype*. Para realizar la investigación, cuestionamos: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas que necesitan ser desarrolladas para que el profesor-tutor actúe como mediador de las actividades de expresión oral? ¿Cómo una Guía Técnica-pedagógica puede contribuir para la actuación del profesor-tutor como mediador de las actividades orales? Nuestra hipótesis es que la resolución del problema se hace con el desarrollo y oferta de una Guía Técnica-pedagógica para el profesor-tutor, con el objetivo de mejorar su práctica pedagógica y autonomía en la tutoría y su apropiación de *Skype* como herramienta pedagógica. Nuestro objetivo general es analizar las prácticas de mediación pedagógica del profesor-tutor que actúa en la asignatura de Lengua Española en la carrera de Letras en la modalidad a distancia y desarrollar una Guía técnica-pedagógica con la finalidad de auxiliarlo en sus prácticas de tutoría como Mediador de las actividades orales y usuario de la herramienta de *Skype* como también comprender los resultados del uso de la Guía Técnica-pedagógico a partir de su utilización. Los objetivos específicos son Discutir las concepciones de EaD y del profesor-tutor, su formación y sus prácticas; Identificar y analizar cuáles han sido las prácticas para el desarrollo de la expresión oral en la carrera de Letras - Español en la modalidad a distancia; Comprender cómo son los procesos de mediación del profesor-tutor para el desarrollo de la expresión oral; Investigar cuáles son las posibilidades del uso de *Skype* como la herramienta *online* que posibilita la comunicación oral y su apropiación por los tutores en la carrera de Letras - Español; Analizar cuáles fueron a las contribuciones de la Guía técnica-pedagógico para el profesor-tutor que actúa en la disciplina de lengua española en el curso de Licenciatura en Letras - Español. Para fundamentar nuestra investigación buscamos en Vygotsky (1898), Bakhtin (1997), Martins (2003), Kenski (2008), Almeida Filho (2005), Hymes (1971), Escandell (2005) Saraiva (2010), Ubry (2010) Conceptos fundamentales para nuestra reflexión. Participaron en esta investigación dos grupos de profesores-tutores. El primero, respondió el cuestionario y el segundo participó en la entrevista en línea. El grupo analizó y aplicó la Guía Técnico-pedagógica. Concluimos que la mediación e interacción para el desarrollo de la expresión oral del académico en la modalidad a distancia son prácticas importantes para la modalidad a distancia, pero que para ello el profesor-tutor debe desarrollar su propia autonomía, en el caso de un curso de lenguas extranjeras es necesario la práctica de la oralidad, por lo tanto la apropiación de la tecnología de *Skype* por los participantes es fundamental. La Guía contribuyó para la formación continuada de los profesores-tutores, ya que sintieron que su papel fue valorado dentro del curso. Además, los profesores-tutores apuntaron que la presentación de las sugerencias de las actividades ayudó a su práctica. Sin embargo, resaltaron que los alumnos tienen gran parte en el éxito de las actividades orales, ya que deben estudiar los materiales propuestos en la asignatura.

Palabras-clave: Formación del profesor-tutor, Prácticas de mediación e interacción; Lengua Española; Desarrollo de la Expresión Oral; Modalidad a Distancia; *Skype*; Guía.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	POSTAGEM DO GUIA NO AVA	106
Figura 2-	EXEMPLO DO PASSO A PASSO DO <i>E-BOOK</i>	137
Quadro 1-	PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO CARGO PROFESSOR-TUTOR.	48
Quadro 2-	MAPEAMENTO DAS PESQUISAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR.....	53
Quadro 3-	PERFIL DOS PROFESSORES-TUTORES GRUPO 1 (T) E GRUPO 2 (P).....	111
Quadro 4-	DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL EM UM CURSO DE LÍNGUAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	112
Quadro 5-	CAPACITAÇÃO PARA ATENDER AS ATIVIDADES ORAIS.....	114
Quadro 6-	PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE.....	115
Quadro 7-	CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD.....	117
Quadro 8-	PRÁTICAS PARA DESENVOLVER AS ATIVIDADES ORAIS.....	119
Quadro 9-	POSSIBILIDADES DO <i>SKYPE</i>	120
Quadro 10-	DIFICULDADES PARA MEDIAR AS ATIVIDADES ORAIS.....	124
Quadro 11-	IMPORTÂNCIA DE UM GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....	125
Quadro 12-	CONTEÚDO DO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....	126
Quadro 13-	CONTRIBUIÇÃO DO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....	128
Quadro 14-	REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	129
Quadro 15-	SENTIMENTOS PÓS-LEITURA DO GUIA.....	131
Quadro 16-	AS SUGESTÕES DAS ATIVIDADES.....	132
Quadro 17-	AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM, DO CONTEÚDO, DO FORMATO E ORGANIZAÇÃO DO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....	133
Quadro 18-	SUGESTÕES DE MELHORIAS NO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....	134
Quadro 19-	EXEMPLO DE ATIVIDADE DO <i>E-BOOK</i>	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Abordagem Audiolingual
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AC	Abordagem Comunicativa
ADA	Abordagem Direta
AGT	Abordagem da Gramática e Tradução
AI	Abordagem Intercultural
AL	Abordagem para Leitura
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
NUTEAD	Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância
MEC	Ministério da Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TTB	Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL.....	14
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	17
1.3 JUSTIFICATIVA E SUJEITO DA PESQUISA	24
1.4 PONTO DE PARTIDA: PROBLEMÁTICA.....	26
1.5 OBJETIVOS.....	27
1.5.1 OBJETIVO GERAL	27
1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
1.6 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	28
1.7 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	30
2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	32
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	32
2.2 CONCEPÇÃO DE TUTOR E TUTORIA	37
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR-TUTOR.....	41
2.3.1 SABERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR	43
2.3.2 MODELO DE TUTORIA: CURSO DE LETRAS	48
2.3.3 ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES E TECNOLOGIAS	51
2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SÉCULO XXI.....	54
3 A MEDIAÇÃO E A INTERAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	59
3.1 DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: A MEDIAÇÃO.....	59
3.2 MEDIAÇÃO NA EaD.....	63
3.3 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA.....	67
3.3.1 A PLATAFORMA SKYPE PARA MEDIAR A COMUNICAÇÃO	71
3.4 A INTERAÇÃO E A INTERATIVIDADE	74

4 DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL NA EaD.....	80
4.1 A NECESSIDADE DA PRÁTICA COMUNICATIVA NA EaD	80
4.2 ABORDAGENS DE ENSINO PARA DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE	83
4.3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL.....	90
4.4 DE FRENTE COM A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	91
4.4.1 COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA	94
4.4.2 AÇÕES COMUNICATIVAS ESPERADAS NO PROFESSOR-TUTOR.....	96
4.5 A PRÁTICA E AS ESTRATÉGIAS PARA A EXPRESSÃO ORAL NA LÍNGUA ESPANHOLA NA EaD.....	100
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	104
5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA	106
5.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	107
5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA	110
5.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	111
5.4.1 ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS.....	112
5.4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	127
5.5 PROPOSTA DO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE 1	157
APÊNDICE 2	160
APÊNDICE 3	162
ANEXO 1	215

1 INTRODUÇÃO

1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL

A minha trajetória¹ como professora começou na adolescência, quando fui convidada pela professora do *ballet* para dar aulas de dança no curso para crianças carentes da Prefeitura Municipal de Assis, minha cidade natal. Eu acredito que todo o meu gosto em compartilhar, trocar conhecimentos e experiências, planejar atividades para outras pessoas iniciou-se a partir dessas aulas, visto que tínhamos que preparar as aulas de dança e conhecimentos sobre arte e cultura para as crianças que participavam do projeto. Sempre gostei da cultura espanhola incentivada e apresentada pela minha professora de dança da juventude, porque além do *ballet* clássico, eu participava das aulas de dança e cultura flamenca.

Aos 21 anos estava preparando-me para o vestibular. No entanto, encontrava-me em dúvida entre as duas licenciaturas que gostaria de cursar: Biologia ou Letras? Optei pelo curso de Letras, porque me interessava a literatura e era o curso ofertado na minha cidade em uma universidade conceituada no país, a Universidade Estadual Paulista (UNESP), portanto, realizei o curso no *campus* de Assis. Iniciei o curso de Letras matriculada em duas línguas estrangeiras, o Francês e o Espanhol. Depois de dois anos optei por seguir com a Língua Espanhola, visto que me identifiquei mais com este idioma.

Nas aulas de línguas da universidade constatei que realmente havia escolhido a profissão certa. Adorava participar dos seminários em que tinha que apresentar os conteúdos para os colegas de turma. Nas aulas de estágio supervisionado de espanhol cujo objetivo era preparar oficinas e experimentar a atividade profissional tive receio, porque percebi que me faltava fluência no idioma, mesmo estando no quarto ano do curso de Letras, mas a profissão docente sempre me chamou a atenção, e pensava seguir dando aulas de Língua Portuguesa, nunca tive dúvidas sobre a carreira docente, mas vejo hoje que a vida, as necessidades e as oportunidades nos levam a caminhos muitas vezes não planejados.

¹ Esta dissertação apresenta a introdução na primeira pessoa singular por se tratar da apresentação da formação e vivência profissional da pesquisadora.

Tão logo terminei o curso de Letras, me inscrevi para dar aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, pois necessitava trabalhar. Mas, como era início de carreira, consegui poucas aulas em um colégio da cidade. Por isso, elaborei um projeto de Língua Espanhola e o apresentei em uma escola de Ensino Técnico, de Assis. O projeto era para a comunidade da cidade que quisesse fazer um curso de espanhol pagando uma pequena taxa mensal. A diretora achou muito relevante o projeto e cedeu espaço na escola e eu colaborava com uma taxa para a limpeza e pequenas manutenções. Assim, iniciei a minha carreira como professora de Língua Espanhola com duas turmas nas quais obtive mais segurança e fluência no idioma. Desde então não parei de estudar e me especializar.

Passou o semestre e soube da abertura de uma vaga para professor na Universidade Federal do Acre. Foi então que enviei o meu currículo para esta instituição a fim de exercer a profissão como professora universitária. Fui selecionada e iniciei as atividades ministrando aulas de Língua e Literatura Espanholas por um semestre. Finalizando o calendário daquela instituição retornei para minha cidade, Assis.

No ano seguinte, participei do teste seletivo para professor colaborador da Universidade Estadual de Londrina. Fui aprovada e iniciei a minha trajetória como professora aqui no estado do Paraná. Fiquei nesta instituição por dois anos, dando aulas nos cursos de Letras e Secretariado Executivo, ao mesmo tempo iniciei um curso de especialização na UNESP em Literatura e Ensino de Literatura, cujo trabalho final foi uma monografia que tratava sobre a leitura de textos escritos por alunos do Ensino Médio, na qual usei textos da Literatura Hispano-americana.

Em seguida, fiz o teste seletivo para professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e fiquei por um ano como professora colaboradora. Depois, participei do concurso público nesta mesma instituição para efetivar-me no cargo de professora de Língua Espanhola e Estágio Supervisionado, onde leciono até os dias atuais como professora do Departamento de Estudos da Linguagem.

Uma atividade que considero muito importante para minha carreira e que contribui para as atividades profissionais como professora da Língua Espanhola foi a participação no curso para professores de Espanhol em Madrid, na Espanha, em 2003. Participei da seleção para este curso com o projeto Tecnologias no ensino da Língua Espanhola e fui selecionada, ganhei uma bolsa de estudos do governo da

Espanha ficando dois meses alojada no *Colegio Mayor* e realizando o curso de aperfeiçoamento na *Universidad Complutense de Madrid*.

No contexto do ensino presencial como professora da UEPG, surgiu a oportunidade de participar, com a instituição, do edital para a oferta de cursos de licenciaturas na modalidade a distância, mais especificamente do projeto nomeado de Pró-Licenciaturas, do Ministério da Educação (MEC). Na época, a UEPG passou pelo processo de implantação de vários cursos superiores na modalidade a distância. Estes cursos faziam parte deste Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e de Educação Superior, com o objetivo de prover a formação necessária aos professores que atuavam no Ensino Fundamental e/ou Médio da rede pública — que não tinham habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura) —, realizou este programa de formação inicial Pró-Licenciaturas na modalidade a distância, a fim de melhorar o desenvolvimento da educação no país.

Com a implantação dos cursos na modalidade a distância a UEPG, por meio do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD), nos proporcionou muitas capacitações. Entre elas, pode-se destacar o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem, *Moodle*², Elaboração de Materiais Didáticos Específicos para a Educação a Distância e Práticas de Tutoria. Ao longo do tempo fui me apaixonando por esta modalidade, por perceber as grandes contribuições que ela futuramente poderia trazer à educação brasileira oportunizando espaços de conhecimento e saber e por proporcionar-me grandes reflexões e pesquisas acerca da Língua Espanhola, já que me tornei autora dos materiais didáticos usados no curso de Letras nas disciplinas de Língua Espanhola.

No ano de 2005, interessei-me em realizar um mestrado em Educação no Paraguai. Embora sabendo da grande dificuldade em revalidar o diploma no Brasil e do preconceito dos brasileiros para com os cursos realizados naquele país, segui com os estudos, porque ao iniciá-los percebi que o curso, além de ajudar na minha

² *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) idealizado, sobretudo, para ser usado em cursos na modalidade a distância. É um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num Ambiente Virtual. Segundo os idealizadores, a expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse *software* ou plataforma, acessível por meio da Internet ou de rede local.

formação profissional como educadora, trazia muitos conhecimentos sobre a Língua Espanhola, sobretudo da cultura paraguaia, que é muito rica e nobre.

Aproveitei que estava dentro do contexto da EaD e escrevi a dissertação intitulada *Implantação de cursos em nível superior na modalidade a distância no sul do Brasil: caminhos a percorrer*. Deste então, trabalho com as duas modalidades de educação, tanto presencial como a distância.

Nesta minha trajetória dentro da EaD já passei pela experiência de ser aluna, coordenadora de tutoria, professora autora, professora formadora e professora-tutora. No meu ponto de vista esta modalidade trouxe muitos benefícios à comunidade em termos de oportunidades educacionais para um grande número de pessoas.

No século XIX a tradição do ensino fora da sala de aula iniciou-se com as primeiras escolas por correspondência, hoje temos a Internet e os meios digitais para transmitir e receber dados para auxiliar todo o processo de aprendizagem nos diversos tipos de cursos e instituições. A escolha de uma tecnologia apropriada ajuda a estabelecer padrões de qualidade esperados em um curso na modalidade a distância.

É por acreditar na dupla Educação e Tecnologia que resolvi aperfeiçoar-me no curso de Mestrado Profissional e Novas Tecnologias. Na minha trajetória como profissional dentro das áreas de Educação e da Linguística sempre pesquisei e participei de eventos apresentando comunicações sobre o uso das novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que as uso em minhas aulas e na Educação a distância. Por isso, encontrei um espaço neste curso para seguir com meus estudos unindo o ensino da Língua Espanhola, as tecnologias e a EaD, a fim de responder as minhas inquietações acerca da proficiência oral dos aprendizes que cursam a modalidade a distância.

1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Para investigar a Educação a Distância (EaD) consideramos importante pautar-nos em conceitos e práticas que tragam qualidade para esta modalidade de ensino. Uma concepção básica para a EaD é visualizar alunos e professores que na maioria das vezes estarão em locais diferentes e em horários distintos, ensinando e

aprendendo, portanto, precisam de uma tecnologia que os una e que lhes proporcione uma interação mais efetiva.

À medida que vamos avançando nas reflexões sobre EaD, esta concepção básica e aparentemente simples se converte em complexa. Esta modalidade de ensino requer não somente uma mudança no entendimento do uso dos espaços, horários e tecnologias para o ensino, mas também requer mudança de concepção no planejamento do trabalho específico para cada disciplina, bem como mudanças nas práticas pedagógicas. Exige-se muito tempo na organização de todo o sistema, uma vez que para cada curso que será ofertado, utilizar-se-ão diferentes práticas pedagógicas e uma determinada tecnologia, que proporcionará a comunicação adequada para atender as especificidades de cada curso.

A Educação a Distância no Brasil se expande a cada dia, haja vista o grande número de cursos ofertados atualmente pelas instituições estaduais, federais, e também pelas instituições privadas. Ao longo dos anos, novas tecnologias, como as digitais, vão sendo introduzidas nesta modalidade para o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de auxiliar e melhorar as práticas de ensino e tornar a modalidade cada vez mais qualificada, acessível, fortalecida e constante nos cenários educacionais.

Desse modo, a EaD vem tomando forma e se afirmando como modalidade de ensino educacional de qualidade. Embora muitos cursos tenham sido ofertados antes dessa data, a EaD somente foi consolidada no país a partir de 2005 pelo Decreto nº 5.622³, publicado no Diário Oficial da União e complementado pelo Decreto nº 6.303, de 2007⁴, que diz que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem na modalidade ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com professores e estudantes realizando atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

A EaD vem atender a demanda social como uma forma de superar os processos de exclusão educacional e social. Para tal, políticas públicas de expansão da educação superior foram e são adotadas, como o exemplo do Governo Federal que elaborou o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), articulando tal projeto às instituições públicas de ensino superior do país.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>.

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>.

Representando os esforços em conjunto das instituições participantes do Fórum das Estatais da Educação — entre elas destacam-se o Governo Federal, empresas estatais e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) —, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância do MEC propôs-se a criação do sistema UAB, que une as instituições públicas objetivando a oferta de cursos e programas na modalidade a distância, com suas bases na educação para adultos que voltam para a sala de aula em busca de formação inicial ou continuada.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)⁵, instituição na qual os professores-tutores participantes da pesquisa atuam, está entre estas universidades que ofertam vários cursos na modalidade a distância, entre eles, o curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol dentro do sistema da UAB. Vemos, assim, que tal participação, ainda que ponderando as exclusões educacionais atuais e as desistências em torno de 50% dos cursistas, está contribuindo como uma possibilidade com impacto positivo de propiciar acesso à educação superior em termos de atendimento a demandas de urgência.

Segundo Mota (2009, p. 300), “o sistema UAB foi oficializado pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006”. O autor diz que o sistema representa um marco histórico para a educação brasileira e será amalgamado na produção coletiva de iniciativas compatíveis com a necessidade de revigoramento do modelo de formação superior no Brasil que está baseada em formação inicial não continuada. Ainda hoje não vemos tantos cursos de formação continuada dentro do sistema UAB como vemos para formação inicial, mas concordamos com o autor que este sistema ainda pode provocar tais mudanças e, como ele também afirma, é preciso repensar na educação considerando a reestruturação de relações profissionais, além de novas competências para o trabalho e os avanços tecnológicos.

As tecnologias, que também foram mencionadas no Decreto de 2005 para a EaD, devem estar a serviço da educação, elas podem contribuir para um salto qualitativo em termos não só de ensino, mas, principalmente, de aprendizagem. Na UEPG, para a oferta dos cursos na modalidade a distância, usa-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que está alocado na plataforma *Moodle* e no *site* da

⁵ Participação consentida pela UEPG e aprovada no Comitê de Ética na Pesquisa sob número de Comprovante 073415/2016 e CAAE: 58165216.4.0000.5573, conforme Anexo 1.

instituição, o material impresso e, especificamente para o curso de Letras na disciplina de Língua Espanhola, ferramentas comunicacionais como, por exemplo, o *Skype*, que proporciona interatividade⁶, ou seja, permite a interação entre tutores e acadêmicos.

Tendo em vista este contexto, é importante refletir sobre as novas práticas pedagógicas de tutoria em EaD, práticas cujas ações são voltadas ao curso de línguas estrangeiras. Faz-se necessário pensar em práticas que sejam inovadoras para o desenvolvimento da expressão oral. Contudo, com consciência de que inovar nem sempre é fazer tudo novo, mas sim diferente, para melhorar. As práticas pedagógicas se referem não só a metodologias, ao planejamento de conteúdos pedagógicos, a atividades, a execução das propostas do AVA ou a avaliação que é desenvolvida pelos tutores juntos aos acadêmicos, mas também à articulação de atitudes na educação como prática social.

Sendo assim, esta dissertação está inscrita no campo das pesquisas de uma Pedagogia Crítico-social, ou, como também é conhecida, Pedagogia Histórico-crítica, por possibilitar ações e reflexões que busquem a transformação social do sujeito e, por consequência, da sociedade. Esta pedagogia parte da compreensão da realidade histórica e social com o intuito de promover pela educação a mudança e a transformação de consciências. Reconhecemos na Pedagogia Crítico-social um aporte que ajudará o trabalho do professor, uma vez que tem o sujeito como agente de mudanças sociais.

Nas tendências educativas tradicionais, o aluno era visto apenas como receptor de conhecimentos, assimilador dos conteúdos. O professor como autoridade máxima do ensino detinha o saber e o passava aos alunos. Tinha a função de vigiar e corrigir, pois ele era o único responsável por conduzir o processo educativo. Por meio da exposição oral, o professor transmitia os conteúdos seguindo uma estrutura fixa que enfatizava a relevância dos exercícios mecânicos para garantir a memorização. Não havia a preocupação de estabelecer relação entre o que se ensinava e os interesses dos alunos, muito menos com sua vida cotidiana, já que os conteúdos correspondiam aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas, mesmo se preocupando em preparar para a vida.

⁶ Neste trabalho faz-se a distinção entre interação e interatividade. Por interação entende-se a ação comunicativa entre os sujeitos do ensino, e por interatividade a ação de interagir com uma máquina, como o computador e o celular, que pode proporcionar ou não a interação. Esses conceitos serão ampliados no capítulo 3.

No ensino de línguas estrangeiras não foi diferente, as abordagens de ensino acompanharam a tendência tradicional. Nas primeiras abordagens o professor trabalhava com a tradução e versão de frases feitas, os exercícios eram para que o estudante aprendesse vocabulário e memorizasse frases, o professor incentivava os estudantes a repetir frases prontas para que o erro fosse evitado. Em abordagens mais recentes além do livro-texto o professor usava os recursos tecnológicos, entretanto, os empregava em laboratórios de línguas, cujo objetivo era fazer o aluno compreender e reproduzir discursos prontos de nativos. Com isso vê-se que as atividades e exercícios, como em outras disciplinas, eram mecânicos e reprodutores.

A tendência educativa crítica, que teve seu início no final dos anos 1970 e início dos 80, mobilizou educadores para buscar uma educação crítica que fosse a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, a fim de superar as desigualdades sociais. Ao lado das denominadas teorias críticas, como a da Escola de Frankfurt, firmou-se, no meio educacional, a “Pedagogia Libertadora”, e a “Pedagogia Crítico-social”, defendidas por educadores de orientação marxista (BRASIL, 1999).

Para Bravo (2008), o professor que desenvolve a Pedagogia Crítica concebe a educação como possibilidade para identificar problemas e buscar alternativas para soluções desde as possibilidades da própria cultura. Vemos que é importante considerar o processo educativo em um contexto de interação, é a partir da produção e compreensão de sentidos para o ensino e para aprendizagem que o professor realizará a ação educativa, tornando-se crítico, bem como promovendo práticas emancipatórias e transformando a sociedade. O aluno participando destas práticas se conscientiza que também é parte da sociedade e tem responsabilidade sobre ela, reconhecendo-se como cidadão, conscientizando-se da sua autonomia e capacidade de análise. Bravo diz que

assumir a pedagogia crítica no contexto da educação é pensar em um novo paradigma do exercício profissional do professor, é pensar em uma forma de vida acadêmica na qual o ponto central do processo de formação considera essencialmente para quem, por quê, como, quando e onde se desenvolveram determinadas atividades e exercícios acadêmicos. Dessa maneira, assumir este paradigma constitui um ponto de partida que conduz para que a escola interiorize o marco político da educação, ou seja, este paradigma é uma base para que o sistema educativo, em seu conjunto, fortaleça a crítica sobre as formas de construção de conhecimento e sobre

amaneira em que esse conhecimento se converte em força social. (BRAVO, 2008, p. 10. Tradução nossa⁷).

Contrapondo-se à teoria tradicional, a Teoria Crítica do Discurso, de Mikhail Bakhtin (1997), traz uma reflexão dos discursos produzidos na sociedade propondo análise, julgamentos e ponderações. Em língua estrangeira, é importante que o professor possibilite um ensino voltado a produção e compreensão de vários enunciados tanto escritos como orais, tendo em vista diferentes gêneros discursivos e seu uso pela sociedade. Dessa forma, já não nos contentamos com práticas que admitam apenas a transmissão de conhecimentos, mas exigimos práticas pedagógicas em um processo que envolva o professor, o aluno e a sociedade dentro de um contexto dialógico sócio-histórico, proposto tanto por Bakhtin como por Lev Vygotsky (1988). É importante propor aos alunos uma leitura em direção à realidade, a fim de identificar problemas de ordem social e cultural, de revelar injustiças, propondo equidade e emancipação em relação a ideologias dominantes.

Consideramos que as práticas orientadas a um ato essencialmente sociopolítico, que visem à formação de cidadãos com postura crítica e conscientes da sua atuação social, caminhem para atender as necessidades da sociedade contemporânea, haja vista que estamos na era digital, na qual temos acesso fácil a novos gêneros discursivos e muitas informações e não sabemos o que fazer com elas. Paiva (2013) afirma que nossos alunos, os nativos digitais, que cresceram cercados por computadores, internet, videogames, celulares, têm o computador como periférico de suas mentes, assim como tivemos nossas pernas complementadas pela roda, e os olhos, pelas lentes. Aprender é processo de apropriação de informações relevantes, ora individual, ora coletivo, em que os papéis do aluno e do professor se mesclam, se intercalam, se opõem, se unem para depois dividir-se em busca de uma consciência individual, mas que sabe dialogar e entender o coletivo.

⁷ Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social. (BRAVO, 2008, p. 108).

Para Paiva (2013, s. p.), “é necessário investir na formação do professor para o uso das tecnologias, já que terão que mudar para atender o aluno que nasceu como nativo digital”. No entanto, comenta o autor, esta formação não pode continuar acontecendo apenas com iniciativas isoladas, são importantes modelos institucionalizados de formação para o uso da tecnologia. Buscamos, portanto, uma abordagem de ensino de línguas em que as práticas pedagógicas do professor usem a língua considerando os diferentes gêneros discursivos reais e contextualizados, que trabalhem não só com os conteúdos tradicionais, mas também com aqueles cujo contexto de aprendizagem solicite o uso das tecnologias digitais para o processo de aprendizagem. Mas para tudo isso se faz necessária a formação do professor-tutor.

Dentro das abordagens mais atuais para o ensino de línguas, tanto materna como estrangeiras, o conteúdo a ser trabalhado é o discurso ideologizado e relevante, “meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (BRASIL, 1999, p. 51). Ademais, um curso de Licenciatura deve propor formação tanto pessoal quanto profissional, que instigue a autonomia do aprendiz e desenvolva sua capacidade de intervenção na sociedade e no mundo que o cerca.

Segundo Vygotsky (1989), o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, não é um sujeito passivo que só reage frente às pressões do meio, mas sim um ser que realiza uma atividade organizadora em sua intervenção no mundo, capaz de mudar a própria cultura. Vejamos que na introdução do livro *A formação social da Mente* é apontado que Vygotsky acreditava que “a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual, estas mudanças individuais têm sua raiz na sociedade e na cultura” (VYGOTSKY, 1989, p. 8).

Dessa forma, para dar conta deste contexto de pesquisa buscaremos estabelecer um diálogo entre os conceitos de Bakhtin (1997) e de Vygotsky (1989). Discutiremos as principais considerações realizadas pelos pesquisadores para os estudos sobre mediação, estudos da linguagem e da educação dentro da abordagem sócio-histórica balizada por eles. Para tal, discutiremos categorias como gêneros discursivos, mediação, interação, tecnologias digitais e formação de professores.

1.3 JUSTIFICATIVA E SUJEITO DA PESQUISA

O desenvolvimento da expressão oral nos dias atuais emerge como uma necessidade vital no ensino de línguas estrangeiras. Preparar o estudante para que seja capaz de interagir oralmente fora do marco restrito do AVA e, no nosso caso, fora da plataforma *Skype*, implica formar e desenvolver junto ao acadêmico competências para desempenhar atividades que envolvam a oralidade como, por exemplo, resolver problemas, tomar decisões, estabelecer contatos sociais, refletir e produzir diferentes gêneros discursivos e, no curso de Letras, ministrar aulas na Língua Espanhola e desenvolver o gênero discursivo aula.

As exigências do processo de formação inicial para tornar-se docente, como constitui o ensino de uma língua estrangeira em um curso de Licenciatura, demanda a necessidade de incluir atividades que contribuam para que o acadêmico empregue estratégias de comunicação, a fim de desenvolver habilidades e competências para resolver as dificuldades que lhe serão apresentadas durante a compreensão e elaboração de diferentes discursos. Um curso de formação de professores de língua estrangeira deve propor o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, e é importante que o acadêmico desenvolva essas habilidades, entre elas a expressão oral.

Diante disso, pensamos na formação do professor-tutor, pois é ele o sujeito que medeia a relação do acadêmico com a Língua Espanhola e toda a cultura que está inserida neste idioma. O professor-tutor é um dos caminhos que podem possibilitar a superação do estado de não falante do idioma para o estado de falante do idioma. Portanto, suas práticas podem influenciar positiva ou negativamente no desenvolvimento da expressão oral no curso. Por esse motivo, o professor-tutor é o sujeito dessa pesquisa.

Desenvolver a expressão oral na modalidade a distância não é o mesmo que desenvolver tal habilidade presencialmente, visto que a mediação das atividades ocorre por meio da ferramenta *Skype*. Paiva (2013, p. 11) nos diz que “é recente o uso das tecnologias de voz”. A autora quando começou a usar as tecnologias no ensino de línguas focalizava esse ensino na escrita e na leitura, pois a tecnologia de voz ainda era insipiente. Hoje, afirma Paiva (2013), já é possível usar tecnologia de vídeo e voz como o *MSN*, o *Skype*, *OoVoo*, como fazem os professores da

Universidade Estadual Paulista (UNESP) no projeto Teletandem⁸ Brasil. Entretanto, os professores precisam de formação para apropriar-se das tecnologias. Como a autora diz, ela recebeu, e até hoje recebe, incentivos e investimentos da universidade na qual trabalha para participar de eventos e cursos que ampliam sua formação nesta área. Ela aponta esta ação como um dos pontos fundamentais que a levou a integrar a tecnologia no ensino.

Muitas das estratégias usadas pelos sujeitos participantes do processo de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância são diferentes. Todos os envolvidos precisam desenvolver novas práticas, atitudes, novos mecanismos para o desenvolvimento das habilidades, sobretudo, da expressão oral. Embora o tutor do curso de Licenciatura em Letras da UEPG passe por capacitação inicial para exercer sua função de tutoria e atender os acadêmicos, vemos que esta formação é ainda precária no caso da disciplina de Língua Espanhola. O tutor é capacitado para usar a plataforma *Moodle* e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No entanto, ele não passa por nenhuma formação para mediar as atividades orais da disciplina, muito menos para usar a ferramenta *Skype* pedagogicamente. Portanto, esta pesquisa e a elaboração do Guia Técnico-pedagógico auxiliarão o tutor a desenvolver novas práticas para melhorar a sua atuação como mediador das atividades orais do curso na modalidade a distância, bem como a apropriar-se das tecnologias usadas no curso em que atua.

Neste cenário, reafirmamos a importância desta pesquisa pelo fato de contribuir para a formação dos profissionais que trabalham com a modalidade a distância. No capítulo dois apresentaremos o Estado da Arte sobre o tema, cuja investigação indicou existirem poucas pesquisas. Este trabalho pretende auxiliar não somente os professores-tutores da UEPG, mas também outros professores que queiram dar aulas de espanhol a distância e desenvolver a expressão oral, por meio de um novo enfoque para o ensino de línguas, utilizando as tecnologias para a comunicação oral.

Além disso, pretende-se com a pesquisa contribuir para o tema da Formação de Professores de Língua Espanhola no Brasil, sobretudo, do professor-tutor. Há

⁸ O Projeto Teletandem Brasil (<http://www.teletandembrasil.org>) coloca alunos universitários brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira em contato com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/letras-modernas/teletandem/>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

uma carência de pesquisas sobre esta temática, percebida em investigação realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁹ (BTDC). Para Marques (2001, p. 12), “a carência de estudos focando a prática do professor de espanhol talvez esteja relacionada à falta de uma tradição de pesquisa na área do ensino de línguas, principalmente em contexto brasileiro”. Também para Almeida (2010) os trabalhos de pesquisa que apresentam o foco em cursos de formação de professores de segunda língua e de língua estrangeira são escassos. Segundo Lolas (2012), em um mapeamento sobre as pesquisas de ensino de espanhol constatou-se que elas podem ser agrupadas em três grandes blocos: “formação de professores (19%), políticas e economia (6%) e currículo e cultura (75 %), estes dados comprovam que existem poucas pesquisas focando a formação de professores de Língua Espanhola” (LOLAS, 2012, p. 21).

Segundo Fernandez (2007, p. 30), “existem no Brasil 26 universidades públicas e 24 privadas que ofertam pós-graduações em Letras ou Linguística com a possibilidade de defender trabalhos sobre temas da Língua Espanhola ou suas literaturas”. Passados dez anos, este número já aumentou, outros cursos de pós-graduação, como o da UEPG, já possibilitam que o aluno pesquise esta temática. Contudo, o que verificamos no BTDC é que os estudos sobre formação de professores em língua também são realizados na Pós-graduação em Educação, bem como Educação profissional. “Para estudos especificamente em Língua Espanhola e suas literaturas temos no Brasil, apenas duas universidades a de São Paulo e a do Rio de Janeiro” (FERNANDEZ, 2007, p. 30).

1.4 PONTO DE PARTIDA: PROBLEMÁTICA

São inúmeras as inquietações acerca das práticas pedagógicas do professor-tutor para o desenvolvimento da expressão oral nas disciplinas de Língua Espanhola no curso de Letras na modalidade a distância. A falta de formação específica para desenvolver a atividade gerou os questionamentos desta dissertação que serão respondidos ao longo da pesquisa: a) quais são as práticas pedagógicas que precisam ser desenvolvidas para que o professor-tutor atue como mediador das atividades de expressão oral? b) a formação realizada por meio de um Guia Técnico-

⁹ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

pedagógico contribui para atuação do professor-tutor como mediador das atividades orais?

Nossa hipótese de pesquisa é que ao ter em mãos, estudar e usar um Guia Técnico-pedagógico proposto para desenvolver as atividades de conversação em Espanhol mediada pelo *Skype*, os professores-tutores que atuam no curso de Letras na modalidade a distância desenvolvam melhor seu papel no curso e utilizem o *Skype* como instrumento pedagógico, ferramenta que auxiliará a mediar as atividades. Portanto, nossa hipótese é que a resolução deste problema se faz com o desenvolvimento e oferta de um Guia Técnico-pedagógico para o professor-tutor, objetivando melhorar a sua prática pedagógica e autonomia na tutoria e sua apropriação do *Skype* como ferramenta pedagógica.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as práticas de mediação pedagógica do professor-tutor que atua na disciplina de Língua Espanhola do curso de Letras para desenvolver um Guia Técnico-pedagógico com a finalidade de auxiliá-lo em suas práticas de tutoria como mediador das atividades orais e usuário da ferramenta *Skype*, bem como compreender os resultados a partir da utilização desse Guia.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Discutir as concepções de EaD e de professor-tutor, sua formação e suas práticas.
- b) Identificar e analisar quais têm sido as práticas para o desenvolvimento da expressão oral no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol.
- c) Compreender como são desenvolvidos os processos de mediação do professor-tutor para o desenvolvimento da expressão oral no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol.
- d) Investigar quais são as possibilidades do uso do *Skype* como ferramenta *on-line* que possibilita a comunicação oral e sua apropriação pelos tutores no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol.

- e) Desenvolver um Guia Técnico-pedagógico e analisar quais foram suas contribuições para o professor-tutor que atua na disciplina de Língua Espanhola no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol.

1.6 METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha da metodologia adotada muitas vezes é um caminho difícil de percorrer. Para este caminho, questionamos qual procedimento melhor se adequava a esta investigação por propor uma intervenção para auxiliar as práticas educacionais, bem como a formação para o professor-tutor. Chegamos à conclusão que uma abordagem qualitativa é adequada para obtermos respostas às perguntas da pesquisa e aos objetivos. A abordagem qualitativa procura compreender e interpretar os aspectos do contexto, por orientar para os processos e não para o resultado, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema abordado (FLICK, 2009).

Para Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida exigindo uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”. O autor assevera que a mudança social acelerada e a consequente diversificação acelerada das esferas da vida fazem com que os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos. Assim, podemos fazer uma analogia entre o pesquisador social e o da Educação: ambos a cada dia vivenciam o processo de mundialização¹⁰ e o advento das tecnologias digitais, e novos contextos surgem, como a EaD, por exemplo.

Trata-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses e pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testados sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. Dessa forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes [...] ao contrário do que equivocadamente vem sendo difundido, são essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior. No entanto, aqui, as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos. (FLICK, 2009, p. 21).

¹⁰ O processo de mundialização aqui mencionado é inverso ao processo de globalização. Bueno (2002) diz que as ideias do globo é fechado em si mesmo e em questões econômicas, enquanto que o mundo desborda toda globalização, a mundialização desbordará outras categorias e acolherá a outras diferentes como caráter social, político, religioso, cultural, tecnológico, etc.

No que diz respeito à pesquisa na área da Educação a compreensão dos significados subjetivos da experiência e da prática pedagógica mostra-se essencial. Assim, uma pesquisa voltada a desenvolver conceitos, ideias e entendimentos tendo em vista o seu contexto a partir de padrões encontrados nos dados faz-se necessária. Na pesquisa qualitativa os aspectos principais consistem:

[...] na escolha de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

Diante disso, a aplicação de questionários (Apêndice 1) com questões semiestruturadas aos professores-tutores foi realizada visando, por meio de um estudo exploratório (GIL, 2002), conhecer a situação-problema e entender quais eram as principais dificuldades dos professores-tutores no processo de conversação em Língua Espanhola utilizando o *Skype* como ferramenta de mediação pedagógica.

Para Gil (2002, p. 41), o estudo exploratório objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito. O autor afirma que este estudo objetiva o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições e seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado e, normalmente, envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão".

No capítulo 5 apresentaremos o percurso metodológico da dissertação e os aspectos que envolveram tal percurso, assim como os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, após aplicar o questionário aos professores-tutores, elaboramos inicialmente o Guia Técnico-pedagógico piloto no formato de um *e-book* (PDF), uma vez que no questionário (Apêndice 1) realizado aos professores-tutores a maioria dos participantes escolheu este formato.

Após a elaboração do guia, o grupo de professores-tutores de 2017 estudou e utilizou o *e-book* como guia para as atividades de expressão oral. Em seguida,

participaram de uma entrevista *online*¹¹ por meio de um roteiro (Apêndice 2) respondendo questões avaliativas sobre o guia, bem como sobre as contribuições recebidas sobre ele. Esta entrevista nos ajudou a obter os resultados para finalizar a elaboração da versão definitiva para o *e-book*, nosso produto educacional, e a responder aos objetivos e questionamentos iniciais.

Tanto os dados do questionário quanto da entrevista foram interpretados usando a metodologia da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2016). Esta metodologia parte da técnica de investigação realizada pela inferência, operação intelectual cuja veracidade se afirma por meio de proposição em decorrência de suas ligações com outras proposições já reconhecidas como verdadeiras.

1.7 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Para realizar o presente estudo, estruturamos esta pesquisa em cinco capítulos. O primeiro capítulo, destinado a esta *Introdução*, apresentou a formação e vivência profissional da pesquisadora vislumbrando a coerência do estudo e sua justificativa dentro do contexto da Educação a Distância. Neste capítulo, ressaltamos a importância da temática e apresentamos o contexto da pesquisa, sua tendência, bem como sua justificativa, o objetivo geral e os específicos, a metodologia que foi utilizada para que, por meio da pesquisa, pudéssemos elaborar o *e-book* como produto educacional, por se tratar de um Mestrado Profissional.

No segundo capítulo, intitulado *A formação do professor-tutor na Educação a Distância*, refletimos sobre diferentes concepções para a EaD, bem como para o professor-tutor e a tutoria. Apresentamos uma visão geral sobre a modalidade a distância no curso de Letras da UEPG e como é o trabalho do professor-tutor *online* diferenciando as atividades deste profissional das do professor-tutor presencial, visto que cada um desempenha um papel dentro do sistema UAB da UEPG. Além disso, apresentamos o Estado da Arte sobre a formação dos professores-tutores e um estudo bibliográfico sobre a prática pedagógica. Para tal consultamos Peters (2004), Chermann e Bonini (2000), Ubry (2010), Martins (1999, 2000, 2003), Shigunov Neto

¹¹ Neste trabalho será usado o vocábulo *online* escrito sem hífen em consonância com a mais recente edição (2014) do Vocabulário Ortográfico Atualizado da Língua Portuguesa com o acordo ortográfico.

e Maciel (2002), Chimentão (2009), Kumaravadivelu (2001, 2006), Paiva (2005), Fernandes (2008) e Resende (2014).

No terceiro capítulo, intitulado *A mediação e a interação na modalidade a distância*, apresentamos o referencial teórico sobre a mediação, tanto a pedagógica quanto a tecnológica, bem como o processo de interação e como se diferencia da interatividade a fim de entender estes conceitos para as práticas de tutoria. Para tal consultamos Vygotsky (1989), Bakhtin (1997), Ostermann e Cavalcanti (2010), Koll (2010), Kenski (2003), Saraiva (2010), Tonelli-Santos (20013), Bauman (2001), Souza (2005), Ubry (2010) e Neder (2005).

No quarto capítulo, denominado *O desenvolvimento da expressão oral na modalidade a distância*, apresentamos a fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da expressão oral. Analisamos as principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras verificando o trabalho com a oralidade proposto em cada uma das abordagens e nos documentos oficiais. Neste capítulo, levantamos as ações comunicativas para o professor-tutor, bem como a fundamentação teórica sobre a competência comunicativa e pragmática, visto que nosso produto educacional visa auxiliar a prática de tutoria para o desenvolvimento da expressão oral. Além disso, apresentamos estudo sobre as estratégias para desenvolver a oralidade. Para tal, consultamos os autores Uhry (2013), Couto (2012), Leffa (1988), Almeida Filho (2005), Hymes (1971), Cenoz Iragui (2005), Escandell (2005) e Pinilla Gómez (2005).

No quinto capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e o processo de elaboração do Guia Técnico-pedagógico para o desenvolvimento da expressão oral. Este capítulo trata da revisão metodológica, apresenta a metodologia e os instrumentos de coleta de dados que utilizamos nesta dissertação, bem como a maneira que os dados gerados foram analisados com base na teoria da Análise de Conteúdo, de Bardin (2006).

Por fim, apresentamos as *Considerações finais* que respondem aos nossos questionamentos iniciais e aos objetivos desta pesquisa. Concluimos que o Guia Técnico-pedagógico intitulado *Professor-tutor em ação: enfoque online para o desenvolvimento da expressão oral* trouxe apoio teórico e técnico aos professores-tutores, possibilitou reflexão sobre as práticas pedagógicas e sugestões para o encaminhamento das atividades.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e esclarecer a fundamentação teórica na qual a dissertação está baseada. Quando refletimos sobre o desenvolvimento humano, a sua formação, vários contextos são pensados como, por exemplo, a família, a igreja, as organizações não governamentais (ONGs), a escola, enfim, instituições que contribuem para que indivíduos cresçam em sua totalidade. Neste capítulo, destacaremos o contexto da Universidade como espaço para o desenvolvimento humano e possibilidades de formação, mais especificamente o contexto da Educação a Distância, refletindo sobre sua função social e seu papel na atual conjuntura da sociedade no que diz respeito ao cenário político-pedagógico. Trataremos do sujeito professor-tutor, sua formação e trabalho, bem como os aspectos que envolvem a atuação pedagógica de tutoria para a EaD.

Para tal, este capítulo apresentará o cenário histórico sobre a concepção de EaD, de professor-tutor a fim de entender qual seu papel, e o Estado da Arte sobre a formação do professor-tutor em Língua Espanhola. Para responder aos questionamentos e também atender os objetivos desta investigação fizemos uma revisão sobre diferentes temáticas e práticas pedagógicas consultando Peters (2004), Chermann e Bonini (2000), Ubry (2010), Martins (1999, 2000, 2003), Shigunov Neto e Maciel (2002), Chimentão (2009), Kumaravadivelu (2001, 2006), Paiva (2005), Fernandes (2008), Resende (2014), entre outros que nos deram suporte teórico e permitiram a construção de novos saberes.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O contexto da nossa pesquisa é o ensino superior na modalidade a distância como uma possibilidade de assegurar lugar para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, bem como a formação do sujeito que medeia esta aprendizagem. Nos cursos de licenciatura são formados professores para atuarem nas escolas como também na sociedade, por isso existe uma relação íntima entre a escola e a universidade que apresenta projetos e busca meios de produzir saberes para melhorar as condições de ensino e elevar o conhecimento desta escola.

Formar um professor não é tarefa simples, é uma construção diária que exige reflexões teóricas e práticas, troca de experiências, luta de interesses políticos, econômicos e a busca por mecanismos para solidificar objetivos de transformação social. Diante disso, a EaD apresenta-se não como a solução de todos os problemas de formação inicial, mas como um caminho para aqueles sujeitos que procuram a formação em nível superior, mas, sem a possibilidade de frequentar o ensino presencial, optam por fazer um curso na modalidade a distância.

Devido à expansão da EaD sua história dentro do ensino avança, com isto advêm novas concepções para a modalidade. Como veremos a seguir, ocorrem mudanças de paradigmas na EaD com a web e os AVA. A partir da inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na EaD, ela já não se caracteriza pelo autodidatismo e pela separação entre professor e aluno, mas sim por práticas diferenciadas que usam a internet objetivando a interação e a interatividade (conceitos que ainda serão discutidos neste capítulo) no processo de aprendizagem.

O Instituto Universal Brasileiro foi um dos pioneiros no Brasil a trabalhar com a EaD. Portanto, a primeira concepção de EaD no país era baseada em concepções de autodidatismo, o aluno adquiria o material didático, estudava e aprendia sozinho. Hoje, sabemos que o autodidatismo na EaD não é sinônimo de autonomia. Na EaD que é concebida pelo conceito da autonomia temos a presença do professor formador e do tutor orientando as ações; o aluno aprende a aprender em situações oferecidas pelos professores por meio de vários estímulos que promovem a interação e a interatividade. Já no autodidatismo o aluno aprendia sozinho sem a mediação do professor, sem a troca de informações entre todos os atores do processo.

Percebemos que as novas concepções foram surgindo à medida que novas tecnologias foram incorporadas na EaD. Mesmo antes dos anos 1970 pesquisadores de todo o mundo apresentavam novas concepções para a EaD, como Dohmen (1967), que dizia:

Educação a distância é uma forma sistemática organizada de auto estudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível de ser feito a distância através da aplicação de meios de

comunicação capazes de vencer longas distâncias. (DOHMEN, 1967, p. 9. Tradução nossa)¹².

Na concepção exposta acima, a EaD era pensada como um sistema organizado para que o aluno estudasse sozinho. Entretanto, podemos verificar a preocupação do acompanhamento e da supervisão por parte do professor na aprendizagem, o que não acontecia antes nos primeiros cursos a distância, este conceito só se estabeleceu devido à aplicação de meios de comunicação, uma tecnologia.

Como modalidade educativa, a EaD se institucionalizou no século XIX com o ensino por correspondência nos Estados Unidos da América e na Europa. De acordo com Martins (2000, p. 24), houve a criação na Inglaterra em 1840 da primeira escola por correspondência; Sir Isaac Pitman, em 1843 criou a *Phonografic Corresponding Society*; os alemães criaram o primeiro instituto de Ensino de Línguas por correspondência por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt; nos EUA por volta de 1873 Anna Eliot Ticknor fundou a *Society to Encourage Study at Home*. Também nos EUA, na *Pennsylvania*, Thomas J. Forter criou em 1891 um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, *Internacional Correspondence Institute*. No mesmo ano, a *Universidade de Winsconsin* passou a ofertar em nível extensionista cursos pelo correio.

Não obstante, uma nova concepção para a EaD vem das inovações tecnológicas da informática e das telecomunicações, que concretizaram um avanço no processo de ensino-aprendizagem. Para Moore e Kearsley (2007, p. 2), “a EaD é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”.

Moore e Kearsley (2007) apresentam um conceito novo para a EaD, mais detalhado e atualizado para as necessidades da época. Os pesquisadores falam das novas técnicas para o planejamento de curso, desde seu desenho até as novas tecnologias que devem ser introduzidas na EaD. Além disso, mencionam que para a

¹² Distance education is a systematically organized form of self-study in which student counseling, the presentation of learning material and the securing and the securing and supervising of students success is carried out by a team of teachers, each of whom has responsibilities. It is made possible at a distance by means of media which can cover long distances.

modalidade são necessárias novas técnicas de instrução e novos meios de comunicação apoiados em tecnologias.

Destaca-se, ainda, a concepção elaborada por Peters (2004) que apresenta a EaD como um método que se preocupa em dividir tanto o conhecimento quanto as habilidades e atitudes de todo o processo usando os meios de comunicação:

Educação/Ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes através da aplicação da divisão de trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação. Especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. (PETERS, 2004, p. 34).

Apresenta-se acima um conceito cuja EaD é vista como uma indústria de ensinar e de aprender. Peters (2004) ao referir-se a EaD nestes termos menciona a realidade que ocorre hoje em muitas instituições brasileiras. Atualmente, vemos que as instituições que ofertam serviços para todo o Brasil possuem uma logística organizada em larga escala para produção e distribuição de materiais didático-pedagógicos, tecnologias e meios de comunicação que permitem que centenas de estudantes realizem cursos.

No passado, falar em educação industrializada era desqualificar a EaD. Hoje, devido à necessidade de sua logística, não podemos pensar que a concepção de Peters (2004) para a EaD se refere a um processo de ensino-aprendizagem sem qualidade, mas sim a uma modalidade educacional que abrange um número grande de profissionais do ensino que trabalham em equipe, elaborando materiais, conteúdos, AVA, objetivando o conhecimento, por meio de técnicas diferenciadas.

Outra diferente concepção para a EaD é a de Lobo Neto (2001, p. 100) que discute e apresenta a EaD como “modalidade de ensino em que o aluno não aprende sozinho, mas sim por meio da interação entre seu professor, tutor, coordenação de curso e suportes que proporcionem interação”.

A EaD é, portanto, uma modalidade de realizar o processo educacional quando, não ocorrendo – no todo ou em parte – o encontro presencial do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa, através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente. Assim, não é verdade que a educação a distância seja uma educação distante, em que o aluno esteja isolado. Ele se mantém em interação com tutores/professores, pelo trabalho de administração de fluxos de

comunicação exercido por uma organização responsável pelo curso e suporte facilitador dessa interação. (LOBO NETO, 2001, p.100).

A partir da publicação do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, assinado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de estabelecer regras para a implantação da EaD, consolidou-se no Brasil a nova concepção para a EaD, conforme texto a seguir:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, *online*).

Pode-se verificar que a mediação, bem como a interação e a interatividade são partes essenciais para o processo de ensino-aprendizagem nesta concepção para a EaD. Os meios e a tecnologia de informação e comunicação possibilitam o ensino e a aprendizagem, mesmo que professores, tutores e alunos estejam em lugares e tempos diferentes, pois a mediação acontece auxiliada pelas tecnologias. O conhecimento será articulado entre diferentes comunidades virtuais que participam do processo de aprendizagem. Nesta concepção, fica claro que a EaD é uma modalidade de educação e não a substituta da educação presencial.

Segundo Neves (2003), Diretora de Política de Educação a Distância do MEC,

[...] a diferença básica entre a educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação”. (NEVES, 2003, p. 3).

Apesar de toda a flexibilidade de espaço, tempo, formas de aprendizagem da EaD, para que se implante um programa desta natureza, que objetive a qualidade, temos de desemaranhar um processo complexo que passa por várias etapas e procedimentos. Não se pode isolar a EaD da educação em geral. A

Educação a Distância vem atender a demanda educacional, como uma das formas de superação dos processos de exclusão, não vem substituir a educação convencional, presencial, ela vem contribuir para o acesso ao saber como prática educativa.

Segundo Martins *et al.* (2000), a concepção teórico-metodológica do projeto para a modalidade no que diz respeito ao planejamento, à organização e seu desenvolvimento, poderá garantir o acesso, a permanência e a formação do cidadão. Para a autora, a EaD pode ser compreendida numa perspectiva crítica como processo de formação humana.

2.2 CONCEPÇÃO DE TUTOR E TUTORIA

Na EaD, desde a implementação de um curso até a sua conclusão, tem-se vários atores intervindo e trabalhando em todo o processo desta modalidade. A EaD, geralmente, trabalha com uma equipe transdisciplinar formada por professores, formadores e tutores, coordenação do curso, suporte técnico, entre outros. O tutor nesta dissertação está sendo denominado professor-tutor, já que defendemos que exerce papel semelhante ao do professor. Refletiremos sobre a concepção do professor-tutor e suas práticas em perspectiva a outros fatores como seu papel e o *feedback*¹³, tendo em vista o aluno e o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola.

Porém, antes de apresentarmos a concepção de professor-tutor que norteia esta dissertação, é necessário deixar claro o conceito de transdisciplinaridade. Existem relações entre os componentes da equipe, portanto é imprescindível para uma concepção de professor-tutor e de tutoria perceber as conexões do objeto estudado para não o fragmentar. Segundo Chermann e Bonini,

Transdisciplinaridade é antes de tudo um método de trabalho onde cruzam conceitos de várias ciências, a fim de ampliar esses conceitos em diferentes áreas. Tornando isso claro, podemos dizer que a variedade de interfaces produzidas pelos homens permite enriquecer as diversas áreas do saber, na medida em que tornamos cada vez mais tênues as fronteiras entre os ramos distintos do conhecimento humano. (2000, p. 35).

¹³ Retorno/comunicação interativa dada ao acadêmico no desenvolvimento e término da atividade mostrando as evoluções do aluno e suas dificuldades.

Os autores acima mencionados apontam a importância de uma equipe com características transdisciplinares. Este fato enriquece o trabalho de todos que participam de um projeto para a EaD, porque a equipe é composta por pessoas de várias áreas que vão agregar conhecimentos diversificados para atuarem na modalidade. Contudo, é importante que os membros da equipe “tenham conhecimentos dos mecanismos necessários para o nível em que vão atuar” (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 44).

Mas é em Ubry (2010, p. 26) que encontramos um conceito de transdisciplinaridade quando se busca um trabalho para o ser humano integral. O autor diz que “*trans* caracteriza ao mesmo tempo interação com as disciplinas, complementaridade; também entre disciplinas”. Ubry (2010) aponta que do confronto de novos dados que se articulam entre si busca-se a abertura de todos os campos de saber e além de todas as disciplinas. Entendemos, então, que com esta articulação e abertura do saber todos aprendem e somam conhecimentos surgindo práticas integradas.

Nos dias atuais questionamos a concepção do professor-tutor em que ele é concebido como sujeito que apenas corrige tarefas, esclarece dúvidas, acompanha o estudo do aluno e o orienta. Se a concepção para a EaD foi mudando ao longo de sua trajetória histórica devido à incorporação das novas tecnologias como a Internet seguida pelos recursos tecnológicos digitais, não há como pensarmos nesta concepção antiga para o professor-tutor.

O trabalho de tutoria é realizado a partir do modelo escolhido de EaD pela instituição que está ofertando o serviço educacional e pela necessidade e especificidade de cada curso. No caso do curso de Letras da UEPG, refletimos sobre a ação de tutoria exercida de maneira *online* que ora trabalha em atividades síncronas, ora em atividades assíncronas¹⁴. Falamos do professor-tutor que atende o aluno usando tecnologias, a plataforma *Moodle*, ou seja, o AVA, e uma plataforma para comunicação como o *Skype*. Tecnologias que possibilitam mediar as atividades em um processo que propõe interação.

Para entendermos como a tutoria tem sido concebida e discutida, necessitamos compreender como é tratada por alguns estudiosos do tema. Nos

¹⁴ As atividades síncronas são aquelas realizadas no ambiente de aprendizagem em que alunos e professores se comunicam simultaneamente, ou seja, em tempo real, já as assíncronas são atividades realizadas por e-mail, fórum, a comunicação não é simultânea.

estudos de Peters (2003) o modelo tutorial preserva a concepção de tutoria tradicional, uma vez que os tutores não são vistos como docentes, mas sim como conselheiros, companheiros dos alunos, seu papel é assessorar pontos gerais das disciplinas. O tutor não é o responsável pelo ensino, é aquele que dá assistência aos estudos de maneira restrita.

Segundo Martins (2003, p. 7), “na modalidade a distância, a figura do tutor passou a ser basicamente a de um orientador de aprendizagem do aluno solitário, que necessita do docente ou de um orientador para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância”. Entretanto, a autora diz que no sistema da EaD o tutor tem um papel fundamental, pois é por intermédio dele que se garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema e se viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e a consecução dos objetivos propostos.

Para Bezerra e Carvalho (2011, p. 241), “existe uma diversidade terminológica e funcional em torno do professor-tutor”. Para as autoras, o termo tutoria tem sido utilizado de forma indiscriminada, causando assim uma confusão quanto ao seu papel. Em algumas referências o professor-tutor é concebido como aquele que é conselheiro/a, guia, orientador/a, multiplicador/a, instrutor/a, companheiro/a e monitor/a. Para elas, é necessária uma ressignificação do termo para superar a visão de tutoria como aquela que ampara, protege, guia e defende.

Pesquisadores como Maggio (2001), Emerenciano, Souza e Freitas (2001), Martins (2001), Gonzalez (2005) e Belloni (2006) optam por denominar o tutor por professor-tutor e apontam que a tutoria, embora realize atividades específicas dentro da modalidade a distância, apresenta em sua essência a ação educativa que um professor desenvolve, faz a mediação entre o/a estudante e as informações, possibilitando a construção do conhecimento. Esses autores também falam sobre a influência que o professor-tutor pode exercer na motivação dos alunos. Portanto, o professor-tutor também é aquele sujeito que além do desempenho e a formação do estudante, proporciona a afetividade mais ampla, e oferece ao estudante o sentido de pertencer ao curso, por meio da motivação e acolhimento. Sendo assim, Torres esclarece que

O papel do professor-tutor não se restringe ao auxílio para a formação acadêmica, mas se expande para a compreensão das capacidades e limitações do ser humano. Ao receber demandas de natureza afetiva, aos professores-tutores não podem simplesmente dizer aos estudantes que esta esfera não lhes compete, de alguma forma eles deverão acolher a

necessidade dos estudantes, quer seja visando os aspectos econômicos e institucionais de manutenção do indivíduo no curso, quer seja visando seu papel de educador. (TORRES, 2007, p. 35).

O sujeito professor-tutor surge como profissional da educação somente em 2007, nos documentos oficiais aparece no Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância¹⁵, proposto e elaborado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC. De acordo com este referencial, o professor-tutor desempenha papel fundamental no processo educacional de cursos superiores a distância, visto que deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica e contribui para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 21).

De acordo com Guarezi e Matos (2009, p. 123), “o professor-tutor é o profissional que atua fazendo com que os alunos percebam que estão sendo acompanhados e valorizados”. Os autores afirmam que os professores-tutores devem desenvolver habilidades para poder exercer seu papel com presteza, tais como: possuir conhecimento na área do curso, dominar as tecnologias de informação e comunicação, ter atitudes como flexibilidade, facilidade no relacionamento interpessoal e postura ética.

No caso do desenvolvimento da oralidade o papel do professor-tutor vai muito além da orientação da aprendizagem do aluno e sua instrução. Ele é o interlocutor que interage com o aprendiz, medeia a atividade oral usando uma ferramenta tecnológica para que se estabeleça a comunicação interativa¹⁶. O professor-tutor é o representante de uma comunidade social, apresenta subjetividades, ajuda o aluno a

¹⁵ Disponível em: <www.mec.gov.br>.

¹⁶ Para Ubry (2010, p. 57), “no processo da comunicação interativa há sempre a possibilidade de se estabelecer ou não a relação interlocutiva, uma vez que o interlocutor pode fazer, ou não, o jogo da comunicação e sempre pode se assumir como locutor e reiniciar o jogo da comunicação”.

refletir sobre os enunciados produzidos nessas comunidades, apresenta uma nova cultura e novos valores. O professor-tutor é aquele que instiga o aprendiz a produzir seus próprios enunciados na interação com ele, propondo a análise do contexto e dos valores presentes nos gêneros discursivos.

Conceber o trabalho de tutoria a partir do ensino presencial é um erro. O professor-tutor é o profissional que está presente no curso, mas não é aquele profissional que expõe os conteúdos, ele tem um novo comportamento, no desenvolvimento da expressão oral ele dialoga e interage com o aluno. Portanto, dizer que o professor-tutor somente auxilia a aprendizagem é pouco, ele deve provocar, estimular e ser estrategista, ou seja, se percebe que o aluno não está interagindo, propõe novos caminhos, propõe outros problemas e diferentes discussões para que o aluno se interesse pelo tema.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR-TUTOR

Concordamos com Martins (2003) quando afirma que o novo paradigma de ensino, como é o da EaD, requer do professor um novo perfil, novas competências e novos conhecimentos como, por exemplo, a operação das novas ferramentas tecnológicas, no caso, plataformas de ensino, elaboração de materiais didáticos específicos para a modalidade e trabalho com a tutoria, ou seja, redefinição de novas práticas. É importante que o professor-tutor que irá atuar no curso de Letras na modalidade a distância com a disciplina de Língua Espanhola se especialize, busque formação para atuar na área.

Um profissional necessita buscar atualização constantemente e estar bem informado para exercer sua profissão com competência. O professor-tutor não está excluído dessa condição, portanto, deve rever seus conhecimentos curriculares, pedagógicos e tendências educacionais. Para que esses aspectos sejam atendidos as instituições de ensino devem propiciar capacitação a estes profissionais por meio da formação continuada.

Vários autores apresentam discussões sobre a necessidade da formação continuada, como Nascimento (2000) e Pimenta (2002), por exemplo. Entendemos que a formação continuada na modalidade a distância passa a ser requisito básico para atuação na modalidade e transformação do profissional. As reflexões

constantes embasadas no estudo, na pesquisa e nas novas concepções dadas pela formação continuada auxiliarão no desenvolvimento do profissional.

De acordo com Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas é importante um novo profissional do ensino. Os autores falam que é necessário um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão, a crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

Para Chimentão (2009), a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Para ela,

[...] a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para os profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

Para a formação continuada do professor-tutor de Língua Espanhola é importante pensar no conceito de Abordagens ou, como é denominado por alguns profissionais, o método, um princípio operacional para o ensino de línguas e formação de professores. A insatisfação dos pesquisadores da área com esse conceito trouxe a necessidade de ampliar a investigação, fazendo surgir a concepção do pós-método, que exige novos princípios operacionais. Kumaravadivelu (2006) esclarece essa discussão sobre os métodos. Seu estudo destaca que na era do método havia uma divisão implícita entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, o professor ministrava aulas reproduzindo os materiais idealizados por outros profissionais.

Assim, a era do método é questionada e se propõe a era pós-método, que objetiva reorganizar as relações entre pesquisadores e professores. Kumaravadivelu (2001), ao propor o pós-método, revela que deve haver a revisão do entendimento sobre ensino de línguas e sobre professor-formador com novas perspectivas pedagógicas e ideológicas, para uma nova relação entre teoria e prática.

Neste sentido, o pós-método é apresentado como um sistema tridimensional que serve como parâmetro para um programa de formação de professores. O

sistema é composto por três parâmetros pedagógicos: o parâmetro da particularidade (exigências locais), da pedagogia pós-método (pensa nos grupos particulares) e o parâmetro da praticabilidade (reflexão e ação do professor).

Para Kumaravadivelu (2001, p. 541), “a partir de uma consciência crítica das exigências locais, o professor vai ser capaz de conseguir uma pedagogia da particularidade”. O autor afirma que há uma relação intrínseca entre a pedagogia da particularidade e a pedagogia da prática, o particular está enraizado na prática, se ambas não forem alcançadas não serão levadas em consideração. Portanto, o caminho é o encorajamento e a capacitação para que “os próprios professores teorizem a partir de sua prática pedagógica e pratiquem o que eles teorizam” (p. 541).

2.3.1 SABERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR

Tecchio *et al.* (2008) propõem para o professor-tutor um perfil baseado no modelo de gestão por competências, que surgiu a partir da constatação de uma forte mudança no modelo de julgamento avaliativo que as empresas faziam da força de trabalho e das modificações potenciais das práticas de gestão de recursos humanos. Os autores explicam que

[...] o primeiro passo, em gestão por competências é saber quais os requisitos da função, quais as competências que a função exige. Num segundo momento, procura-se saber quais as competências e o quanto de cada uma delas a pessoa que desempenha a função possui. Por fim, compara-se as competências que a função exige com as competências que o ocupante possui, demonstrando a lacuna existente, para, a partir disso, traçar um plano específico para cada colaborador (TECCHIO *et al.*, 2008, p. 2).

O conceito de competência, segundo Tecchio *et al.* (2008), está baseado em três dimensões: conhecimento (saber que se aprende nas universidades), habilidade (saber fazer, que é a utilização dos conhecimentos) e atitude (querer fazer, o que leva uma pessoa a exercitar uma determinada habilidade), ou seja, competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito. Para os autores as competências individuais podem ser definidas como:

[...] “saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. [...] estabelecimento de competências individuais deve estar ligado às competências organizacionais, pois há uma influência mútua entre as mesmas (TECCHIO *et al.*, 2008, p. 3).

Podemos inferir que para o autor o professor-tutor deve ter competências e habilidades para atuar dentro da EaD, conseqüentemente dentro de uma disciplina. Estes requisitos devem estar unidos a valor econômico para a instituição e social para o indivíduo. Mas vemos que o posicionamento do autor em relação a competências e habilidades está muito voltado a um modelo industrial em que o profissional deve estar pronto.

Tardiff (2002) não usa o termo competências, mas sim a expressão “saberes docentes”. Para o autor, o saber do professor é plural, estratégico e desvalorizado. Plural, porque são muitos os saberes de diferentes áreas do conhecimento. Estratégico, porque pode impactar nas gerações jovens. Desvalorizado, uma vez que a sociedade não lhe reconhece como produtor de saberes.

O autor Tardiff (2002) compreende que os saberes docentes dizem respeito a: a) saberes de formação profissional advindos das instituições em sua formação de professor; b) saberes disciplinares, que são conhecimentos da disciplina; c) saberes curriculares, conhecimentos do programa do curso; d) saberes experienciais, que são saberes desenvolvidos na sua própria prática.

Para o autor, este último é vital ao saber docente, porque pode levar o professor a ser reconhecido pela sociedade. Diante disso, a visão de Tardiff (2002) sobre a aquisição da experiência do professor é muito relevante para os trabalhos do professor-tutor, já que são saberes que são desenvolvidos na prática.

Contudo, é importante pensar em termos de atuação profissional e definir saberes para o professor-tutor com base no conjunto de conhecimentos e atitudes que a função exige, sem pretensão de moldar comportamentos, porque é por meio da reflexão sobre a teoria e a prática que o professor-tutor se desenvolverá. Primeiro, é importante que tenha proficiência na língua-alvo, uma vez que deverá usar a Língua Espanhola para interagir. Segundo, apropriar-se pedagogicamente de diferentes tecnologias como o *Moodle* e a ferramenta *Skype*, já que são estas tecnologias que proporcionam a interação, e terceiro, mediação das atividades orais,

porque, neste caso o professor-tutor estará diretamente mais próximo do aluno, seu trabalho é de natureza pedagógica.

Estes saberes são fundamentais para o professor-tutor, uma vez que seu trabalho será de mediar e interagir com o aluno em discussões com vistas ao desenvolvimento da expressão oral. A partir dos estudos de Vygotsky (1989) observa-se a importância de o professor-tutor conhecer o acadêmico e identificar seu nível de desenvolvimento para provocar-lhe a novos desafios e relações com o meio social, somente assim o acadêmico irá ampliar seus conhecimentos, por isso a importância do terceiro requisito.

Segundo o Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância, o professor-tutor a distância tem também a responsabilidade de “promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes” (BRASIL, 2007, p. 21).

Para as novas demandas o professor-tutor necessita desenvolver habilidades que o tornem um profissional preparado, capaz de informar-se sobre diferentes temas, saber integrar conteúdos de diferentes disciplinas dentro do curso. É importante que o professor-tutor seja o elo que conecta o professor-formador, a disciplina e o aluno, “deve relacionar-se com todos os componentes da equipe, fornecendo suporte técnico” (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 36). Ele deve ter uma visão transdisciplinar para que os conteúdos não fiquem segmentados, mas sejam apresentados de maneira integral dentro de uma rede de temas conectados.

Assim, é importante ter um enfoque transdisciplinar para a comunicação interativa. Uhry (2010, p. 59) nos explica que “é um enfoque que exemplifica como acontece a relação da comunicação interativa”. Para o autor, nesta comunicação há de se assumir como locutor, que implica em ter o que dizer, supõe por que se queira dizer, como dizer, e exige que se defina a quem dizer.

O professor-tutor é o profissional que entende como o aluno aprende a distância e lhe oferece suporte que o motive a desenvolver sua autonomia. A autonomia é essencial ao processo de aprendizagem, mas ela pressupõe orientação e mediação para o aluno compreender que ele é o agente da sua aprendizagem. Paiva (2005) entende autonomia como um construto não apenas individual, mas também social, e define a autonomia como

[...] um sistema sóciocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula [...] a autonomia na aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) é um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. (PAIVA, 2005, s. p.)¹⁷.

Paiva (2005) diz que como os sistemas complexos caracterizam-se pelo alto grau de dependência entre muitas variáveis, é difícil descrever todas as suas partes e prever como será seu comportamento. Portanto, a trajetória de um aprendiz para adquirir¹⁸ uma língua é um fenômeno complexo que se dá entre a ordem e o caos, existe a imprevisibilidade. Concordamos com a autora quando diz que não podemos falar com segurança o que se passará em um processo de aprendizagem, uma vez que cada aprendiz apresenta diferentes níveis de autonomia, o que vai bem para um estudante pode não dar certo com outro.

A relação de mediação pedagógica realizada nas atividades orais poderá aumentar a interação entre professor-tutor e aluno. Se o professor-tutor ao questionar o acadêmico somente faz perguntas cujas respostas aceitam apenas sim ou não, não estará promovendo uma interação de qualidade para os objetivos propostos entre eles, muito menos com a cultura em questão e a sociedade, é necessário motivar o aprendiz.

Nos estudos de Paiva (2005) a motivação é colocada como elemento principal que influencia os diversos graus de autonomia. Além de outros, pode-se, portanto, incluir a atitude motivadora como requisito ao professor-tutor. Segundo a pesquisadora, a motivação influencia também as necessidades, crenças sobre aprendizagem, experiências passadas de aprendizagem ou histórias de aprendizagem, afetividade, autoestima, afiliação ao idioma.

No que se refere ao requisito intervenções do professor-tutor, encontramos pesquisas mais recentes como a de Beloni (2006). No entanto, como se trata de um

¹⁷ Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

¹⁸ Aquisição e aprendizagem: trata-se de dois processos com desenvolvimentos distintos, em função da situação de aprendizagem (imersão, não imersão e em ambiente formal). O falante nativo, por exemplo, ainda criança, primeiro adquire a língua em ambiente natural para depois aprender sobre o seu sistema. O aprendiz estrangeiro, já adulto, pode seguir dois percursos distintos: a) imersão, ou seja, aprender a falar a língua para se comunicar com os habitantes do país onde está morando ou b) não imersão, isto é, primeiro aprende sobre a língua no seu país de origem o que normalmente se dá em situação formal de sala de aula. (HENRIQUES, 2007, p. 146).

requisito para o atendimento aos acadêmicos podemos trazer as considerações de Litwin (2001, p. 102), que expõe a distinção da intervenção do professor-tutor e a do professor-presencial, muito relevante para refletirmos sobre o nosso contexto. O autor fala de três dimensões principais: o tempo, a oportunidade e o risco. O tempo do professor-tutor é escasso, pois ele não sabe quando o estudante voltará a entrar em contato para uma nova orientação, assim as oportunidades de diálogo e de aprofundamento devem ser bem aproveitadas. O risco está em não aproveitar bem o tempo e a oportunidade, permitindo que o estudante siga com uma visão parcial ou distorcida do tema, o que prejudicará o seu progresso na disciplina. As novas tecnologias oportunizam uma incrível rapidez na comunicação e exige do professor-tutor uma análise rápida, rica e flexível de cada situação, considerando as dimensões citadas.

No caso da primeira dimensão, o tempo, estamos de acordo com Litwin (2001) quando se trata de interações em atividades escritas de orientação e *feedback*. Não obstante, quando se trata das atividades orais o professor-tutor sempre deverá agendar um dia e um horário semanal para os alunos realizarem as atividades, portanto, ele deve planejar o dia dos encontros e motivar o aluno a procurá-lo. Quanto à terceira dimensão, o risco, o autor explica com clareza a necessidade de aproveitar o tempo nas interações, e nós acrescentaríamos, no caso das atividades orais, não só tirando dúvida, sobretudo provocando o aprendiz a discutir acerca do tema em questão, é importante o estímulo ao aprendiz enquanto sujeito da sua formação.

A interação constante professor-tutor e estudante é um dos elementos que pode garantir o sucesso dos sujeitos envolvidos no processo educativo a distância, visto que o professor-tutor é, na maioria das vezes, o referencial de que os alunos dispõem para balizarem seus processos de aprendizagem (BALBÉ, 2003). Tecchio *et al.* (2008, p. 8-9) que trabalham com o termo competências e não com saberes, identificaram em uma pesquisa “várias atitudes e habilidades que são necessárias para o professor-tutor”, apresentadas no quadro a seguir: AQUI

QUADRO 1 - PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO CARGO TUTOR

Competências comportamentais (atitudes)	Competências técnicas (conhecimentos e habilidades)
- Organização e planejamento; - Pró-atividade; - Auto-motivação; - Empatia; - Equilíbrio emocional; - Flexibilidade; - Assiduidade; - Comprometimento; - Liderança; - Criatividade.	- Conhecimento das rotinas de trabalho; - Conhecimento em informática básica/ ambiente virtual de ensino-aprendizagem; - Conhecimento pleno da disciplina ministrada; - Conhecimento sobre educação a distância/sobre o curso; - Relacionamentos interpessoais; - Comunicação (oral/escrita); - Trabalho em equipe.

FONTE: TECCHIO *et al.* (2008, p.8).

A literatura nos apresenta outros saberes para o professor-tutor objetivando traçar seu papel enquanto professor na EaD. Um requisito de suma importância refere-se a sua formação, já que as práticas pedagógicas na EaD são distintas. Arredondo (2003, p. 12) sugere algumas áreas que devem compor as propostas de capacitação como: o estudante adulto e suas características biopsicossociais condicionantes da aprendizagem; teorias de aprendizagem; conhecimento teórico e prático em comunicação; relação com a tecnologia; conhecimentos científicos, tecnológicos, metodológicos e práticos do curso.

2.3.2 MODELO DE TUTORIA: CURSO DE LETRAS

O modelo de tutoria para os cursos na modalidade a distância é desenvolvido de acordo com o modelo de curso e modelo de ensino-aprendizagem definidos por uma instituição. O modelo de tutoria implantado pela equipe transdisciplinar do NUTEAD da UEPG para seus cursos é baseado no “[...] paradigma de ensino/aprendizagem centrado no aluno e procura não incorrer nos erros metodológicos de modelos conservadores de ensino presencial. Tem como propósito evitar passividade do aluno frente à aquisição do conhecimento” (NUTEAD)¹⁹.

Para levar a cabo este modelo, fazem parte do curso de Letras da UEPG, além do professor-tutor, o professor-autor e o professor-formador. O primeiro é o professor que elabora o material didático impresso, o livro que o aluno recebe no

¹⁹ Disponível em: <<http://ead.uepg.br/site/metodologia-ead/metodologia/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

polo²⁰ e em PDF no AVA. O segundo é o professor que elabora o Ambiente Virtual de Aprendizagem, as avaliações e acompanha a disciplina. O professor-autor e o professor-formador muitas vezes é o mesmo, mas em algumas ofertas de disciplina não, isto é, o professor que escreveu o material didático não acompanha a disciplina. O professor-tutor é aquele que acompanha o aluno no polo presencial, denominado tutor presencial, e no AVA, denominado tutor *online*.

Dessa forma, para atender os acadêmicos, além do professor-tutor *online* tem-se a participação do professor-tutor presencial. Este professor-tutor presencial atende os acadêmicos no polo de apoio presencial no município onde está sendo ofertado o curso devendo cumprir uma carga horária de 20 horas semanais. Como requisito fundamental exige-se a graduação em Letras, entretanto, não lhe cabe trabalhar com os conteúdos das disciplinas. Ele é o responsável pelo polo, geralmente incentiva os acadêmicos a frequentarem os polos, a fim de estudo e atividades em grupo. Sua atividade principal é ajudar os acadêmicos em assuntos de natureza burocrática, técnica e administrativa. Além disso, ele trabalha nos dias de encontros presenciais do curso como nos seminários, nas avaliações presenciais e nos exames finais.

O professor-tutor *online* pode trabalhar em casa e deve cumprir 20 horas semanais atendendo ao acadêmico, interagindo no AVA, participando de reuniões com professores e coordenação, realizando as tarefas de *feedback*, as atividades de conversação, no caso da disciplina de Língua Espanhola, corrigindo as provas e fazendo relatórios. Tem como papel apoiar um professor-formador, este apoio se dá nas disciplinas do curso de Letras, na preparação de material didático e no acompanhamento das atividades desenvolvidas. O professor-tutor é o responsável por trabalhar com os conteúdos teóricos e práticos da disciplina, sendo assim pode sugerir materiais extras aos estudantes.

Além disso, o professor-tutor *online* tem o papel de avaliar a aprendizagem do acadêmico utilizando as ferramentas de avaliação, bem como analisar os trabalhos dos alunos. Ademais, caso tenha dificuldade em responder dúvidas dos alunos, tem

²⁰ Polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

a tarefa de encaminhá-las ao professor-formador. Ele promove a dinâmica interacional do curso usando vários tipos de ferramentas como o *e-mail*, fórum, telefone ou pessoalmente, no recebimento e controle de entrega dos trabalhos.

O professor-tutor *online* aplica a prova presencial e realiza o seminário presencial obrigatório em cada bimestre. No caso do professor-tutor que atende a disciplina de Língua Espanhola, deve realizar as atividades de expressão oral com o auxílio do *Skype*, ferramenta que está sendo utilizada no curso atualmente. O modelo de tutoria da UEPG é um modelo *web*, baseado na rede, usa a internet como tecnologia e plataformas de ensino como o *Moodle* e ferramentas de comunicação como o *Skype*.

Peters (2004) afirma que no modelo de EaD baseado na rede a aprendizagem se dá em um ambiente informatizado. Os alunos trabalham *offline* ou *online*, participam de seminários, reuniões com professores-tutores e com orientadores, participam de grupos com várias finalidades como, por exemplo, estudos, projetos, batepapos, entre outros. “Os alunos são desafiados a desenvolverem novas formas de aprendizagem, buscando, encontrando, adquirindo, avaliando, julgando, modificando, armazenando, e recuperando informação quando necessário” (PETERS, 2004, p. 80).

Diante disso, é importante a formação do professor-tutor, tendo em vista as especificidades de cada curso e as novas práticas que desempenhará. Durante seu curso de licenciatura o professor-tutor não passou por nenhuma disciplina que contemplasse tal formação, portanto, cabe às universidades a capacitação desse profissional ao ingressar neste campo de atuação. Já temos vários exemplos, como afirmam Arana *et al.* (2014, p. 5) em um artigo para a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED):

A Universidade vem investindo, desde 2010, na implantação de um sistema tutorial que seja realmente eficaz e eficiente, adequando-o ao perfil do seu alunado numa rica troca de saberes, capacitando os tutores para que possam apoiar e promover o crescimento do aluno em cada uma das etapas do processo de aprendizagem e ouvindo deles as experiências e propostas de mudanças, de modo a construir um modelo próprio e, ao mesmo tempo, desenvolver ações para aperfeiçoar o sistema de EaD da UNIGRANRIO, que pretende ser objeto de constantes reflexões e de avaliação permanente (ARANA *et al.*, 2014, p. 5).

Podemos ver a grande importância que a universidade UNIGRANRIO dá à formação do professor-tutor, realizando várias capacitações, entre elas a formação

inicial para atuação na EaD e para o uso do AVA, por acreditar que o modelo de tutoria de uma instituição no qual professores-tutores são capacitados oferecerá melhores condições para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

2.3.3 ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES E TECNOLOGIAS

Atualmente, a tutoria, suas práticas e competências exigidas para desenvolver a função são temas recorrentes na literatura em EaD. Entretanto, devido a novos cursos e novas especificidades, estão longe de serem esgotados. Para Moore e Kearsley (2010, p. 149), os professores tutores são “os olhos e ouvidos do sistema”; na literatura analisada todos concordam que o professor-tutor é sujeito fundamental para o sucesso de um projeto na modalidade a distância, pois a trajetória educacional do aluno é acompanhada pelo professor-tutor.

Arana *et al.* (2014, p. 5) afirmam que as experiências com as disciplinas semipresenciais em uma universidade do Rio de Janeiro “tem demonstrado que o sistema de tutoria é cada vez mais indispensável ao desenvolvimento com qualidade da modalidade a distância”, cabendo ao professor-tutor a responsabilidade de acompanhar as atividades discentes. Entretanto, a formação deficitária dos professores-tutores é um dos fatores que influenciam na qualidade dos cursos a distância (CORREA, 2011).

Não existe uma regulamentação específica para a formação de professores para atuarem na EaD, bem como nos AVA. Nos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007), temos a indicação de que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem qualificar seu corpo docente, mas o documento não especifica como deverá ser realizada a capacitação desses profissionais. Por um lado, a flexibilidade para a qualificação é vista como positiva, uma vez que proporciona autonomia para as IES. Por outro lado, como negativa, pois torna a formação algo experimental. Segundo Rocha (2013, p. 33), “no Brasil não existe um programa de formação de professores para atuar no ensino superior público na modalidade a distância que seja regulamentado por lei ou que siga algum currículo mínimo”. O autor informa também que os currículos de formação de professores continuam desatualizados no que se refere à tecnologia educacional.

Gatti e Nunes (2009) analisaram o currículo de 165 cursos presenciais de instituições brasileiras de ensino superior que ofertam a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras/Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. As autoras afirmam que somente 0,2% dos currículos acadêmicos apresentam conteúdos relacionados a tecnologia educacional (GATTI; NUNES, 2009, p. 29). De forma similar, as pesquisas de Gonçalves e Nunes (2006) e de Rocha (2013) também perceberam que há uma carência na formação de professores para o uso e a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

Mediante análise das matrizes curriculares de cursos de licenciaturas da UEPG, no Paraná, podemos dizer que não há disciplinas específicas destinadas ao estudo da Educação a Distância ou Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino, com exceção no curso de Letras, no qual consta uma disciplina no conjunto de disciplinas flexibilizadas²¹, optativa, que trabalha com a temática das TIC no ensino de línguas estrangeiras. Rocha, Sales e Oliveira (2011, p. 11) afirmam que “poucas são as instituições de ensino superior que possuem disciplinas relacionadas à área de tecnologia educacional em seus cursos de licenciatura. Há ainda um grande fosso entre o currículo acadêmico e a necessidade escolar”. Por isso, a importância de formação inicial e continuada em EaD objetivando a qualidade dos cursos, bem como as competências e habilidades profissionais para aqueles que trabalham com esta modalidade.

Fazendo um mapeamento no Banco de Teses e Dissertação da CAPES, por meio da palavra-chave formação do professor-tutor, seguido pela leitura dos resumos de 2008 a 2016, constatamos que existem pesquisas na área de formação de professores-tutores como apresentaremos no quadro abaixo. Na área de formação de tutores para o curso de Letras encontramos duas pesquisas para a disciplina de Língua Inglesa e uma para a Língua Espanhola. Estes dados, apresentados a seguir, validam a contribuição desta dissertação para a formação do professor-tutor que atua na disciplina de Língua Espanhola e medeia as atividades orais.

²¹ São disciplinas de diversificação ou aprofundamento, correspondem a 16% do curso em formato flexibilizado. Esse formato permite ao graduando cumprir uma matriz obrigatória e, ao mesmo tempo, escolher em qual área do conhecimento deseja investir mais a sua carga horária e estudos. (Projeto Pedagógico do curso de Letras - Presencial).

QUADRO 2 - MAPEAMENTO DAS PESQUISAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS GERAIS
Teixeira (2016)	A mediação pedagógica do tutor em um curso de letras inglês a distância: um estudo de caso	Investigar como ocorre a mediação pedagógica realizada pelos tutores em um curso de licenciatura em Letras Inglês a distância de uma Universidade pública de Minas Gerais.
Almeida (2016)	O papel do tutor na formação a distância do professor da Educação Básica	O papel do tutor não licenciado que atua na formação de professores de séries iniciais da educação básica em cursos de Pedagogia na modalidade a distância.
Oliveira (2016)	Processo de construção dos saberes do tutor: um estudo de caso na universidade Tiradentes	Compreender como os saberes dos professores-tutores foram sendo adquiridos em forma de conhecimentos no exercício do trabalho cotidiano da tutoria no curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado na modalidade a distância na Universidade Tiradentes.
Guimarães (2016)	Tutoria em Educação a Distância: papéis, formações e percepções	Analisar a formação de tutores para a atuação da docência on-line.
Rocha (2013)	Processos formativos e a constituição da docência online: o universo paralelo de Alice	Analisar as contribuições de um curso de formação de professores tutores para o exercício da docência online, a partir do modelo UAB, na Universidade Federal do Ceará.
Ricieri (2013)	A Formação de Tutores e sua atuação na Educação a Distância: a realidade do curso de tecnologias assistivas, projetos e acessibilidade	Buscar a compreensão de duas situações referentes à tutoria. A primeira foi conhecer como o curso denominado Formação de Tutores prepara o participante para ser tutor; a segunda situação consistiu em pesquisar como foi a atuação desses tutores, enquanto mediadores e orientadores no curso.
Franca (2015)	Formação de professores tutores para a docência online: a UFJF em perspectiva	Analisar a formação processos formativos dos/para tutores atuantes nos cursos de graduação da UAB/UFJF.
Gomes (2015)	A profissionalidade do tutor online na docência no sistema universidade aberta do Brasil: tensões entre concepções e exercício docente	Analisar a prática docente do tutor em EaD, a partir da constituição de sua profissionalidade e dos saberes necessários ao exercício da tutoria.
Mineiro (2011)	Formação do tutor: um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do curso de formação de tutores a distância do IFCE	Investigar a formação do tutor através do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE.
Correa (2011)	Formação de Tutores a Distância: um estudo das regras e do letramento digital	Investigar a formação de tutores a distância a partir das regras e da proposta de tarefas didático-pedagógicas de um curso de capacitação, focalizando as práticas sociais e digitais de leitura e escrita.
Andrade (2012)	Formação do Professor-tutor para a Educação a Distância: Percepções e Sentidos	Analisar a formação do professor-tutor para o trabalho de ensino-aprendizagem nos cursos de EaD, compreender a formação do professor-tutor no conjunto das políticas públicas referentes à EaD no Brasil; desvelar se a formação do professor-tutor para a EaD acontece numa perspectiva de ensino crítico transformador; apresentar subsídios que contribuam para as políticas de formação do professor-tutor que atua na modalidade EaD.

Cardoso (2012)	A precarização da formação docente para a tutoria a distância análises	Estudo analítico sobre a formação docente para a tutoria a distância. A análise buscou saber de que maneira está conformada a formação para quem deseja desenvolver esta função nas universidades que possuem a modalidade de educação a distância.
Costa (2008)	A educação a distância e a formação do sujeito: estudo realizado sobre o professor-tutor nos cursos de graduação, na modalidade a distância da UMESP, sob a ótica da multirreferencialidade	Desvelar as relações entre a formação do sujeito e o papel do professor-tutor, considerando o Projeto Pedagógico Institucional e o projeto pedagógico dos cursos a distância.

FONTE: A autora, baseado em CAPES (2017).

Podemos constatar nesse mapeamento a partir da análise do Quadro 2 que as pesquisas na área de formação de professor-tutor, embora abranjam várias áreas, não estão relacionadas ao desenvolvimento da expressão oral no curso de Letras. Além disso, mesmo em mestrados profissionais, as pesquisas analisaram cursos de formação continuada já existentes, sem nenhuma proposta de curso ou material de intervenção para capacitar o professor-tutor, como é o caso desta dissertação. Verificando os resumos das pesquisas, constatamos que os objetos delas são: mediação, papel do tutor, aquisição de saberes, formação para atuar *online*, práticas docentes, tarefa didática pedagógica, políticas públicas para formação, relação entre a formação do sujeito e o papel do professor-tutor.

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SÉCULO XXI

Entende-se que as práticas pedagógicas no século XXI serão marcadas pela instrumentalização das tecnologias digitais, nossa sala de aula está aumentando e incorporando novos espaços. Com o crescimento do acesso à internet, aos dispositivos móveis e plataformas de ensino, as práticas pedagógicas do professor estão mudando, outros comportamentos estão sendo exigidos, transformando a vivência do professor na sala de aula. Por exemplo, como afirma Gabriel:

O crescimento contínuo da web e o consequente aumento da sua complexidade tornam o contexto atual propício à “Era da busca”. A explosão de conteúdos causa a necessidade de mediação tecnológica para filtrar e validar a informação o que cria um ambiente fértil para os processos de busca. [...] por meio das mídias sociais, tecnologias digitais e das plataformas de LMS, o alcance e impacto das aulas podem ser muito maiores. Um exemplo disso é o projeto desenvolvido pelo professor Rey Junco (2010) na Lock Haven University, nos Estados Unidos. Por meio do

uso do Twitter, ele conseguiu estender as atividades de suas aulas para o ambiente on-line, conseguindo maior engajamento e participação dos alunos, colaboração entre eles e resultados acadêmicos superiores, quando comparados com alunos que não estavam usando o *Twiter*. (2013, p. 33 e 206).

O professor cria grupos no *facebook* e *whatsapp* para desenvolver sua disciplina, usa aplicativos de *smartphones* na sala de aula, usa ferramentas comunicativas para interagir com o aluno. Assim “suas práticas pedagógicas mudam, visto que suas práticas não ficam mais restritas as suas instalações físicas” (GABRIEL, 2013, p. 207). Por isso, ainda temos que investigar, mapear quais são estas práticas pedagógicas, quais competências o professor deve desenvolver à medida que vivencia a interdependência planetária e a mundialização.

Neste item, pretendemos discutir as práticas do professor-tutor, mas para ampliar a reflexão e apresentar o referencial teórico que norteia a pesquisa sobre práticas pedagógicas, nos ancoramos nos referenciais que discutem o que se entende por práticas pedagógicas no geral, a fim de entender sua concepção para o século XXI. No entanto, compreendemos que a prática pedagógica pode assumir vários significados, “vai depender dos princípios em que estiver baseada a ideia, portanto, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido” (VERDUM, 2013, p. 94).

Para Fernandes (2008, p. 159), “a prática pedagógica é uma prática cuja intenção é o ensino e a aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas sim articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social”. O autor diz ainda que a prática pedagógica está situada na relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. Podemos entender que na prática pedagógica deve ocorrer a conversa entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma e ainda relacionado a várias disciplinas.

Diante disso, podemos ver a imagem daquele professor que durante a sua graduação estudou várias teorias e agora se vê dentro da sala de aula exercendo a profissão. De um lado, aquele professor que questiona qual teoria ele deveria usar em sua prática, ou, se os conteúdos que está trabalhando conversam com outras disciplinas. Do outro lado, aquele outro professor que segue em frente sem pensar na consequência da sua prática.

A aula se constitui por relações dialógicas; na perspectiva apontada acima por Fernandes (2008), a prática é articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social. Portanto, educar e trabalhar com o conhecimento dialogicamente é pensar que tanto o professor como o aluno apresentam histórias que dialogam com outras histórias, ambos podem ensinar e aprender dentro do espaço educativo, mas esta relação não nega o papel mediador do professor que propõe fatos e contextos, mas que também aceita outros e os articula para dentro do seu contexto.

Franco (2012) apresenta duas vertentes, as práticas pedagógicas e as educativas, que para a autora não são sinônimas. Por práticas educativas entende-se “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (FRANCO, 2012, p. 172), são práticas da educação de modo geral, um campo de ação amplo, entre elas as práticas pedagógicas. Por práticas pedagógicas entendem-se práticas sociais que se exercem para atingir a concretização de processos pedagógicos, práticas como “prática social que procura organizar/compreender/transformar práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais” (FRANCO, 2012, p. 172). Segundo a autora, práticas pedagógicas:

são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição [...]. (FRANCO, 2012, p. 173).

Silva (2016, p. 7) afirma que a prática pedagógica não se reduz a ações dos professores, nem apenas ao contexto didático, mas é uma sistematização de vários contextos, incluídos uns nos outros, que Sacristán (1995) denominou práticas aninhadas que estão interligadas a três contextos de práticas pedagógicas. Ela diz que

O primeiro contexto diz respeito ao caráter antropológico, vinculado a aspectos históricos, culturais e sociais que determinam costumes, crenças, valores e atitudes. O segundo está ligado a práticas institucionalizadas, referindo-se às políticas administrativas que regulam o ensino e as condições da própria instituição de trabalho. Nesse contexto ainda há o desdobramento específico de práticas institucionais, práticas organizativas e

práticas didáticas. As práticas institucionais estão relacionadas com o funcionamento do sistema de ensino e sua estrutura. As práticas organizativas estão associadas ao funcionamento da escola e a organização de trabalho dos sujeitos nela envolvidos. As práticas didáticas estão relacionadas à atuação do professor e que não está desvinculada das outras práticas acima referidas. Por fim, há o terceiro contexto das práticas denominadas concorrentes, cuja definição seria a de ser práticas não estritamente pedagógicas. (SACRISTÁN, 1995, p. 7).

Como podemos perceber, primeiro existem práticas arraigadas no professor, as de caráter antropológico, costumes, crenças, valores, que trazem porque também participaram de processos de aprendizagem ou mesmo formação. Existem, também, as práticas que devido a políticas administrativas de uma instituição o professor acaba realizando, porque faz parte da organização escolar e sua atuação. Por último, as práticas concorrentes que são impostas ao professor sem abrir a possibilidade da sua autonomia, práticas preestabelecidas e desenhadas para serem utilizadas pelo professor.

Podemos assim pensar nas boas práticas pedagógicas? Sem respostas prontas, porque cada professor tem sua história, sua formação e seu contexto de sala de aula, ou seja, marcas identitárias, podemos pensar em norteadores quando se justificam pela ideia de possibilitar ao aluno se colocar no mundo e transformar a sociedade. Segundo Resende (2014, p. 11), “o paradigma no qual se assenta o trabalho pedagógico segue transitando entre crises de certezas e incertezas por negar o paradigma e pelas multiconfigurações de referências de acordo com critérios e a imaginação daqueles que o concebem”.

A autora afirma que embora o processo de ultrapassagem identitária sempre ocorresse, o sujeito contemporâneo, mais que outros, apresenta identidade que muda, formada e transformada em relação ao sistema cultural a que pertence, assumindo diversas identidades em diferentes momentos da vida e este fato agrava contradições. Assim, “trata-se de uma mutação existencial coletiva apontando mudanças significativas, produz subjetividades, na qual existe tanto o apego arcaizante às tradições, como as aspirações a superá-las” (RESENDE, 2014, p. 14).

Para a autora, os profissionais da educação estão mergulhados em processos marcados pela provisoriedade; assim, na contemporaneidade o velho ainda sobrevive, mesmo com sinais de esgotamento, e o novo, apesar de ainda não se fazer presente, marca presença, indicando a necessidade de novas e outras interpretações. Este fato nos explica a imagem daquele professor que pensamos

acima, consciente da relação teoria e prática e que na verdade se vê dentro das dificuldades do ato educativo e da dicotomia entre teoria e prática na organização dos conteúdos e diálogo com outras disciplinas.

Não obstante, temos que vislumbrar caminhos para as boas práticas pedagógicas para constituir a unidade entre teoria e prática pensando que o professor não trabalha apenas com os conteúdos, mas também com formas de se posicionar no mundo. Não é fácil romper com práticas baseadas na memorização, na repetição dos conteúdos, na reprodução de ideias. Para tal, o professor deve ter a competência pedagógica reflexiva, isto é, analisar a sua prática para aprimorá-la.

Atualmente, falamos de um trabalho com ênfase na diversidade. Diante disso, há um modelo e uma postura que se pautam na crítica e na reflexão, que promovem ações efetivas a partir de vários contextos que apresentem diferentes sujeitos em espaços diversificados e em um tempo de uma realidade. Para um trabalho pedagógico mais coerente e compatível com o discurso é importante buscar alicerces na articulação técnica, política, ética e estética (RESENDE, 2014, p. 18). Ainda Resende expõe:

É necessário sair de um paradigma nivelador para desencadear teorias e práticas que sustentem um trabalho pedagógico atrelado a questões de gênero, saúde, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, força da mídia, e dos artefatos culturais, processos de significação, e disputas, novas comunidades entre tantas outras coisas, atreladas aos chamados conteúdos escolares e para além de chavões e de discursos festivos e superficiais. (RESENDE, 2014, p. 19).

Concordamos com Resende sobre a necessidade de atrelar a prática e a competência pedagógica a questões de gênero, religião, raça, a fim de superar a dicotomia teoria e prática. A perspectiva intercultural crítica enfocando, também, a desigualdade educacional que afeta estudantes que não correspondem aos padrões da cultura oficial dominante. As boas práticas pedagógicas são aquelas que não apresentam visões estereotipadas que excluem os alunos provenientes de culturas menos favorecidas. Os professores precisam preparar-se para atuar em sociedades multiculturais com vistas a desenvolver junto aos alunos respeito à pluralidade cultural, além de valores de tolerância.

3 A MEDIAÇÃO E A INTERAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Este capítulo apresenta um referencial teórico sobre a mediação, tanto a pedagógica quanto a tecnológica, bem como o processo de interação e como se diferencia da interatividade a fim de entendermos estes conceitos para as práticas de tutoria. Para tal consultamos Vygotsky (1989), Bakhtin (1997), Ostermann e Cavalcanti (2010), Koll (2010), Kenski (2003), Saraiva (2010), Tonelli-Santos (20013), Bauman (2001), Souza (2005), Ubry (2010) e Neder (2005).

Esta dissertação está baseada na teoria da Pedagogia Crítica, perspectiva que provém do interacionismo social, como explícito na Introdução, uma vez que consideramos o caráter social da linguagem. Tanto Vygotsky (1989) quanto Bakhtin (2003) estão em desacordo com Piaget (1996) que diz que a criança aprende de maneira independente explorando o que está a sua volta. Para os teóricos que nos dão embasamento, a aprendizagem se dá por meio da mediação e da interação com outras pessoas e artefatos. Dessa forma, podemos ver no interacionismo social um apoio para uma proposta de formação contínua para o ensino de línguas e, conseqüentemente, um enfoque *online* para seu ensino.

3.1 DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: A MEDIAÇÃO

Vygotsky (1998) tinha um projeto de psicologia para analisar os problemas de aplicação prática às necessidades da nação russa após a revolução socialista de 1917, porque havia a necessidade de se constituir uma nova sociedade, um novo homem. Por conta disso, seu trabalho é complexo e apresenta o propósito de uma concepção nova para a Educação, a Pedagogia e a Psicologia. Um esquema teórico que propõe um estudo sociogenético do ser humano “estabelece relações com as condições biológicas, principalmente nos aspectos neurológicos, na tentativa de evitar reducionismos e simplificações de qualquer espécie” (LUCCI, 2006, p.10). Na época prevalecia o enfoque condutista, que se opunha às teorias de Vygotsky (1998).

Para Bonini (1996), o psicólogo criou uma nova teoria que abarcou uma concepção de desenvolvimento cultural do ser humano por meio do uso de

instrumentos²², em especial a linguagem, tida como instrumento do pensamento. Propôs uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano incluindo a identificação, as construções cerebrais sobre a formação e desenvolvimento das funções psicológicas e do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento.

A abordagem sociointeracionista tem como ponto de partida as funções psicológicas do indivíduo, as elementares (base biológica) e as superiores (origem sociocultural) para explicar seu objeto de estudo, que é a consciência. Essa abordagem tem a concepção de que todo o organismo é ativo e estabelece interação entre as condições sociais. A partir das estruturas elementares formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, vai depender das experiências sociais por que passa uma criança. Lucci (2006, p. 11) diz que as funções psicológicas superiores estão presentes somente no homem e caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana.

Um dos conceitos fundamentais do Sociointeracionismo é o de mediação, processo que objetiva uma intervenção, por meio de uma intercessão em uma relação. É pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas, apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade (REGO, 1998). De acordo com Lucci, na teoria de Vygotsky

a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a estas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir. (LUCCI, 2006, p. 9).

Para Vygotsky (1998), a linguagem é o principal mediador. Para a aprendizagem, a linguagem também é importante na interação com as pessoas, por meio dela se transmite a cultura, se desenvolve o pensamento e se realiza a aprendizagem. Somos seres que pertencem a um contexto cultural cuja interação

²² “Os instrumentos são meios externos utilizados pelos indivíduos para interferir na natureza, mudando-a e, conseqüentemente, provocando mudanças nos mesmos indivíduos” (LUCCI, 2006, s.p.).

social leva-nos a aprender e desenvolver a partir da linguagem e do pensamento. É na interação com o outro que somos constituídos.

Na abordagem sociointeracionista Vygotsky (1998) chegou à conclusão em suas pesquisas que o desenvolvimento humano é construído nas trocas entre os parceiros, por meio de interações e mediações. A interação que cada ser estabelece com determinado ambiente pode determinar experiências significativas em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade.

Para Vygotsky (1998), a relação com o mundo é dada por meio dos instrumentos técnicos e da linguagem. Esta relação propicia o desenvolvimento humano, por isso, o estudo da cognição foi por ele pesquisado levando-se em consideração o contexto sócio-histórico e cultural dos seres humanos, o homem por meio das relações sociais pode transformar e ser transformado dentro de uma cultura.

Segundo o autor, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, não é um sujeito passivo que só reage frente às pressões do meio, mas sim um ser que realiza uma atividade organizadora em sua intervenção no mundo, capaz de mudar a própria cultura. Vejamos que na introdução do livro *A formação social da mente* (1989) os autores que a escreveram apontam que Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais, estas mudanças individuais têm sua raiz na sociedade e na cultura (VYGOTSKY, 1989, p. 8). Vemos que o pesquisador defende uma abordagem que privilegia a mudança ao longo do desenvolvimento.

É essencial para a teoria de Vygotsky o conceito de mediador. Este termo é usado na escola do interacionismo social para se referir ao papel atribuído aos pais, amigos, professor, ou seja, para aquelas pessoas significativas na vida do aprendiz. São pessoas que melhoram a aprendizagem do aluno por lhe apresentarem experiências de aprendizagem, por conta disso são chamadas de mediadoras. Os mediadores têm uma função, são eles que apresentam o conhecimento e experiências sobre um determinado tema e encontram formas de ajudar o outro a aprender; um professor, por exemplo, nesta teoria deve buscar ajudar o aluno a passar ao seguinte grau de conhecimento ou compreensão e superá-lo.

Vemos que na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1989) alguns conceitos são importantes para entender a concepção proposta pelo pesquisador em termos de desenvolvimento humano. Além da mediação, temos a internalização

e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Na sua abordagem existe a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento, a criança mesmo antes de frequentar a escola já está em um processo de aprendizado, mas é na escola que o aprendizado está sistematizado e baseado em conhecimentos científicos.

Para o pesquisador, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados. O ensino, para Vygotsky (1989), deve apresentar o que o aluno ainda não é capaz de aprender sozinho, é a isto que se refere o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, um conceito que mais originalidade e repercussão obteve em termos educacionais.

De acordo com Ostermann e Cavalcanti (2010, p. 27), “a ZDP trata-se de uma espécie de desnível intelectual avançado dentro do qual uma criança, com o auxílio direto ou indireto de um adulto, pode desempenhar tarefas que ela, sozinha, não a faria, por estar acima do seu nível de desenvolvimento”. Ainda os autores explicam que

a implicação pedagógica mais relevante deste conceito reside na forma como é vista a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. Ao contrário de outras teorias pedagógicas, como a piagetiana, que sugerem a necessidade de o ensino ajustar-se a estruturas mentais já estabelecidas, para Vygotsky, o aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010, p. 28).

O papel do professor, no caso da Educação a Distância do professor-tutor e suas práticas, é de fundamental importância para o desenvolvimento educacional, visto que todo o aprendizado no contexto escolar é mediado e ocorre a partir de uma interação. É o professor quem deve observar o nível de desenvolvimento do aprendiz e propor-lhe novos desafios além de seu nível mental, ou melhor, além do seu nível de desenvolvimento, o professor auxilia no desempenho das propostas. Assim, segundo Vygotsky (1989, p. 96), a ZDP “permite-nos o futuro imediato da criança, ou do aprendiz e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação”.

A educação formal como motor do desenvolvimento apresenta-se muito relevante nessa perspectiva. É destacada a figura do professor como modelo e como elemento fundamental para as interações sociais do aprendiz. Para Vygotsky:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (1989, p. 118).

Os sistemas de signos, a linguagem, os diagramas que o professor utiliza têm um papel relevante dentro dos estudos de Vygotsky (1989), visto que a aprendizagem depende da riqueza do sistema de signos trabalhados e como são utilizados os instrumentos usados no processo, que pode ser uma tecnologia, por exemplo. O objetivo geral da educação, na perspectiva de Vygotsky, seria o desenvolvimento da consciência construída culturalmente, e a escola tem o papel de promover um modo de análise mais elaborado da realidade para o desenvolvimento humano.

Koll (2010) também concorda, dizendo que Vygotsky dá importância ao papel do outro social no desenvolvimento do indivíduo.

Em primeiro lugar, porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Em segundo lugar, porque Vygotsky atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. (KOLL, 2010, p. 61).

Como vemos, Koll afirma que a possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky, mas a interferência dependerá do grau de desenvolvimento do outro, além de suas interações sociais.

3.2 MEDIAÇÃO NA EaD

Podemos dizer que na EaD temos dois tipos de mediação. Por um lado, temos a mediação pedagógica que se refere à relação entre professor-formador, professor-tutor, ensino e aluno, conhecimento e aprendizagem. Por outro lado, a

mediação tecnológica, que possibilita e intervém no processo de aprender usando uma tecnologia. Entretanto, na atualidade, dentro do contexto da EaD não podemos pensar e estudar separadamente esta mediação, visto que estão intrinsecamente ligadas.

Tanto o professor-tutor, na maioria das vezes, como o aluno tiveram experiências de processo de aprendizagem somente em uma relação presencial. A relação a distância é nova, não existe a presença física, mas sim a virtual e *online*. Portanto, surgem novas dimensões pedagógicas provocadas pela interatividade. Para Kenski:

O professor da modalidade presencial e distância são os mesmos profissionais, mas existe o paradoxo de que o novo professor precisa agir e ser diferente no AVA. A necessidade se dá pela especificidade do ciberespaço, visto que possibilitam novas formas, novos espaços e novos tempos para o ensino, a interação, a comunicação entre todos. (KENSKI, 2003, p. 143).

Além das práticas diferenciadas que o professor deve ter no AVA, adicionaríamos às ideias de Kenski (2003) que as especificidades do ciberespaço possibilitam também aprender diferente, por meio de novas ferramentas e informações, o foco está centrado no aluno, ele terá a aprendizagem mediada pelas ferramentas de aprendizagem da programação do professor. “Ao professor cabe utilizar metodologias que não privilegiem um lugar que não existe, dividindo o protagonismo e as responsabilidades com os aprendizes” (SARAIVA, 2010, p. 164).

Na EaD criam-se novas atitudes docentes mediadoras, porque o professor-formador trabalha junto com o professor-tutor. O primeiro deve desenvolver atividades criativas que possibilitem não só a interatividade, mas também a interação entre professor-tutor e aluno, o professor-formador cria contextos abertos de aprendizagem²³ e em novos espaços. Segundo Saraiva (2010, p. 163), em geral, “considera-se que a qualificação acadêmica do professor-tutor possa ser inferior a do professor”. Para a autora, a figura do tutor está sendo importante para baratear a EaD, podem ser formadas turmas grandes, com apenas um professor e diversos tutores que receberiam menos remuneração.

Entretanto, como vimos acima nas palavras de Kenski (2003), o ciberespaço possibilita novas atuações, assim novas relações apontando a importância de todos

²³ Entendemos por contextos abertos aqueles que podem ser manipulados, mudados conforme necessidade dos sujeitos do processo.

os sujeitos para mediar o processo de ensino-aprendizagem na EaD. “No ciberespaço todos parecem ocupar lugares indiferenciados e sem hierarquização trazendo deslocamentos principalmente em relação às estratégias pedagógicas que devem ser utilizadas” (SARAIVA, 2010, p. 164).

Diante disso, nas atividades orais o professor-tutor desenvolve os contextos abertos propostos pelo formador adequando-os conforme a necessidade do aluno e cria estratégias para dar *feedback* ao aluno. O *feedback* é mediação, a qualidade deste é muito relevante na EaD, tanto nas atividades orais como escritas. Para Tonelli-Santos (2013, p. 60), “na EaD mediada por computador, o *feedback* apresenta particularidades”. Pode ser chamado *feedback* qualquer informação apresentada ao aluno, com o intuito de moldar suas percepções, são os comentários além da correção, todas as informações sobre a precisão das respostas, mensagens motivacionais, entre outras. No entanto, a autora comenta que devemos refletir sobre esta abrangência; que um *feedback* pode variar entre duas formas opostas que irão afunilar ou abranger possibilidades de comunicação:

[...] *afunilar*: quando no *feedback* predomina a visão da fonte, isto é, quando o professor considera apenas seus conhecimentos como certo, demonstrando autoritarismo. Neste caso percebe-se uma visão empirista do educador, e a informação costuma apresentar características como: crítica e apontamento apenas de “correto” ou “incorreto”, sem explicar como o aluno pode melhorar sua atividade; trazer somente uma análise geral, ou seja, não ser um *feedback* específico; fazer possíveis comparações com outros colegas e não uma explicitação do desempenho do aluno com a meta pretendida; despreocupação com tamanho ou complexidade do *feedback*, ou seja, caso realize um retorno mais elaborado, o professor utiliza muitas informações ou informações que estão muito aquém do conhecimento do aluno. (TONELLI-SANTOS, 2013, p. 60).

Podemos ver que no *feedback* que afunila a comunicação o professor-tutor não leva em consideração o conhecimento do acadêmico. Neste tipo de *feedback*, o aluno somente recebe críticas e respostas automáticas, mas vemos que o mais importante no retorno ao acadêmico é explicar-lhe porque ele, ou a atividade, está correto ou não com palavras e informações adequadas ao nível de conhecimento do acadêmico.

[...] *abranger*: quando no retorno o professor busca basear sua resposta na perspectiva do estudante, possibilitando que o aluno construa juntamente com ele suas estratégias de aprendizagem, de forma colaborativa através do diálogo. Neste caso há uma concepção de aprendizagem a partir da dialética e os retornos apresentam características que expandem esta alternativa como: ser específico, fornecendo informações à resposta em

particular do aluno, demonstrando a relação do seu desempenho com a meta da atividade; elaborar o *feedback*, fornecendo exemplos e descrevendo o quê, como e/ou por que a atividade possui um determinado problema; demonstrar respeito e motivar, apontando o que há de bom, na atividade, e como é possível melhorar o que está problemático; apontar as problemáticas de forma respeitadora; planejar o tempo do *feedback* de acordo com as necessidades do aluno, ou seja, dá-lo no momento oportuno. (TONELLI-SANTOS, 2013, p. 60).

O *feedback* deve possibilitar uma relação dialógica que provoque, desenvolva competências e melhore o desempenho do aprendiz. Por meio do *feedback* o professor-tutor sugere outros textos e novos diálogos para melhorar a atividade do aluno. Vemos que no *feedback* que abrange a possibilidade de comunicação o acadêmico recebe o retorno do professor-tutor de maneira específica, não é um retorno geral que se poderia dar a qualquer aluno, mas sim de acordo com a necessidade individual do aluno que está sendo atendido. É importante que o professor-tutor mostre ao acadêmico onde está o problema da atividade.

Mediar na EaD é atuar preparando o discente para viver esta nova era digital, no ciberespaço, no qual o aluno receberá diferentes mensagens e informações que apresentam o mundo de acordo com um ponto de vista. O aluno deve ser preparado para saber a importância de buscar outros pontos de vista e refletir sobre eles, sobre as diferentes representações de mundo que lhe chegarão por diferentes mídias. Somente assim os professores-tutores ajudarão seus alunos a se tornarem cidadãos críticos e atuantes, prontos para as transformações sociais.

Segundo Bauman (2001, p. 120), o contexto da vida, o ambiente social em que as pessoas conduzem os afazeres da vida mudou radicalmente desde o tempo em que os trabalhadores que se amontoavam nas fábricas de produção em larga escala se uniram para lutar por termos mais humanos e compensadores de venda de seu trabalho. Os teóricos e práticos do movimento dos trabalhadores sentiam na solidariedade destes o desejo, informe e não articulado, de uma “boa sociedade” que efetivaria os princípios universais da justiça.

Professores formadores que somos, devemos atentar para o fato de que a informação neste mundo das novas mídias e novos gêneros discursivos converteu-se em mercadoria importante e disputada. Para Moraes (1997, p. 14), “a informação é fonte alimentadora das engrenagens indispensáveis à hegemonia do capital, isto é, o lubrificante dos ciclos de troca e lucro”. Para o autor, a mais-valia econômica (obtida pela exploração da força de trabalho) e as hierarquias políticas hibridam-se

numa espécie de “mais-valia decisória”, que se consolida como informação e se transforma em recurso básico de gestão e produção. Os circuitos informacionais interligam atividades entre gigantes empresariais, governos e segmentos da sociedade; aceleram pesquisas científicas e programas culturais; descortinam o ciberespaço como *locus* de convivência e de entretenimento.

Segundo Souza (2005, p. 7), “na EaD os alunos e os professores desenvolvem formas de relacionamento, de comunicação, de ensino e aprendizagem diferentes do presencial, mas ainda buscam a segurança e confiabilidade que têm ou tinham no ensino presencial”. Ela diz em sua pesquisa que a própria prática docente vai impondo a urgência para lidar com as situações, mas a partir do momento que há uma perceptível consolidação, a experiência vai se tornando uma referência para a organização e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Sousa (2005) sugere ações para a formação e atuação dos docentes na EaD quando reflete sobre mediação e interlocução entre a teoria e a prática. Ela diz que é importante a participação efetiva do professor em projetos e propostas educacionais em EaD, com vistas a garantir por meio de estudos e trocas de experiências uma proposta pedagógica coletiva; estudo sobre o tempo necessário para o professor preparar as aulas e os materiais; um sistema de monitoria de orientação aos docentes pode lhes fornecer a segurança inicial necessária para que os aspectos pedagógicos não sofram com as possíveis dificuldades de lidar com a modalidade; pesquisas de caráter científico sobre EaD, que tenham como objetivo a construção e análise de propostas; e a superação do praticismo. Ainda, a autora defende que investimento em formação continuada a distância representa um avanço significativo, à medida que os profissionais da educação tenham a oportunidade de vincular os estudos teórico-metodológicos a sua prática pedagógica e percebam-se atores ativos nesse processo.

3.3 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Os trabalhos de Kenski (2008) nos trazem grandes contribuições especificamente em *Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas Novas Tecnologias*. A autora afirma que os processos de interação social e a comunicação são inerentes às atividades de ensinar, estes processos não

terminam ou se deterioram à medida que uma nova tecnologia surge. Para ela, mesmo com tanta informação nas redes e o crescimento da velocidade das interações na web, ainda assim as pessoas se intercomunicam pela fala. O que ela quer dizer é que não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e por extensão a educação como um todo, será pela maneira como esta tecnologia é utilizada pelo professor para mediar alunos e conhecimento.

A escola tradicional restringe a interação com a informação, já que existe um currículo. Limita-se ao seu próprio processo de interação, existe o momento para ensinar, outro para aprender e depois para fazer. Segundo Kenski (2008),

o ensino mediado pelas tecnologias digitais pode alterar estas estruturas verticais (professor > aluno) e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento. Os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes. Ambientes Virtuais de Ensino onde se situam formas desgrudadas da geometria aprisionada de tempo, espaço e relações hierarquizadas de saber existentes nas estruturas escolares tradicionais. (KENSKI, 2008, p. 11).

Como podemos observar, os novos espaços de aprendizagem podem mudar a abordagem de ensinar e de aprender. O professor na sociedade da informação pode apresentar outros contextos de aprendizagem para os discentes, não só em Ambientes Virtuais, mas também em outros espaços; podemos interagir com as informações para aprender.

Kenski (2008) afirma ainda que os dados encontrados na internet se transformam em informações a partir do interesse e da necessidade. Para a autora, para que ocorra esta transformação é necessário um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos quando partilhados com outras pessoas:

As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam à compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados. (KENSKI, 2008, p. 12).

Não basta que o aluno vá para a internet buscar uma informação para que ocorra o conhecimento. É necessário que tenha um planejamento por detrás da busca, proposição de atividades colaborativas com metas que possibilitem a

interação, a reflexão, o desenvolvimento da autonomia, ou seja, atividades em que o aprendiz tome as decisões. A nova mídia, internet, é uma das tecnologias que causa mais transformações na sociedade contemporânea. Esta rede de computadores fez com que surgisse um novo espaço denominado ciberespaço, seu uso é infinito, e dele surge ainda a cibercultura.

De acordo com Lévy (1999, p. 111), a principal característica da cibercultura é o que chama de “universal sem totalidade”, isto é, apesar da sua universalidade a cibercultura não está baseada na imposição totalitária de sentidos únicos e universais. A cibercultura tem sido entendida como capaz de atingir todos os indivíduos, mas distribui uma variedade de mensagens que produzem diferentes formas de compreender o mundo.

A Internet abre novos espaços a partir das interações eletrônicas e pluga milhões de usuários com crenças, raças, discursos e idiomas dos mais diversos. Podemos encontrar na internet uma infinidade de espaços, podemos consultar bibliotecas e livrarias de todo o mundo, navegar por museus com acervos múltiplos, escutar música, ver filmes, ter acesso a qualquer jornal, ouvir rádio, jogar, comprar tudo que queremos, acessar os Recursos Abertos Educacionais (REAs), entrar em plataformas de ensino, usar o MOOCs²⁴, até para orar temos espaços. Moraes (1999, p. 40) nos diz que os “usuários da internet desfrutam de espaços inéditos para trocar ideias e informação entre si e com os veículos”. Segundo ele, podemos navegar sem nos submeter à rígida espacialização. O autor dá o exemplo do jornal tradicional, cujos editoriais e seções alinhavam uma sequência valorativa entre os assuntos selecionados, já a internet apresenta uma concepção visual das páginas eletrônicas, a partir da clicagem dos ícones facilitam os protocolos de leitura, numa gramática ágil e seletiva em que os passos interativos se sobrepõem à ordem espacial preestabelecida.

Entre as ferramentas da Internet que proporcionam a interação oral entre os sujeitos encontra-se o *Skype*, que é uma plataforma que objetiva a comunicação. O uso desta ferramenta proporcionou um grande avanço na aprendizagem de línguas estrangeiras na modalidade a distância. Um projeto no Brasil que exemplifica esse avanço, levado a cabo na Universidade Estadual Paulista, em Assis, é o Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TTB), coordenado pelo professor João

²⁴ Curso Online Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course* (MOOC).

Telles. Baseado no Tandem presencial depois se tornou na modalidade a distância usando uma *webcam* e atualmente usa o *Skype*, entre outros programas.

Para Matos (2011), ferramentas como o *Skype* vieram permitir a articulação do ensino-aprendizagem com os avanços da tecnologia e alterar a visão acerca da noção de distância métrica, fazendo com que esta não seja encarada como tal. O espaço da aprendizagem mudou, os alunos e professores podem ficar no ambiente físico de suas casas ou de uma instituição ou onde eles quiserem devido à internet, aos aplicativos como o *Skype* e aos dispositivos móveis. O ensino-aprendizagem de uma língua assume hoje caráter de ubiquidade, isto é, possibilidade de estar disponível praticamente todo o tempo, em todo lugar (SANTOS, 2016, p. 174).

Desenvolver a expressão oral na modalidade a distância não é como desenvolvê-la presencialmente, visto que a maneira de mediar mudou exigindo novas habilidades. O professor-tutor não está perto do aluno, face a face, mas sim ligado por uma tecnologia que proporciona imagem e voz. Professores-tutores e alunos estão se acostumando com a ideia de ver a sua imagem e a do outro na tela do computador ou do celular e dialogar com ela. Ainda falta a prática de acertar o tom de voz em uma conversa usando um fone de ouvido e um microfone, ou um *smartphone*; ainda existe a necessidade de aprender os turnos de fala usando uma ferramenta tecnológica para a comunicação.

Nosso comportamento muda, muitas vezes perde-se a naturalidade de um diálogo. Se o professor-tutor não tem habilidades e intimidade com a ferramenta, ou seja, não treinou o seu manuseio e forma de operar, certamente terá problemas como, por exemplo, para enviar um texto que está sendo usado como recurso para a discussão sem proporcionar avanços no diálogo, ou se o tutor é tímido ou não gosta da sua imagem, pode transpassar este sentimento nas suas atitudes e, conseqüentemente, no trabalho.

Considerando que atualmente podemos conversar e negociar com qualquer pessoa em qualquer país por meio de uma tecnologia, um curso de línguas não se limita a ensinar somente a expressão escrita, existe a necessidade de desenvolver a expressão oral. Preparar o estudante para que seja capaz de interagir oralmente fora do marco restrito do AVA implica formá-lo para um desempenho como, por exemplo, resolver problemas, tomar decisões, estabelecer contatos sociais por meio da oralidade e, no curso de Letras, ministrar aulas na língua-alvo.

Diante disso, ao usar o *Skype* para trabalhar com a expressão oral o tutor precisa apropriar-se dessa tecnologia para realizar a interação. O tutor que faz uso da ferramenta é o responsável por mediar o conhecimento, fazendo as rupturas com hábitos e práticas antigas, provocando outras formas de comunicação, ou seja, evidencia para os sujeitos da educação que não existe só uma maneira de se comunicar, mas que o processo de ensino-aprendizagem na EaD é dinâmico.

Apropriar-se de uma ferramenta tecnológica é saber como ela funciona, como manuseá-la e utilizá-la pedagogicamente. Para Marcolla (2012, p. 12), as TIC devem ser integradas no contexto escolar não como meros suportes ou ferramentas tecnológicas de ensino, mas como parte integrante do processo de ensinar. Para o pesquisador, elas são parte de um processo e não somente um recurso.

3.3.1 A PLATAFORMA SKYPE PARA MEDIAR A COMUNICAÇÃO

Para o desenvolvimento da expressão oral na modalidade a distância faz-se necessário usar uma plataforma que possibilite o desenvolvimento das atividades orais e a interação entre professor-tutor e alunos. Entre as ferramentas comunicacionais temos, por exemplo, o *Skype*, o *WhatsApp*, o *Facebook Messenger*, entre outras. Todas estas plataformas permitem comunicação usando a internet e podem conectar o professor aos estudantes por meio de voz e vídeo. Entretanto, tendo em vista a pesquisa de Matos (2011), podemos afirmar que a plataforma *Skype* é a mais utilizada e preferida pelos estudantes para desenvolver a expressão oral em uma língua estrangeira. Matos (2011) investigou estudantes brasileiros que participaram do projeto Teletandem Brasil (TTB) e podiam escolher uma plataforma de comunicação para o curso de línguas estrangeiras; eles optaram pelo *Skype*. A maioria dos inquiridos utilizou o *Skype* (67%) como ferramenta de ensino-aprendizagem no âmbito do TTB, mas outras ferramentas também foram utilizadas, como o *MSN Messenger* (52%), e o *ooVoo* (19%) (MATTOS, 2011, p. 121).

Além disso, o *Skype*, por propiciar encontros de grupos de alunos, relação que o *WhatsApp* e o *Facebook* não proporcionam, apresenta vantagens sobre estas outras ferramentas. Ademais, é uma ferramenta que o professor pode reservar exclusivamente para o trabalho e as demais para outros tipos de relação.

A plataforma *Skype* é um *software* que está no mercado desde 2003, atualmente, segundo a página da plataforma, possui 320 milhões de usuários. Em 2005 foi vendido para a empresa *eBay*²⁵ e pertence, desde maio de 2011, à Microsoft. Esta ferramenta está sendo usada na Universidade Estadual de Ponta Grossa para o desenvolvimento da expressão oral no curso de Letras - Português/Espanhol na modalidade a distância desde 2005. Os professores que trabalham com a disciplina de Língua Espanhola optaram por esta plataforma de comunicação por verificar que atendia as necessidades do curso, visto que ela é gratuita e possibilita o diálogo, sendo possíveis voz e vídeo. Além disso, possibilita mensagens instantâneas e envio de arquivos.

Ao longo dos anos a ferramenta foi sendo aperfeiçoada, por isso a instituição continua usando-a, já que apresenta bons resultados como ferramenta comunicacional segundo os próprios tutores entrevistados e usuários da ferramenta que dizem ter ficado satisfeitos com as funções e os serviços do *Skype*; apenas 7,4% dos entrevistados na pesquisa de Mattos responderam negativamente. Esta satisfação se justifica pela ferramenta apresentar os recursos áudio/vídeo e o funcionamento apropriado (MATTOS, 2011, p. 126).

De acordo com o *site* da plataforma, o cadastro para sua instalação e uso é simples, o *software* é compatível com qualquer webcam ou fone do mercado. Atualmente, uma nova versão do *Skype*, a 6.0, traz uma integração melhorada com as mídias sociais: *Windows Live/Hotmail/Outlook.com*, *Facebook* e isso colabora para que a instituição siga usando tal ferramenta.

A página da plataforma *Skype* informa que quando as ligações apresentam má qualidade quase sempre é devido a equipamentos inferiores ou uma conexão de internet lenta. Para desenvolver a expressão oral precisamos de uma ferramenta em que professores e alunos que participam da atividade possam falar e escutar adequadamente para uma boa interação, assim não haverá prejuízo para o desenvolvimento da atividade.

No que se refere a problemas técnicos e de que modo isso afetou a interação, setenta e quatro por cento (74%) dos inquiridos na pesquisa de Matos responderam que tiveram problemas técnicos durante a interação, mas uma vez resolvidos, houve a interação (MATOS, 2011).

²⁵ Nome da empresa de comércio eletrônico fundada nos Estados Unidos em setembro de 1995, por Pierre Omidya. Disponível em: <http://www.ebay.com/?_ul=BR>.

Ao investigar a opinião dos estudantes se consideravam possível utilizar o *Skype* como ferramenta mediadora para ensinar e aprender línguas estrangeiras, Matos (2011) obteve resposta positiva da maioria (70,4%) dos inquiridos, e alguns indicaram que o *Skype* pode ser usado no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras porque disponibiliza recursos que permitem o ensino a distância; permite interação em tempo real, facilita a comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Uma vantagem desta ferramenta para o desenvolvimento da língua estrangeira é a possibilidade de suportar diálogos entre grupos. De acordo com a plataforma, a conferência de vídeo e voz é gratuita e para chamadas em grupo suporta até 25 participantes para voz e 10 para vídeo. Outra vantagem é que a plataforma pode ser baixada no celular, isto facilita a questão de mobilidade e tempo para realizar as atividades. Além disso, aplicativos podem ser usados junto ao *Skype*, como o gravador de chamadas.

A ferramenta por si só não consegue dar êxito ao curso de línguas na modalidade a distância. O professor-formador e o professor-tutor possuem papéis essenciais no desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que na UEPG o professor-formador acompanha a disciplina e propõe as atividades no AVA e o professor-tutor as desenvolve mediando todo o processo.

Este fato nos leva a crer que desenvolver a habilidade oral a distância não é igual a desenvolvê-la presencialmente, visto que o trabalho do professor-tutor muda a maneira como medeia as atividades, e por não estar perto do aluno, face a face, mas sim ligado por uma tecnologia que proporciona imagem e voz. Os sujeitos do processo estão se acostumando com a ideia de ver a sua imagem e a do outro e dialogar com ela, ainda falta a prática de acertar o tom de voz na conversa usando um fone de ouvido e um microfone, ainda existe a necessidade de aprender os turnos de fala usando o *Skype*, assim nosso comportamento muda, os sujeitos, muitas vezes, transformam-se em atores e perde-se a naturalidade do diálogo que se faz cara a cara.

Se o professor-tutor não tem habilidades e intimidade com a ferramenta, ou seja, não se apropriou da ferramenta, da sua operação, certamente terá problemas como, por exemplo, para enviar um texto ou outro gênero discursivo que está sendo usado como recurso para a discussão, isso impossibilita avanços no diálogo, ou se o

tutor é tímido, ou se não gosta da sua imagem, pode transpassar sentimentos negativos nas suas atitudes e consequentemente no trabalho.

Um inconveniente de usar o *Skype* é que a ferramenta não está disponível dentro do AVA. Os tutores apontam que o *Skype* é uma excelente ferramenta e que sem o *Skype* não haveria, conforme o desenho atual do curso, outra forma de contato oral com os acadêmicos. Ainda dizem que se esta plataforma fosse dentro do AVA facilitaria o uso pelos acadêmicos e os motivaria a participar mais das atividades, visto que a ferramenta estaria mais a mão dentro do ambiente. Além disso, os tutores apontam a importância de instrumentalizar o acadêmico para o uso da ferramenta ao iniciar o curso. Esta formação é feita em grande parte no polo presencial, ocorre uma explanação de como baixar a ferramenta e usá-la, mas nem todos os acadêmicos participam, muitos estudantes iniciam o curso sem conhecer a ferramenta.

As pesquisas sobre o aplicativo *Skype* como ambiente e ferramenta de ensino-aprendizagem são bem escassas. Em mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontramos apenas dois trabalhos no Brasil. O primeiro na área de Língua Espanhola, de Blumentritt (2012), intitulado *O Skype como ferramenta de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na modalidade a distância*. O segundo, na área de Língua Portuguesa como língua estrangeira intitulado *A expansão do vocabulário em PLE através do ambiente Skype*. Além desses trabalhos, encontramos uma dissertação da pesquisadora portuguesa Fulana Mattos (2011), que aborda o uso do *Skype* para o ensino de línguas para estrangeiros por meio do Teletandem. Todos os estudos têm enfoques e objetivos diferentes dos que apresentamos nesta dissertação.

3.4 A INTERAÇÃO E A INTERATIVIDADE

Os conceitos de interação e interatividade são discutidos por vários autores quando se trata da EaD com o objetivo de encontrar um sentido próprio ou uma equivalência de sentidos para os termos. Lemos (2002, p. 52) aponta que a interatividade “é proporcionada pela relação entre alunos e professores, entre diversos jogos possíveis e nos trabalhos em grupo”, já Belloni (2001, p. 58) descreve a interatividade como sendo a “característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina”.

Verifica-se que o primeiro autor não faz uma distinção de sentidos entre os dois termos, já que utiliza o termo interatividade para caracterizar a comunicação também entre os seres humanos, enquanto Belloni descreve a interatividade relacionando a comunicação ao interagir com uma máquina.

Em busca de uma definição para os termos pode-se extrai-la do dicionário Aurélio. Por interação entende-se “uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas” Por interatividade compreende-se a “capacidade (de um equipamento ou sistema de comunicação ou sistema de computação, etc.) de interagir ou permitir a interação” O dicionário também aponta que o termo interatividade está relacionado a interativo, que é a capacidade de um “recurso, meio, ou processo de comunicação permitir ao receptor interagir ativamente com o emissor”.

Para esta pesquisa compreende-se que os termos interação e interatividade são diferentes semanticamente. O conceito de interação no âmbito da comunicação está nas relações de comunicação onde ambos participantes podem trocar informações atuando como bem entenderem e pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação). Já o conceito de interatividade está no uso das máquinas recebendo em troca uma realimentação, é também a potencialidade por determinado meio. A interatividade busca melhorar as condições para a interação acontecer. Como característica da EaD, a interatividade somente passou a ser reconhecida após a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação.

A importância de refletir sobre estes conceitos nesta dissertação se explica pelo fato de relacionarem-se às práticas do professor-tutor. Estas práticas envolvem tanto a interação quanto a interatividade, por conta da relação dialógica que ocorre entre os sujeitos do processo, os enunciados (gêneros discursivos) e a ferramenta *Skype*, aplicativo que sempre estará baixado em uma máquina como o computador ou celular, ou ambos, para o desenvolvimento da oralidade.

Para Uhry (2010, p. 20), “interação é a comunicação de pelo menos duas pessoas na qual se pressupõe convívio, diálogo, trato, contato constante”. O autor diz que é uma atividade compartilhada, em que existem trocas e influências recíprocas, um conjunto de relações entre indivíduos, grupos ou mesmo entre grupos.

Os seres humanos têm necessidade de comunicação e ao longo da sua história esta necessidade se confirma e se concretiza em novos modelos. Falar em interação em termos de desenvolvimento humano envolve diversos campos, como o afetivo, cognitivo, social e motor, não é simplesmente pensar na transferência de informações, não se limita a codificar e decodificar uma mensagem a partir de um mesmo código objetivando uma ação mútua.

Assim como para Vygotsky, para Bakhtin é por meio da linguagem, constitutiva do sujeito, que se efetivam as interações, porque a linguagem, para ele, é organizada na relação que existe entre pessoas. Segundo esse autor (1997, p. 227), a linguagem é produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sociopolítica da sociedade que o tem gerado. O autor diz que o homem, na tentativa de dominar a natureza, interage com ela e com outros homens. Transforma e transforma-se, criando significações e sentidos, e a linguagem se constitui como produção social da vida humana, refletindo os elementos e as contradições de sua organização econômica, política e social.

Para Bakhtin (2006, 2010), o diálogo constitui uma importante forma de interação verbal que deve ser compreendido num sentido mais amplo do que a comunicação face a face entre pessoas. Ele é social e se estabelece na relação não só entre pessoas, mas também entre dois enunciados como, por exemplo, os gêneros discursivos filme e romance. O autor diz que o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas — é verdade que das mais importantes — da interação verbal. Entretanto, pode-se compreender a “palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1997, p. 125).

Na proposta interacionista de Vygotsky (1989), a linguagem é considerada como o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação e a vida em sociedade. Sem a linguagem o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural, por meio da comunicação temos a interação social. Para o autor, a função inicial da linguagem é a comunicação, expressão e compreensão. A linguagem está estreitamente ligada ao pensamento, assim quando trabalhamos com a linguagem desenvolvemos a organização do pensamento.

Para Vygotsky (1989), a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem, seja ela verbal, gestual ou escrita, é um instrumento que possibilita a relação com o outro, portanto nos constitui enquanto sujeitos e agentes sociais, políticos. Por meio da linguagem aprendemos a pensar e construir conceitos de mundo.

Mikhail Bakhtin (1997) também conduziu seus estudos no âmbito da linguagem como fenômeno socioideológico. De acordo com este estudioso, o enunciado não é unidade convencional, mas sim real. O enunciado pressupõe interação verbal entre sujeitos socialmente organizados que recuperam uma memória, visto que sempre há uma cadeia de enunciados, tudo aquilo que se enuncia está unido ao que já foi ou será enunciado.

Brait (2010, p. 65) diz que à medida que Bakhtin e seu círculo elaboravam uma teoria enunciativa-discursiva da linguagem, propunham reflexões acerca de enunciado/enunciação, signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo. Para esta pesquisa, que envolve discussões sobre o ensino da Língua Espanhola (expressão oral) a partir da teoria enunciativa discursiva, tomaremos as categorias da interação e dos gêneros discursivos.

Bakhtin (1992) definiu e explicou os gêneros do discurso. Ele teorizou que os três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. E ampliou a teoria considerando que qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, é o que denominamos gênero. Por conta da capacidade de variação da atividade humana temos uma infinidade inesgotável de gêneros discursivos manifestando toda a heterogeneidade da linguagem.

Embora Bakhtin (2003) falasse da capacidade de variação da atividade humana, ele fez uma distinção para separar os gêneros em primários e secundários. Os primários servem para a comunicação humana, é a interação verbal da vida cotidiana, apresentam mais interação, advindos da oralidade, mas que muitas vezes podem ser gêneros da escrita informal, como *chat*, *e-mail*, bilhetes. Os secundários aparecem dos códigos culturais elaborados, a escrita, por exemplo, que é mais complexa.

Machado (2010, p. 155) afirma que se trata de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Os gêneros secundários — tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos — são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como as ciências, as artes, a política.

Bakhtin nos explica que na conversão de um gênero primário para secundários, temos uma intenção de conservar a forma e o significado cotidiano em busca da integração da realidade como um todo. Contudo, ocorre uma transformação dos elementos discursivos e algo mais é produzido: surge um novo enunciado que não é mais da vida cotidiana, mas de características complexas (secundário). Assim, a fala pessoal passa a ter características do eu e do social.

Podemos dizer que muitos dos conceitos de Bakhtin e seu círculo (VOLOCHINOV) estão em torno tanto dos gêneros primário quanto secundários por serem enunciados. As formulações sobre enunciação/enunciado têm papel fundamental na concepção de linguagem que Bakhtin elaborou. Para o pensador, a linguagem é concebida pela história, pela cultura e pela sociedade que se comunica, portanto, produz discursos.

Para Bakhtin (2003), os enunciados/enunciação não estão prontos em uma obra, visto que os sentidos vão sendo construídos em contato com outras obras. Também para Volochinov (1997) o enunciado está ligado ao discurso verbal. Contudo, as situações da vida estão estreitamente ligadas ao não verbal, porque são estas situações que podem dar a dimensão interativa, avaliativa para um enunciado.

Um enunciado pode ser apenas uma palavra em uma condição comunicativa em que os sujeitos têm um mínimo comum compartilhado que os envolve na situação comunicativa. Diante disso, Braith e Melo (2010, p. 67) explicam que “o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação”. E ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos que antecedem este enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante.

Sendo assim, percebe-se que, de acordo com os estudos de Bakhtin, para ocorrer uma comunicação verbal temos a produção de gêneros discursivos. Para

falar além das formas da língua, usamos as formas dos enunciados comunicando sentidos. Para Goettenauer, a interação em Língua Espanhola só é possível quando

[...] o falante consegue incorporar a língua estudada, buscando dar sentido aos conhecimentos que adquiriu, não os sentidos da sua própria tradição cultural, baseado nos valores internalizados desde a infância, mas sim novos significados, a partir de novas perspectivas. Para interagir é preciso não estranhar. Não pré-julgar e não discriminar; é preciso dançar conforme a música que o outro toca. (2007, p. 69).

Neder considera que na EaD há duas formas de modalidade comunicacional, a unidirecional e a interativa. As principais características da modalidade unidirecional são:

A mensagem se apresenta de modo fechado, imutável, linear e sequencial; [...] -O emissor busca atrair o receptor (geralmente por imposição) para seu universo mental; [...] O receptor é compreendido como ser assimilador passivo. (NEDER, 2005, p. 185).

Já as principais características da modalidade comunicacional interativa são:

A mensagem é modificável, em mutação, na medida em que responde às solicitações daquele que a manipula; - O emissor “designer de software” constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegações e disposto a interferência, a modificações (NEDER, 2005, p. 185).

Estes conceitos foram estudados para a comunicação escrita, mas acredita-se que podemos ter as mesmas preocupações para as atividades que requerem a comunicação oral visando contextos interacionais para a EaD. As atividades devem ser abertas a partir de gêneros que possibilitem a reflexão social, política e cultural, que possam estabelecer um paralelo entre a cultura estudada e a cultura do aluno para possibilitar desenvolvimento e transformação individual e social. Devem ser apresentados enunciados que provoquem respostas, ora para os participantes da interação, ora para a sociedade.

4 DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL NA EAD

Neste capítulo, o objetivo é discutir o desenvolvimento da expressão oral na Língua Espanhola, sobretudo na modalidade a distância, tendo em vista a necessidade de comunicação e interação nesse idioma, bem como as práticas pedagógicas de ensino para desenvolver as atividades orais da disciplina de Língua Espanhola. Visamos buscar embasamento tanto teórico-prático quanto metodológico para um enfoque do ensino-aprendizagem de línguas na modalidade em questão. Para tanto, faz-se necessário apresentar as abordagens de ensino de línguas já concebidas para, a partir delas, analisar o desenvolvimento da oralidade ao longo de sua história, e verificar como as tecnologias são introduzidas nessa área. Além disso, falaremos sobre a competência comunicativa e pragmática, o ensino da expressão oral e atividades a fim de elaborar nosso guia, que poderá auxiliar os professores-tutores em suas práticas de tutoria/mediação das atividades de expressão oral utilizando um enfoque *online* para o ensino na modalidade a distância.

4.1 A NECESSIDADE DA PRÁTICA COMUNICATIVA NA EAD

De acordo com a tese de Aristóteles, o ser humano é um animal político (ARISTÓTELES, 1982) que possui linguagem complexa. Vivemos de maneira cultural, mais especificamente, dentro de uma cultura e produzindo culturas. Por meio da língua temos acesso às manifestações culturais. Na atualidade, podemos participar da cultura na qual vivemos, bem como de outras culturas que estão mais distantes, porque é possível acessá-las graças a nossa capacidade física e mental e pelas inovações nas tecnologias digitais.

A participação do homem no mundo, assim como o concebe, é por meio da linguagem. Somos dotados dessa capacidade de comunicação e o que nos diferencia de outros animais são os diferentes significados que resultam em infinitas expressões a partir de elementos comunicacionais. Temos a necessidade da comunicação, prática que nos fez ao longo da história — e nos faz continuamente — desenvolver como seres pensantes, capazes de atuar em sociedade, por meio de interações.

O homem pode interagir e manipular os elementos; com esta atuação interfere na sociedade, na cultura. Na interação, o homem compreende e é compreendido, mas muitas vezes é incompreendido porque a linguagem é regida por influências diretas e indiretas de fatores linguísticos e não linguísticos que permeiam essa interação. Assim, precisamos a cada dia melhorar nossa comunicação, por meio de práticas, a fim de obtermos a interação satisfatória com o interlocutor.

Por conta disso, no ensino de línguas temos que trabalhar com as quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita. A oralidade não pode ser negligenciada, no entanto, muitos estudantes e até professores encontram dificuldades, sobretudo nesta habilidade, no ensino e na aprendizagem da Língua Espanhola. Segundo Couto e Maciel (2012), o ensino de espanhol pode ocorrer em Língua Espanhola (língua meta), e os alunos aprendizes dessa Língua Estrangeira (LE) precisam falar em espanhol nas aulas para dominarem também essa habilidade.

Na disciplina de Língua Espanhola na modalidade a distância o acadêmico em sua formação deve passar pela prática da expressão oral. Em uma pesquisa realizada com professores de espanhol graduados e em formação realizada em 2012 eles disseram que apresentam insegurança para falar em espanhol. Couto e Maciel (2012, p. 3) afirmam que “essa insegurança pode ocorrer pela falta de prática na língua; ou seja, nos cursos de graduação”. Não existe uma matriz curricular ampla que possibilite uma carga horária adequada de aulas de conversação e também não há muitos cursos de formação continuada com temáticas específicas que exijam a prática da oralidade em Língua Espanhola. Este fato também ocorre na EaD, existe pouca prática e falta formação continuada para os professores-tutores atuarem na disciplina de línguas estrangeiras a distância.

A comunicação entre seres humanos pode ser estudada à luz de diferentes teorias. Segundo Uhry (2013, p. 32), “as mais relevantes são as Teorias fundamentais da comunicação”, em que se localiza a Arte da Retórica, embasada em Aristóteles (1982); o modelo de Buhler (1961), que propõe um modelo básico de comunicação com o emissor, um receptor e as coisas; a Teoria matemática da comunicação, na qual se encontra Wiener (1968), um modelo da Cibernética, que tem a comunicação como um processo de entrada e saída, propondo realimentação do sistema (*feedback*), e Shannon e Weaver (1975), que formularam uma teoria

matemática da comunicação. Estas teorias sofreram muitas críticas por terem a comunicação como mecânica: “os falantes são meros codificadores e decodificadores dentro desse processo” (UHRY, 2013, p. 38). Outra proposta para o estudo da comunicação é a interativa que propõe uma concepção transdisciplinar baseada em Bakhtin (1997) (concepção dialógica), Habermas (2002) (ação comunicativa), Foucault (2004) (controle social), entre outros. Não se inclui nesta concepção uma base somente na interação por meio da internet, mas sim a interação por meio de várias linguagens, “considerando que um processo de interlocução dialógico, vivo, complexo e dinâmico em que se estabelecem vários tipos de relação” (UHRY, 2013, p. 57).

A linguagem pode ser pensada como manifestações de possibilidades comunicativas. Ora, podemos especular sobre a forma como ocorrem as interações, que podem ter também possibilidades idiossincráticas advindas do uso de uma ferramenta tecnológica como o *Skype* para efetuar a comunicação. Esta possibilidade advém da comunicação, e para concretizá-la necessita ser colocada em prática. Alguns professores de espanhol apontam que a maior dificuldade encontrada pelos estudantes para ampliar o desenvolvimento da língua “é a falta de oportunidade de praticar o idioma que não seja a sala de aula, ou seja, não se ‘conversa’ em espanhol a não ser no espaço de sua atuação na escola” (COUTO; MACIEL, 2012, p. 4).

Para o ensino da Língua Espanhola e o desenvolvimento da habilidade oral na modalidade a distância, é importante buscar uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras que contemple fatores para comunicação interativa²⁶. Buscamos uma abordagem que tenha um enfoque plurilíngue, ou seja, que os conhecimentos da língua materna ou de outra língua estrangeira, bem como as experiências linguísticas, possam auxiliar o aprendiz no desenvolvimento da competência comunicativa da língua que aprende. Se antigamente o ensino de línguas era centrado na gramática e nas habilidades linguísticas isoladas, hoje acreditamos na interação e integração das quatro habilidades linguísticas — compreensão e expressão oral e escrita — que também são propostas do Quadro

²⁶ Interação por meio da linguagem oral.

Europeu Comum de Referências para Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL)²⁷.

Com o advento da Internet e os meios digitais para comunicação temos cada vez mais a necessidade de conhecer línguas e nos comunicarmos em diferentes contextos como *chats*, redes sociais, aplicativos, por ferramentas comunicativas. Hoje a comunicação é mundial, podemos nos comunicar com alguém que está na Espanha, na Argentina, na França ou nos Estados Unidos da América. Por isso, é importante que o professor de idiomas trabalhe com todas as habilidades linguísticas dentro do ambiente de aprendizagem adotado pelo curso na EaD.

Diversos estudos²⁸ têm sido realizados sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola como língua estrangeira, assim como sobre a competência comunicativa. No entanto, os estudos para a modalidade presencial da língua prevalecem sobre os da modalidade a distância. Por este motivo, trazemos para o cenário desta pesquisa tal modalidade, por entender que existe a necessidade da discussão, uma vez que, atualmente, muitos cursos de línguas estrangeiras estão sendo ministrados a distância, *online*, inclusive cursos de Língua Espanhola, como é o caso do curso de formação de professores de Espanhol na UEPG, que oferta a licenciatura em Letras Português-espanhol nas duas modalidades.

4.2 ABORDAGENS DE ENSINO PARA DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Neste trabalho, adotamos o termo Abordagem de Ensino de Línguas, por concordar com Leffa (1988, p. 2) que o “termo abordagem é mais adequado, uma vez que engloba os pressupostos teóricos acerca de um idioma e seu aprendizado”. Alguns teóricos usam o termo método de ensino, mas acreditamos que este termo é mais adequado para denominar os materiais didáticos e técnicas de ensino que também fazem parte de uma abordagem.

Apresentaremos a seguir algumas abordagens de ensino com intuito de situar nosso leitor com relação à história do ensino de línguas, verificar como o ensino da oralidade era visto dentro destas abordagens, bem como vislumbrar uma possível

²⁷ O QECRL é resultado de pesquisa conduzida por especialistas no campo da linguística aplicada e pedagogia, a partir de 41 Estados Membros do Conselho da Europa. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm>.

²⁸ Podemos citar como exemplo os estudos de Interlíngua e Análise de erros de brasileiros da pesquisadora Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.

abordagem de ensino de línguas para a modalidade a distância. A ênfase será maior na Abordagem Comunicativa, visto que é uma das últimas abordagens. Embora esteja presente no Brasil desde os anos 1980, é uma das mais atuais. A partir desta abordagem temos hoje variados enfoques sendo colocados em prática.

O ensino de línguas estrangeiras iniciou pela Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), que surgiu com os estudos da cultura grega e latina e visava que o aluno apreciasse a cultura e, nela, a literatura. Esta metodologia recebe muitas críticas por dar ênfase à gramática e tradução de gêneros escritos. Consiste em ensinar, por exemplo, o espanhol pelo português, ou seja, a língua materna é usada para todos os estudos e explicações da aula.

A AGT privilegia a memorização de lista de palavras e regras para juntá-las, além de exercícios de tradução e versão. A ênfase está na escrita e na leitura de clássicos, quase não trabalha com a oralidade, portanto também o professor não tem a necessidade de dominar a habilidade oral, mas sim a gramática. Segundo Leffa (1988, p. 5), “com os objetivos dessa metodologia, acreditava-se que o estudante acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma”.

A Abordagem Direta (AD) aparece como uma reação à AGT, contudo é tão antiga quanto ela, vem do início do século XVI, mas no Brasil somente em 1932 foi adotada no Colégio Pedro II, com a “reforma radical no método de ensino”. Basicamente a AD tem como princípio ensinar a Língua Estrangeira por meio da própria Língua Estrangeira. A língua materna nunca pode ser usada, o professor explica usando a língua-alvo e transmite os significados com o auxílio de gravuras, gestos, nunca lança mão da tradução.

Nesta abordagem a ênfase está na habilidade oral e é usada a técnica dos diálogos situacionais, além de técnicas de repetição de frases prontas, a língua é trabalhada de maneira automática. Segundo Leffa (1988), “a integração das quatro habilidades” (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) foi usada pela primeira vez no ensino de línguas, o aluno é primeiro exposto aos “fatos” da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. Percebeu-se que ao adotar a AD para o ensino das línguas estrangeiras, muitas vezes o professor inexperiente, por não dominar totalmente a língua que ensina, por não ter a fluência necessária de falar e manter um diálogo, acabava sistematizando a língua e voltando para a metodologia da AGT.

Na próxima abordagem, o ensino da oralidade é quase nulo, ela apenas trabalha com o reconhecimento de sons. Profissionais dos Estados Unidos da América, ao examinar a AD em 1892 concluíram que desenvolver a oralidade nas escolas secundárias americanas não era o seu objetivo. Por isso, realizaram um estudo comparativo entre a AGT e a AD e os resultados foram publicados entre 1927 e 1932 em dezessete volumes, trabalhos que geraram a Abordagem para Leitura (AL).

A AL objetiva desenvolver a habilidade de ler textos escritos; para tal, oferta-se o máximo de condições que levem o aluno a ler. O trabalho com a expressão oral é inexistente, o professor trabalha com exercícios de leitura e interpretação apresentando muito vocabulário e expandindo-o sempre. A gramática é dada com a finalidade de compreensão do texto, além de atividades de tradução.

Os próprios americanos reagiram contra a AL quando o exército necessitou de vários falantes em diferentes idiomas na Segunda Guerra Mundial e não os encontrou. Criaram, por isso, uma abordagem de ensino para solucionar o problema e produzir rapidamente falantes de vários idiomas. Foi realizada, sob responsabilidade do exército, com algumas mudanças, uma reedição da Abordagem Direta. Linguistas passaram a fazer parte do projeto e aos poucos este método do exército foi melhorado e se tornou a Abordagem Audiolingual (AAL). A oralidade nesta abordagem passa a ter grande enfoque, é nela que são centrados os objetivos para as aulas.

Na AAL foram adotadas algumas premissas como, por exemplo, língua é fala, não escrita. Portanto, ensinar somente a leitura não é ensinar língua; a aprendizagem deveria seguir o caminho da aprendizagem da língua materna, primeiro aprendemos a ouvir e depois a falar, a escrita somente era introduzida quando a oralidade já estava automatizada. A técnica do diálogo era sempre usada, porque representava a língua do cotidiano, a língua do nativo.

Foi nesta abordagem que a tecnologia do computador, um recurso audiovisual, foi empregada pela primeira vez. Foram criados laboratórios de línguas, para que o estudante pudesse ouvir fitas-cassete com gravações de falantes nativos, objetivando o aperfeiçoamento da pronúncia e a anulação dos sotaques.

Nesta abordagem, não se aprendia errando, o erro era evitado, porque se pensava que o estudante iria automatizá-lo; assim, a análise contrastiva era uma técnica metodológica muito usada. Por meio de estruturas fixas o professor deveria ir

criando bons hábitos, a fim de condicioná-los, a língua era ensinada dentro de um processo mecânico de estímulo e resposta. Como se percebe, o Behaviorismo, de Skinner (1968), foi o suporte da AAL em termos de aprendizagem: muitos exercícios de repetição eram introduzidos nas aulas, pois o aluno deveria automatizar a resposta.

Outra premissa desta abordagem era de que o professor deveria ensinar a língua, não sobre a língua. Entretanto, a língua ensinada era a do nativo, uma vez que a outra premissa era que a língua é o que os falantes nativos produzem, aquela língua presente no dia a dia, com os erros e ruídos normais. Isto significava que, se era costume dos nativos usarem uma frase que, segundo a gramática tradicional, estava fora da língua-padrão, o professor deveria ensiná-la também. O importante era ensinar o que estava circulando na linguagem do nativo, por isso o professor deveria usar os termos *aceitável* e *não aceitável*, no lugar de *certo* e *errado*.

Como não poderia deixar de ser, como aconteceu com as outras abordagens, a AAL também começou a sofrer críticas. Como afirma Leffa (1988, p. 15), “devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos, tampouco o professor não deve só ensinar a língua, mas também sobre a língua, ser competente na língua é mais importante que fazer uma boa performance”. Portanto, observava-se que o aluno apresentava os mesmos problemas, em situações reais de fala não conseguia comunicar-se.

A Abordagem Comunicativa (AC) surgiu a partir de uma nova visão de língua por parte de alguns linguistas europeus que estudavam a semântica e a sociolinguística. Para eles, a análise do texto (oral ou escrito) também deveria levar em conta as circunstâncias de sua produção e interpretação. O contexto de produção de um discurso deveria ser levado em consideração porque as palavras em cada enunciado adquirem novos valores. A língua estava, portanto, sendo pensada como um conjunto de eventos comunicativos.

Para Almeida Filho (2005), a partir da AC, aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. Para ele, nesta abordagem, temos uma concepção de discurso marcada por relações sociais:

[...] concebido como uma linguagem com fins específicos e aceitáveis, marcado por diferenças individuais em situações socioculturais reais nas quais o (inter)locutor se depara com a manutenção das relações sociais, conflitos, necessidades de informações e negociações sempre sob o prisma de atitudes, motivações pessoais ou coletivo-culturais. [...] Sempre que a compreensão e a produção desse discurso são obtidas através das bases sucintamente apresentadas acima, a linguagem resultante é comunicativa. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 81).

Leffa (1988) informa que a AC se preocupa com o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes. Para o estudioso, desenvolver a competência estratégica, ou seja, saber como usar a língua para se comunicar, pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical.

Na AC os materiais didáticos são elaborados com materiais autênticos. Eles se caracterizam pelos gêneros discursivos que um nativo, um meio de comunicação, uma mídia usa para se comunicar. Em outras abordagens, os livros didáticos para ensinar línguas eram compostos por textos elaborados especificamente para ensinar a língua-alvo. Há uma mudança de paradigma: na AC os textos presentes são autênticos, advindos de jornais, internet, receitas, filmes, *chats*, cartas, folhetos, anúncios, contos, romances, enfim todo gênero discursivo que usamos para nos comunicar.

Nesta abordagem, o aluno é o protagonista do processo. Todos os materiais e ações são pensados a partir dos interesses e necessidades dele. Ademais, ele deve participar ativamente do processo, sua autonomia deve ser desenvolvida, o aluno também apresenta seus objetivos e avalia seu desenvolvimento com a ajuda do professor.

Nesta abordagem a expressão oral não tem privilégio sobre as demais, o professor trabalha com a integração das quatro habilidades linguísticas ao propor uma atividade oral mas, dependendo da situação e do objetivo do aluno, pode optar por trabalhar uma ou duas habilidades necessárias para aquele encontro.

Embora a ênfase seja na comunicação para a aquisição da língua-alvo, tanto o aluno quanto o professor podem usar a língua materna para esclarecer dúvidas e ampliar conhecimentos. O objetivo desta abordagem é desenvolver a competência comunicativa; para tal, serão ensinados as formas linguísticas, o vocabulário, o gênero do diálogo, com personagens em situações mais reais possíveis.

Assim como outras abordagens, a AC também sofre críticas. Leffa (1988) aponta algumas delas:

Embora a abordagem comunicativa tenha produzido na teoria várias tentativas de taxionomias, na prática parece impossível aplicar os princípios taxionômicos de modo que uma unidade de ensino forme um todo integrado pelas suas partes. O fato de que uma função independe da realidade física em que se encontram os participantes (uma pessoa pode discordar numa loja, num restaurante ou numa aula) torna difícil ou impossível encapsular uma série de funções menores numa função maior. Um dos problemas, por exemplo, com materiais comunicativos é identificar o conteúdo de cada unidade, normalmente expresso através de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem qualquer relação entre si. A compartimentalização da língua em funções corre o risco de atomização da aprendizagem. (LEFFA, 1988, p. 21).

No Brasil, verificamos pelos documentos oficiais para a Educação do Ensino Médio (PCNEM) um enfoque intercultural para o ensino de língua. Segundo Scheneider (2010, p. 72), “na década de 90 surgiram vários estudos que investigavam semelhanças e diferenças interculturais e atentavam a competência intercultural na aprendizagem de línguas”. Desses estudos surgiu a Abordagem Intercultural (AI), que se fundamenta na teoria linguística do texto, no qual trata de fenômenos que transcendem a frase, ocupando-se da descrição da estrutura comunicativa do texto em situações reais. Para a autora,

[...] os aspectos das pesquisas sobre a recepção (por exemplo, compreensão de textos literários a partir da perspectiva estrangeira), e os processos de compreensão sobre a cultura-alvo exercem um papel central, visto que esta, em geral, é apresentada através da mídia (textos, televisão, vídeo, internet, etc.). Aspectos da linguística do texto (estrutura do texto, conectores, contexto, etc.) também ganham um peso especial no ensino de línguas. [...] uma análise linguística de texto consiste em apresentar e descrever a construção gramatical e semântica, bem como a função comunicativa de textos concretos. Através do uso de textos podemos apelar para a imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura. (SCHENEIDER, 2010, p. 72).

A autora considera que a competência comunicativa implica a competência intercultural. Entretanto, nessa proposta não vemos indicações do trabalho com a oralidade, mas sim com os gêneros discursivos escritos.

Já as Diretrizes Curriculares para Línguas Estrangeiras do Paraná (DCE-PR, 2008) apresentam uma perspectiva da pedagogia crítica e da teoria dos gêneros

textuais para o ensino da Língua Espanhola. Esta proposta de ensino para o Paraná visa que o aluno entre em contato com diferentes textos orais e escritos que estão dentro da cultura-alvo, e relacione os conteúdos estudados com sua própria vivência e cultura, assumindo-se como sujeito. O professor nessa perspectiva desenvolve a competência comunicativa tanto oral quanto escrita.

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. (PARANÁ-DCE, 2008, p. 58).

Depois da Abordagem Comunicativa um grupo de pesquisadores, entre eles Borges e Paiva, trouxeram discussões sobre a proposta de uma Abordagem da Complexidade (Teoria do Caos). Conforme Borges (2009, p. 340), “embora a AC tenha trazido uma nova visão sobre linguagem e sobre o ensino/aprendizagem de línguas e uma mudança de pensamento em termos da evolução dos estudos sobre a aquisição de línguas”, algumas questões permanecem não resolvidas, como é o caso da ausência de uma teoria de aprendizagem coerente. Para estas pesquisadoras, avançou-se pouco na consolidação de uma concepção sobre a natureza do ensino/aprendizagem no movimento comunicativo.

Na Linguística Aplicada no contexto proposto pelas autoras supracitadas a discussão se dá dentro do paradigma da complexidade, sem se manifestar com o rompimento estrito, mas se configurando numa nova forma de olhar o objeto de estudo, que é a visão de linguagem e de ensino-aprendizagem enfatizando a complexidade subjacente à Aquisição de Segunda Língua (ASL).

Para as autoras (BORGES; PAIVA, 2011), uma abordagem complexa deve, em resumo: a) abordar a lingua(gem) e a aquisição de língua como SACs²⁹; b) entender a natureza do ensino/aprendizagem como multifacetado; c) focalizar desempenho, que é individual e auto-organizável, entendendo a sala de aula como heterogênea; d) entender as práticas sociais da lingua(gem) (língua falada, língua escrita, gêneros discursivos, identidades, etc., incluindo, aqui, também, o letramento digital) como elementos essenciais no processo de aquisição; e) acolher as múltiplas identidades; f) organizar-se na coconstrução (professor-alunos) de um planejamento semiótico-ecológico de ensino de língua; g) considerar que “o ensino e a interação

²⁹ SACs: Sistemas Adaptativos Complexos.

professor-aluno constroem e restringem as affordances”; h) fundamentar-se na compreensão de que professor e alunos, como seres vivos, caracterizam-se essencialmente pela organização autopoiética.

4.3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL

No Brasil, para regulamentar e direcionar o Ensino Médio e o Ensino Superior temos vários documentos oficiais, que foram sendo elaborados ao longo dos anos. Entre eles, documentos específicos para o ensino de línguas estrangeiras, porém, para o ensino superior não existe nenhum documento que apresente direcionamentos para o ensino e a formação de professores da Língua Espanhola. Os documentos existentes são: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1999) e para o Ensino Médio (2000); as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna (2006, 2008) do Paraná; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que contêm um capítulo específico para o ensino da Língua Espanhola.

No que se refere ao desenvolvimento da oralidade os PCN não propõem especificidades, mas citam um ensino contextualizado em que o aluno possa produzir e compreender diferentes enunciados: “O ensino deve propiciar ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (BRASIL, 2000, p. 26).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) sugere que a produção oral seja vinculada à compreensão oral e ambas valorizadas na sala de aula. É importante trabalhar com a interpretação do que se escuta, mas também propondo ao aluno inferências daquilo que não é dito, como a entonação e a ironia. As OCN propõem que o aluno seja sujeito situado no discurso e se posicione enquanto falante do novo idioma. Isso deve ser feito objetivando

o desenvolvimento da compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito; O desenvolvimento da produção oral, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as

condições de produção e as situações de enunciado do seu discurso. (BRASIL, 2006, p. 151).

As DCE do Paraná dispõem que o aluno deve ser exposto aos diferentes gêneros discursivos orais. Ele deve expressar ideias na língua-alvo, deve usar a língua adequadamente segundo a variação linguística que a situação suscite:

As estratégias específicas da oralidade têm como objetivo expor os alunos a textos orais, pertencentes aos diferentes discursos, lembrando que na abordagem discursiva a oralidade é muito mais que o uso funcional da língua, é aprender a expressar ideias em Língua Estrangeira mesmo que com limitações. Vale explicitar que, mesmo oralmente, há uma diversidade de gêneros que qualquer uso da linguagem implica e existe a necessidade de adequação da variedade linguística para as diferentes situações, tal como ocorre na escrita e em Língua Materna. Também é importante que o aluno se familiarize com os sons específicos da língua que está aprendendo. (PARANÁ-DCE, 2008, p. 66).

A teoria da Pedagogia Crítica e dos gêneros textuais propostos nas DCE do Paraná procura propor ao professor que ele interaja com o aluno de maneira a trabalhar não somente com o código linguístico, mas com os gêneros discursivos para a compreensão da sociedade à qual ambos pertencem, reconhecendo-se enquanto sujeitos sociais atuando para oportunizar direitos iguais para todos. Trabalhar com a oralidade também é socializar conhecimentos e “essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte”. (PARANÁ-DCE, 2008, p. 14).

4.4 DE FRENTE COM A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A competência comunicativa é um conceito da Linguística Aplicada (LA)³⁰ que diz respeito aos estudos da aquisição de uma segunda língua e também seu uso prático. Para Cenoz Iragui (2005), o conceito de competência comunicativa é um conceito-chave ao tratar de responder as perguntas: em que consiste adquirir uma língua? Que conhecimentos, capacidades ou habilidades são necessários para falar uma língua? E, por último, qual é o objetivo do ensino de uma língua?

³⁰ A LA toma muitas vezes como base teórica a Linguística, entre outras áreas, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia etc. Ela tem um caráter interdisciplinar.

O uso da língua com fins comunicativos nos dias atuais emerge como uma necessidade no ensino de línguas estrangeiras com o advento da internet e a mundialização. A ênfase do ensino para a comunicação, não só escrita, mas também oral, pressupõe desenvolver a capacidade do aprendiz em fazer o uso concreto da língua objetivando a comunicação de maneira que compreenda e se faça compreender.

As exigências do processo de formação docente, objetivo do ensino de uma língua estrangeira em um curso de Licenciatura, demanda a necessidade da inclusão de elementos (atividades) que contribuam para que o acadêmico empregue Estratégias de Comunicação para resolver as dificuldades que se lhe apresentam durante a construção dos variados discursos, ou seja, a produção dos textos para se comunicar. É importante que desenvolva sua habilidade não só para o uso destas estratégias que existem para que possamos compreender o que nosso interlocutor nos fala e para que nos façamos entender, mas também para fomentar sua aprendizagem em outros contextos.

A difusão do conceito de competência comunicativa está relacionada com a distinção feita por Chomsky (1959-1965) entre competência — conhecimento que o falante/ouvinte tem da língua — e atuação — uso da língua em situações concretas. O linguista não estava interessado em estudar a atuação, ele não teve a preocupação com a função social da língua. Entretanto, em 1980 reconheceu que além da competência gramatical existe a competência pragmática, que se refere aos conhecimentos das condições e modo de uso apropriado da língua.

Este conceito de competência, de Chomsky, provocou reações importantes entre os estudiosos fora da gramática gerativista. Estudiosos como Lyon (1970) e Hymes (1971) acreditavam que o conceito era inadequado porque se limitava à competência linguística, sem considerar aspectos centrais do uso da língua. O conceito de competência “é relevante dentro da gramática gerativista, foi um ponto de partida para outros enfoques, mas para a aquisição e o ensino da língua se torna muito reducionista, não considera o contexto sociolinguístico” (CENOZ IRAGUI, 2005, p. 4500).

Hymes (1971) incorpora a dimensão social ao conceito de *competência*. Ao acrescentar *comunicativa* ao termo competência, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Portanto, foi Hymes quem cunhou o termo *competência comunicativa*. Segundo o estudioso, “há vários setores de

competência, um dos quais é o gramatical" (HYMES, 1972, p. 281). Sendo assim, Hymes propõe uma teoria linguística que deve integrar outras teorias, como a da comunicação e da cultura.

Almeida (2010, p. 48) explica que para o pesquisador "uma teoria deve abranger (1) o que é formalmente possível, (2) o que é viável, considerando os modos de implementação disponíveis, (3) o que é contextualmente apropriado, e (4) o que é de fato realizado pelos membros da comunidade". Estes quatro níveis devem ser vistos como dependentes, como domínios que se unem e se travam.

Cenoz Iragui (2005, p. 451) comenta que "a competência comunicativa não é somente uma extensão da competência linguística, uma adição quantitativa, mas sim uma ampliação qualitativa". Para o autor, o conceito de competência linguística se refere ao conhecimento de regras, enquanto que a competência comunicativa inclui, além disso, a habilidade de usar esse conhecimento, é diferente da atuação, ainda que somente a atuação seja observável. Afirma ainda que a competência é conhecimento e habilidade e a atuação é o que o falante faz com a língua.

Outra diferença entre a competência linguística e a comunicativa é que a última é um conceito dinâmico que depende da negociação de significado entre o interlocutor e o receptor, lembrando que na expressão oral estes papéis se alternam dentro do mesmo sistema.

Diante disso, desenvolver a competência comunicativa dentro do conceito proposto por Hymes (1972), adaptado ao ensino de línguas estrangeiras, pressupõe desenvolver outros tipos de competências, como a gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. A competência gramatical implica no domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases. É o conhecimento dos elementos léxicos e das regras de morfologia, sintaxe, semântica, em nível da gramática oracional, e fonologia.

A competência sociolinguística implica nos conhecimentos das regras sociais que norteiam o uso da língua dentro de uma determinada cultura, portanto, o indivíduo deve possuir um conjunto de saberes, saber fazer e estar, que intervém no ato da comunicação. As competências sociolinguísticas são as normas de comportamento social da cultura como veículo de comunicação. Portanto, é importante desde a perspectiva da aprendizagem de uma segunda língua saber, por exemplo, os costumes gastronômicos, os horários de comércio, como as pessoas se

cumprimentam, o funcionamento do transporte público, como se comportar quando um anfitrião nos convida para visitá-lo, enfim, tudo que auxilie no comportamento sociocultural.

A competência discursiva diz respeito às habilidades de produção de diferentes tipos de comunicação ou discursos, escritos ou orais, como uma entrevista de emprego, um ensaio, uma música, um *chat*, uma piada, uma receita, uma notícia, um artigo científico. É essencial que saibamos como elaborar o discurso para alcançar a forma desejada para a comunicação.

A competência estratégica compreende dois fatores que estão mais relacionados à maneira de entender a língua, que pode ser verbal e não verbal. De um lado, temos as estratégias para agilizar o processo de aprendizagem, que são conscientes. De outro lado, temos as estratégias de comunicação, ou seja, usamos artifícios para nos comunicarmos quando encontramos dificuldades no decorrer da comunicação devido a variáveis de atuação e da competência insuficiente.

4.4.1 COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA

Quando nos comunicamos na maioria das vezes é para interagir com as pessoas. Isto significa que queremos pedir, saudar, insultar, elogiar, discutir, argumentar, etc. Realizamos os atos de fala diretos e indiretos e para tal usamos a língua de maneira comunicativa. A competência pragmática é um dos componentes da competência comunicativa.

Um falante que possui a competência pragmática sabe como conduzir uma fala para alcançar seus objetivos comunicativos. Ele tem uma intenção e a expressa por meio da língua, realiza atos de fala que podem determinar a forma de agir do interlocutor. Se examinarmos uma interação, muitos de seus enunciados adquirem novas dimensões quando pronunciados em novos contextos.

Ensinar uma língua tendo em vista os objetivos da pragmática é ensiná-la sob a ótica dos fatores que determinam o modo como funcionam nossos intercâmbios comunicativos, não basta uma boa formação estrutural, é necessária também a adequação. Um enunciado para ser avaliado como adequado ou não adequado deve ser analisado a partir de um contexto de emissão. A pragmática trata de identificar os fatores que interferem no uso que fazemos da língua que está pautado

em quatro elementos básicos, segundo Escandell (2005, p.183): “o Emissor, o Destinatário, a Situação e o Enunciado”.

O emissor é um falante que produz intencionalmente uma expressão linguística em um momento dado. A noção de emissor está construída sobre a do falante, mas está sujeita a duas condições: de um lado, o emissor o é quando usa a palavra e, por outro, como acabamos de ver, quando se comunica intencionalmente.

O destinatário é o falante que se dirige ao emissor. A condição é importante, porque exclui a condição de destinatário aos ouvintes ocasionais que captam uma mensagem. Nas interações dialogais, emissor e destinatário intercambiam seus papéis.

A situação inclui tudo aquilo que física ou culturalmente rodeia o ato mesmo de enunciação e o enunciado é a expressão linguística que o emissor produz. Funciona como a unidade mínima de comunicação e está delimitada pela mudança do emissor, sem que se tomem em consideração outros fatores estruturais, como a complexidade sintática e a longitude.

Outros fatores são importantes no ato comunicativo verbal como as relações entre os elementos: a intenção e a distância social. A intenção é o propósito que o emissor quer obter por meio de um enunciado. Quando perguntamos para alguém: Tem horas? Não esperamos que a pessoa diga: Sim, tenho, mas que olhe no seu relógio e diga o horário do momento. A intenção é importante porque regula a conduta, guia o emissor a usar os meios mais adequados para alcançar seu propósito. Do ponto de vista do destinatário, afeta a interpretação, se o destinatário não reconhecer a intenção do emissor haverá mal-entendidos. Para isso, o destinatário deve se basear em conhecimento de mundo, comportamento observável e expectativas criadas pela circunstância. A distância social implica na relação entre o emissor e o destinatário em termos de padrões sociais vigentes como, por exemplo: vendedor e cliente, patrão e empregado, pais e filhos. A distância social implica também em idade e se o interlocutor é íntimo ou não.

Dessa maneira, é importante verificar como estes elementos e relações estão ligados e funcionam na comunicação. Escandell (2005) afirma que quando se adota um enfoque cognitivo as dificuldades desaparecem:

Os dados da situação extralinguística, a relação com o interlocutor, ou as intenções comunicativas, deixam de ser realidades heterogêneas, já que têm todos o mesmo estatuto em nossa mente: são um conjunto de

representações internas. Podemos conceber as representações internas como proposições nas quais o indivíduo recorre a sua visão de mundo, dos demais indivíduos e de suas próprias crenças. (ESCANDELL, 2005, p. 184).

Assim sendo, conseguimos uma homogeneidade que torna transparente a relação do conteúdo transmitido e todos os fatores alheios ao sistema da língua. Do ponto de vista cognitivo o que conta são as representações que fazemos das pessoas, das relações, e das intenções. Não podemos nos esquecer de que nosso sistema cognitivo sempre vai aproximar nossas representações da realidade; mesmo assim, muitas vezes criam-se as confusões e o mal-entendido.

Para Escandell (2005), o conjunto compartilhado de representações estruturadas é precisamente o que permite dar fundamento a noções como as da competência pragmática e estilo de interação. Para ele, estas noções

resultam centrais tanto para a pragmática em geral como para o ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Podemos, portanto, caracterizar o conteúdo da competência pragmática como o conjunto de representações interiorizadas relativas ao uso das línguas que compartilham os membros de uma comunidade. (ESCANDELL, 2005, p. 185).

Diante disso, e pensando em uma proposta para as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da expressão, não podemos deixar de lado as práticas materializadas em atividades comunicativas. Segundo o Conselho Europeu (2012, s. p.), estas atividades são para que o aluno aprenda a comunicar-se usando a língua com significados, uma atividade comunicativa tem sempre um claro objetivo pragmático, ou seja, orientada mais ao significado e não à forma, à fluência e não à correção.

4.4.2 AÇÕES COMUNICATIVAS ESPERADAS NO PROFESSOR-TUTOR

Muito se tem valorizado e falado do ensino e da aprendizagem comunicativos de uma língua estrangeira. No entanto, nem sempre ficam claras, frente às convicções de um professor, ou seja, o comportamento cotidiano esperado dele, quais posturas podem-se esperar em relação ao trabalho com a competência comunicativa, visto que no ensino de língua na EaD também pensamos nesta competência. Encontramos em Almeida Filho (2005, p. 79-80), em seu “modelo para

a operação global de ensino de línguas”, oito posturas de ações comunicativas que apresentaremos seguidas de comentários:

1 A significação e a relevância dos conteúdos dos textos, diálogos, exercícios para a prática da língua que o aluno reconhece como experiência válida para sua formação e crescimento intelectual. (Trata-se de uma questão relativa ao planejamento de unidades que se materializam nos recursos didáticos e na própria prática em sala de aula) [...] 2 A utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever os conteúdos e os procedimentos que inclua temas, tópicos, recortes comunicativos, funções, cenários, blocos semânticos, papéis sociais e psicológicos (este ponto afeta não somente o planejamento de curso e materiais, como também as técnicas e a avaliação da aprendizagem). (ALMEIDA FILHO, 2005 p. 79).

Como é possível observar nas posturas 1 e 2 o autor apresenta a importância de o professor buscar textos pelos quais os alunos se interessem e usar nomenclaturas comunicativas nos seus planejamentos. Como na EaD trabalhamos com o aluno adulto é importante levar para a sala de aula gêneros que apresentem temas próprios para a idade como, por exemplo, comportamento dos adultos frente às novas tecnologias. É importante buscar e apresentar textos que tratem sobre os adultos de outros países, atitudes políticas, sociais, culturais, entre outras, para que os alunos reflitam sobre seus costumes, estabeleçam relações, criem o espírito de avaliar e entender a própria cultura. Se estivermos trabalhando com a terceira idade, por exemplo, podemos propor um texto que fale sobre cuidados com a saúde, importância dos exercícios físicos, lazer na terceira idade, enfim, temas que possam motivar não só o estudo para a língua, mas também o desenvolvimento pessoal. O professor-tutor pode fazer uma pesquisa entre seus alunos e verificar os temas mais apropriados e que despertem o interesse deles.

3 Tolerância explícita com função mediadora de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os erros, que agora são reconhecidos mais como sinais de crescimento de capacidade de usar a língua-alvo. (Este é um aspecto da abordagem relativo à concepção de aprender passível de pertencer a um modelo de aquisição/aprendizagem de uma outra língua. Os procedimentos do professor com respeito à atuação dos alunos seguramente refletirão esta posição) [...] 4 Aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas da língua como pronomes, terminações verbais e outros) que embasem o uso comunicativo extensivo da língua através da prática interativa significativa (trata-se aqui de uma racionalização da prática rotinizante de alguns elementos frasais ou lexicais que podem facilitar a construção de discurso autônomo em uma nova língua. Os procedimentos em sala de aula são afetados, assim como anteriormente a forma dos materiais e o planejamento). (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 79).

Nas posturas 3 e 4 o autor fala da Tolerância e da Aceitação. É comum nós, professores, não tolerarmos os erros como parte do processo de aprendizagem. Entretanto, perceber e aceitar que o aluno apresente a interlíngua é crer em um modelo em que o erro, também, trará benefícios à aprendizagem, é pensar que o aluno está errando porque está praticando e usando o idioma em uma interação. Por meio dessa prática conseguirá seu aperfeiçoamento gradual, é importante que ele teste a língua, use a língua e isso é impossível sem erros. É difícil para o aprendiz inicial, ou mesmo um estudante que esteja no nível intermediário, não errar. Cada aluno tem um ritmo de aprendizagem e o professor deve auxiliar com procedimentos adequados e sem criticá-lo. É importante saber corrigir os erros, não é o tempo todo que o professor ficará corrigindo o estudante. Em uma prática oral, por exemplo, o aluno tem que praticar a fluência e se o professor ficar todo o tempo interrompendo para corrigir, dificilmente o aluno desenvolverá tal competência.

No que se refere a aceitar exercícios mecânicos de substituição, podemos dizer que o autor tem muita razão quando cita esta postura. Vemos que quando falamos da AC abolimos de imediato os exercícios de gramática, mas, concordando com Almeida Filho (2005), entendemos que alguns exercícios de repetição e gramaticais ajudarão no desempenho comunicativo. É importante que o aluno seja exposto a práticas significativas de gramática, que o auxiliarão a compor discursos, e que ele também use e domine as regras gramaticais para ter competência comunicativa; mas é importante também ter em conta que a gramática não deve ser o foco principal das aulas.

5 Garantia de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno. (Aqui se pode visualizar a atuação do professor em sala de aula: seu método de ensino (técnicas e recursos audiovisuais) e talvez até mesmo os materiais paradidáticos, tais como as gramáticas pedagógicas). [...] 6 Representações e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica. (Está embutida aqui a questão do planejamento das atividades processuais partindo da busca antecipada dos temas considerados importantes pelos alunos e professores). (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 79).

Quanto a garantir as condições para aprendizagem consciente de regularidades linguísticas para o aluno na modalidade a distância, é possível, visto que a modalidade incita a navegação pela internet, cabe ao professor-tutor indicar os melhores *sites*. Diante da sexta postura, problematizar e ter ação dialógica são ações fundamentais para a modalidade a distância, e o professor-tutor deve propor

leituras críticas dos gêneros discursivos. Acrescentamos que o professor com postura comunicativa deve se preocupar com o aluno enquanto sujeito agente em formação. É importante possibilitar ao aluno acesso ao que poderá fazer diferença em sua formação como pessoa e cidadão. Neste sentido, o aluno também escolhe e opina, mas é o professor-tutor quem guia, apresenta novos roteiros do que está sendo aprendido e, em consenso, traçam-se as metas.

7 Atenção às variáveis afetivas como ansiedade, inibição, empatia pelas culturas dos povos que usam a língua-alvo e o preparo para compreender as diferenças individuais de aprendizagem. (Princípios das abordagens que influenciam os materiais e a atuação dos professores em sala de aula). [...]

8 Avaliação do progresso ou da proficiência em unidades discursivas reais que o aluno pode de fato realizar. (A intenção com este ponto é garantir procedimento de avaliação que sejam válidos e reconhecíveis como desempenho adequado. As notas numéricas revelam muito pouco as habilidades de uso real da língua-alvo). (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 80).

Os professores de línguas estrangeiras têm o privilégio de trabalhar com outras culturas, sobretudo o professor de Língua Espanhola, idioma oficial de mais de 21 países. Mesmo que estes 21 países falem a mesma língua, cada um deles possui cultura própria e peculiaridades. Trabalhar com a empatia é muito importante para que o aluno entenda e aceite os costumes das outras sociedades e pense na própria condição enquanto ser cultural.

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode gerar ansiedade, inibição e diferença de ritmos na aprendizagem. Estas variáveis devem ser levadas em consideração quando o professor-tutor pretende uma postura comunicativa. Mesmo porque muitas pessoas, até mesmo ao falar na língua materna, já apresentam mudanças de comportamento, que podem ser por conta da ansiedade, do estresse, da timidez. Quando o aluno está se expressando, ou tentando fazê-lo, em uma língua que não é a sua, esses obstáculos se intensificam. Terá de enfrentar duas dificuldades, seu próprio controle emocional e o domínio da língua-alvo. Muitas vezes até problemas físicos podem interferir na realização de alguns fonemas da Língua Espanhola como o /R/, por exemplo. Algumas pessoas têm dificuldade em articular este som, porque ele não existe no Português; devido à posição da língua, somente a intervenção de um fonoaudiólogo ajudaria neste caso. Para avaliar o aluno o professor-tutor deve entender estas limitações para ser justo; como disse Almeida Filho (2005), uma nota revela pouco sobre o desenvolvimento do uso real da língua.

4.5 A PRÁTICA E AS ESTRATÉGIAS PARA A EXPRESSÃO ORAL NA LÍNGUA ESPANHOLA NA EAD

Nesta dissertação tentamos colocar em evidência a importância de trabalharmos com a expressão oral na modalidade a distância. Embora seu contexto de ensino nos revele o quão complexa ela é, reafirmamos que é possível desenvolver a habilidade usando uma plataforma comunicativa como o *Skype*.

Para desenvolver a expressão oral na EaD pensamos muito na interação. Contudo, entendemos que a expressão oral envolve tanto as atividades comunicativas como debates, análise de gêneros discursivos, entrevistas, como as atividades de discursos menos interativos como uma conferência, uma mensagem no *WhatsApp*.

Para propor contextos de conversação tanto o professor-formador como o professor-tutor devem pensar no nível de desenvolvimento do aprendiz. Uma atividade que é trabalhada no nível avançado nem sempre pode ser trabalhada no nível inicial, devido à competência comunicativa do aprendiz; mas às vezes uma mesma atividade pode ser trabalhada em todos os níveis, vai depender da maneira que o professor-tutor a desenvolve e realiza suas exigências no objetivo e na avaliação.

Em estudos sobre o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola na modalidade presencial, Pinilla Gómez (2005, p. 889) propõe que “o ensino desta habilidade passe por duas fases, a de assimilação e a outra de criação”. Na primeira etapa, a de assimilação, o professor deve propor atividades relacionadas à compreensão auditiva, que consta de apresentação da linguagem e prática. Na segunda etapa, a de criação, o professor poderá propor atividades de produção mais dirigidas e outras mais livres. De acordo com a autora, os estudantes nesta etapa já alcançaram um nível mais alto de competência comunicativa e isto lhes permite participar de uma atividade na qual são encaminhados para uma produção o mais natural possível. Nesta etapa eles repetem o desenvolvimento da interlíngua natural que incide na expressão espontânea e significativa. Nesta fase podemos realizar atividades como entrevistas, simulações, jogos de rol, entre outras.

Couto e Maciel (2012, p. 9) propõem também para o ensino presencial uma “divisão para as atividades orais em Língua Espanhola, de acordo com estratégias e

nível de aprendizagem dos alunos”. Sugerem atividades de repetição, atividades de comunicação e atividades de postura crítica:

a) As *atividades de repetição* se referem a todas as estratégias utilizadas que permitam com que o aluno utilize a língua em alguma situação comunicativa, mas já com uma estrutura organizada. São mais indicadas para os níveis iniciais, onde ainda não há a absorção de uma grande quantidade de vocabulário. [...] b) *Atividades de comunicação* se referem a todas as atividades nas quais se exija a participação oral dos alunos, com a gradação dos acontecimentos de uma situação do dia a dia, mas que não se percebe necessariamente a valoração crítica ou o juízo de valor [...] c) *Atividades de postura crítica*. Referem-se justamente a todas as atividades onde se exige dos alunos a participação crítica; então, será possível estabelecer juízos de valor e contribuir para a formação crítica destes alunos como cidadãos [...]. (COUTO; MACIEL, 2012, p. 9).

Para a modalidade a distância, cujas atividades são otimizadas, a divisão acima não é a ideal. Entretanto, não encontramos na literatura propostas de atividade para a modalidade a distância. Portanto, o guia de formação para os professores-tutores que está sendo proposto nesta dissertação também contribuirá ao propor atividades para esta modalidade embasando-se em atividades comunicativas interativas e menos interativas.

Como no curso estudado nesta pesquisa o espaço de aprendizagem é virtual, por meio do aplicativo *Skype*, as atividades são a partir dos gêneros discursivos (contextos reais) e envolvem ações comunicativas. Espera-se interação que se caracterize pelo imediato, espontâneo e crítico em uma situação real de comunicação, visto que ao mesmo tempo em que o aluno se expressa, ele constrói seus enunciados, mas diferentemente da situação da escrita, ele tem um retorno rápido do seu interlocutor, o professor-tutor, podendo reelaborar sua fala de acordo com o entendimento deste interlocutor. Para Ramírez Martínez (2002),

falar é relacionar-se, é comunicar-se, compartilhar ideias ou sentimentos e tentar chegar a um lugar comum; é alcançar a estes acordos ou delimitar os desencontros, isto é, e trabalhar em consequência. Por isso, compreendemos o que significa quando alguém propõe “temos que falar”; interpretamos, sem dúvida, que nos enfrentaremos com alguma situação que temos que tratar, compartilhar ou debater uma questão ou um tema para chegar a compreendê-lo melhor conjuntamente e ir atuando segundo o tratado e convencido. E sabemos também que falar implica, necessariamente, escutar, manter uma atitude de ouvinte. Em sínteses, pode se dizer que a expressão oral consiste em escutar a linguagem integrada (estar atento e receptivo a todos os signos que possam ajudar a interpretar a mensagem) e expressar o falar ao mesmo tempo da linguagem

(emitir toda classe de signos que favoreçam a riqueza comunicativa da mensagem). (RAMÍREZ MARTÍNEZ, 2002, p .3. Tradução nossa).³¹

Como vemos, a expressão oral envolve a relação face a face, em que os sujeitos envolvidos atuam como locutor e interlocutor dentro de um ato dinâmico que somente a presença daqueles que atuam pode suscitar. Portanto, na EaD o *Skype* faz-se necessário, uma vez que proporciona o contato imediato.

Baseando-nos nas teorias aqui estudadas e que direcionam esta dissertação (Pedagogia crítica), como o Sciointeracionismo e a Teoria dos Enunciados, para a modalidade a distância defendemos a importância de propor atividades que proporcionem não somente a prática de conteúdos gramaticais ou de conteúdos sociofuncionais, mas também atividades que apresentem gêneros discursivos diversos dentro de um contexto para a produção e debate. Assim os estudantes poderão exercitar o uso efetivo da língua, tendo como objetivo a interação e a comunicação.

Para a modalidade a distância, as ferramentas que proporcionam comunicação oral, como o *Skype*, contribuem para desenvolver a oralidade porque o acadêmico deve ser capaz de implicar-se em um processamento mental em tempo real, tendo que dar respostas imediatas ao professor-tutor e reformular opiniões e explicações caso seja necessário.

É importante aprender uma língua estrangeira na prática para transmitir e compreender as intenções comunicativas. O professor-tutor pode ajudar no sentido de propor estratégias para o aluno superar as dificuldades comunicativas; ele tem papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa, visto que é quem conduz as discussões. No entanto, o aluno também deve colaborar no processo e trabalhar em variáveis pessoais que poderão lhe afetar, como a timidez e o medo do ridículo, que podem atrasar o desenvolvimento.

³¹ Hablar es relacionarse, es intercambiar comunicación, compartir ideas o sentimientos e intentar llega a puntos de encuentro; es lograr a estos acuerdos o delimitar los desencuentros, es decidir y obrar en consecuencia. Por ello, comprendemos lo que significa cuando alguien plantea “tenemos que hablar”; interpretamos, sin duda, que nos enfrentaremos a una situación en la que hay que tratar, compartir o debatir una cuestión o un tema para llegar a comprenderlo mejor conjuntamente e ir actuando según lo tratado y convenido. Y sabemos también que hablar implica, necesariamente, escuchar, mantener una actitud de escucha. En síntesis, puede decirse que la expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos os signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tiempo de lenguaje (emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje).

A comunicação é um processo ativo. Portanto, as atividades para desenvolvê-la também assim devem ser, as atividades *online* nem sempre serão reflexo das condições encontradas fora do contexto educativo, mas podem ser atividades reais quando, por meio da análise crítica dos gêneros discursivos, podemos adequá-las aos contextos reais. O professor-tutor e o aluno podem estabelecer conversas sobre rotinas do dia a dia a partir, por exemplo, do gênero publicidade *online* de um mercado; podem dialogar sobre seus costumes, gostos e preferências usando, por exemplo, o gênero sumário de revistas; podem discutir e opinar sobre uma notícia, um vídeo; analisar um filme, um artigo; ou mesmo realizar uma compra *online*.

A prática da expressão oral não é fácil nem nas aulas presenciais, tampouco nas *online*. Os estudantes têm muita vergonha e se sentem incapazes de se expressar. A distância ainda é mais difícil no começo porque terão que se adaptar à ferramenta (plataforma comunicacional), ao novo espaço, ao tempo, às tecnologias como computador, microfone, etc.

É função do professor-tutor explicar os objetivos da atividade e tranquilizar os aprendizes no que se refere aos erros, já que são parte do processo. Pinilla Gómez (2005), baseada em Gelabet, Bueso y Benitez (2002), propõe cinco fases para o desenvolvimento de uma atividade:

- a) Preatividade(s) (atividades de motivação, de conhecimento do tema, trabalho gramatical e de léxico prévio para a atividade, atividades de avance de hipóteses para/sobre o conteúdo).
- b) Exposição clara do objetivo da atividade e dos passos que devem seguir para realizá-la.
- c) Desenvolvimento propriamente da atividade.
- d) Avaliação da atividade.
- e) Pós-atividade(s) (dedução de regras, trabalho léxico, trabalho de outras destrezas, jogos, entre outros).

Vemos que, assim como para outras habilidades, para o desenvolvimento da expressão oral o ensino deve ser planejado. São importantes o desenho e a organização da atividade para levar a cabo uma conversação. É fundamental: conscientizar o aprendiz de todo o contexto de aprendizagem e de como ele desenvolverá a competência comunicativa, por meio das estratégias; criar a necessidade da comunicação para que os aprendizes se desenvolvam como produtores de discursos e atuem no mundo em que vivem.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza exploratória (GIL, 2002), com revisão sistemática de literatura e pesquisa empírica de abordagem qualitativa (FLICK, 2009), realizada com professores-tutores da EaD do curso de Letras da UEPG na modalidade a distância, na disciplina de Língua Espanhola. É uma pesquisa descritiva com análise e interpretação de dados coletados por meio de dois instrumentos: o primeiro é um questionário estruturado e aplicado ao grupo 1, e o segundo é uma entrevista semiestruturada *online* (FLICK, 2009) realizada com o grupo 2 dos professores-tutores.

O resultado da pesquisa possibilitou a elaboração de um Guia Técnico-pedagógico no formato de *e-book* cujo conteúdo tem por objetivo contribuir para a formação dos professores-tutores de Língua Espanhola, bem como auxiliá-los no desenvolvimento das atividades de expressão oral.

Para tal, traçamos um percurso metodológico que foi dividido em seis etapas:

- a) Iniciamos a pesquisa elaborando o projeto de pesquisa e intervenção com o intuito de pensar e descrever nossos objetivos e definir o produto educacional que seria proposto como auxílio na formação do professor-tutor para atender os acadêmicos e desenvolver atividades de expressão oral por meio do *Skype*. Definidos os objetivos e o produto, o Guia Técnico-pedagógico, concluímos a elaboração do projeto de pesquisa a partir dos questionamentos: Quais são as práticas pedagógicas para o professor-tutor que precisam ser desenvolvidas para sua atuação como mediador das atividades de expressão oral? A formação realizada por meio de um Guia Técnico-pedagógico contribui para a atuação do professor-tutor como mediador das atividades orais?
- b) Em seguida, baseando-se em Gil (2002), como foi exposto na introdução da dissertação, realizamos um estudo exploratório por meio de um questionário aplicado aos professores-tutores que estavam atuando na disciplina de Língua Espanhola VII do penúltimo período do curso de Letras. Como era um grupo experiente que já estava atuando há três anos no curso, nosso intuito foi: pesquisar se passaram por formação para atuar na tutoria atendendo as atividades para o desenvolvimento da expressão oral; identificar a necessidade e o que esperavam de um Guia Técnico-pedagógico; investigar suas práticas

pedagógicas para mediar as atividades objetivando incorporá-las ou instrumentalizá-las por meio do guia; e, sobretudo, refletir sobre elas e propor novas práticas, se assim fosse necessário, para um enfoque *online* de línguas. Além disso, saber a opinião do professor-tutor sobre a plataforma *Skype* para verificar como estava sendo seu uso, para orientar na apropriação mais adequada desta ferramenta.

- c) Na terceira etapa, realizamos a pesquisa teórica nas referências bibliográficas sobre a Educação a Distância, o sujeito professor-tutor e sua formação, bem como as práticas deste sujeito e as ações de mediar e interagir na perspectiva da Pedagogia Crítica, utilizando Vygotsky (1989) e Bakhtin (1997, 2006) para embasar a pesquisa e com este ponto de vista produzir o Guia Técnico-pedagógico no formato *e-book*. Em seguida, buscamos realizar um estudo nas referências sobre Abordagens de Ensino de Línguas e as diretrizes para o ensino da expressão oral, já que o Guia Técnico-pedagógico trata de sugerir estas diretrizes, bem como sobre o uso do *Skype* para desenvolver as atividades orais.
- d) Na quarta etapa, partimos para a elaboração do Guia Técnico-pedagógico, *e-book*, tendo em vista a pesquisa teórica e as reflexões geradas e apresentadas nesta dissertação, e a interpretação dos dados suscitados no questionário aplicado aos professores-tutores. Esses estudos proporcionaram definir para o Guia um enfoque *online* para o ensino de línguas no que diz respeito ao desenvolvimento da expressão oral e à elaboração de atividades para desenvolver esta habilidade.
- e) Na quinta etapa, postamos o *e-book* em formato .pdf no Fórum: *Conversa entre professores formadores e tutores EaD*, do AVA (plataforma Moodle) hospedado no site da UEPG, na disciplina de Língua Espanhola I, primeiro período do curso de Letras, para um grupo de professores-tutores que foram selecionados em fevereiro de 2017 para a quarta oferta do curso de Letras no sistema UAB. O *e-book* também foi encaminhado pelo *WhatsApp*. Foi proposto aos professores-tutores, como demonstra a Figura abaixo, que estudassem e usassem a atividade 1 do Guia na disciplina. Em seguida, participaram de uma entrevista para discutir e avaliar o Guia.

FIGURA 1 - POSTAGEM DO GUIA NO AVA



FONTE: A autora (2017).

Na sexta e última etapa, a partir da entrevista e da interpretação da pesquisadora foram feitas as adequações sugeridas que interpretamos pertinentes para um enfoque *online*. Nesta etapa, foi finalizado o Guia idealizado para ser usado como formação aos futuros professores-tutores da UEPG e/ou professores que queiram iniciar ou aperfeiçoar suas aulas na modalidade a distância usando tal enfoque.

5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA

Nesta dissertação, adotamos uma abordagem qualitativa, procedimento metodológico que possibilita ao pesquisador refletir e desenvolver ideias a partir de categorias encontradas nos dados. Para Flick (2009, p. 25), “[...] a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado”. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e práticas da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Dessa maneira, usamos também a pesquisa qualitativa *online* que se caracteriza pelo uso do computador e da internet. Segundo Flick (2009, p. 32) “[...] a pesquisa qualitativa *online* usa a Internet como instrumento para a realização de uma pesquisa”. O autor explica que o pesquisador que deseja fazer uso da pesquisa *online* deve levar em consideração algumas condições:

[...] Primeiro ser capaz de usar o computador, ter um pouco de experiência com o uso de computadores e softwares. Além disso, deve ter acesso a internet e gostar de estar e de trabalhar online além de precisar estar ou tornar-se familiarizado com as diversas formas de comunicação online como e-mail, sala de bate-papo, lista de e-mail e blog [...]. Os prováveis participantes do estudo devem ter acesso a internet e devem ser acessíveis via internet. (FLICK, 2009, p. 239-240).

Entendemos ter sido plausível a utilização desta abordagem, uma vez que tanto o tema quanto os sujeitos pesquisados e a pesquisadora apresentavam condições adequadas para que fossem usados os instrumentos. Por conseguinte, o questionário e a entrevista *online* foram executados. A pesquisa qualitativa *online*

[...] é uma área em crescimento na qual algumas das abordagens qualitativas instituídas são transferidas e adaptadas para pesquisa na internet [...] a pesquisa qualitativa online oferece algumas vantagens em comparação com a pesquisa no mundo real, (por exemplo, a economia de tempo com transcrição). Mas confronta-se com muitos outros problemas técnicos como a acessibilidade e a identificação dos participantes. [...] deve-se levar em consideração as questões éticas na condução da pesquisa qualitativa online. (FLICK, 2009, p. 252).

Na análise procuramos descrever e interpretar os dados informados verbalmente pelos tutores, que representam as ideias e concepção dos sujeitos investigados, de forma que contribuíssem para a elaboração do Guia. Os dados coletados favoreceram a compreensão da realidade investigada, assim pudemos criar o *e-book* para auxiliar os professores-tutores em suas práticas pedagógicas.

5.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados utilizamos dois instrumentos, ou seja, recursos, que nos permitiram coletar informações: o questionário e a entrevista *online* em grupo. Estas técnicas de coleta de dados propiciaram a organização do *e-book* à luz dos objetivos da pesquisa e a articulação dos dados às leituras realizadas. O questionário aplicado contém treze perguntas abertas e uma fechada. As perguntas referem-se às práticas pedagógicas dos professores-tutores para desenvolver a expressão oral. Primeiro, procuramos saber se o participante recebeu algum tipo de formação para realizar as atividades orais. Depois perguntamos sobre suas práticas e sua opinião sobre a ferramenta *Skype*. Em seguida, questionamos não só sua preferência pelo formato do Guia Técnico-pedagógico, mas também sobre os

conteúdos que seriam relevantes para um Guia que ajudasse na formação dos novos professores-tutores.

O questionário (Apêndice 1), nosso primeiro instrumento para a coleta de dados durante a realização da pesquisa, foi aplicado ao grupo 1 de professores-tutores. Entretanto, primeiro solicitamos a autorização do NUTEAD na UEPG para realizar a pesquisa visitando o Núcleo e recolhendo o termo de concordância (Apêndice 3), depois solicitamos a participação do professor-tutor e esclarecemos o consentimento da pesquisa por parte do NUTEAD, bem como sua livre participação. Por último, recolhemos as respostas e as analisamos por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

O questionário possibilita ao pesquisador coletar diversas informações relevantes para abordagem qualitativa, sobretudo para análise de dados. Vieira definiu o questionário como

instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa chamados respondentes para que responda as questões e entregue o questionário preenchido ao entrevistador que pode ser ou não o pesquisador principal. (VIEIRA, 2009, p. 15).

No caso tratado nesta dissertação, o questionário foi enviado por meio de *e-mail*. Atualmente a internet facilita o envio dos instrumentos usados na pesquisa, e não usamos plataforma específica para criar o questionário.

Além do questionário, usamos outro instrumento, a entrevista *online* (Roteiro Apêndice 2), para investigar as impressões dos professores-tutores sobre o material estudado e aplicado.

A entrevista online pode ser organizada em uma forma síncrona que significa que o pesquisador entra em contato com o seu participante em uma sala de bate-papo (chat) na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão online ao mesmo tempo. Isto fica muito próximo da troca verbal em uma entrevista cara a cara, mas a entrevista *online* pode também ser organizada em uma forma assíncrona que significa que o pesquisador envia suas perguntas aos participantes e eles enviam suas respostas após algum tempo não sendo necessário que ambos estejam *online* simultaneamente. (FLICK, 2009, p. 241).

No caso tratado nesta dissertação, a entrevista *online* foi síncrona, usamos a ferramenta *Skype*. Os professores-tutores responderam espontaneamente as

perguntas que foram feitas individualmente. Para este tipo de entrevista Flick aconselha que o pesquisador utilize

[...] sala de bate-papo ou que utilizem algum software específico para realização de conferências, essa última versão significa que todos os participantes têm de ter o software instalado em seus computadores ou que o pesquisador precisará oferecê-lo, para que estes procedam a instalação em seus computadores. Além dos problemas técnicos que isso possa causar, muitas pessoas podem hesitar em receber e instalar um software com objetivo de fazer parte de um estudo. (FLICK, 2009, p. 243).

Todos os participantes da pesquisa já possuem em seus computadores ou celular o aplicativo *Skype*, uma vez que já atenderam a disciplina de Língua Espanhola I usando a ferramenta. Cada participante escolheu o local para realizar a entrevista. Portanto, procuramos atender as orientações de Flick a seguir:

[...] os conceitos de naturalidade e de neutralidade no planejamento do local de atividades de um grupo focal podem ser transferidos para ambiente online. Por exemplo, é importante que os participantes possam fazer parte das discussões a partir de seus computadores em casa ou em seu local de trabalho e não a partir de um local específico de pesquisa. Como um começo é importante criar uma mensagem de boas-vindas que convida participantes explica sobre os procedimentos e sobre aquilo que é esperado deles e como devem ser as regras para comunicação entre os participantes. (FLICK, 2009, p. 244).

A intenção inicial era que a entrevista *online* fosse realizada por meio do grupo focal. Inicialmente marcamos no AVA da disciplina de Língua Espanhola I uma data para realizarmos a entrevista *online* em grupo. Porém, devido a fatores relacionados aos professores-tutores, não foi possível reunir o grupo, por isso fizemos a entrevista individualmente e *online*. A comunicação cara a cara (a entrevista) pode ser mais espontânea do que a comunicação *online*, mas esta última permite aos participantes uma maior reflexão sobre suas respostas em relação à primeira (FLICK, 2009, p. 242).

Seguindo as orientações de Flick (2009), criamos uma mensagem convidando os professores-tutores para participar da entrevista explicando os procedimentos e o objetivo. Para Flick (2009, p. 242), “como na entrevista realizada pessoalmente, na entrevista online é necessária a construção de uma relação temporal harmônica com as pessoas entrevistadas”.

Por meio de um roteiro realizamos a entrevista pedindo para que os participantes descrevessem se o Guia trouxe ou não benefícios para sua prática e o

que poderia ser nele acrescentado, bem como sua opinião a respeito da apresentação, do formato, da organização, da linguagem e do conteúdo do Guia. Finalizando a entrevista, o professor-tutor apontou algumas sugestões para melhorar o *e-book*.

5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA

Denominamos Grupo 1 e Grupo 2 os dois grupos de sujeitos que participaram desta pesquisa. Os componentes de ambos atuam no curso de Letras da UEPG na modalidade a distância e atendem a disciplina de Língua Espanhola. O primeiro grupo é composto por cinco professores-tutores que no momento da participação na pesquisa atendiam a disciplina Língua Espanhola VII. O Grupo 1 participou do estudo exploratório respondendo o questionário que faz parte da segunda etapa do percurso metodológico dessa pesquisa. O segundo grupo é composto por quatro professores-tutores que iniciaram o trabalho de tutoria no ano de 2017 atendendo os acadêmicos na Língua Espanhola I. Inicialmente, o Grupo 2 passou pela formação proposta pelo Guia Técnico-pedagógico e aplicou a atividade 1 denominada “Las prendas de vestir” (Apêndice 3) sugerida no Guia. Em seguida, o grupo participou de uma entrevista na qual avaliou o Guia Técnico-pedagógico e sugeriu modificações no momento da entrevista.

O critério de seleção para o envio do questionário e participação na entrevista *online* foi o enquadramento na função de professor-tutor dentro do sistema UAB da UEPG. Todos os professores-tutores são formados em Letras com habilitação em Português-Espanhol, já que esse é um dos requisitos para participar do processo de seleção da UEPG no sistema UAB e desempenhar a função de professor-tutor.

Todos os professores-tutores concordaram formalmente em participar da pesquisa, responderam o questionário e participaram da entrevista. Os integrantes do primeiro grupo foram identificados na análise do conteúdo como T1, T2, T3, T4 e T5, e os integrantes do segundo grupo foram identificados na análise de conteúdo por P1, P2, P3 e P4. Apresentamos abaixo o perfil dos participantes da pesquisa:

QUADRO 3 - PERFIL DOS PROFESSORES-TUTORES GRUPO 1 (T) E GRUPO 2 (P)

Grupo 1	Idade	Experiência EaD	Graduação	Pós-graduação	
T 1	32	5 anos	Letras-Espanhol	Mestre	
T 2	36	5 anos	Letras-Espanhol	Mestre	
T 3	27	2 anos	Letras-Espanhol	Mestre	
T 4	38	3 anos	Letras-Espanhol	Mestre	
T 5	43	5 anos	Letras-Espanhol	Especialista	
Média	35,2	5	100%	Mestre	80%
				Especialista	20%
Grupo 2	Idade	Experiência EaD	Graduação	Pós-graduação	
P 1	44	9 anos	Letras-Espanhol	Especialista	
P 2	38	8 anos	Letras-Espanhol	Especialista	
P 3	34	2 anos	Letras-Espanhol	Especialista	
P 4	27	3 meses	Letras-Espanhol	Mestre	
Média	36	4	100%	Mestre	25%
				Especialista	75%

FONTE: A autora (2017).

5.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O processo de análise de dados atendeu às orientações de Bardin (2016) que propõe a Análise de Conteúdo (AC) das comunicações, um método muito empírico que, segundo a autora, é dependente do tipo de “fala” que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.

Neste método de análise não existe nada pronto, mas sim algumas regras de base: “a técnica de análise de conteúdos adequada ao domínio e ao objetivo pretendido tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos generalizados” (BARDIN, 2016, p. 36).

A AC é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados.

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37).

A especificidade da Análise de Conteúdo não está em sua descrição, mas sim no que estes conteúdos poderão ensinar após serem tratados, serão saberes deduzidos dos conteúdos. Portanto, “[...] a intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência³² esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44).

Nesta pesquisa atuamos como analista, conforme sugere Bardin, tirando “partido do tratamento das mensagens por dedução lógica, por evidências, usando a descrição, a inferência e interpretação a partir da procedência (emissor e sua situação), por meio das variáveis inferidas” (p. 45).

5.4.1 ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS

Para analisar os dados dos questionários dividimos as respostas e as categorizamos, ou seja, realizamos uma análise em torno do processo de categorização. Operamos a diferenciação e reagrupamos pelo critério semântico (categoria temática).

Primeiro, apresentamos resumidamente a pergunta nomeando os quadros, depois apresentamos cada quadro numerado, apresentando do lado esquerdo a resposta do tutor agrupada em categorias. Esclarecemos que como temos cinco participantes no Grupo 1 foi possível apresentar e categorizar as respostas de todos os professores-tutores, por isso não foi usado o critério de incidência nas respostas.

QUADRO 4 - DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL EM UM CURSO DE LÍNGUAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

MOTIVO EXPLICITADO	PARTICIPANTE
RECURSOS TECNOLÓGICOS	
“Na EaD não temos o contato físico para tanto, há a necessidade de outros recursos”.	T1
“Os Alunos, às vezes, apresentam certa recusa de se apresentarem na ferramenta com vídeo, pedindo que fique somente o áudio. Então, tenho que insistir para que o vídeo seja usado e eu possa ver se ele está falando realmente ou lendo”.	T2
“Na modalidade a distância ocorrem outros meios de interação síncrona e assíncrona em LE”.	T3
“Ele não está submetido a constantes aulas práticas como no ensino presencial. Nesse sentido, o aluno a distância precisa desenvolver sua autonomia perante seu aprendizado. As atividades por Skype ou outro	T4

³² Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdades. (BARDIN, 2016).

aplicativo de fala contribui para a avaliação desse conhecimento adquirido durante a disciplina e se ele desenvolve sua autonomia nos estudos, isso inclui trabalhos e troca de ideias com colegas, ele conseguirá atingir bons resultados nas atividades práticas. Lembrando que além da plataforma, a maioria dos alunos se reúnem em grupos de redes sociais, onde socializam seus conhecimentos”.	
ERRO	
“Pois numa aula presencial a interação acontece sempre e de maneira direta, as correções de pronúncia, de vocabulário, etc., podem ser feitas no momento do erro, o que facilita o processo de apropriação do aluno. Na modalidade a distância, eu fazia atividades no <i>Skype</i> , porém, como eram tão poucas, não achava prudente ou didático focar tanto no erro do aluno, que por si só já era inseguro com o idioma”.	T5

FONTE: A autora (2017).

No Quadro 4 é possível verificar que todos os professores-tutores acreditam que desenvolver a expressão oral na modalidade a distância é diferente de desenvolvê-la presencialmente. Percebemos que alguns professores-tutores apresentam esta diferença pelas práticas do aluno. Quatro professores-tutores disseram que o desenvolvimento da expressão oral é diferente porque envolve o uso de um recurso tecnológico para mediar as práticas para as interações. Um professor-tutor citou o *Skype*, mas como ferramenta para a avaliação, não como um instrumento para desenvolver a expressão oral em um contexto diário. Para os professores existem dificuldades no processo, visto que os alunos não estão acostumados a usar o vídeo, por isso alguns são resistentes a utilizar a ferramenta com este recurso.

Podemos inferir nas palavras do professor-tutor um lado positivo e outro negativo. O positivo é que percebem as ações de aprendizagem dos alunos, como a importância da autonomia na EaD, por exemplo. O lado negativo é que apenas um professor-tutor refletiu sobre as próprias ações como professor para diferenciar o desenvolvimento da oralidade e usou o caso da correção dos erros na modalidade a distância. Almeida Filho (2005, p. 9) propõe que para uma postura comunicativa o professor tenha mais tolerância com os erros, já que podemos ver os erros como crescimento da capacidade de usar a língua-alvo. Pelas palavras do professor-tutor, verificamos que existe muita preocupação em corrigi-los.

Não só professores de Língua Espanhola na modalidade a distância, mas também os professores que trabalham na modalidade presencial apontam que as maiores dificuldades para ampliar o desenvolvimento da língua “é a falta de oportunidade de praticar o idioma que não seja a sala de aula, ou seja, não se

‘conversa’ em espanhol a não ser no espaço de sua atuação na escola” (COUTO; MACIEL, 2012, p. 4). Podemos evidenciar na resposta do participante T4 esta preocupação com o aluno, o professor-tutor acredita que na EaD a expressão oral é menos praticada que na modalidade presencial.

Esta prática dependerá da abordagem de ensino de línguas proposta no curso. Como verificamos no estudo das abordagens para ensino de línguas nem sempre a habilidade oral é desenvolvida. Vemos que o ensino da expressão oral teve mais ênfase nas AD, AAL, AC. Nas DCE do Paraná a proposta é que

as estratégias específicas da oralidade têm como objetivo expor os alunos a textos orais, pertencentes aos diferentes discursos, lembrando que na abordagem discursiva a oralidade é muito mais que o uso funcional da língua, é aprender a expressar ideias em Língua Estrangeira mesmo que com limitações. Vale explicitar que, mesmo oralmente, há uma diversidade de gêneros que qualquer uso da linguagem implica e existe a necessidade de adequação da variedade linguística para as diferentes situações, tal como ocorre na escrita e em Língua Materna. Também é importante que o aluno se familiarize com os sons específicos da língua que está aprendendo. (PARANÁ, DCE, 2008, p. 66).

Já a Abordagem Complexa (BORGES; PAIVA, 2011) propõe abordar a aquisição da língua como Sistema Adaptativo Complexo e que percebamos a necessidade de entender as práticas sociais da linguagem (língua falada, língua escrita, gêneros discursivos, identidades, etc., incluindo, aqui, também, o letramento digital) como elementos essenciais no processo de aquisição.

QUADRO 5 - CAPACITAÇÃO PARA ATENDER AS ATIVIDADES ORAIS

MOTIVO EXPLICITADO	PARTICIPANTE
FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
“Não passei, fui adaptando conforme as orientações do professor-formador. Penso que contribuiria para melhor desempenho dos tutores e melhor aproveitamento dos alunos”.	T1
“Não. Seria uma formação de grande valia”.	T2
“Na instituição de atuação são oferecidas formações anuais que também proporcionaram a aprendizagem com relação a interação com a Língua Espanhola, e que podem cada vez mais ir ao encontro de nossa prática”.	T3
“Não. Tinha apenas títulos que comprovassem essa habilidade. Penso que as capacitações são sempre importantes em qualquer campo”.	T4
“Não fiz nenhum curso de formação específico para isso”.	T5

FONTE: A autora (2017).

Todos os professores-tutores disseram que não passaram por nenhuma capacitação específica para o desenvolvimento da expressão oral e uso da

ferramenta *Skype*. Podemos agrupar todos os professores na categoria *falta de formação continuada*, quatro tutores não tiveram nenhum tipo de formação para atuarem na disciplina de Língua Espanhola, nem para desenvolver as atividades orais. Um professor-tutor que atua há cinco anos na EaD disse que a instituição promove cursos de formação e que fez um curso para a Língua Espanhola, mas como podemos constatar no Quadro 3, que mostra o perfil dos professores-tutores, outros dois também atuam na instituição há cinco anos e não tiveram nenhuma formação continuada para atuar na área; inferimos por isso que são formações optativas.

Diante desse cenário, verificamos a ausência de um curso de formação continuada para os professores-tutores para atuarem na EaD com a disciplina de Língua Espanhola. Sousa (2005) considera que investimento em formação continuada a distância representa um avanço significativo, na medida em que os profissionais da educação têm a oportunidade de vincular os estudos teórico-metodológicos a sua prática pedagógica e percebem-se atores ativos nesse processo. Para garantir uma proposta pedagógica coletiva a pesquisa propõe estudos e trocas de experiências para superar o praticismo.

Para Paiva (2013), é necessário investir na formação do professor para o uso das tecnologias, já que ele terá que mudar sua forma de atuação para atender o aluno que nasceu como nativo digital. No entanto, a formação não pode continuar acontecendo apenas com iniciativas isoladas, são importantes modelos institucionalizados de formação para o uso da tecnologia.

QUADRO 6 - PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

MOTIVO EXPLICITADO	PARTICIPANTE
MEDIADOR	
“Mediar a aprendizagem do aluno, auxiliando nas dificuldades fonéticas, gramaticais etc”.	T2
USA TECNOLOGIA	
“Proporcionar a expressão oral pelas ferramentas presentes no AVA, propostas de atividades síncronas e assíncronas. Agreguem-se o uso de novas tecnologias como o <i>Skype</i> e <i>WhatsApp</i> ”.	T3
INTERAGE	
“O professor-tutor está em constante interação com o aluno, portanto tem muita influência para o desenvolvimento da expressão oral. No entanto, muitos alunos, assim como no presencial, sentem vergonha de perguntar ou se expor em língua estrangeira. A única oportunidade que eles se pronunciam e que realmente há uma interação se dá no momento das atividades avaliativas. Seria interessante estimular a interação em outros momentos no curso”.	T4

MOTIVADOR E DESAFIADOR	
“É um papel primordial para o bom desempenho do tutor, afetará o bom desempenho do aluno, o tutor que consegue explorar, incentivar a oralidade, a participação do aluno certamente terá um resultado melhor com toda turma”.	T1
“O professor-tutor deverá incentivar o aluno, corrigi-lo sem inibi-lo, encorajá-lo a se expressar oralmente na Língua Espanhola, valorizar sua coragem e desafiá-lo a melhorar. Além disso, o professor-tutor precisa conduzir a atividade de forma interessante para o aluno, da forma que mais se aproxime de uma situação real de fala”.	T5

FONTE: A autora (2017).

Verificamos no Quadro 6 que os professores que participaram da pesquisa demonstraram evidências de que o papel do professor-tutor na era digital mudou. Nenhum deles considerou que sua função era apenas orientar e corrigir atividades. Isso se confirma pelas várias categorias de ações que surgiram: atua como mediador, usa tecnologia, interage, motiva e desafia.

As ideias destes professores-tutores estão em acordo com as concepções mais atuais de tutoria de mediar o processo, interagir com o aluno, apropriar-se da tecnologia. Afirmam Guarezi e Matos (2009, p. 123) que o professor-tutor é o profissional que atua fazendo com que os alunos percebam que estão sendo acompanhados e valorizados. Os autores consideram que os professores-tutores devem desenvolver habilidades para poder exercer seu papel com presteza, tais como: possuir conhecimento na área do curso, dominar as tecnologias de informação e comunicação, ter atitudes como flexibilidade, facilidade no relacionamento interpessoal e postura ética.

Contudo, percebemos pelas respostas dos professores-tutores, não somente neste quadro, mas em outros, que as atividades orais são vistas apenas como atividades avaliativas, não como uma prática diária para o desenvolvimento da oralidade. Portanto, identificamos por meio das opiniões desses sujeitos que falta autonomia nas ações destes professores-tutores que autonomamente poderiam propor várias atividades além das avaliativas propostas pelo professor-formador. É essencial neste caso o conceito de mediador, para que realmente os professores exerçam seu papel. Para Vygotsky (1989) este conceito é um papel atribuído para aquelas pessoas significativas na vida do aprendiz. São pessoas que melhoram a aprendizagem do aluno por lhe apresentar experiências de aprendizagem. Os mediadores têm uma função, são eles que apresentam o conhecimento e

experiências sobre um determinado tema e encontram formas de ajudar o outro a aprender.

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (BRASIL, 2007, p. 21).

Fala-se muito na EaD em desenvolver a autonomia do aluno, mas por meio desta pesquisa verificamos que falta também desenvolver a autonomia do professor-tutor. Paiva (2005) entende autonomia como um construto não apenas individual, mas também social. Define-a como um sistema sociocognitivo complexo adaptativo, mas enfatiza este conceito para a aprendizagem de línguas em que o aluno deve desenvolver este sistema. Vemos que no contexto da EaD o professor-tutor também deve desenvolver a própria autonomia junto ao aluno para adaptar-se a esta diferente condição de ensino, ter independência do professor-formador, controlar suas capacidades, habilidades, tomar decisões e avaliar-se. Caso contrário, o professor-tutor terá papel inferior ao do professor-formador e dificilmente será reconhecido como um profissional qualificado. Para Saraiva (2010, p. 163), em geral “considera-se que a qualificação acadêmica do tutor possa ser inferior à do professor”. Para a autora, a figura do tutor está sendo importante para baratear a EaD: poderiam ser formadas turmas grandes, com apenas um professor e diversos tutores que receberiam remuneração menor.

QUADRO 7 - CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD

MOTIVO EXPLICITADO	PARTICIPANTE
MOTIVAÇÃO	
“Colocando-se sempre à disposição, ficando atento para os prazos e a participação dos alunos, buscando sempre incentivar a participação em todas as atividades visando o perfil de cada indivíduo, uns precisam de um tempo maior para realizar as atividades, outros fazem já no início, então mostrar que tem sempre alguém ali para auxiliar no que for possível esclarecendo possíveis dúvidas. A avaliação sempre com muito respeito visando o avanço de cada”.	T1
“Busco compreender o contexto do aluno, suas dificuldades e orientar com	T2

outras leituras e atividades pertinentes ao curso”.	
INTERAÇÃO	
“Por meio de interação com os participantes na realização das propostas e na aproximação para com eles. Incentivo ao uso do material disponibilizado”.	T3
“Através de mensagens (fóruns, mensagens pessoais e e-mail) e pelos feedbacks escritos das atividades. Considero o feedback um momento importantíssimo para a interação entre autor/atividades/conhecimento/aluno. A interação oral, embora em espaços menores, ocorre pelas atividades de <i>Skype</i> e <i>Whatsapp</i> ”.	T4
Não respondeu.	T5

FONTE: A autora (2017).

A relação pedagógica na modalidade a distância entre professores-tutores e alunos conforme descrita no Quadro acima é estabelecida sobretudo por meio de duas categorias: a motivação e a interação. Podemos inferir que esta relação está baseada em uma comunicação aberta interativa e mais adequada à modalidade. Para Uhry (2010, p. 20), a “interação é a comunicação de pelo menos duas pessoas na qual se pressupõe convívio, diálogo, trato, contato constante”. O autor diz que é uma atividade compartilhada, em que existem trocas e influências recíprocas, um conjunto de relações entre indivíduos, grupos ou mesmo entre grupos.

Para que ocorra a interação oral os professores-tutores apontam que precisam usar uma ferramenta, como o *Skype* ou *WhatsApp*. Vemos que na EaD a relação pedagógica é estabelecida tanto pela mediação pedagógica como pela tecnologia. A interação constante professor-tutor/estudante é um dos elementos que pode garantir o sucesso dos sujeitos envolvidos no processo educativo a distância, visto que o professor-tutor é, na maioria das vezes, o referencial de que os alunos dispõem para balizarem seus processos de aprendizagem (BALBÉ, 2003).

Os professores-tutores apontam a motivação como forte elemento para uma relação pedagógica. Este apontamento vai ao encontro do que mostram os estudos de Paiva (2005) ao colocar a motivação como elemento principal que influencia os diversos graus de autonomia. Segundo a pesquisadora, a motivação influencia também as necessidades, crenças sobre aprendizagem, experiências passadas de aprendizagem ou histórias de aprendizagem, afetividade, autoestima, afiliação ao idioma.

QUADRO 8 - PRÁTICAS PARA DESENVOLVER AS ATIVIDADES ORAIS

MOTIVO EXPLICITADO	PARTICIPANTE
MEDIAÇÃO	
“As práticas se dão por meio de atividades propostas pelo professor-formador e com o uso do <i>Skype</i> executa o proposto, o tutor faz a mediação, ouve e orienta o que se pede, avalia o desempenho do aluno e faz sugestões, auxilia no desempenho da pronúncia”.	T1
“Deixo que o aluno fale, leia, se expresse e anoto os erros, depois retomo, corrijo e peço que repita”.	T5
“Uso de ferramentas síncronas como WEB, <i>SKYPE</i> , <i>WHATSAPP</i> e momentos presenciais como o seminário”.	T3
MOTIVAÇÃO	
“Primeiro acalmo o aluno, pois sempre há tensão. Deixo que fale alguns minutos livremente, para só então iniciar a avaliação”.	T2
“Geralmente por roteiros de atividades. Temas estudados nas unidades estudadas. Também gosto de valorizar conhecimentos prévios dos alunos com relação aos assuntos trabalhados. Quando falam de assuntos próximos de sua realidade, eles costumam ficar mais à vontade no diálogo”.	T4

FONTE: A autora (2017).

Por meio das respostas dos professores-tutores, sintetizadas no Quadro 8, podemos constatar que as práticas pedagógicas para desenvolver a expressão oral também giram em torno de duas categorias: mediação e motivação. Na categoria da mediação os professores apontam práticas de mediação pedagógica e tecnológica. As pedagógicas citadas são as que Fernandes (2008, p.159) classifica como “prática com intenção do ensino e a aprendizagem reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender”. O autor diz que uma prática pedagógica deve ir além, articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social.

Como podemos observar no Quadro acima nenhum professor-tutor citou, por exemplo, que propõe um gênero discursivo e sua interpretação crítica, mas sim a leitura, o apontamento de erros, a correção, o uso de roteiros, etc. Para Resende, as práticas pedagógicas devem estar alicerçadas na articulação técnica, política, ética e estética. Resende assevera que

é necessário sair de um paradigma nivelador para desencadear teorias e práticas que sustentem um trabalho pedagógico atrelados a questões de gênero, saúde, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, força da mídia, e dos artefatos culturais, processos de significação, e disputas, novas comunidades entre tantas outras coisas, atreladas aos chamados conteúdos escolares e para além de chavões e de discursos festivos e superficiais. (RESENDE, 2014, p. 19).

Quanto à mediação tecnológica, os professores-tutores apontam que em suas práticas usam a ferramenta *Skype*, mas quando ocorre algum problema técnico utilizam outras ferramentas comunicativas, como o *WhatsApp*. Para Matos (2011), ferramentas como o *Skype* vieram permitir a articulação do ensino-aprendizagem com os avanços da tecnologia e alterar a visão acerca da noção de distância métrica, fazendo com que esta não seja encarada como tal. O espaço da aprendizagem mudou, alunos e professores podem ficar no seu ambiente físico de casa ou de uma instituição ou, ainda, onde eles quiserem graças à internet, aos aplicativos como *Skype* e aos dispositivos móveis.

Pelas respostas dos professores-tutores a motivação, que novamente entra no rol de categorias desta pesquisa, é realizada por meio da interação. Estes professores usam, além da escrita, a linguagem oral para incentivar, acalmar e apresentar os contextos de aprendizagem. Para Vygotsky (1998), a linguagem é o principal mediador. Para a aprendizagem a linguagem também é importante na interação com as pessoas, por meio dela se transmite a cultura, desenvolve-se o pensamento. O autor afirma que somos seres que pertencem a um contexto cultural cuja interação social leva a aprender e desenvolver a partir da linguagem e do pensamento. É na interação com o outro que somos constituídos.

Paiva (2013, p. 11) comenta que “é recente o uso das tecnologias de voz”. A autora quando começou a usar as tecnologias no ensino de línguas centrava esse ensino na escrita e na leitura, pois a tecnologia de voz ainda era insipiente. Assevera ainda que hoje já é possível usar tecnologia de vídeo e voz como o MSN, o *Skype*, *OoVoo*, como fazem os professores da UNESP no projeto Teletandem Brasil.

QUADRO 9 - POSSIBILIDADES DO SKYPE

MOTIVO EXPLICITADO	PARTICIPANTE
INTERAÇÃO	
“Gosto muito da ferramenta. Acho que supre todo tipo de possibilidade de conversação”.	T2
“Ótima ferramenta, pois proporciona atividades orais síncronas”.	T3
“Importantíssima ferramenta imprescindível para se trabalhar a oralidade na EaD. Já utilizei o <i>WhatsApp</i> . Também seria interessante no <i>Skype</i> discutir temas em grupos”.	T5
DIFICULDADES TÉCNICAS	
“O <i>Skype</i> em minha opinião é uma boa ferramenta, mas tem alunos que não têm acesso por falta de conexão na hora do encontro marcado. Sugeriria uma opção via <i>WhatsApp</i> que se pode usar de onde estiver com mais facilidade de uso, ainda se pode gravar um áudio qual pode ser enviado para a	T1

plataforma confirmando assim, a participação na atividade”.	
“Acho o <i>Skype</i> eficiente. Porém a chamada em vídeo demanda uma boa conexão, além de inibir o aluno. Acredito que o WhatsApp, pelo recurso gravador de mensagens orais, seria uma excelente ferramenta, pois possibilita o aluno e o professor a escutarem a mensagem quantas vezes forem necessárias”.	T4
POSSIBILIDADES DA FERRAMENTA	
RECURSOS: VÍDEO E ÁUDIO	
“Poder falar por vídeo ou somente áudio, ainda é possível explicar por escrito via mensagem, colocar algum exemplo para provocar a oralidade. Porém, muitas vezes trava, outros não conseguem acesso por conta de conexão ou não sabem manusear corretamente”.	T1
“Pelos meus conhecimentos até o momento, acredito que seja a melhor ferramenta, por ter a opção vídeo”.	T4
“Envio de mensagens escritas. Interação em vídeo. Ligação de voz”.	T5
INTEGRAÇÃO DAS HABILIDADES	
“Escrita e fala. O único limite é a questão da estabilidade da rede. Nem sempre os alunos possuem uma conexão estável. Tendo que reiniciar todo o processo”.	T2
FERRAMENTA PEDAGÓGICA	
“A distância e o acesso precisam melhorar, porém não se observa limites no quesito pedagógico. Indispensável ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem da língua-alvo”.	T3

FONTE: A autora (2017).

Todos os professores-tutores explicitaram, conforme se confirma no Quadro 9, que o *Skype* é uma ferramenta apropriada e importante para desenvolver a expressão oral; nas palavras deles, a ferramenta possibilita a interação síncrona e a conversação. Podemos identificar por estas respostas que a ferramenta está sendo adequada, possibilita a conversação em tempo real e a prática interativa, ou seja, o diálogo.

Para Bakhtin (2006, 2010), o diálogo constitui uma importante forma de interação verbal e deve ser compreendido num sentido mais amplo que a comunicação face a face entre pessoas, ele é social e se estabelece na relação não só entre pessoas, mas também entre dois enunciados como, por exemplo, os gêneros discursivos. O autor diz que o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas — é verdade que das mais importantes — da interação verbal. Entretanto, pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Na proposta interacionista de Vygotsky (1989), a linguagem é considerada o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação e a vida em sociedade. Sem a linguagem o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural, pois é por meio da comunicação que ocorre a interação social. Para Vygotsky, a função inicial da linguagem é a comunicação, expressão e compreensão. A linguagem está estreitamente ligada ao pensamento; assim, quando trabalhamos com a linguagem desenvolvemos a organização do pensamento.

Vemos que é importante ter no curso de línguas estrangeiras ferramentas tecnológicas que proporcionem a interação. Ferramentas que proporcionem somente a interatividade são muito restritas a contextos que não precisam de interação, mas para o contexto que pretende desenvolver língua como prática social são insuficientes. Para Goettenauer (2007), a interação em Língua Espanhola só é possível quando

[...] o falante consegue incorporar a língua estudada, buscando dar sentido aos conhecimentos que adquiriu, não os sentidos da sua própria tradição cultural, baseado nos valores internalizados desde a infância, mas sim novos significados, a partir de novas perspectivas. Para interagir é preciso não estranhar. Não pré-julgar e não discriminar; é preciso dançar conforme a música que o outro toca. (GOETTENAUER, 2007, p. 69).

Necessitamos para a EaD ambientes interativos que possibilitem diálogo, bem como práticas pedagógicas interativas que usem a língua para a comunicação por meio dos gêneros discursivos que circulam na internet e apresentem diferentes valores. Só assim o estudante vai adquirir a língua como uma prática social como proposto por Goettenauer (2007).

Analizando o Quadro 9, foi possível destacar que para os professores-tutores o *Skype* é funcional, mas diante das dificuldades técnicas, eles sugerem o uso de ferramentas adicionais, como o *WhatsApp*. Sabemos que dependendo do nível de proficiência do aluno as atividades interativas são mais adequadas para o desenvolvimento da expressão oral, mas um dos professores-tutores que sugeriu o *WhatsApp* justificou que esta ferramenta é uma opção porque pode ser usada de onde estivermos com mais facilidade. Ressaltou que o aluno pode gravar um áudio para ser enviado para a plataforma confirmando assim a participação na atividade.

As afirmações do professor-tutor demonstram que ele não se apropriou inteiramente dos recursos da ferramenta, porque o *Skype* pode ser baixado no

celular, portanto é um aplicativo que apresenta ubiquidade como o *WhatsApp*. Além disso, usando outro aplicativo sugerido no *Skype* tanto o aluno como o professor podem gravar as interações em tempo real. O professor demonstrou ainda que lhe falta formação quanto ao tipo de atividades que podem desenvolver a expressão oral. A proposta do professor pode ser levada em consideração dependendo do objetivo que queremos para o aluno, dependendo da configuração da sequência didática na qual estará inserido, visto que uma atividade que somente solicita a gravação de um áudio não trabalha com a interação, mas sim com a pronúncia, e poderá desenvolver a análise crítica, mas sem interação. Para os períodos iniciais são válidas estas atividades, mais mecânicas, mas não convenientes para desenvolver a fluência que somente a interação com o professor-tutor poderá proporcionar.

A página da plataforma *Skype* mostra que quando as ligações apresentam má qualidade quase sempre é devido a equipamentos inferiores ou uma conexão de internet lenta. Portanto, verificamos que faltam investimentos em equipamentos e internet, o problema não está na ferramenta, mas na qualidade das máquinas nas quais usamos o aplicativo. Os governos Federal, Estadual e Municipal devem investir mais na educação, e especificamente nos projetos da UAB, caso contrário nossas práticas utilizarão abordagens de ensino em lugares que contam com AVA avançados, mas que não funcionam porque equipamentos e internet não funcionam adequadamente.

A pesquisa de Matos (2011) apontou que grande parte dos entrevistados por ela eram estudantes participantes do projeto TTB usuários do *Skype* e “tiveram problemas técnicos com a ferramenta, 74% dos inquiridos responderam que tiveram problemas durante a interação, mas que resolvendo os problemas técnicos houve a interação” (MATOS, 2011 p. 125).

Duas categorias que surgiram a partir das respostas dos professores-tutores chamam a atenção para as possibilidades da ferramenta *Skype* para desenvolver a expressão oral: integração de habilidade e ferramenta pedagógica. Os professores acreditam que com o uso do *Skype* dá para trabalhar a escrita e a fala, uma proposta da AC.

QUADRO 10 - DIFICULDADES PARA MEDIAR AS ATIVIDADES ORAIS

MOTIVO EXPLICITADO	PARTICIPANTE
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	
"A insegurança dos alunos".	T2
"Acredito que as mesmas do presencial, timidez e nervosismo por parte do aluno, questões que são mediadas e amenizadas pelo professor durante o diálogo".	T4
"Nervosismo do aluno e conexões ruins".	T5
TECNOLOGIA	
"Somente dificuldades técnicas de uso, ou ainda, de acesso".	T3
"Não apresentou nenhuma dificuldade".	T1

FONTE: A autora (2017).

Em relação à questão sintetizada no Quadro 10, foi possível verificar que três professores-tutores apontaram a insegurança, a timidez e o nervosismo do aluno como dificuldades para mediar as atividades orais na modalidade a distância. Um professor-tutor respondeu que, embora na EaD esta dificuldade esteja presente, também está na modalidade presencial, e o diálogo durante a atividade a ameniza.

Para Souza (2005, p. 7), "na EaD os alunos e os professores desenvolvem formas de relacionamento, de comunicação, de ensino e aprendizagem diferentes do presencial", mas ainda buscam a segurança e confiabilidade que têm ou tinham no ensino presencial. Ela demonstra em sua pesquisa que a própria prática docente vai impondo a urgência para lidar com as situações, mas a partir do momento em que há uma perceptível consolidação, a experiência vai se tornando uma referência para a organização e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O professor da modalidade presencial e distância são os mesmos profissionais, mas existe o paradoxo de que o novo professor precisa agir e ser diferente no AVA. A autora diz que esta necessidade se dá pela especificidade do ciberespaço, visto que possibilitam novas formas, novos espaços e novos tempos para o ensino, a interação, a comunicação entre todos. (KENSKI, 2003, p.143).

Verificamos que a categoria da interação mais uma vez está presente e ameniza as dificuldades. Mais uma categoria foi identificada pela resposta do professor-tutor: o auxílio no processo de ensino-aprendizagem na EaD. Como podemos perceber o diálogo é uma prática pedagógica que favorece o processo, quando o *feedback* abrange as possibilidades de comunicação, sempre irá motivar o aluno a se comunicar. Para Tonelli-Santos (2013), o *feedback* pode variar, pode afunilar ou abranger as possibilidades de comunicação:

[...] no retorno o professor busca basear sua resposta na perspectiva do estudante, possibilitando que o aluno construa juntamente com ele suas estratégias de aprendizagem, de forma colaborativa através do diálogo. Neste caso há uma concepção de aprendizagem a partir da dialética e os retornos apresentam características que expandem esta alternativa como: ser específico, fornecendo informações à resposta em particular do aluno, demonstrando a relação do seu desempenho com a meta da atividade; elaborar o *feedback*, fornecendo exemplos e descrevendo o quê, como e/ou por que a atividade possui um determinado problema; demonstrar respeito e motivar, apontando o que há de bom, na atividade, e como é possível melhorar o que está problemático; apontar as problemáticas de forma respeitadora; planejar o tempo do *feedback* de acordo com as necessidades do aluno, ou seja, dá-lo no momento oportuno. (TONELLI-SANTOS, 2013, p. 60).

Outra dificuldade apontada pelos professores-tutores diz respeito ao funcionamento da tecnologia, sobretudo no que se refere à internet. Mais uma vez a falta de boa condição da internet afeta a modalidade a distância em que o uso e o funcionamento adequados desta tecnologia são essenciais para a qualidade.

Apropriar-se de uma tecnologia também é saber como ela funciona, como manuseá-la e utilizá-la pedagogicamente. Para Marcolla (2012, p. 12), “as TIC devem ser integradas no contexto escolar não como meros suportes ou ferramentas tecnológicas de ensino, mas como parte integrante do processo de ensinar; para o pesquisador ela é um processo e não um recurso”.

QUADRO 11 - IMPORTÂNCIA DE UM GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO

MOTIVO EXPLICITADO	PARTICIPANTE
Relevante para o trabalho	
“Um roteiro metodológico seria bem-vindo”.	T2
“Sim, seria relevante, pois tal uso se faz necessário”.	T3
“Embora os professores-tutores, também por exigência dos processos seletivos, já terem uma bagagem técnica-pedagógica bem ampla, acredito que a formação é uma ferramenta imprescindível no trabalho docente. Um material técnico-pedagógico seria muito importante para um melhor desenvolvimento do curso”.	T4
“Sim, muito importante”.	T5
Não respondeu.	T1

FONTE: A autora (2017).

Perguntamos para o professor-tutor se seria importante para o iniciante nesse trabalho que houvesse um Guia Técnico-pedagógico que auxiliasse nas atividades orais e no uso pedagógico da ferramenta *Skype*. Quatro professores-tutores responderam positivamente esta questão, um deles deixou a questão em branco.

Nos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007), temos a indicação de que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem qualificar seu corpo docente, sem especificar como deverá ser a capacitação.

Segundo Rocha (2013, p. 33), “no Brasil não existe um programa de formação de professores para atuar no ensino superior público na modalidade a distância que seja regulamentado por lei ou que siga algum currículo mínimo”, e os currículos de formação de professores continuam desatualizados, no que se refere à tecnologia educacional.

Quanto ao formato do Guia Técnico-pedagógico, quatro tutores responderam que o formato *e-book* é mais adequado e um tutor argumentou que pode ficar salvo no computador e ser consultado sempre que preciso. Moraes (2013, p. 13) aponta que “apesar do crescimento dos dispositivos móveis no Brasil, o uso voluntário do *e-book* ainda não é relevante pela tecnologia ainda ser muito recente no Brasil”, em especial nas universidades, salientando que a recíproca também é verdadeira para os professores.

QUADRO 12 - CONTEÚDO DO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO

CONTEÚDO	PARTICIPANTE
“Para o desempenho”.	T1
“Tipos de atividades. Até agora somente vi perguntas e respostas”.	T2
“Poderia ser feito em forma de tutorial desde a instalação da ferramenta Skype, até propostas de mediação do processo de ensinar e aprender em Língua Estrangeira”.	T3
“Acredito que um guia básico em língua estrangeira que deve ser trabalhado e observado nos alunos. Com critérios de avaliação. Também seria interessante estabelecer critérios gerais que deveriam ser avaliados durante o diálogo. Postura dos tutores perante temas abordados e contribuições que podemos apresentar aos alunos(as)”.	T4
“Sugestão e descrição de metodologias”.	T5

FONTE: A autora (2017).

Pela síntese constante no Quadro 12, podemos verificar que os professores-tutores apresentaram várias sugestões de conteúdos para o Guia Técnico-pedagógico. Podemos inferir que são preocupações não somente com relação à atuação do professor-tutor, mas também com a formação dos estudantes. Podemos resumir estas sugestões em: tutoriais para instalar e manusear a ferramenta Skype, tipos de atividades, critérios de avaliação, postura do professor-tutor perante temas abordados, contribuições aos alunos, descrição metodológica.

Para os professores-tutores que participaram desta pesquisa as boas práticas para a modalidade a distância no desenvolvimento da oralidade são:

- [...] práticas que conseguem a mediação que pense no perfil de cada aluno e busque acompanhar o desenvolvimento indicando os caminhos que sejam mais proveitosos para cada um, ter a visão geral, mas respeitar a individualidade de cada aluno. Pensar na disciplina como um todo desde o design educacional até a equipe executora. (T1).
- Acredito que não seja apenas formar um professor(a) com boa escrita e oralidade em língua estrangeira, mas também professores críticos e reflexivos em sua prática e sobre temas da contemporaneidade. (T4).
- Boas práticas em que a aprendizagem seja significativa e que as dúvidas sejam sanadas sempre em busca do melhor conhecimento pensando a formação do professor em LE. (T3).
- Disciplina, responsabilidade e proatividade. (T5).

Podemos constatar analisando as respostas dos professores-tutores que eles destacaram várias ações e qualidades para as boas práticas na modalidade a distância. Entre elas se encontram as práticas de mediação e motivação, práticas personalizadas, as práticas que proporcionam crítica, reflexão, aprendizagem significativa, temas atuais, práticas que esclareçam dúvidas, práticas que auxiliem na formação do professor de Língua Espanhola, práticas transdisciplinares, práticas responsáveis e proativas.

Para Resende (2014, p. 14), “os profissionais da educação estão mergulhados em processos marcados pela provisoriedade”. Assim, na contemporaneidade o velho ainda sobrevive, mesmo com sinais de esgotamento, e o novo, apesar de ainda não se fazer presente, marca presença, indicando a necessidade de novas e outras interpretações.

5.4.2 ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Para analisar os dados da entrevista, assim como fizemos no questionário, dividimos as respostas dos professores-tutores e as categorizamos, ou seja, realizamos uma análise em torno do processo de categorização. Primeiro operamos o reagrupamento pelo critério semântico (categoria temática). A entrevista realizada com quatro professores-tutores foi feita a partir de um roteiro (Apêndice 3) com seis perguntas sobre o Guia Técnico-pedagógico.

Perguntamos ao professor-tutor se o Guia contribui para sua reflexão no que diz respeito a práticas pedagógicas, os benefícios do Guia para a disciplina e como ele se sentiu depois da leitura do Guia com relação a sua atuação. Além disso, perguntamos o que o professor-tutor achou da linguagem, do conteúdo, do formato e da organização do Guia e se ele modificaria ou acrescentaria algum elemento no material. Para finalizar, perguntamos se ele tinha alguma sugestão para o Guia pensando nos futuros professores-tutores.

A seguir, apresentamos as respostas dos participantes da entrevista. Do lado esquerdo dos quadros temos as respostas dos professores-tutores agrupadas em categorias, seguidas pela análise. As respostas são transcrições das falas dos professores-tutores. Por questões éticas omitimos nomes de professores que foram citados, bem como nome de cidades e polos que apareceram na entrevista. Deixamos o nome do núcleo NUTEAD porque não há nenhuma exposição pejorativa do mesmo, é um nome usado em outros núcleos e foi autorizada pelo órgão esta pesquisa, considerando a preservação dos sujeitos entrevistados, como orienta o Comitê de Ética da instituição pesquisada.

QUADRO 13 - CONTRIBUIÇÃO DO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO

MOTIVO EXPLICITADO	PROFESSOR-TUTOR
INOVADOR	
“O que eu achei o material e as questões inovadoras e diferente também, foi bem didático”.	P1
APOIO TEÓRICO	
“Eu gostei o que contribuiu foram as citações que você fez dos autores a respeito da função as definições né do que é as funções do tutor e você conseguiu amarrar seu texto, as informações com as citações dos autores que falam sobre os temas, eu achei isso bem legal eu acho que isso é de fato uma formação né para nós que temos a função de tutor e não só um trabalho de a ser desempenhado, mas todo uma reflexão sobre isso”.	P2
APOIO TÉCNICO, REFLEXÕES E ORIENTAÇÕES	
“Eu acredito que o guia ele me favoreceu muito porque a princípio eu não sabia o que fazer, eu já fui tutora, mas fui tutora de estágio, então não tinha ainda usado a ferramenta do <i>Skype</i> . Eu acredito que ele foi um passo a passo bem exemplificado e trouxe muitas contribuições, reflexões e orientações para poder orientar corretamente os alunos para a realização da tarefa”.	P3
“Posso dizer que trouxe sim contribuições para minha formação enquanto professora-tutora porque traz alguns fatores que eu acredito que seja fundamental para o ensino a distância como a importância da motivação ao acadêmico e também como estimular o desenvolvimento da autonomia que é tratado e também por trazer dicas dos professores- tutores que trabalham há mais tempo na distância então acho que essas contribuições	P4

são bem fundamentais para minha formação”.	
--	--

FONTE: A autora (2017).

Foi possível detectar, como se confirma no Quadro 13, que todos os professores-tutores apontaram contribuições trazidas pelo Guia técnico-pedagógico. Pelas palavras dos entrevistados podemos considerar que o Guia possibilitou apoio teórico e técnico, reflexão sobre as práticas e orientações para o encaminhamento das atividades. Além disso, trouxe uma formação inovadora e diferente. Um participante disse que achou importante a presença das dicas de professores-tutores que atuam há mais tempo na EaD. Verificamos que este professor-tutor (P4) é um participante que tem mestrado na área de Letras, mas tem pouca experiência com a modalidade, apenas 3 meses de atuação na EaD, e para ele este item foi muito relevante. O participante P4 também tem pouca experiência como professor-tutor na disciplina de Língua Espanhola, e na entrevista disse que tinha experiência na área de estágio. O participante achou relevante o passo a passo sobre a ferramenta Skype, importância que os professores-tutores P1 e P2 não apontaram, provavelmente pelo fato de já atuarem na tutoria há 8 anos.

QUADRO 14 - REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

MOTIVO EXPLICITADO	PROFESSOR-TUTOR
PRÁTICAS EM EQUIPE	
“Então, ele me fez refletir sobre as práticas pedagógicas, porque sei que estarei trabalhando da mesma forma com todos os alunos que os outros tutores também é como se tivéssemos caminhando juntos com o mesmo objetivo e qual que é esse objetivo que os alunos realmente aprendam a falar”.	P1
PRÁTICAS VALORIZADAS	
“Eu percebi uma mudança bem grande da tutoria lá de 2009, quando eu entrei para tutoria, para essa minha segunda entrada como tutora. Agora esse ano que eu tô percebendo que os professores-formadores eles realmente estão ativos e participando, e isso é muito importante eu vejo os professores também respondendo os alunos no fórum então eles os alunos eles estão vendo quem é o professor da disciplina, porque quando eu fui lá para o Polo os alunos acharam que eu era a professora de todas as matérias. Então é isso é essa interação do professor ali junto na plataforma ela é muito importante e isso lança um desafio para nós tutores o que você Professor formador ele tá acompanhando os alunos ele também está nos acompanhando e verificando como que nosso trabalho também está sendo desempenhado. E isso se for feito de uma maneira bem racional que não seja assim o exigir além da conta tanto do tutor como do aluno pode ser muito positivo e contribuir para que a educação seja a distância mas ela não seja os alunos não seja uma ilha não é não se sintam isolados de todo mundo isso é realmente muito importante.”	P2

PRÁTICAS QUE APONTAM CAMINHOS REFLEXIVOS	
“Acredito que sim, pois o tutorial apresenta várias atividades tanto orais né de práticas orais como atividades de reflexão onde eles poderão assistir os vídeos indicados e também a parte de análise de cada atividade né para poder formar o pensamento crítico e dar suas respostas que eu acredito que ele possibilitou sim a uma reflexão bem significativa.”	P3
“Na realidade quando eu recebi o guia já tinha feito algumas avaliações, como tinha comentado com você, me senti satisfeita quando li, porque tinha aplicado técnicas bastante, bastante condizentes com as sugestões do Guia, atividades reflexivas, mas pude pensar na modalidade.”	P4

FONTE: A autora (2017).

Percebemos, conforme síntese no Quadro acima, que os professores-tutores consideram que o Guia trouxe benefícios para suas práticas. Podemos destacar três categorias para esta questão: as práticas em equipe, as práticas valorizadas e as que apontam caminhos para a reflexão. Sentimos a preocupação do professor-tutor P1 em participar de uma equipe que trabalha junto por um mesmo objetivo e pelas suas palavras podemos inferir que o Guia pode proporcionar esta união ou até mesmo, podemos dizer, a padronização do trabalho. Já o participante P2 sentiu-se valorizado com o Guia elaborado, ele compara a sua entrada na EaD em 2009 com a entrada em 2017 e fala que os professores-formadores nesta entrada (2017) estão mais preocupados com a atuação e o papel dos professores-tutores. Para P2, esta preocupação é importante porque são desafiados a melhorarem suas práticas e a consequência disso é o melhor atendimento ao acadêmico.

Os professores-tutores P3 e P4, que iniciaram em 2017 a atender a disciplina de Língua Espanhola, apontam que o Guia trouxe benefício as suas práticas porque as apresenta como atividades que proporcionam reflexão. Podemos perceber aqui que eles entenderam a proposta do Guia que pretende desenvolver práticas de paradigmas que objetivem a transformação, na perspectiva crítica, como propõe Resende (2014, p. 19): práticas para um trabalho pedagógico ligado “a questões de gênero, saúde, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, força da mídia, e dos artefatos culturais, processos de significação, e disputas, novas comunidades entre tantas outras coisas, atreladas aos chamados conteúdos escolares”.

O professor-tutor P4 disse que, como não leu com antecedência o Guia, já tinha realizado a atividade com alguns alunos, mas o Guia lhe trouxe reflexões sobre a modalidade. Vemos que a leitura formativa foi produtiva porque lhe permitiu refletir sobre o que estava fazendo e sobre os conceitos teóricos propostos. Verificou-se

que o participante já tinha uma boa formação inicial obtida no curso de Letras e no mestrado, mas faltava-lhe atrelar estes conhecimentos à modalidade a distância. Para Chimentão,

a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para os profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

QUADRO 15 - SENTIMENTOS PÓS-LEITURA DO GUIA

MOTIVO EXPLICITADO	PROFESSOR-TUTOR
FOCO E SEGURANÇA	
"Eu me senti mais focada né no assunto e eu sabia o que eu estava cobrando e ensinando eu gostei muito."	P1
"Me senti apta e mais segura para desenvolver a atividade."	P2
ORIENTADOS	
"Com relação à atuação como mediador das atividades acredito que o tutorial ele foi benéfico, pois trouxe orientações e sugestões de como prosseguir nas atividades orais com os alunos mostrando o caminho né mostrando os passos como a gente seguir então eu acredito que é a mediação ela foi mais significativa porque tendo como modelo a gente pode aprofundar melhor a nossa comunicação com o nosso aluno."	P3
"Bom, depois que eu li o guia me senti mais direcionado para atuar como mediador das atividades orais, acho que é isso porque todas as instruções que têm ali dão um norte dão um sentido para atividade direcional mesmo."	P4

FONTE: A autora (2017).

Podemos verificar pelas respostas sintetizadas no Quadro 15 que o professor-tutor depois de ler o guia se sentiu mais focado e seguro para desenvolver as atividades. Os respondentes relataram que por meio do Guia foram orientados e receberam instruções e sugestões de como atuarem na tutoria como mediadores para desenvolver a expressão oral. Embora percebamos o lado positivo nas falas dos professores-tutores, não podemos deixar de refletir no lado negativo, que é a possibilidade de o Guia modelar o trabalho de tutoria como um método de ensino-aprendizagem de línguas a ser seguido, e não é este o objetivo.

Não queremos incorrer no mesmo erro da era dos métodos, mas sim propor uma formação de acordo com as orientações de Kumaravadivelu (2001), pois a formação deve desenvolver uma consciência crítica das exigências locais, só assim o professor vai ser capaz de conseguir uma pedagogia da particularidade. O autor defende que há uma relação intrínseca entre a pedagogia da particularidade e a

pedagogia da prática, o particular está enraizado na prática e se ambas não forem alcançadas não serão levadas em consideração. Portanto, o caminho é o encorajamento e a capacitação para que "os próprios professores teorizem a partir de sua prática pedagógica e pratiquem o que eles teorizam" (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541).

QUADRO 16 - AS SUGESTÕES DAS ATIVIDADES

MOTIVO EXPLICITADO	PROFESSOR-TUTOR
DIRECIONAM	
“As sugestões ajudam na tarefa no que diz respeito ao atendimento ao acadêmico e desenvolvimento da oralidade, sim as sugestões dadas para as atividades ajudaram a desenvolver a oralidade como eu já falei assim eu achei que foi uma forma bem direcionada eu achei excelente o material”.	P1
FALTA AUTONOMIA DOS ALUNOS	
“A autonomia a definição de autonomia que você colocou não é uma coisa fácil de se atingir, aquilo ali é difícil para o aluno, eu percebi esta dificuldade porque os alunos fizeram um livro em um semestre alguns sabiam e outros não tinham conhecimento nenhum, eles não tinham autonomia porque autonomia pressupõe conhecimento”.	P2
“Apesar de muitos alunos não se sentirem tão preparados para realização da tarefa pude perceber que nem todos tinham lido o material proposto para a atividade da web ficaram um pouco apreensivos, muitos não sabiam responder as questões, porém o guia e visualizando as imagens e podendo refletir sobre as questões o aluno teve um embasamento mais apropriado apesar de nem todos como disse terem lido o material, sentiram por até mesmo por falta da leitura por falta de estudo Porque pude observar que nem todos tinham lido o material então eles não sabiam descrever mas mesmo assim é um passo a passo e acredito que ele vem o material que ele só vem nos ajudar e nos auxiliar na tarefa do <i>Skype</i> ”.	P3
CONTEXTUALIZA O ALUNO	
“eu precisava das sugestões de atividades do <i>Skype</i> , me ajudaram a realizar bem com esses meus alunos né, ajudou realizar bem essas atividades, porque eu notei que eles se sentiram bastante contextualizados e se esforçaram para atender a proposta, então acredito que essas sugestões foram bem importantes para que eu pudesse realizar bem.”	P4

FONTE: A autora (2017).

Os professores-tutores acharam que as sugestões de atividades no Guia ajudaram o trabalho de tutoria. No quadro podemos verificar que segundo os entrevistados as atividades direcionam o trabalho de mediação e contextualizam o aluno para realizar a conversação. Para Almeida Filho (2005), a conversação visa a

avaliação do progresso ou da proficiência em unidades discursivas reais que o aluno pode de fato realizar. (A intenção com este ponto é garantir procedimento de avaliação que sejam válidos e reconhecíveis como desempenho adequado. As notas numéricas revelam muito pouco as habilidades de uso real da língua-alvo). (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 80)

Entretanto, dois tutores disseram que o aluno não se prepara para realizar a atividade, falta-lhe autonomia. O grupo atendido por estes professores-tutores faz parte do primeiro ano do curso de Letras. É compreensível a postura sem autonomia dos alunos, visto que estão no início do curso e cabe aos professores motivar a autonomia e incentivá-los para que desenvolvam uma postura comunicativa, de acordo com a proposta de Almeida Filho:

Tolerância explícita com função mediadora de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os erros, que agora são reconhecidos mais como sinais de crescimento de capacidade de usar a língua-alvo. (Este é um aspecto da abordagem relativo à concepção de aprender passível de pertencer a um modelo de aquisição/aprendizagem de uma outra língua. Os procedimentos do professor com respeito à atuação dos alunos seguramente refletirão esta posição). (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 79).

QUADRO 17 - AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM, DO CONTEÚDO, DO FORMATO E ORGANIZAÇÃO DO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO

MOTIVO EXPLICITADO	PROFESSOR-TUTOR
LINGUAGEM, FORMATO E CONTEÚDO	
“Eu achei a linguagem adequada ao nível acadêmico eu acho não na minha opinião não precisa mudar ela está de fato”.	P1
“Os quadros explicativos poderiam ter uma letras diferenciadas porque são muitos bons e vi que você colocou. Esse material ele vai ser impresso pelo NUTEAD? Porque acharia bom ter o material impresso porque ajuda na hora de realizar a tarefa”. “Eu não tive dificuldade da leitura no computador, mas às vezes você não tem como acessar, eu acho muito adequado o material impresso, eu engraçado, tudo é subjetivo, né, para as outras atividades eu já ia imprimir as páginas, é mais fácil de consultar, não fica aquela coisa do abre a tela e fecha a tela, abre a tela e fecha a tela, leitura no celular não tem problema nenhum, mas o impresso eu prefiro”. “Quanto às atividades eu sugiro que sejam divididas em nível de ensino porque no guia aparecem todas juntas, tive dificuldade em entender.”	P2
“Na verdade, eu acredito que ele traz atividades bem diferenciadas com atividades de gêneros diferentes que faz o aluno ter ampla reflexão sobre o assunto atrelado com o conhecimento que eles vão ter a partir da leitura do material didático, e com isso eu acredito que eles podem embasar bem as suas respostas para realizar atividade, quanto à organização acredito que está perfeita não mudaria nada”.	P3
“Bom, acredito que a linguagem está bem clara e acessível, o conteúdo é muito pertinente o formato está explicativo e objetivo então acredito que não a princípio, no momento não modificaria nada quanto a linguagem, conteúdo e formato”.	P4

FONTE: A autora (2017).

Os professores-tutores afirmaram, como se verifica pelas respostas sintetizadas no Quadro 17, que para eles a linguagem do Guia foi adequada. Na opinião do participante P1 a linguagem é adequada ao nível acadêmico; para P4, ela

está clara e acessível. Os professores-tutores disseram que o conteúdo é pertinente; para P3, o Guia apresentou atividades diferenciadas e trouxe gêneros discursivos que podem proporcionar reflexão para os estudantes, mas para realizá-las o acadêmico deve se preparar. O participante P2 sugeriu que as sugestões de atividades fossem divididas em nível de ensino, e, nesse caso, entendemos que teve dificuldade porque na atividade não está explícito para qual período do curso ela está destinada.

Quanto ao formato, P4 disse que está explicativo e objetivo, já o participante P3 quis saber se este material seria impresso pelo NUTEAD, ele prefere o material impresso porque ajuda no desenvolvimento da atividade, e não precisa ficar abrindo e fechando as telas. Mas este é um problema de letramento digital, porque é possível a ação de compartilhar tela³³ ou dividir a tela em duas, em uma metade aparecendo o Guia e na outra o *Skype*, resolvendo o problema. Vemos que os sujeitos estão ainda se acostumando com o livro digital, nem todos sabem manuseá-lo adequadamente para tornar a prática pedagógica mais fácil.

Os professores-tutores não modificariam a linguagem, o conteúdo e o formato. No entanto, o participante P3 sugeriu que além do formato *e-book* o Guia fosse impresso e que as sugestões das atividades fossem organizadas de outra maneira para facilitar o trabalho de tutoria.

QUADRO 18 - SUGESTÕES DE MELHORIAS NO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO

MOTIVO EXPLICITADO	PROFESSOR-TUTOR
"Na minha opinião, não deve ser mudado nada, nenhuma atividade no caso, poderia ser acrescentado com o tempo mais atividades. Fazendo essas atividades com os alunos, talvez até os próprios alunos opinem né e através dessas manifestações dos alunos poderia ser acrescentado, acrescentadas mais atividades mas como está é ótimo não precisa retirar nenhuma atividade e sim acrescentar com o tempo".	P1
"Para a formação do tutor, sugestões com um capítulo falando mais das correções das atividades, um capítulo intitulado correção das atividades, não bem assim porque assim é muito tecnicista, mas um capítulo sobre o acompanhamento das atividades, falando como dar um feedback que seja positivo aos alunos, na questão dos fóruns como podemos fazer por exemplo". "Porque pensar na oralidade a gente pensa nas atividades escritas também, porque as coisas não estão muito separadas e eu acho que essa orientação é muito importante para o tutor. Porque em outra disciplina eu fiz a correção e eu acho que fiz certo a professora colocou um glossário, mas eu não sei se eu corriji certo, a professora não falou nada, então eu acho que fiz certo, por	P2

³³ Para compartilhar tela o usuário do computador deve ter, por exemplo, um *notebook* e mais um *desktop* ligado nele e usar as duas telas, cada uma com um arquivo.

isso orientação é muito importante. Não dá para pressupor que a gente é tutor e que estamos acostumados com a plataforma que a gente vai saber tudo, também, nós somos os tutores, mas o que estamos corrigindo e acompanhando é o que o professor está fazendo, se eu não tenho orientação eu vou corrigir e orientar de acordo com os meus conceitos e dentro da disciplina isso já deu problema em entradas anteriores, não comigo mas com outros, porque o professor queria encaminhar para a direita e o tutor encaminhou para a esquerda. Eu estou falando porque foi uma dificuldade minha. As pessoas ficam com medo de falar das dificuldades e ser mal vistos. Neste ano dois professores mandaram como queriam que corrigíssemos o fórum e isso é legal”.	
“Acredito que o material está bem desenvolvido, porém o que acrescentaria nas atividades eu faria uma atividade de interação entre eles. Ou seja, eu colocaria diálogos onde os alunos apresentem no <i>Skype</i> de dois em dois né, assim acredito que é uma forma deles praticarem entre eles antes da realização da tarefa, eles se sentiriam mais seguros para a sua realização, o que eu percebo é que ele não tem esse contato entre eles, não têm com quem praticar a parte da oralidade então só momento no <i>Skype</i> talvez seja insuficiente e eles se sintam inseguros para realizar a tarefa e com essa possibilidade de um deles tem que apresentar no coletivo dupla ou em trio eles podem estarem analisando e praticando interagindo entre eles e deixando um pouco de lado o receio que eles têm de realizar tarefa no <i>Skype</i>”.	P3
“Bom, quanto às melhorias no guia, tirado não sei se eu teria alguma coisa, Mas de repente poderia ser propostos e evidenciados alguns outros diversos gêneros da esfera oral nas avaliações, sempre a partir de textos motivadores que tenham a fundamentação teórica né, para os nossos alunos não fiquem apenas na esfera do achismo, então, sempre dá um texto motivador fundamentado teoricamente e aprofundar os outros gêneros com ele. Até mesmo evidenciar a estrutura do gênero, por exemplo, entrevista gêneros orais nesses casos como entrevistas debate de opinião, arguição, comentário, relato de experiência, depoimento, estabelecer a questão estrutural desses gêneros orais, dá o suporte para leitura compreensão e fazer ele realizar esses gêneros. Acredito que seria bacana colocar de maneira estruturada elaborada a cobrança desses outros gêneros orais que também fazem parte da esfera acadêmica eu acredito que seria bacana a adição, acho importante já desde o começo eles conhecer e dominar tomarem conhecimento das técnicas aí da estrutura e das técnicas de produção e desenvolvimento desse gêneros acho que seria isso de sugestão e dá inserir no guia para que fique melhor.”	P4

FONTE: A autora (2017).

Percebemos, conforme respostas apresentadas pelo Quadro 18, que os professores-tutores aprovaram o Guia Técnico-pedagógico e apontaram algumas sugestões com relação a atividades e *feedback*. O participante P1 disse que as atividades poderiam ser aplicadas com os alunos e depois, por meio de uma pesquisa com eles, novas atividades poderiam ser acrescentadas. O participante P2 considera importante para os novos professores-tutores um capítulo contendo instruções de como dar *feedbacks* positivos aos alunos a fim de incentivá-los para a conversação. O participante P3 propôs que no AVA sejam oferecidas atividades extras aos alunos, atividades em grupos para que pratiquem mais a oralidade entre si e depois com os professores-tutores. O participante P4 acredita que o Guia

poderia trazer mais sugestões de atividades que envolvessem outros gêneros discursivos orais como, por exemplo, os que fazem parte da esfera acadêmica. Analisando as respostas dos professores-tutores foi possível verificar que eles compreenderam o objetivo do Guia para o enfoque *online* de línguas para a modalidade a distância.

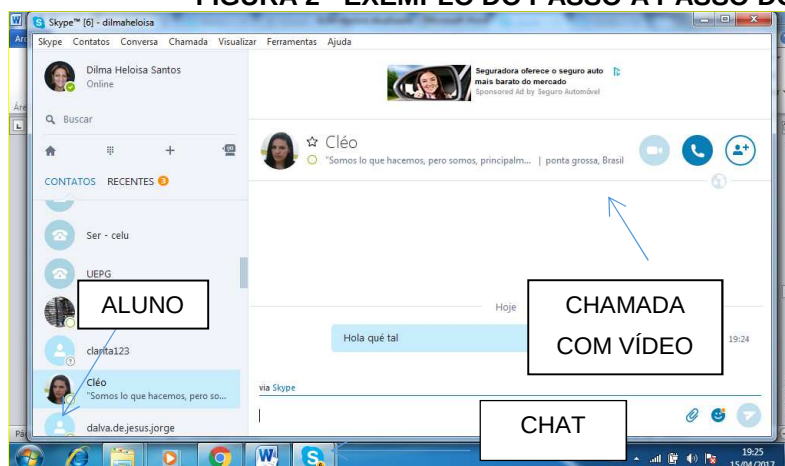
5.5 PROPOSTA DO GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO

O Guia Técnico-pedagógico apresenta o formato *e-book* (Apêndice 3). Para elaborá-lo e apresentar a primeira versão aos professores-tutores criamos um nome para este livro digital: *Professor-tutor em ação: enfoque online para o desenvolvimento da expressão oral*. Além disso, propomos sete objetivos, descritos a seguir:

- Desenvolver a autonomia dos professores-tutores.
- Possibilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas de tutoria para o desenvolvimento da expressão oral.
- Ponderar sobre alguns requisitos necessários para a tutoria eficiente.
- Refletir sobre o papel do professor-tutor como mediador das atividades orais.
- Apresentar um enfoque para o desenvolvimento da expressão oral a distância.
- Apresentar tutorial de instalação e utilização da ferramenta *Skype*.
- Propor sugestões de atividades para a prática da oralidade por meio do *Skype*.

A proposta do Guia Técnico-pedagógico é ser um material autoinstrutivo para formação continuada do professor-tutor, contribuindo para a reflexão sobre as práticas de mediação pedagógica e tecnológica de tutoria. Procuramos apontar um caminho para que o professor-tutor atue com autonomia e busque práticas inovadoras e adequadas a cada aluno. No *e-book* temos um tutorial com 15 passos para a instalação da ferramenta *Skype* e da ferramenta de gravação de voz do aplicativo como foi acrescentada na versão final do *e-book*:

FIGURA 2 - EXEMPLO DO PASSO A PASSO DO E-BOOK



FONTE: Adaptado de KYPE (2017).

O Guia Técnico-pedagógico está organizado e dividido em três partes. Na primeira parte constam as boas vindas, apresentação do *design* do curso de Letras, uma reflexão sobre a prática pedagógica, a concepção de tutoria e do papel do professor-tutor nas atividades de expressão oral, e o seu desenvolvimento. Na segunda parte, oportunizamos uma reflexão sobre a necessidade de o professor-tutor apropriar-se pedagogicamente da ferramenta *Skype*, e apresentamos o tutorial para instalar a plataforma, bem como as ferramentas de gravação de voz do aplicativo. Na terceira parte, apresentamos um enfoque para o ensino de línguas na modalidade a distância e um roteiro de orientação para que o professor-tutor possa ter ideias de como conduzir uma atividade oral a distância usando uma ferramenta como o *Skype*.

Na quarta parte, atendendo solicitação detectada no questionário aplicado aos professores-tutores do Grupo 1, apresentamos sugestões de algumas atividades práticas para o desenvolvimento da expressão oral. Estas sugestões são compostas por 10 atividades em que a expressão oral é desenvolvida por meio de gêneros discursivos; cada atividade apresenta um tema, que é o contexto da discussão, os objetivos da atividade, e um quadro em que consta o que estará disponível ao aluno no AVA e apresenta propostas de interações por meio de um roteiro para interação.

QUADRO 19 - EXEMPLO DE ATIVIDADE DO E-BOOK

9 LOS IMPUESTOS

OBJETIVOS:

Desenvolver a competência pragmática.
 Conhecer a política de impostos dos países hispano-falantes.
 Refletir sobre os benefícios e inconvenientes dos impostos.
 Analisar o gênero discursivo Charge.

Enunciado do AVA para o aluno:

Estudiante, lea y estudie la historieta y su contexto. Busca saber sobre los impuestos en los países hispanohablantes y pesquise sobre las SICAV. charle con tu profesor tutor



Fuente: Imagen de la historieta de Manel Fontdevila.
 Disponible en: <http://blogs.publico.es/manel/>

PRÁTICA:

¿Qué son las SICAV?

A partir de la lectura de esta historieta, apunta la distância social entre los hablantes. Justifica.

¿Cómo el autor de la historieta construye la intención dos hablantes?

¿Qué significa en el texto: Ojalá les explote en los Morros?

¿Identifique en la petición los elementos apelativos y los apoyos del habla?

¿Cómo serían los actos de habla de los personajes si ellos acabasen de conocerse en una reunión de trabajo? Elabora el diálogo eligiendo cuál personaje quieres ser.

¿Cómo es la cuestión de los impuestos en tu país y en los países hispanohablantes. Qué has pesquisado sobre el tema?

¿Por qué un ciudadano tiene que pagar impuestos al gobierno?

¿Los impuestos arregalados son bien empleados en Brasil? Por qué

FONTE: A autora (Guia Técnico-pedagógico, 2017).

Para a versão final, acrescentamos algumas sugestões do professor-tutor que propôs que incluíssemos o ano e período do curso em que a atividade será utilizada. Estas atividades são sugestões em consonância com o conteúdo do material

didático do aluno. O professor-tutor pode criar outras atividades com outros gêneros orais, como um dos professores-tutores sugeriu.

Como a formação continuada dos professores-tutores foi por meio do Guia Técnico-pedagógico, ou seja, material escrito usando a modalidade a distância, optamos por usar a linguagem utilizada nos materiais didáticos para a EaD. Tratamos de usar o pronome *você* para nos dirigir ao professor-tutor, buscando aproximação com o leitor participante e uma linguagem mais coloquial e dialógica para o *e-book*, dando-lhe um caráter didático e que foi percebido pelos professores-tutores entrevistados. Para Horn (2014):

Nos materiais didáticos para cursos a distância, mormente os impressos, a linguagem tem um papel preponderante. Ela age como facilitadora da aprendizagem e é através dela que o aluno realizará a interação com o professor e com o conteúdo/tema e, dessa forma, deverá ser concebida de modo a propiciar um diálogo com ele. (HORN, 2014, p. 120).

No Guia Técnico-pedagógico usamos o diálogo, condição da linguagem descrita por Bakhtin (2006), que proporcionou uma relação pessoal com os professores-tutores que “favorece a motivação e predispõe o aluno para o aprendizado com maior facilidade” (HORN, 2014, p. 126). O dialogismo também esteve presente em relação a outros textos e à situação sociocultural do professor-tutor, usando uma dimensão dialógica entre linguagem e conhecimento.

Apresentamos o referencial teórico advindo da nossa pesquisa para elaborar o Guia Técnico-pedagógico no tocante ao papel e requisitos do professor-tutor, práticas pedagógicas para a tutoria, desenvolvimento da expressão oral, competência comunicativa, o que é apropriar-se de uma tecnologia. Da versão enviada aos professores-tutores para a versão final aumentamos a parte sobre *feedback* porque os professores-tutores o solicitaram.

Entendemos que um produto educacional para um curso de Mestrado Profissional deve ser fruto de uma pesquisa sistematizada. Nesse sentido, desenvolvemos nossa investigação procurando apresentar uma proposta de formação continuada aos professores-tutores para, unindo à pesquisa teórica a experiência prática vivenciada no cotidiano do ensino, cumprir satisfatoriamente e com resultados práticos um dos requisitos do curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender hoje a EaD além do seu planejamento é fundamental para possibilitar intervenções nesta modalidade. Realizar estudos sobre o sujeito professor-tutor e outros integrantes da equipe de EaD, procurando conhecer e pesquisar sobre suas práticas, parece-nos um caminho para criar novas possibilidades de trabalho. Não se tem a pretensão de ser o Messias revolucionário da educação, mas algumas sugestões são plenamente possíveis, a partir de estudos teóricos e empíricos, para melhorar os processos, e nos pareceram bem-vindas.

Para esta investigação o sociointeracionista Vygotsky (1998) foi o ponto de partida para as nossas reflexões em busca de novos caminhos, uma vez que o construtivismo tem sido a teoria mais usada para a EaD, já que a modalidade não possui uma teoria própria. Para o caso das práticas pedagógicas para as atividades orais nos pareceu mais adequado estudar a teoria de Vygotsky porque no sociointeracionismo a mediação é fundamental para o processo de aprendizagem, além do conhecimento do estágio de aprendizagem do aluno para um atendimento individualizado.

Além disso, procuramos, para uma concepção de linguagem, fundamentar a dissertação na Teoria do Enunciado, com base em Bakthin (1997), visto que é por meio da linguagem que se efetivam as interações, e para o teórico russo, a linguagem é fenômeno socioideológico. Bakthin (1999, p. 227) afirma que “a linguagem é produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica, como a organização sócio-política da sociedade”. Ao elaborar a teoria enunciativa-discursiva, o estudioso considerou que são os enunciados unidades reais e pressupõem interação verbal entre os sujeitos socialmente organizados. Portanto, as categorias de interação e gêneros discursivos fazem parte das esferas do uso da linguagem em processo dialógico-interativo.

Diante disso, a formação continuada proposta nesta dissertação visou à transformação social possibilitando ações e reflexões que busquem transformar o sujeito em agente social. Sendo assim, esta dissertação está dentro do cenário da Pedagogia Crítico-social (Históricocrítica). Esta pedagogia parte da compreensão da realidade histórica e social com o intuito de promover pela educação a mudança e a transformação de consciências.

No exercício da função de professora-formadora e pesquisadora identificamos a falta de formação específica dos professores-tutores para desenvolver as atividades de expressão oral. Esta inquietação gerou os questionamentos desta pesquisa e ao longo desta dissertação, por meio do referencial teórico e pesquisa empírica, procuramos respondê-los, sintetizando o resultado nestas conclusões.

O primeiro questionamento posto foi a partir da seguinte pergunta: quais são as práticas pedagógicas que precisam ser desenvolvidas para que o professor-tutor atue como mediador das atividades de expressão oral?

Para solucioná-lo, tínhamos por objetivo geral analisar as práticas de mediação pedagógica do professor-tutor que atua na disciplina de Língua Espanhola no curso de Letras da UEPG, e desenvolver um Guia Técnico-pedagógico com a finalidade de auxiliá-lo em suas práticas de tutoria como mediador das atividades orais e usuário da ferramenta *Skype*, bem como compreender os resultados desse Guia a partir de sua utilização.

Nas respostas dos pesquisados identificamos a falta de autonomia do professor-tutor. Embora um dos objetivos do Guia fosse o desenvolvimento da autonomia, os professores-tutores, tanto do Grupo 1 quanto do Grupo 2, demonstraram e relataram a grande dependência em relação ao professor-formador. Por um lado, este vínculo é positivo porque indica a preocupação do professor-tutor com a união da equipe, com o compartilhamento do trabalho com o formador e em atender as solicitações do formador no desempenho do seu papel como mediador. Por outro lado, é negativo, pois a preocupação em atender as orientações do formador impede que o professor-tutor crie os próprios mecanismos de mediação, proponha novas atividades de conversação e crie mecanismos próprios de avaliação, o que poderia contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho.

O Guia Técnico-pedagógico apresenta um caminho para o professor-tutor, não um roteiro ou um método fixo a ser seguido, mesmo porque a reflexão sobre a era pós-método nos impele a um trabalho que proponha a formação continuada para atividades críticas em que o professor-tutor possa unir a teoria à prática e refletir sobre sua atuação buscando próprios e novos caminhos. É importante o diálogo com o professor-formador para o alinhamento e coerência do trabalho, mas também é importante a autonomia do professor-tutor, porque ele não pode ser visto como o sujeito que é menos qualificado que o professor-formador, sobretudo, nas atividades orais, porque é o professor-tutor que deve tomar as decisões perante cada aluno.

No Guia Técnico-pedagógico propusemos uma formação continuada, um enfoque *online* para o ensino de línguas na modalidade a distância, visando o desenvolvimento da expressão oral. Nesta modalidade o trabalho realizado pela equipe transdisciplinar é planejado. Como existe a interdependência nas tarefas entre suporte técnico, professores e coordenadores, as atividades são organizadas dentro de uma engrenagem em conjunto, mas que não pode impedir a individualidade e autonomia de cada profissional.

Como objetivos específicos procuramos identificar e analisar quais têm sido as práticas para o desenvolvimento da expressão oral no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e compreender como são desenvolvidos os processos de mediação do professor-tutor para o desenvolvimento da expressão oral.

Desenvolver a expressão oral na modalidade a distância é diferente de desenvolvê-la presencialmente. Os professores-tutores apresentam esta diferença pelas práticas do aluno, mas, também, pelo uso de recursos tecnológicos, como o *Skype*, para mediar as práticas pedagógicas. Existem dificuldades no processo, visto que os alunos não têm o hábito de usar ferramentas com vídeo, e alguns se recusam a utilizar este recurso.

No referencial teórico desta pesquisa vimos a importância de o professor-tutor refletir sobre as próprias práticas, mas no caso dos participantes da pesquisa eles acabaram refletindo mais sobre as práticas do aluno. Por conta disso, verificamos que uma prática constante para o desenvolvimento da oralidade é a correção dos erros. Os professores-tutores pesquisados demonstraram consciência do seu papel como mediador das atividades e motivador da aprendizagem.

Sua relação pedagógica com os alunos é por meio da motivação, que é dada mediante a interação com eles. Paiva (2005) coloca a motivação como elemento principal que influencia os diversos graus de autonomia, as necessidades, crenças sobre aprendizagem, experiências passadas de aprendizagem ou histórias de aprendizagem, afetividade, autoestima, afiliação ao idioma. Portanto, identificamos que o professor-tutor tem como prática pedagógica a comunicação interativa, que favorece a relação entre ele e os alunos e estabelece diálogo e convívio no AVA, nas atividades orais e processos avaliativos.

Para que ocorra a interação, os professores-tutores realizam duas práticas de mediação: a pedagógica e a tecnológica. A primeira consiste em mediações síncronas em que estão presentes, principalmente, atividades propostas pelo

professor-formador com intenção de ensinar a língua oral por meio dos gêneros discursivos presentes na atividade. A segunda é a mediação tecnológica, os professores-tutores estão usando a ferramenta *Skype*, mas diante de problemas técnicos optam por usar outras ferramentas. Podemos concluir que para a mediação pedagógica existe a falta da autonomia, mas para a mediação tecnológica os professores-tutores demonstraram mais independência, resolvendo os problemas e buscando alternativas.

Esta pesquisa também investigou quais eram as possibilidades do uso do *Skype* como ferramenta *online* e sua apropriação pelos professores-tutores, porque a proposta do Guia era instrumentalizar o professor-tutor para usar a ferramenta, assim seguir com ela dentro do curso. Podemos afirmar que a ferramenta possibilita a interação e as práticas do professor-tutor como práticas comunicativas interativas e síncronas. A ferramenta possibilita que os sujeitos usem a linguagem de modo real, desenvolvendo a oralidade, as demais habilidades linguísticas e a organização do pensamento, bem como práticas de análise crítica. Além disso, podemos afirmar pelo estudo apresentado no referencial teórico que a ferramenta possibilita diversos recursos técnicos como *chat*, vídeos, gravação dos diálogos e aplicativos. Os professores-tutores confirmaram a utilização de vários recursos, mas ainda lhes faltava apropriar-se de alguns aplicativos da ferramenta e perceber que ela pode estar disponível todo o tempo e em qualquer lugar, por seu carácter de ubiquidade.

Esta pesquisa sugere a necessidade de outros estudos para a modalidade a distância, porque não podemos nos contentar somente com o *Skype*, já que a investigação apontou, pelas respostas dos professores-tutores, vários problemas técnicos, que quando solucionados não impedem a interação, mas podem prejudicar o adequado andamento das atividades. É preciso estar atentos e atualizados, como o ciberespaço outros ambientes poderão surgir, e devemos estar abertos para mudanças e incorporação de outras ferramentas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Novas plataformas para a comunicação vão surgindo e podem responder mais apropriadamente às necessidades dos usuários. Hoje, o *Skype* ainda cumpre essa função, mas amanhã não sabemos se isso irá ocorrer e, como notamos em Levy (1999), estamos vivenciando a cibercultura caracterizada pelo universal sem totalidade em um ciberespaço em que seu uso é infinito.

Para os professores-tutores, as boas práticas de tutoria para o desenvolvimento da oralidade giram em torno das práticas de mediação e motivação, práticas personalizadas, práticas que proporcionam desenvolvimento crítico, reflexão, aprendizagem significativa, temas atuais, práticas que esclareçam dúvidas, práticas que auxiliem na formação do professor de Língua Espanhola, práticas transdisciplinares, práticas responsáveis e proativas.

Por último, falamos do questionamento final desta pesquisa: A formação realizada amparada no Guia Técnico-pedagógico contribui para atuação do professor-tutor como mediador das atividades orais? Para esclarecer tal questão, tínhamos o objetivo específico de identificar e analisar quais foram as contribuições do Guia Técnico-pedagógico para o professor-tutor que atua na disciplina de Língua Espanhola no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol.

Nossa hipótese de pesquisa era que ao ter em mãos, estudar e usar o Guia Técnico-pedagógico proposto para desenvolver as atividades orais, os professores-tutores desenvolveriam melhor seu papel no curso e utilizariam o *Skype* como instrumento pedagógico. Portanto, nossa hipótese era que a resolução deste problema se daria com o desenvolvimento e oferta de um Guia Técnico-pedagógico para o professor-tutor, objetivando a formação continuada para melhorar a sua prática pedagógica e autonomia na tutoria, bem como sua apropriação do *Skype* como ferramenta pedagógica.

Concluimos que o Guia Técnico-pedagógico intitulado *Professor-tutor em ação: enfoque online para o desenvolvimento da expressão oral* trouxe apoio teórico e técnico aos professores-tutores, possibilitou reflexão sobre as práticas pedagógicas e sugestões para o encaminhamento das atividades. Segundo os participantes da entrevista, o Guia é um material inovador e diferente para a formação continuada. Como pesquisadora e professora-formadora da disciplina de Língua Espanhola, por meio da entrevista inferimos que o Guia auxiliará os professores-tutores que são inexperientes e estão começando a atuar na modalidade.

Não obstante, pensamos que este material pode ainda ser aperfeiçoado no que diz respeito a contribuições para os professores-tutores sobre *feedback* oral, mas esta seria outra pesquisa em que a metodologia da observação e gravação das interações entre alunos e professores-tutores se faz necessária. Além disso, pensamos que o Guia é o início de um trabalho para a formação continuada para

professores-tutores de línguas estrangeiras. Falamos de um trabalho inicial, porque sentimos falta de ver os professores-tutores trocando experiências com seus pares sobre suas práticas e teorizando sobre suas ações. Acreditamos que além de disponibilizar o Guia, poderíamos futuramente elaborar um curso de formação apoiado pelo Guia. Vemos a importância da mediação e do atendimento personalizado ao professor que um curso pode proporcionar.

Um dado que julgamos relevante gerado nesta pesquisa que futuramente pode ser mais bem estudado é a questão da identidade do professor-tutor, sua maneira de ser e de estar na profissão. A pesquisa revelou que os professores-tutores que atuavam há vários anos no curso na entrevista se identificaram somente como tutor, por já estarem acostumados com a denominação. Já os professores-tutores que iniciaram na modalidade no ano de 2017 atendendo a disciplina de Língua Espanhola e passaram pela formação continuada por meio do Guia se identificaram na entrevista como professor-tutor. Isto demonstra que a formação ajudou estes professores a perceberem-se como professores da disciplina, visto que no Guia Técnico-pedagógico eram sempre denominados professor-tutor.

Em síntese, podemos dizer que a EaD liberta os sujeitos dos encontros diários presenciais, mas no caso de um curso de línguas estrangeiras é necessário o diálogo face a face, a mediação e a interação, portanto a apropriação da tecnologia *Skype* pelos participantes do processo é fundamental. Verifica-se que a ausência de interações face a face neste caso não é produtiva. O professor-tutor deverá mediar as atividades estando presente com o aluno em dia e hora marcada.

A presença do professor-tutor e suas práticas de mediação produzirão a interação entre ele, o acadêmico e os conhecimentos à medida que ele conheça seus alunos e saiba reconhecer a necessidade de cada um. Assim, poderá propor novos diálogos e atividades para que aprendam a língua e se desenvolvam. É importante trabalhar com a linguagem de maneira que possibilite a transformação do indivíduo em relação à sociedade e à cultura. A proposta não é dar liberdade para os corpos, mas sim para as ideias, auxiliando, transformando e reorganizando. Por isso, a mediação, a interação e a autonomia dos professores-tutores foram categorias relevantes encontradas na pesquisa para o processo de desenvolvimento da expressão oral na modalidade a distância.

Vemos a importância do reconhecimento do profissional professor-tutor, uma vez que seu papel é importantíssimo dentro da EaD para que a modalidade avance

no cenário educativo como um projeto eficaz. Assim, são necessárias ainda muitas ações para esta modalidade, como a sua institucionalização dentro das universidades estaduais e federais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada - ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 77-87.

_____. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Revista Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1992, p. 77-85.

ALMEIDA, V. P. **Competência comunicativa e abordagem comunicativa**: Dell Hymes fragmentado. (2010). Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1405/1257>>. Acesso em: 17 out. 2016.

ARANA, A. M. F. da R.; MARTINS, H. G.; ANDRADE, L. I. K.; GALDINO, M. N. D.; POMBO, V. O. **Modelo de tutoria na universidade do grande rio**: um estudo sobre o papel e as competências do tutor. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/274.pdf>>. Acesso em: 15 mês. 2017.

ARMENGOUD, F. **A pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARREDONDO, S. C. **Formación/capacitación del profesorado para trabajar en EAD**. **Educar**, Curitiba, n. 21, Editora UFPR, 2003, p. 13-27.

ARISTOTELES. **La politique**. Tradução de J. Tricot. Paris: Vrin, 1982.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-336.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BALADELI, A. P. D. **Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos**. Revista do Curso de Letras da UNIABEU. Nilópolis, v. 2, n. 4, jan.abr. 2011. Disponível em: <www.uniabeu.edu.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BALBÉ, M. M. G. **A interlocução entre professor-tutor e aluno na educação a distância**. **Educar**, Curitiba, n. 21, Editora UFPR, 2003, p. 215-224.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o universo do trabalho**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BAUMAN, Z. Trabalho. In: **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Denstzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 150-191.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BEZERRA, M. de A.; CARVALHO, A. B. G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, R. P. de; MOITA, F. da M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>>. Acesso em: xx xxx. xxxx.

BLUM, E. A. **A formação de formadores na educação a distância: redescobrimo o papel do professor-tutor**. 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2004.

BLUMENTRITT, L. B. **O Skype como ferramenta de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira na modalidade a distância**. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UCPEL. Pelotas-RS, 2012.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. **Por uma abordagem complexa de ensino de língua. Linguagem & Ensino**, v. 14(2), 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/31>>. Acesso em: xx xxx. xxxx.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamente 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**, Brasília – DF, 20 dez. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. _____. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. _____. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM):** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.1. 2006.

BRAVO, R. R. **La pedagogía crítica:** una manera ética de generar procesos educativos. (2008) Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>. Acesso em: 09 abr. /04/2017.

BUENO, G. Mundialización y globalización. In: **El Catoblepas**, n. 03 revista del presente. Disponível em: <http://www.nodulo.org/ec/2002/n003p02.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

CANEN, A. **Competência pedagógica e pluralidade cultural:** eixo na formação de professores? Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/741>. Acesso em: 02 nov. 2016.

CENOS IRAGUI, J. El concepto de Competência Comunicativa. In: SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la Formación de profesores:** Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005.

CHERMANN, M.; BONINI, L. M. **Educação a Distância:** novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. Universidade Braz Cubas, 2000.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente.** (2009). Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: MIT Press, 1965.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002, Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em: 23 set. 2016.

CORREA, E. F. **Formação de tutores a distância:** um estudo das regras e do letramento digital. Tese (Doutorado em xxxxx). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

COUTO, L. P; MACIEL, D. T. E. **A prática oral no ensino de espanhol.** 2012. Disponível em: <file:///D:/Downloads/01340370081.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

DIAS, C. **Pesquisa qualitativa:** características gerais e referências. Maio de 2000. Disponível em: <http://www.reocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

DUARTE, K. C. S. **Formação de professores de línguas estrangeiras modernas – espanhol:** uma análise das concepções teóricas e metodológicas no ensino

superior de Campo Grande – MS. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2006. Disponível em: <http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=200>. Acesso em: xx xxx. xxxx.

EMERENCIANO, M. do S. J.; SOUSA, C. A. L. de; FREITAS, L. G. de. Ser presença como educador, professor e tutor. **Colabor@ - Revista Digital da CVA – RICESU**, ISSN 1519-8529. v. 1, n. 1, p. 4-11, ago. 2001.

ESCANDELL VIDAL, M. V. Aportaciones de la Pragmática. In: SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la Formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL. 2005.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FERNANDES. F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FERREIRA, S. dos S. **A expansão do vocabulário em PLE através do ambiente Skype**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Biblioteca Depositária: Biblioteca central da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2016.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO; J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a. p.169-187.

GABRIEL, M. C. C. **Arte transmidia na Era digital**. Tese (Doutorado em xxxxxx). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

G. DOHMEN. Das Fernstudium, **Ein neues pädagogisches Forschungs- und Arbeitsfeld**. DIFF, Tübingen, 1967.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOETTENAUER, E. Espanhol Língua de Encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61-70.

GONÇALVES, M. T. L.; NUNES, J. B. C. **Tecnologias de Informação e Comunicação**: limites na formação e prática dos professores. In: 29ª Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu - MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu - MG: ANPED, 2006.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. M. de. **Educação a Distância sem segredos**. Curitiba: Editora Ibepex, 2009.

HENRIQUE, E. R. Distância entre língua e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 145 - 171.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: LLOBERA, M. *et al.* **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

HORN, V. A linguagem do material didático impresso de cursos a distância. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 119-130, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///D:/Downloads/1032-2442-1-SM.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo, USP: 2008. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf>. Acesso em: xx xxx. xxxx.

KOLL, M. de O. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to posmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2006.

_____. **Toward a postmethod pedagogy**. In: TESOL Quarterly 35, 2001, p. 537-560.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

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

LEMOS, A. **Cultura das redes**: ciberensaios para o século XXI. Salvador: EDUFBA, 2002.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, F. J. S. Educação a distância sem distanciamento da educação. In: LOBO NETO, F. J. S. (Org.). **Educação a distância**: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

LOLAS, S. F., Paula Veronica. **Políticas e ensino da Língua Espanhola**: para além do !Hola! Qué tal? Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2012.

LUCCI, M. A. **A proposta de Vygotsky**: a Psicologia sócio-histórica. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MARCOLLA, V. (2012) **A apropriação das tecnologias de informação e comunicação por professores nas práticas pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MARQUES, E. A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol em um curso de licenciatura)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista campus de São José do Rio Preto, 2001.

MARTINS, O. B., POLAK, Y. N. de S.; KRELLING, P. C. L. **A educação a distância na Universidade Federal do Paraná**: novos cenários e novos caminhos. Curitiba: UFPR, 2000.

MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N. de S.; DE SÁ, R. A. **Educação a Distância**: um debate multidisciplinar. Curitiba: UFPR, 1999.

MARTINS, O. B. **Teoria e prática tutorial em educação a distância** Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2128/1780>>. Acesso em: 24 nov. /11/2016.

MOTA, R. Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009, p. 296-303.

MATOS, F. A. M. **O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Elearning de Lisboa). 2011. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2087/1/Filipa%20Matos-TMPEL.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MAYAM, A.; BEZERRA, A. B. G. C. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, R.P.; MIOTA, F.M.C.S.C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENECHINI, C. M. **As percepções de professores de espanhol sobre seu processo de formação contínua em contexto de uso de tecnologias**. 2013. 258 f. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108940>>.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007/2010.

MORAES, D. A dialética das mídias globais. In: _____. (Org.). **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997. p. 11-75.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: Romanowski, J. P. *et al.* (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. v. 2, Curitiba: Champagnat, 2004. p. 245-253. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/espacos.htm>>. Acesso em: xx xxx. xxxx.

MOTA, M. O.; GOMES, D. M. O. A. Uma análise do comportamento do consumidor na adoção de inovação tecnológica: uma perspectiva brasileira dos livros eletrônicos. **Revista de Negócios**, v. 18, 2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/17691/uma-analise-do-comportamento-do-consumidor-na-adocao-de-inovacao-tecnologica-uma-perspectiva-brasileira-dos-livros-eletronicos/i/pt-br>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

NASCIMENTO, M. das G. **A formação continuada dos professores**: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun. 2000.

NEDER, M. L. C. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: PRETI, O. *et al.* **Educação a Distância**: ressignificando práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

NEVES, C. M. de C. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2017.

NOVAES, R. **Messenger vira plataforma de apps**. (25/04/2015). Disponível em: <<http://www.psaf.com/blog/messenger-vira-plataforma-de-apps/>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

NUNES, I. V. A História da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

OSTERMANN F.; Cavalcanti, C. J. H. **Teorias de aprendizagem**: texto introdutório. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares – v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004, tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINILLA GOMÉZ, R. La expresión oral. In: SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 1996.

RAMIREZ MARTINES, J. **La expresión oral**. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/Dialnet-LaExpresionOral-498271.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

REGO, C. R. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RESENDE, L. M. G. **Paradigma e trabalho pedagógico: construindo teoria e prática**. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2014.

ROCHA, S. S. D.; SALES, V. M. B.; OLIVEIRA, L. X. **A incorporação das TICs no cotidiano escolar: uma década depois, o que mudou?** XX EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2011. Manaus. Educação, Culturas e diversidades. Manaus: UFAM, 2011.

ROCHA, S. S. D. **Processos formativos e a constituição da docência on-line: o universo paralelo de Alice**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013.

SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I.; PINILLA GÓMEZ, R. **Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua [I2] Lengua Extranjera [LE]**. Madrid: SGEL, 2002.

SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005.

SANTOS, D. Por uma educação 3.0. uma experiência utilizando dispositivos móveis dentro de uma sequência didática para o ensino de Língua espanhola. In: RAUSKI, E. de F.; BERTHOLINO, M. L. F.; RODRIGUES, M. de F. (Org.). **Inovações educativas e ensino virtual: equipes capacitadas: práticas compartilhadas** [livro eletrônico] Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016. Série Prêmio de Inovações Educativas e Ensino Virtual, v. 4.

SANTOS GARGALLO, I. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

SANTOS, E. O. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**, v. 12, n. 18, 2003.

SARAIVA, K. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SCARIOT, E. M. **Reflexões sobre o trabalho do docente de Língua Espanhola em um curso livre de idiomas online**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS. 2014. Biblioteca depositária: Pe. Felix Zavataro.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

SILVA, D. S. **Ciclos de ações nas práticas pedagógicas dos tutores a distância: um estudo acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. (2016). Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_DAIANI-SANTOS-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003/2012.

SKYPE. **Sobre o Skype**. Disponível em: <<http://www.Skype.com/pt-br/about/>>.

SOUSA, C. A. L. **Fundamentos de educação a distância e sistema de tutoria**. Apostila. Aula 4. Universidade Católica de Brasília. Brasília: DF, 2004.

SOUZA, A. R. B. de. **Mediação pedagógica na educação a distância: interlocuções entre a teoria e a prática.** 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/062tcf3.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TECCHIO, E. L.; DALMAU, M. B. L.; MORETTO, S. M.; NUNES, T. S.; MELO, P. A. **Competências fundamentais ao tutor de ensino a distância.** 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008102029pm.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

TONELLI-SANTOS, M. **O feedback e as relações dialógicas na Educação a Distância:** um estudo sobre os retornos dados pelos tutores aos alunos de letras – Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

TORRES, C. C. **A Educação a Distância e o papel do tutor:** contribuição da ergonomia. 2007. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/EAD_ERGONOMIA.pdf>. Acesso em: 02 abr. /04/2017.

VÁZQUEZ, G. **La destreza oral.** Madrid: Edelsa, 2000.

VERDUM, P. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito.** PUC-RS, v. 4, 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/14376/9703>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989.

APÊNDICE 1

Prezados(as) tutores(as):

Este questionário faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, da pesquisadora Dilma Heloisa Santos, sob orientação do Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes.

As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compor um material de orientação técnico-pedagógico para instrumentalizar as práticas de tutoria do professor-tutor da disciplina de Língua Espanhola que medeia as atividades orais pelo *Skype* ou outras tecnologias de comunicação. As suas respostas serão anônimas: jamais serão divulgadas individualmente. Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários professores-tutores que participarem.

Sua participação é muito importante para o desenvolvimento do estudo.

Agradecemos desde já seu empenho e nos colocamos à disposição para possíveis esclarecimentos.

Dilma Heloisa Santos
dilmaheloisa@yahoo.com.br

QUESTIONÁRIO

- 1 Há quanto tempo você atua como tutor, qual sua idade e formação?
- 2 Para você, desenvolver a expressão oral em um curso de línguas na modalidade a distância é igual a desenvolver tal habilidade em um curso presencial? Por quê?
- 3 Ao ingressar na instituição como professor-tutor você passou por formação que o habilitasse a realizar e avaliar as atividades orais da disciplina de Língua Espanhola do curso de Letras? O que você pensa sobre esta capacitação?
- 4 Qual o papel do professor-tutor para o desenvolvimento da expressão oral, ou seja, da competência comunicativa?
- 5 Como você constrói a relação pedagógica na modalidade a distância?
- 6 Quais são as suas práticas para mediar as atividades orais?

- 7 Qual a sua opinião sobre a ferramenta *Skype* para o desenvolvimento da expressão oral da Língua Espanhola no curso de Letras na modalidade a distância? Você sugeriria outra ferramenta? Por quê?
- 8 Quais as possibilidades e limites do *Skype* como ferramenta pedagógica?
- 9 Você acredita que é possível preparar o acadêmico para ter um desempenho satisfatório e interagir fora do marco restrito do *Skype* como, por exemplo, estabelecer contatos sociais, argumentar, interagir em ambientes, e no curso de Letras ministrar aulas? Justifique sua resposta, caso responda não.
- 10 Para você, quais foram as dificuldades para mediar as atividades orais?
- 11 Na sua opinião, seria importante para quem inicia seu trabalho como professor-tutor que houvesse um material técnico-pedagógico que o auxiliasse a mediar as atividades orais e a usar pedagogicamente a ferramenta *Skype*?
- 12 Qual seria o melhor formato para um material técnico-pedagógico?
- () Guia impresso
() *E-book*
() Plataforma
() Aplicativo
() Outro(s,) qual(is) _____
Por que escolheu este formato? _____
- 13 A partir da sua experiência como professor-tutor, o que deveria conter um material de orientação técnico-pedagógico para as práticas de tutoria objetivando o desenvolvimento da expressão oral em língua estrangeira?
- 14 O que caracteriza as boas práticas pedagógicas em EaD, tendo em vista o contexto social e o papel que ocupa a formação de professores nesse contexto?

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Perguntar idade, tempo de experiência na EaD e formação.

1 De alguma maneira este Guia te possibilitou refletir sobre suas práticas pedagógicas de tutoria para o desenvolvimento da expressão oral? Caso sim, quais foram estas reflexões?

2 Quais os benefícios ou novidades que o Guia trouxe para sua prática como professor-tutor da disciplina de Língua Espanhola?

3 Depois de ler o Guia como você se sentiu com relação a sua atuação?

4 O que você achou da linguagem, do conteúdo, do formato e da organização do Guia? Você modificaria algum elemento?

5 As sugestões das atividades, principalmente da primeira, ajudaram você a realizar a sua tarefa no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade?

6 Na sua opinião, pensando na formação de futuros professores-tutores, o que poderia ser acrescentado ou retirado deste Guia, ou seja, o que podemos melhorar neste material?

APÊNDICE 3

GUIA TÉCNICO-PEDAGÓGICO

DILMA HELOISA SANTOS

Professor-Tutor em Ação: Enfoque *Online* para o Desenvolvimento da Expressão Oral

PONTA GROSSA

ABRIL DE 2017

SUMÁRIO

1	BEM-VINDO AOS ESTUDOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE TUTORIA ..	5
2	<i>DESIGN</i> DO CURSO DE LETRAS.....	6
3	O PROFESSOR-TUTOR NO CURSO DE LETRAS.....	7
4	SABERES PARA O PROFESSOR-TUTOR	8
5	PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL.....	11
6	PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	14
7	A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	17
8	APROPRIAÇÃO DA FERRAMENTA.....	22
9	PLATAFORMAS DIGITAIS: <i>SKYPE</i>	23
10	POR UM ENFOQUE <i>ONLINE</i> PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.....	34
11	ATENDIMENTO AO ACADÊMICO	35
12	ATIVIDADES PRÁTICAS.....	37
13	REFERÊNCIAS	52

APRESENTAÇÃO

Dominar uma língua é muito mais do que saber sua gramática, o léxico e a fonética. A língua é um sistema complexo que faz parte da cultura e da história de uma comunidade, portanto, ao dominá-la passamos pelo processo de socialização. Não nos convertemos em um membro daquela sociedade, mas entendemos o seu funcionamento e todos os elementos que nela estão implicados. Por isso, com a elaboração do Guia Técnico-pedagógico **Professor-tutor em ação: enfoque *online* para o desenvolvimento da expressão oral** pretendemos instrumentalizar o professor-tutor para mediar as atividades orais com vistas a proporcionar aos seus alunos de espanhol a compreensão das situações e relações sociais presentes em uma cultura.

Esperamos que esta experiência traga contribuições ao professor-tutor. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas de tutoria, tentamos apontar um caminho para que o professor-tutor atue com autonomia buscando por práticas inovadoras e adequadas a cada aluno. A aprendizagem da língua espanhola dentro de um enfoque *online* é mediada pelo professor-tutor, bem como pelas ferramentas tecnológicas utilizadas no curso. Portanto, faz-se necessário que os envolvidos no processo se apropriem das tecnologias. Atualmente, as tecnologias digitais trazem à tona a necessidade de rever a cultura do processo de ensinar; por meio delas o processo se torna efetivo se surgir das necessidades dos sujeitos que fazem parte desse sistema. Dessa maneira, entendemos que é necessário o envolvimento tanto do professor como do aluno para elaborarem novas formas de interação.

Apresentaremos neste *e-book* alguns requisitos necessários para a tutoria eficiente, bem como o papel do professor-tutor como mediador das atividades orais utilizando a ferramenta *Skype*. Ao concluir essa leitura formativa, pretendemos que o sujeito do ensino fique ciente da proposta de um enfoque *online* para desenvolver a expressão oral e tenha em mãos um material de consulta com atividades e tarefas que ilustrem as estratégias metodológicas utilizadas em uma prática de conversação mediada por uma ferramenta como o *Skype* e todo seu contexto.

OBJETIVOS

- Desenvolver a autonomia dos professores-tutores.
- Possibilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas de tutoria para o desenvolvimento da expressão oral.
- Ponderar sobre alguns requisitos necessários para a tutoria eficiente.
- Refletir sobre o papel do professor-tutor como mediador das atividades orais.
- Apresentar tutorial de instalação e utilização da ferramenta *Skype*.
- Propor sugestões de atividades para a prática da oralidade por meio do *Skype*.
- Apresentar um enfoque para o desenvolvimento da expressão oral.

ESCLARECIEMNTO: Este material não tem fins lucrativos. As imagens usadas estão inseridas objetivando estudo e pesquisa e todas foram citadas as suas fontes.

1 BEM-VINDO AOS ESTUDOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE TUTORIA

Inicialmente quero dar as boas vindas ao grupo de professores-tutores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Você já passou pelo curso de formação de tutoria para conhecer e trabalhar com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no *MOODLE*. Agora, por meio deste *e-book*, passa a refletir conosco sobre as práticas de mediação específicas para o atendimento da disciplina de Língua Espanhola do curso de Letras, Português - Espanhol. Procuramos apresentar um enfoque *online* para o desenvolvimento da expressão oral em Língua Espanhola.

Os cursos de licenciatura da UEPG têm o compromisso de ofertar cursos que primem pela qualidade e excelência no atendimento aos acadêmicos. Portanto, é importante que você passe por esta formação, se especialize e reflita comigo sobre o atendimento e acompanhamento das atividades orais do curso de Letras, bem como aprimore suas práticas pedagógicas para ajudar os acadêmicos a desenvolverem a expressão oral, visto que são estas atividades que se diferenciam das demais em termos de especificidade para o bom andamento e qualidade do curso de Letras.

A universidade tem por objetivo colocar à disposição do acadêmico uma equipe de professores competentes que saibam trabalhar com todos os recursos que o curso disponibiliza no AVA e fora dele. Para tal, você, professor-tutor, tem o compromisso de se especializar e saber utilizar as ferramentas comunicacionais, sobretudo o *Skype*.

MOODLE:

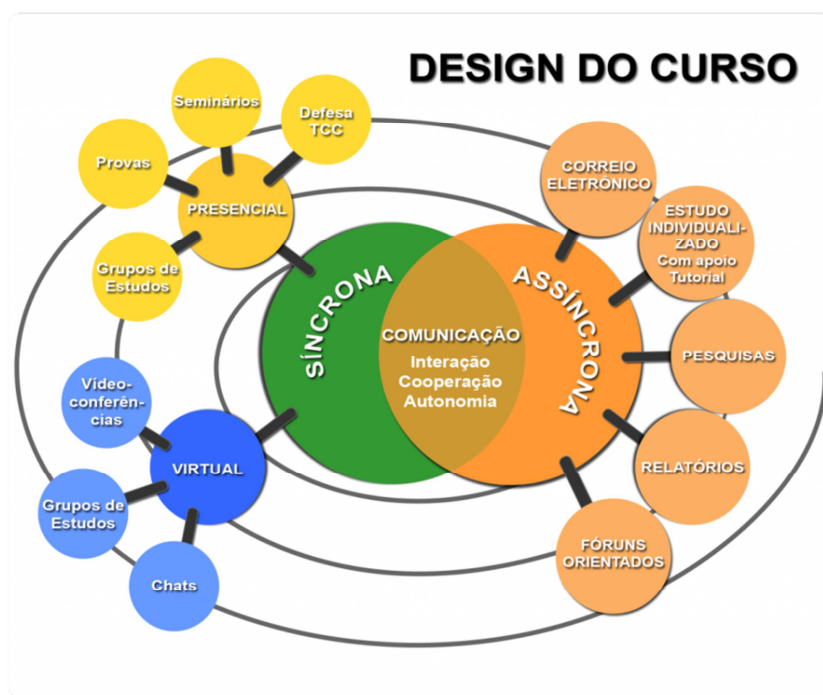
Software livre, de apoio à aprendizagem, executado num Ambiente Virtual. É um sistema de gestão da aprendizagem em trabalho colaborativo baseado nesse *software* ou plataforma, acessível por meio da Internet

SKYPE:

Plataforma que permite comunicação usando a Internet

2 DESIGN DO CURSO DE LETRAS

Professor-tutor, veja abaixo o *design* dos cursos na modalidade a distância da UEPG:



FONTE: <<http://ead.uepg.br/site/metodologia-ead/metodologia/>>.

Você observou no diagrama acima que nosso curso é baseado na comunicação por meio de atividades síncronas e assíncronas? Você pode questionar: mas onde atuarei?

Todos os professores-tutores *online* atuam nas duas modalidades de atividades. Entretanto, para as atividades de conversação você atuará, na maioria das vezes, em atividades síncronas que, na representação do diagrama, entram nas atividades virtuais. Você terá de usar uma ferramenta de comunicação digital e se apropriar dela para realizar as atividades orais junto aos acadêmicos.

Provavelmente, esta será uma experiência diferente para você, visto que estava acostumado a atender a seus alunos presencialmente. Mas, caso já use um enfoque *online* para o ensino de língua, esta será mais uma oportunidade para você ampliar seus conhecimentos.

Atividades:

SÍNCRONAS

são aquelas realizadas no ambiente de aprendizagem em que alunos e professores se comunicam simultaneamente, em tempo real e usam uma tecnologia como o *Skype*

ASSÍNCRONAS

são atividades realizadas por e-mail, fórum, etc.; a comunicação não é simultânea.

Por isso, é importante que você continue com esta formação objetivando refletir sobre sua prática pedagógica para mediar as atividades de Língua Espanhola a partir de algumas sugestões e reflexões que proporemos aqui.

3 O PROFESSOR-TUTOR NO CURSO DE LETRAS

Para iniciar nossa conversa é importante pensar: O que é ser um professor-tutor no curso Letras - Espanhol?

O professor-tutor *online* é aquele que está atuando na disciplina de Língua Espanhola (LE) e mediando as atividades junto aos acadêmicos. Será o sujeito que acompanhará pedagogicamente o acadêmico durante todo o curso de graduação nas atividades que desenvolvem as habilidades linguísticas, entre elas a expressão oral. Portanto, será o mediador de todo o processo de aprendizagem.

Você, professor-tutor, saiba que embora realize atividades específicas dentro do curso, terá, na sua essência, a ação educativa que um professor tem. Além disso, será o sujeito dentro desse processo que estará mais próximo e em contato com o estudante. Assim, você deve proporcionar a ele afetividade e oferecer-lhe o sentido de pertencimento ao curso, por meio da motivação e acolhimento.

O papel do professor-tutor não se restringe ao auxílio para a formação acadêmica, mas se expande para a compreensão das capacidades e limitações do ser humano. Ao receber demandas de natureza afetiva, os professores-tutores não podem simplesmente dizer aos estudantes que esta esfera não lhes compete, de alguma forma eles deverão acolher a necessidade dos estudantes, quer seja visando os aspectos econômicos e institucionais de manutenção do indivíduo no curso, quer seja visando seu papel de educador. (TORRES, 2007, p. 35).

Professor-tutor, você será o interlocutor que irá interagir com o aprendiz, por meio de uma ferramenta tecnológica que proporcionará ao curso a interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, portanto, entre você e o acadêmico.

O professor-tutor é o representante de uma comunidade social, auxilia o aluno a refletir sobre os enunciados produzidos nestas diferentes comunidades e culturas que têm a Língua Espanhola como idioma oficial. O professor-tutor é aquele que medeia as atividades para que o aprendiz produza seus próprios enunciados, interagindo com ele, propondo a análise dos diferentes gêneros discursivos e,

consequentemente, dos discursos neles existentes e dos valores neles apresentados.

É importante que você provoque o aluno para que se comunique com você, instigue-o e seja estrategista em suas práticas. É importante que identifique novos caminhos. Caso perceba que o aluno não está interagindo como deveria, proponha alternativas, novos problemas e novas discussões a partir do que vocês estão conversando. Procure saber sobre os interesses do seu aluno para também propor temas que atraíam sua atenção.

4 SABERES PARA O PROFESSOR-TUTOR

Para atender a disciplina de LE da qual é responsável é importante que desenvolver saberes relacionados ao perfil, aperfeiçoar habilidades e adquirir outras. Os novos conhecimentos envolvem, por exemplo, a operação das novas ferramentas tecnológicas, no caso, o AVA e o *Skype*, e a construção de práticas de tutoria. É importante que você, professor-tutor, se especialize, busque formação para atuar na área, como está fazendo agora.

Três saberes básicos serão essenciais para seu trabalho:

PROFICIÊNCIA É importante desenvolver a fluência na língua-alvo, uma vez que deverá usar a Língua Espanhola para interagir com o acadêmico.

APROPRIAÇÃO DA TECNOLOGIA Conscientize-se que deverá usar pedagogicamente as tecnologias como o *Moodle* e a ferramenta *Skype*. O *Skype* possui muitas funções e existem aplicativos que você pode usar com ele para melhorar o seu trabalho.

ALTERIDADE A relação de alteridade é muito importante para o trabalho com a oralidade. Você atuará como mediador das atividades orais, portanto, estará diretamente mais próximo do aluno devendo ajudá-lo a constituir-se como sujeito do discurso. Dispensar mais tempo para estas atividades também é muito importante, seu trabalho é de natureza pedagógica.

Alteridade é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende do outro. Assim, a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro.

Diálogo é concebido por Bakhtin (2003) como produto da relação de alteridade entre duas consciências socialmente organizadas e constituídas, já que o autorreconhecimento do sujeito ocorre pelo reconhecimento do outro. Desse modo, a palavra é território comum entre locutor e interlocutor.

Professor-tutor, estes saberes são fundamentais para você, uma vez que seu trabalho será mediar e interagir com o aluno com vistas ao desenvolvimento da expressão oral e do sujeito como agente social. A partir dos estudos de Vygotsky (1989) e sua teoria sociointeracionista, observa-se a importância de o professor-tutor conhecer o acadêmico e identificar seu nível de desenvolvimento a fim de sugerir-lhe novos desafios, novas relações com o meio social. Somente assim o acadêmico irá passar ao seguinte grau de conhecimento e superá-lo.

Para as novas demandas, o professor-tutor dentro do enfoque *online* necessita desenvolver habilidades que o tornem um profissional preparado. Buscar informação sobre diferentes temas, saber integrar conteúdos de diferentes disciplinas dentro do curso em que atua, tornando-se o elo que conecta as propostas do professor-formador, os textos e o aluno, para que os conteúdos não fiquem segmentados, mas se apresentem de maneira integral dentro de uma rede de temas conectados.

Diante disso, o professor-tutor é o profissional que sabe como o aluno aprende a distância e lhe oferece o suporte que o motive a desenvolver sua autonomia, fator essencial ao processo de aprendizagem desta natureza, que pressupõe orientação e mediação para o aluno compreender que ele é o agente da sua aprendizagem.

AUTONOMIA: “um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula”.

“A autonomia na aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) é um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente”. (PAIVA, 2005, s. p.).

Paiva (2005) diz que, como os sistemas complexos caracterizam-se pelo alto grau de dependência entre muitas variáveis, é difícil descrever todas as suas partes

e prever como será seu comportamento. Portanto, a trajetória de um aprendiz ao adquirir uma língua é um fenômeno complexo que se dá entre a ordem e o caos, existindo a imprevisibilidade.

O PROFESSOR não pode prever com segurança o que acontecerá em um processo de aprendizagem, uma vez que os aprendizes apresentam diferentes níveis de autonomia. O que vai bem para um estudante pode não dar certo para outro. É AQUI QUE ENTRA A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR: CONHECER O ACADÊMICO PARA PROPOR NOVOS CAMINHOS.

A relação de mediação pedagógica realizada nas atividades orais poderá aumentar a interação entre professor-tutor e aluno. Se o professor-tutor ao questionar o acadêmico realiza somente perguntas cujas respostas admitam sim ou não, não estará provocando uma boa interação entre eles, muito menos com a cultura-alvo e a sociedade, e tampouco com a cultura em questão, é necessário motivar o aprendiz.

É importante **MOTIVAR** sempre.

Para PAIVA (2005), a motivação é colocada como elemento principal que influencia os diversos graus de autonomia, além de outros. Pode-se, portanto, colocar a atitude motivadora como outro requisito ao professor-tutor. Segundo a pesquisadora, a motivação influencia também as necessidades, crenças sobre aprendizagem, experiências passadas de aprendizagem ou histórias de aprendizagem, afetividade, autoestima, afiliação ao idioma.

Você, professor-tutor, fará intervenções, portanto aproveite o tempo, a oportunidade e identifique os riscos. Pense que seu tempo com o estudante é precioso, você não sabe quando ele o procurará novamente para uma nova orientação, assim as oportunidades de diálogo devem ser bem aproveitadas.

Aproveite bem o tempo para evitar o risco de que o acadêmico tenha uma visão parcial ou distorcida do tema.

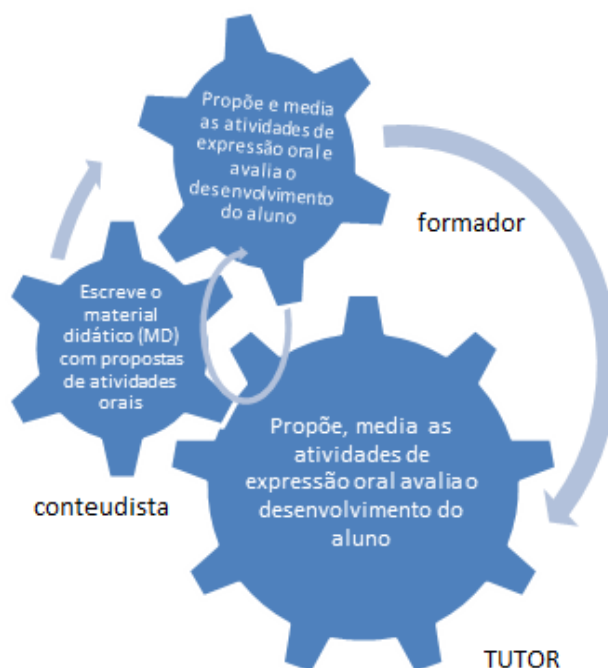
As novas tecnologias oportunizam uma incrível rapidez na comunicação e exigem do tutor uma análise rápida, rica e flexível de cada situação, considerando as dimensões citadas.

Professor-tutor, você então sabe que deve incentivar o aluno a desenvolver a autonomia. Mas e a sua? Você está desenvolvendo a sua própria autonomia?

Pense nisso!!! Não fique esperando que todas as ações do curso venham por meio do professor-formador. Você também é o professor da disciplina. Assim sendo, pode tomar muitas decisões para ajudar a desenvolver a expressão oral junto ao acadêmico.

5 PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL

Tratando-se das atividades orais, como você pode observar abaixo no *design* de atuação dos professores do curso, além do conteudista, temos dois professores que atuam diretamente no curso: o formador e o tutor *online*.



FONTE: A autora (2017)

PROFESSOR-TUTOR ONLINE pode trabalhar em casa e deve cumprir 20 horas semanais. Algumas delas devem ser reservadas para atender o acadêmico nas atividades síncronas usando o *Skype*.

Tem como papel apoiar um professor-formador. Este apoio se dá não só por meio da interação com o aluno, mas também na preparação de material pedagógico para as atividades orais extras que não são avaliativas. É o responsável por

trabalhar com os conteúdos teóricos e práticos da disciplina, portanto, pode sugerir materiais extras aos estudantes.

Promove a dinâmica interacional do curso usando vários tipos de ferramentas como *e-mail*, fórum, telefone ou pessoalmente, no recebimento e controle de entrega dos trabalhos.

Em uma pesquisa realizada com professores-tutores de nossa instituição constatamos que, mesmo sendo experientes, eles relatam dificuldades para desenvolver a expressão oral. Relacionam estas dificuldades ao aluno e à tecnologia.

Segundo eles, as dificuldades são:

ALUNO Insegurança, medo, timidez e nervosismo na hora de falar.

TECNOLÓGICAS A falta ou a má qualidade da conexão à internet dificulta o trabalho. Falta de habilidade em manusear as tecnologias.

Diante disso, podemos destacar a importância de:

1. Agendar um dia e um horário semanal para que os alunos realizem as atividades não só avaliativas, mas também as que desenvolvem a competência comunicativa podendo expressarem-se e melhorar a proficiência.
2. Motivar o estudante a procurá-lo para realizar as atividades orais, demonstrando paciência e afetividade.
3. Estimular o desenvolvimento da autonomia, uma vez que o aprendiz é o sujeito responsável pela própria formação. Procure promover ações para que os estudantes conversem entre si usando as ferramentas comunicacionais objetivando a fluência na língua. Oriente os alunos para que busquem materiais alternativos como música, entrevistas, filmes, curta-metragens, telejornais, enfim, tudo que circula na internet como gêneros discursivos orais.
4. Estudar as atividades propostas pelo professor-formador e propor outras alternativas caso necessite estimular o acadêmico a dialogar.
5. Caso a conexão falhe, busque outras alternativas, como o *WhatsApp*. Quando o problema não é com a conexão, pode ser usado o *messenger do Facebook*.
6. Desenvolva competências que o ajudem a tornar a tecnologia ao seu alcance uma ferramenta atraente, útil e significativa em termos pedagógicos.

A interação constante professor-tutor/estudante é um dos elementos que pode garantir o sucesso dos sujeitos envolvidos no processo educativo a distância, visto que o professor-tutor é, na maioria das vezes, o referencial de que os alunos dispõem para balizarem seus processos de aprendizagem (BALBÉ, 2003).

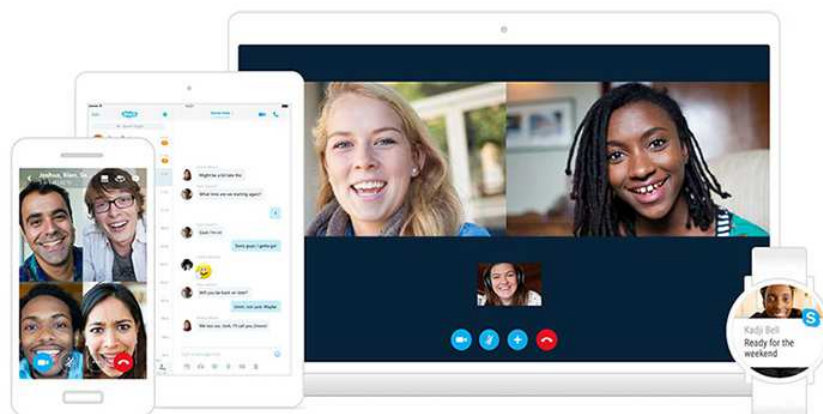
FICA A DICA DE ALGUNS PROFESSORES-TUTORES:

“Geralmente faço roteiros de perguntas e atividades a partir de temas estudados nas unidades”.

“Primeiro, acalmo o aluno, pois sempre há tensão. Deixo que fale alguns minutos livremente, para só então iniciar a avaliação”.

“Valorizo conhecimentos prévios dos alunos com relação aos assuntos trabalhados. Quando falam de assuntos próximos de sua realidade, eles costumam ficar mais à vontade no diálogo”.

6 PRÁTICA PEDAGÓGICA



FONTE: <https://www.skype.com/pt-br/>

Professor-tutor, as práticas pedagógicas para século XXI são marcadas pela instrumentalização nas tecnologias digitais. Com o crescimento ao acesso à internet as competências pedagógicas do professor estão mudando, novos comportamentos estão sendo exigidos transformando a vivência do professor da sala de aula convencional para outros ambientes.

Você assim como eu temos que questionar quais são estas práticas pedagógicas e quais competências o professor está desenvolvendo à medida que vivencia a interdependência planetária e a mundialização.

Primeiro, vamos definir a prática pedagógica?

Em uma concepção para o século XXI a prática pedagógica pode assumir vários significados, vai depender dos princípios em que estiver baseada a ideia, portanto, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido (VERDUM, 2013, p. 94).

A prática pedagógica é uma prática cuja intenção é o ensino e a aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas sim articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, o autor diz que a prática pedagógica está situada na relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 2008, p. 154).

Professor-tutor, podemos entender que na prática pedagógica deve ocorrer o diálogo entre prática e teoria, entre conteúdo e forma, e, ainda, o diálogo entre várias disciplinas.

O professor no exercício da profissão realiza práticas pedagógicas que vistas por um profissional consciente é espaço permanente de formação, uma vez que é na prática que o professor usa seus conhecimentos e valores e pode detectar suas dificuldades. Professor-tutor, você já pensou que refletir sobre a sua prática é um caminho para superar problemas e avançar profissionalmente? É isso mesmo! É importante refletir sempre sobre suas práticas.

A aula se constitui por relações dialógicas; na perspectiva apontada acima por Fernandes (2008), a prática é articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social. Portanto, educar e trabalhar com o conhecimento dialogicamente é pensar que tanto o professor quanto o aluno têm suas histórias, que dialogam com outras histórias. Ambos podem ensinar e aprender dentro do espaço educativo, esta relação não nega o papel mediador do professor que propõe fatos e contextos, mas que também aceita outros e os articula para dentro da sua prática pedagógica social, que é ponto de partida e chegada.

Professor-tutor, podemos, assim, pensar nas boas práticas pedagógicas?

Sem respostas prontas, porque cada professor tem sua história, sua formação e seu contexto de ensino, ou seja, marcas identitárias. Portanto, podemos pensar em indicadores quando se justificam pela ideia de possibilitar ao aluno se colocar no mundo e transformar a sociedade.

“O paradigma no qual se assenta o trabalho pedagógico segue transitando entre crises de certezas e incertezas por negar o paradigma e pelas multiconfigurações de referências de acordo com critérios e a imaginação daqueles que o concebem”. (RESENDE, 2014, p. 11).

A autora defende que embora o processo de ultrapassagens identitárias sempre ocorresse, o sujeito contemporâneo, mais que outros, apresenta identidade que muda, formada e transformada em relação ao sistema cultural a que pertence,

assumindo diversas identidades em diferentes momentos da vida, e este fato agrava contradições. Assim:

“trata-se de uma mutação existencial coletiva apontando mudanças significativas, produz subjetividades, na qual existem tanto o apego arcaizante às tradições, como aspirações a superá-las”. (RESENDE, 2014, p. 14).

Para a autora, os profissionais da educação estão mergulhados em processos marcados pela provisoriedade; assim, na contemporaneidade o velho ainda sobrevive, mesmo com sinais de esgotamento, e o novo, apesar de ainda não se fazer presente, marca presença, indicando a necessidade de novas e outras interpretações. Este fato nos explica a imagem daquele professor que pensamos acima, consciente da relação teoria e prática e que na verdade se vê dentro das dificuldades do ato educativo e da dicotomia entre teoria e prática na organização dos conteúdos e no diálogo com outras disciplinas.



Fonte: <https://blogs.skype.com>

Não obstante, temos que vislumbrar caminhos para as boas práticas pedagógicas para constituir a unidade entre teoria e prática pensando que o professor não trabalha apenas com os conteúdos, mas também com formas de se posicionar no mundo. Não é fácil romper com práticas baseadas na memorização, na repetição dos conteúdos, na reprodução de ideias. Para tal rompimento o

professor deve ter a competência pedagógica reflexiva, isto é, analisar a sua prática para aprimorá-la.

Hoje, falamos de um trabalho com ênfase na diversidade. Diante disso, falamos de um modelo e postura pautados na crítica e na reflexão que promovem ações efetivas a partir de vários contextos que apresentem diferentes sujeitos em espaços diversificados e em um tempo de uma realidade. Para um trabalho pedagógico mais coerente e compatível com o discurso é importante buscar alicerces na articulação técnica, política, ética e estética (RESENDE, 2014, p. 18).

É necessário sair de um paradigma nivelador para desencadear teorias e práticas que sustentem um trabalho pedagógico atrelado a questões de gênero, saúde, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, força da mídia, e dos artefatos culturais, processos de significação, e disputas, novas comunidades entre tantas outras coisas, atreladas aos chamados conteúdos escolares e para além de chavões e de discursos festivos e superficiais. (RESENDE, 2014, p. 19).

Concordamos com Resende da necessidade de atrelar a prática e a competência pedagógica a questões de gênero, religião, raça, condição social a fim de superar a dicotomia teoria e prática. A perspectiva intercultural crítica deve enfocar, também, a desigualdade educacional que afeta estudantes que não correspondem aos padrões da cultura oficial dominante. As boas práticas pedagógicas são aquelas que não apresentam visões estereotipadas que excluem os alunos provenientes de culturas menos favorecidas. Os professores devem preparar-se para atuar em sociedades multiculturais com vistas a desenvolver junto aos alunos respeito à pluralidade cultural, além de valores de tolerância e respeito.

7 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

As atividades de expressão oral não estão destinadas unicamente à prática de conteúdos linguísticos ou de conteúdos nocio-funcionais, mas também para exercitar o uso efetivo da língua em um processo de interação comunicativa.

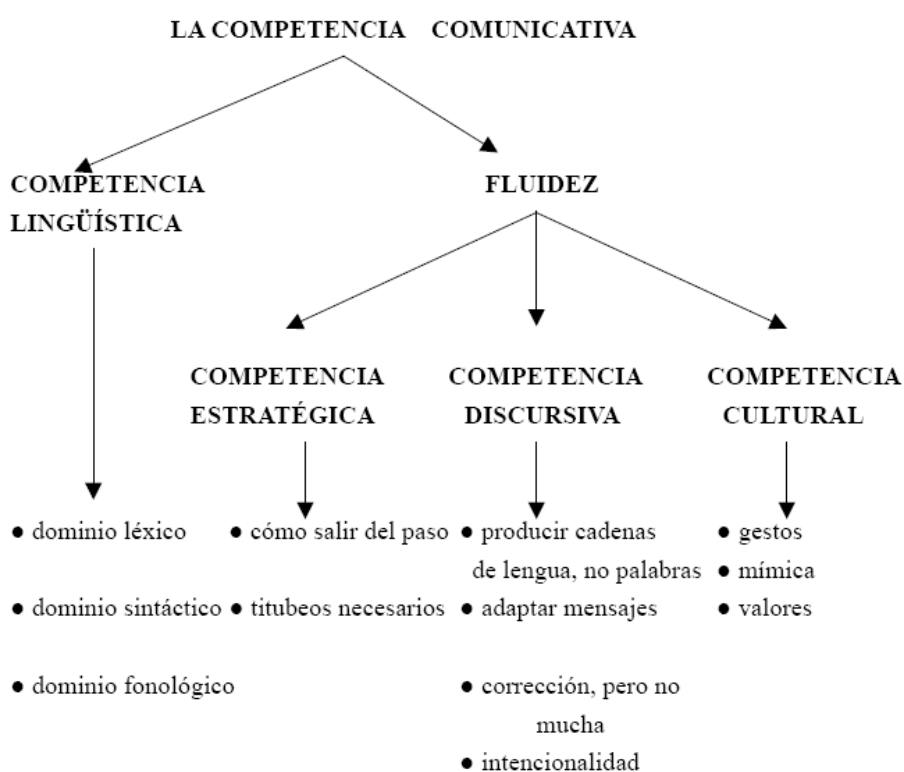
A competência comunicativa é um conceito da Linguística Aplicada (LA) no que diz respeito aos estudos da aquisição de uma segunda língua e também seu uso prático no ensino desta língua.

Os professores em formação atendidos por você, professor-tutor, precisarão desta competência para se comunicar em sala de aula com seus futuros alunos e em outros contextos.

A expressão oral não consiste apenas em produzir sons acústicos adequados ou formar frases gramaticalmente coerentes, existe um arsenal de elementos que o professor deve levar em consideração. Por isso, apresenta-se como complexa, uma vez que o sentido prático da linguagem são também interpretações de usos sociais do discurso oral em um determinado contexto em uma situação de comunicação.

Na cadeia da fala temos elementos articulatórios e diferentes tons, além de elementos que aparecem em uma enunciação como ritmo, cadência, intensidade da voz, bem como os exemplos do sorriso, do choro, do suspiro, da persuasão, entre outras manifestações que completam o discurso oral, mesmo os gestos dentro de uma cultura fazem parte desta cadeia.

Veja que Vasquez (2000, p. 17) apresenta um esquema para a competência comunicativa:



(Vázquez, 2000: 17)

Como é possível observar a autora divide a competência comunicativa em linguística (gramática/vocabulário) e fluência (usos sociais), que implicam em outras competências. Para que o estudante desenvolva esta competência, você, professor-tutor, deve mediar as atividades, porque é somente por meio da interação que ele melhorará a fluência. NÃO PODEMOS APRESENTAR SOMENTE ATIVIDADES COMUNICATIVAS, MAS TAMBÉM AS INTERATIVAS.



FONTE: figura elaborada pela autora

A capacidade de interação caracteriza-se pelo imediato e pelo espontâneo. Construímos enunciados, mas diferentemente da escrita, temos um retorno rápido do interlocutor, podendo reelaborar a fala de acordo com o entendimento deste interlocutor.

Falar é relacionar-se, é comunicar-se, compartilhar ideias ou sentimentos e tentar chegar a um lugar comum; é alcançar a estes acordos ou delimitar os desencontros, isto é, trabalhar em consequência. Por isso, compreendemos o que significa quando alguém propõe “temos que falar”; interpretamos, sem dúvida, que nos enfrentaremos com alguma situação que temos que tratar, compartilhar ou debater uma questão ou um tema para chegar a compreendê-lo melhor conjuntamente e ir atuando segundo o tratado e convencido. E sabemos também que falar implica, necessariamente, escutar, manter uma atitude de ouvinte. Em sínteses, pode-se dizer que a expressão oral consiste em escutar a linguagem integrada (estar atento e receptivo a todos os signos que possam ajudar a interpretar a mensagem) e expressar o falar ao mesmo tempo da linguagem (emitir toda classe de signos que favoreçam a riqueza comunicativa da mensagem) (RAMÍREZ MARTINEZ, 2002, p. 3. Tradução nossa).

Como vemos, a expressão oral envolve a relação face a face em que os sujeitos presentes atuam como locutor e interlocutor dentro de um ato dinâmico que somente a presença daqueles que atuam pode suscitar. A expressão oral enreda o compartilhamento das ideias e sentimentos que devem ser compreendidos a partir dos signos interpretados.

O uso da língua com fins interativos nos dias atuais emerge como uma necessidade no ensino de línguas estrangeiras com o advento da internet e a mundialização. A ênfase do ensino para a comunicação, não só escrita, mas também oral, pressupõe desenvolver a capacidade do aprendiz em fazer o uso efetivo da língua com objetivo de compreender e ser compreendido.

Preparar o estudante para que seja capaz de interagir oralmente fora do ambiente de aprendizagem, em nosso caso, fora da plataforma *Skype*, implica auxiliá-lo a desenvolver estratégias de expressão e compreensão de significados para desempenhar atividades sociais que um cidadão normalmente faria em sua língua como, por exemplo, estabelecer contatos sociais, tomar decisões, resolver problemas usando a língua e, no caso dos estudantes do curso de licenciatura em Letras, ministrar aulas na língua-alvo.

As exigências do processo de formação docente, como constitui o ensino de uma língua estrangeira em um curso de Licenciatura, demanda a necessidade da inclusão de elementos (atividades) que contribuam para que o acadêmico empregue várias estratégias para minimizar as dificuldades que se lhe apresentam durante a construção dos variados discursos, ou seja, da produção dos textos orais para se comunicar.

O conceito de competência linguística se refere ao conhecimento de regras, enquanto que a competência comunicativa inclui, além disso, a habilidade de usar esse conhecimento que é diferente da atuação, ainda que somente a atuação seja observável. A competência é conhecimento e habilidade e a atuação é o que o falante faz com a língua. (CENOZ IRAGUI, 2005, p. 451).

A competência comunicativa é um conceito dinâmico que depende da negociação de significado entre o interlocutor e o receptor, lembrando que na expressão oral estes papéis se alternam dentro do mesmo sistema.

Mas todo mundo é competente sempre?

Não, então tem um caráter relativo, dependendo do usuário da língua, apresenta-se com diferentes graus de competência comunicativa.

Diante disso, desenvolver a competência comunicativa dentro do conceito proposto por Hymes, adaptado ao ensino de línguas estrangeiras, pressupõe desenvolver outros tipos de competências como gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Competência gramatical: domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases. Conhecer léxicos, regras.

Competência sociolinguística: conhecimentos das regras sociais que norteiam o uso da língua dentro de uma determinada cultura, é saber fazer e estar, normas de comportamento social da cultura como veículo de comunicação, saber os costumes gastronômicos, os horários de comércio, como as pessoas se cumprimentam, funcionamento do transporte público, etc.

Competência discursiva: habilidades de produzir diferentes tipos de comunicação ou discursos, escritos ou orais, como uma entrevista de emprego, um ensaio, uma música, um *chat*, uma piada, uma receita, uma notícia, um artigo científico.

Competência estratégica: compreende o verbal e não verbal. Trata de estratégias para agilizar o processo de aprendizagem, que são conscientes, estratégias de comunicação, ou seja, usamos artifícios para nos comunicarmos como a descrição do objeto quando não lembramos o nome dele, a mímica para indicar alguma situação.

Material complementar: ampliando conhecimentos

Você, professor-tutor, pode ampliar seus conhecimentos assistindo o vídeo sobre competência e atuação no *link* abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=Wlo6Zworg2w>



FONTE: YouTube

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wlo6Zworg2w>

Professor-tutor, você também pode ler o texto:

LAS DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS Y AFECTIVAS DE LA EXPRESIÓN ORAL de Marjana Sifrar Kalan no *link*:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

8 APROPRIAÇÃO DA FERRAMENTA

O uso que os professores e os alunos fazem da internet é ainda predominantemente voltado à busca de informações específicas ou ao entretenimento que não trazem o desenvolvimento da autonomia no ensino/aprendizagem. O ensino precisaria partir desses usos para investir na apropriação do modo de funcionamento do discurso nos diversos espaços virtuais. Sendo assim, professor e aluno, segundo Bailly, precisariam desenvolver e compartilhar um letramento digital que os capacitasse não só a usar os recursos tecnológicos, mas a interagir *online* e refletir sobre os sentidos produzidos nos textos que circulam nos diversos espaços virtuais.

Desse modo, é importante se apropriar das tecnologias digitais desenvolvendo práticas apropriadas que proporcionem mais interação entre os

sujeitos em termos de relação dialógica que discuta os sentidos dos textos. Consideramos o sujeito como ativo no processo de desenvolvimento da expressão oral, uma vez que o indivíduo se constitui na relação com o outro. Por isso, é importante se aproximar da perspectiva dialógica proposta por Bakhtin, e seu papel nessa interação dialógica é uma condição essencial para a construção do sujeito enquanto produtor de discursos.

Para Lévy (2000a, 2000b) e Kenski (2007), o conceito de tecnologia extrapola a ideia de objeto material e abarca as linguagens produtos da inteligência humana, que propiciam a comunicação entre os indivíduos em um determinado contexto histórico e social.

As tecnologias digitais também são resultados da criatividade humana que faz parte da realidade contemporânea. São compreendidas como uma linguagem híbrida constituída por ferramentas tecnológicas e outras linguagens compondo uma rede com forma fluida. Sendo assim, alteram padrões de pensamento e compreensão do mundo, colocando os sujeitos em contato com novos gêneros discursivos dotados, muitas vezes, por uma ampla hipertextualidade “um caleidoscópio de imagens e de letras cuja ordenação não comporta mais a regularidade linear de páginas em sequência” (BOTO, 2005, p. 71). É preciso compreender estas novas formas de enunciação.

Assim, na EaD se apropriar da tecnologia vai muito além de saber usá-la e manuseá-la, surge da necessidade de propor um processo produtivo e eficaz que supere a ruptura de hábitos antigos, rotinas e práticas de uma cultura escolar. Além disso, a mudança se encontra na possibilidade da mediação e interação que a ferramenta *SKYPE* pode proporcionar. Os sujeitos envolvidos poderão realizar as atividades orais dentro de uma perspectiva dialógica trabalhando com a leitura crítica de diferentes enunciados.

9 PLATAFORMAS DIGITAIS: *SKYPE*

Caro professor-tutor, como não temos plataformas digitais para comunicação disponíveis no AVA, você terá que baixá-las no seu computador para possibilitar a

realização das atividades orais. Entre estas ferramentas temos o *Skype*, que é nossa plataforma oficial, mas temos também o *WhatsApp*, o *Facebook Messenger*.

A seguir apresentamos algumas considerações sobre o uso da ferramenta *Skype*, bem como algumas vantagens e desvantagens dela para o ensino da língua estrangeira, um tutorial para instalar a ferramenta, além de um aplicativo para gravar as chamadas de voz.

a. SKYPE: TUTORIAL DE INSTALAÇÃO

SKYPE - Plataforma que permite comunicação usando a internet. Podemos nos conectar aos estudantes por voz e vídeo.

Para usar o *Skype* é importante ter um bom equipamento (computador, *tablet*, celular, fone, câmera) e uma conexão de internet boa e confiável.



FONTE: figura tirada de <https://www.Skype.com/pt-br/>

Vantagem da ferramenta: conferência de vídeo e voz é gratuita, comunicação face a face em tempo real, suporta diálogos em grupos, 25 participantes para voz, e

10 para vídeo, pode ser baixada no celular. Isto facilita a questão de mobilidade e tempo para realizar as atividades e tem *chat*, envio de arquivos e compartilhamento de telas.



FONTE: figura tirada de <https://www.Skype.com/pt-br/>

Inconvenientes da ferramenta: não fica disponível dentro do AVA. Funciona bem com bons equipamentos, acadêmicos sem instrumentalização para usá-la. Professor-tutor, para você baixar a ferramenta, atualizá-la e orientar os acadêmicos a baixarem também, segue abaixo um tutorial:

TUTORIAL

1) Primeiro, você deve entrar na internet na página do *site* da ferramenta *Skype* em:

<https://www.Skype.com/pt-br/>

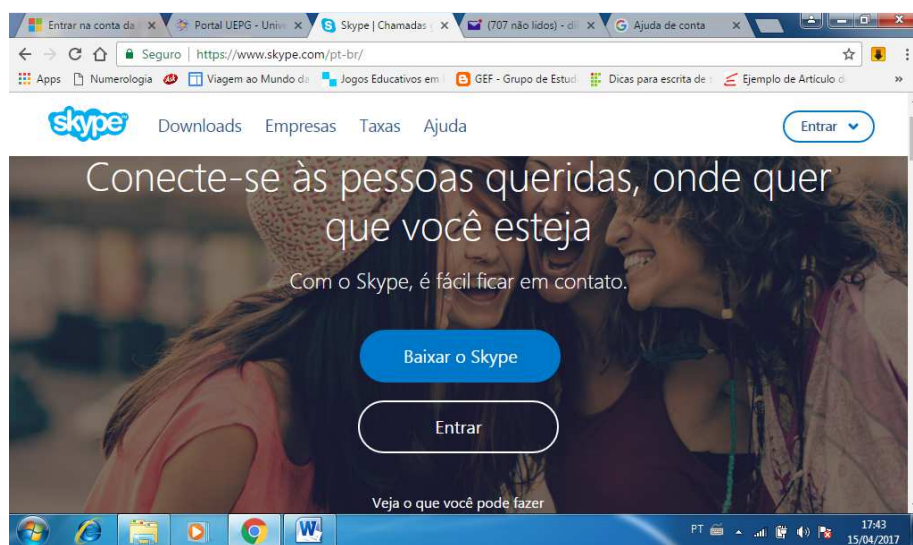


Figura: Site do Skype

FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

2) Faça o *download* para computador, celular, etc., e clique em *SKYPE* para *Windows*.

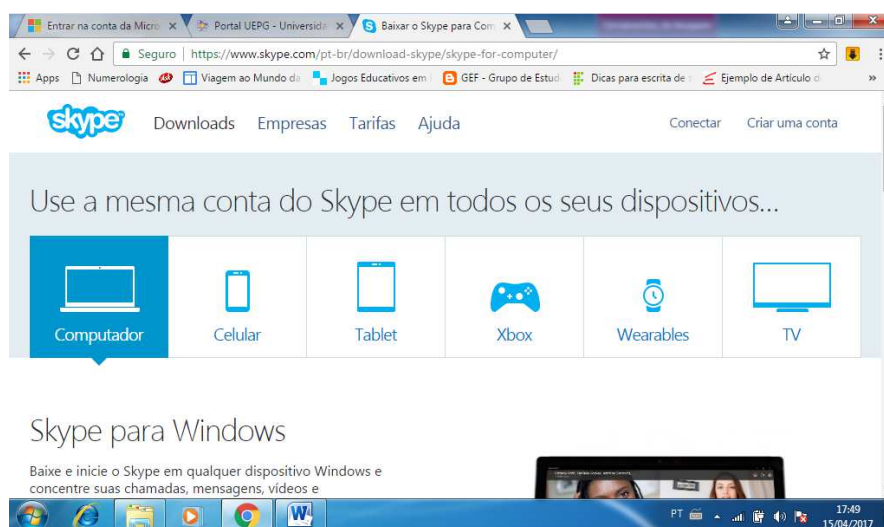


Figura: Site do Skype

FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

3) Procure no seu computador a pasta em que está o *download* e clique em executar.

4) Em seguida, uma aba abrirá COMO ESTÁ ABAIXO. Encontre o ícone concordo avançar e clique.

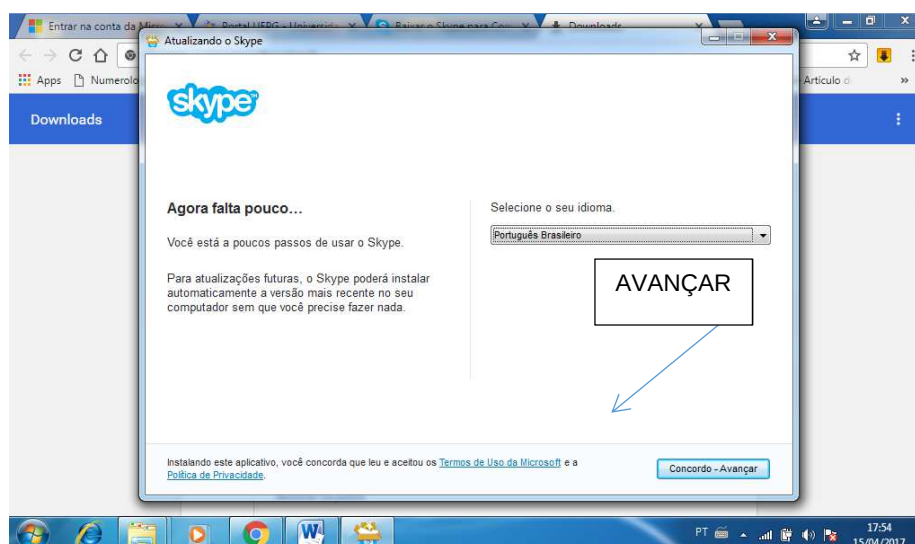


Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

5) Aparecerá a página abaixo, clique em continuar.



Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

6) Crie uma conta. Caso já a tenha, atualize a nova versão e pense nos dados que colocará sobre você para que seus alunos possam ver. Apresente-se como professor-tutor da UEPG.



Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

7) Caso necessite criar uma conta preencha os dados dessa página.

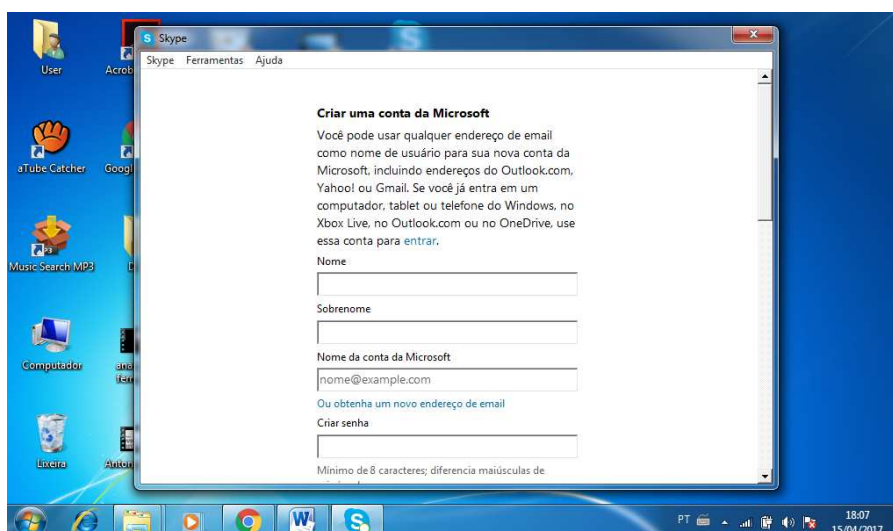


Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

8) Um e-mail será encaminhado a você para que confirme e verifique o código de segurança que digitará na página abaixo:

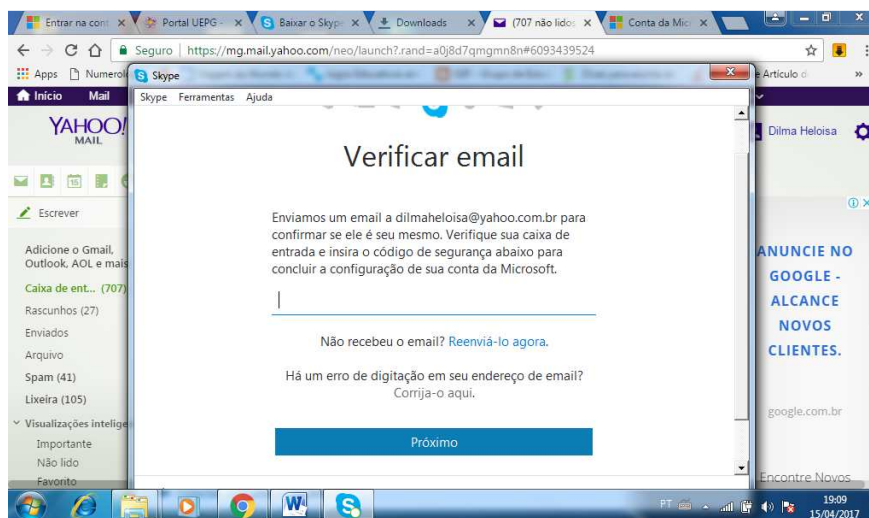


Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

9) Depois de colocar o código clique em continuar.

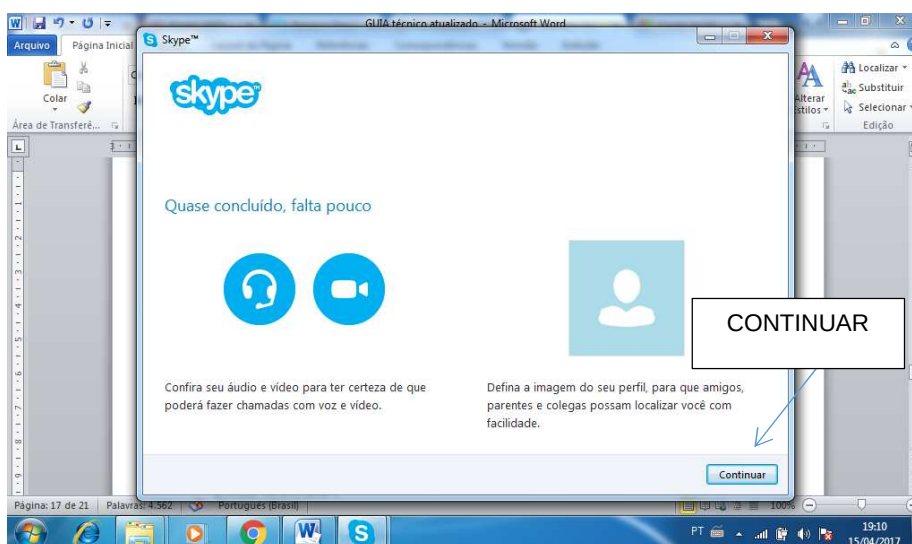


Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

10) Faça um teste de áudio e vídeo, este teste é muito importante para o ajuste e bom funcionamento da ferramenta. Em seguida clique em continuar.



Figura: Site do Skype
 FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

11) Adicione uma foto sua. A foto ajuda os acadêmicos a conhecer você e criar uma aproximação. Depois clique em continuar.



Figura: Site do Skype
 FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

12) Neste passo, como mostra a figura abaixo, sua conta já estará criada, você pode acessar a página do Skype para saber mais sobre como acessar os contatos:

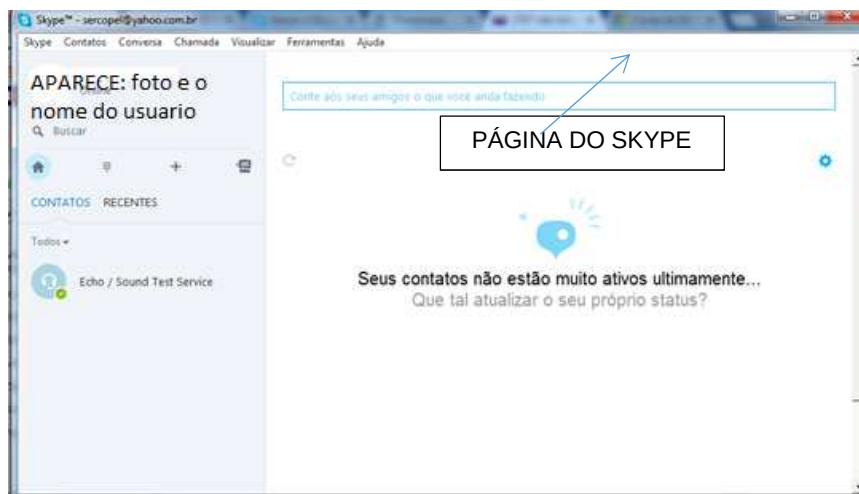


Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

13) O vídeo abaixo ensina rapidamente como adicionar contatos. Você deverá adicionar todos os acadêmicos que fazem parte do polo que estará atendendo.

https://support.Skype.com/pt-br/Skype/windows-desktop/?cm_mmc=ICDC_2224_Essentials_share+screen

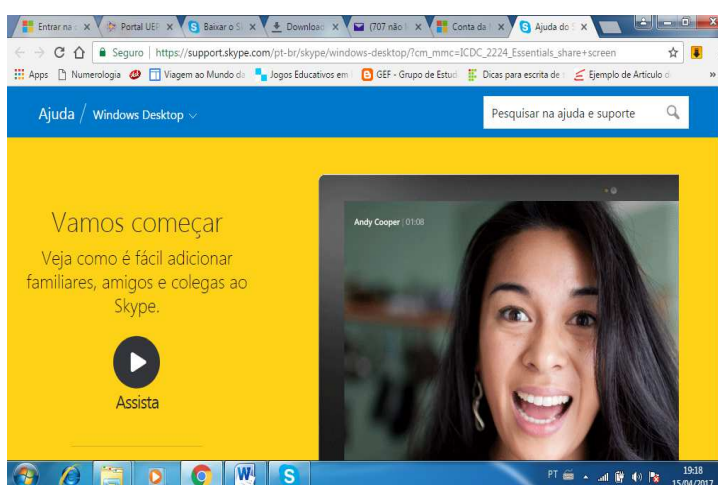


Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

14) Para atender ao estudante, na página abaixo você clica do lado esquerdo no contato que deseja conversar. Em seguida, inicie uma chamada com vídeo. A chamada com vídeo garante que você estará conversando com o aluno certo e proporcionará mais aproximação e afetividade para a atividade. Pode usar o *chat* para ajudar os acadêmicos com vocabulário, caso ele tenha dificuldade, e para correções e *feedback*.

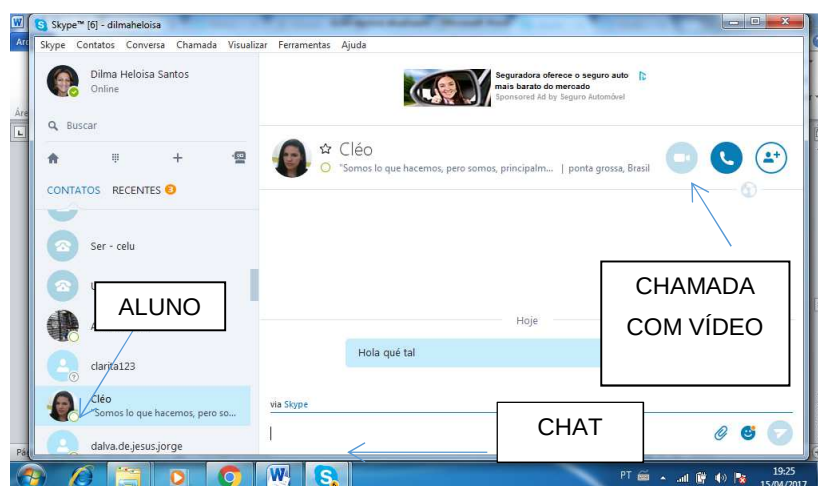


Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

15) Caso permaneça com dúvidas sobre o funcionamento da ferramenta, entre no *site* do SKYPE e leia os tópicos que te ajudarão bastante.

https://support.Skype.com/pt-br/Skype/windows-desktop/?cm_mmc=ICDC_2224_Essentials_share+screen

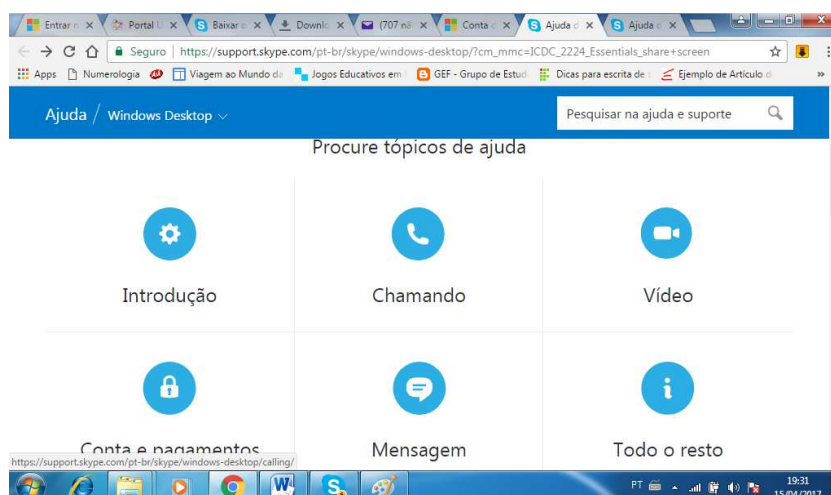
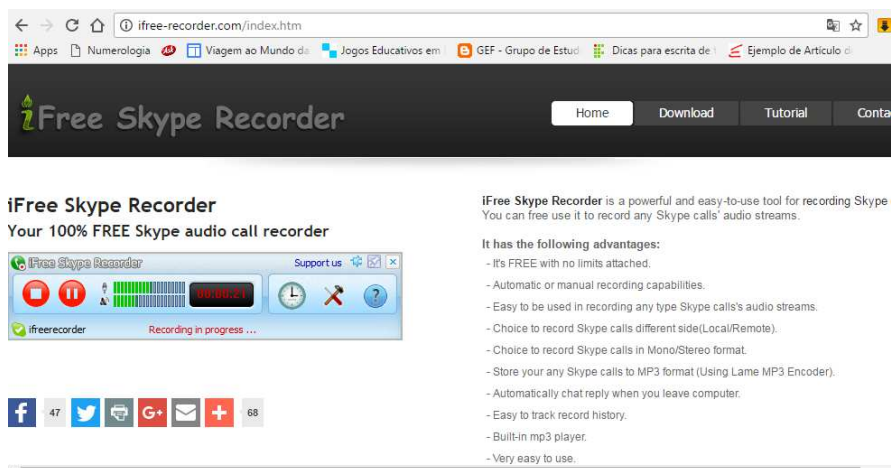


Figura: Site do Skype
FONTE: <https://www.Skype.com/pt-br/>

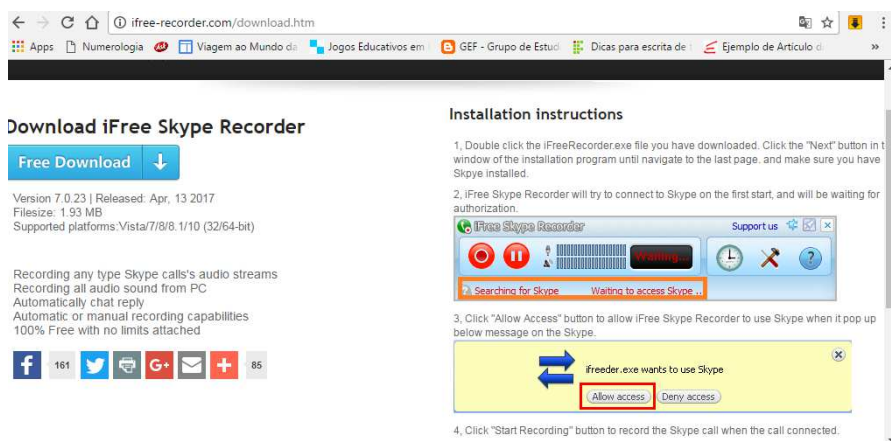
b) PROFESSOR-TUTOR, VOCÊ PODE GRAVAR OS ATENDIMENTOS AOS SEUS ALUNOS

1) Entre em: <http://ifree-recorder.com/index.htm>



FONTE: <http://ifree-recorder.com/download.htm>

2) Faça o *download* do aplicativo



FONTE: <http://ifree-recorder.com/download.htm>

- 3) Na plataforma *Skype* aparecerá um enunciado solicitando que você aceite o aplicativo. Depois de aceitar, você já poderá usar:



Figura: adaptada do aplicativo
 FONTE: <http://ifree-recorder.com/download.htm>

10 POR UM ENFOQUE *ONLINE* PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Como podemos perceber, o ensino de línguas passou e passa por grandes transformações. No Brasil, temos desde a Abordagem da Gramática e Tradução para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) até a proposta de um grupo de professores para uma Abordagem denominada Complexa. Independentemente dos motivos destas mudanças nas últimas décadas o que parece conveniente destacar é que não há uma fórmula pronta para que o ensino-aprendizagem aconteça, portanto, o que estamos propondo são discussões pertinentes ao desenvolvimento da expressão oral na modalidade a distância.

Conscientes de que para uma abordagem *online* são necessárias pesquisas que envolvam todas as habilidades linguísticas, recortamos para um enfoque tendo como principal protagonista o desenvolvimento da oralidade. Tomamos como ponto de partida os conceitos de mediação e interação, de Vygotsky (1989), de dialogismo, de Bakhtin (1997) e de aquisição de língua como fenômeno complexo, de Larsen-Freeman (1997).

No enfoque *online* mesmo fazendo o recorte para a expressão oral, não tem como deixar de pensar no desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, porque partimos dos gêneros discursivos para desenvolver habilidades e estes gêneros podem ser tanto orais como escritos. Portanto, para compreendê-los e produzi-los ao mesmo tempo em que desenvolvemos a habilidade oral estaremos

desenvolvendo outras habilidades, como a escuta e a leitura. Partindo da concepção de que gêneros discursivos são práticas sócio-históricas, a linguagem é compreendida como ato social/comunicativo, fenômeno ideológico.

Sendo assim, a língua é dinâmica e sua aquisição na perspectiva complexa estará em constante transformação e reorganização (BORGES, p. 349). Para a sua aprendizagem necessita-se da figura do mediador, a fim de dar conta da dinamicidade da língua e compreender o fenômeno. Cabe à figura do professor-tutor apresentar contextos de aprendizagem que devem ser mediados ajudando o aluno a passar para o seguinte grau de desenvolvimento e compreensão, superando seu desenvolvimento atual.

Para isto, dentro do enfoque *online*, necessita-se interagir com o aluno por meio da língua, dos contextos de aprendizagem propostos, por meio de uma tecnologia. O aluno por sua vez é acionado como sujeito ativo, instigado a reagir produzindo os próprios enunciados, a partir de uma leitura crítica dos discursos produzidos nos contextos de aprendizagem que lhe foram apresentados.

11 ATENDIMENTO AO ACADÊMICO

PRIMEIRA ETAPA:

Consiste na sua preparação para realizar a sua prática.

Nas atividades avaliativas: deve estudar as propostas do AVA e da atividade em si como assistir ao vídeo ou filme proposto na atividade, ler o texto, formular outras questões, buscar outros pontos de vista sobre o tema.

Nas atividades extras: preparar o material (texto, vídeo, charge, etc.) para enviar ao aluno.

SEGUNDA ETAPA:

Consiste no planejamento com o aluno:

Marcar horário e dia em que estará disponível para realizar a atividade, pode ser via AVA ou *e-mail*. Ser flexível nos horários.

TERCEIRA ETAPA:

Consiste no desenvolvimento da atividade.

Lembre-se das dicas dos tutores dadas aqui, é importante fazer uma introdução cumprimentando o acadêmico e deixando um clima mais relaxado, mostrando-se aberto ao diálogo.

Inicie a avaliação ou a atividade extra, mas lembre-se que é uma interação, um diálogo, no qual o aluno é quem deve falar mais. Procure ajudá-lo com o vocabulário, você pode usar o *chat*. Não o corrija o tempo todo, uma boa estratégia é ir anotando as palavras e orações que apresentem erros e enviar por meio do *chat*, em seguida comentar.

QUARTA ETAPA:

Consiste no encerramento da atividade.

Você não tem a necessidade de ficar muito tempo com apenas um acadêmico, mas também não procure terminar logo a atividade somente porque você tem outros atendimentos. Estipule um tempo para as conversas e procure incentivar que o acadêmico se comunique.

Encerrar a atividade com o *feedback*. Procure além de corrigir levantar os pontos positivos da atuação do acadêmico e fazer uma despedida propondo outros encontros.

O *feedback* pode ser sobre a pronúncia e entonação das palavras e orações, heterotônicos, forma e uso, conteúdo, léxico, contexto: cultura, diversidade entre o espanhol da Espanha e o da América, cognatos – falsos cognatos, entre outros.

O *feedback* é muito importante para o aluno. Ele pode afunilar a comunicação entre professor-tutor e aluno.

Quando acontece isso? Quando o professor-tutor não leva em consideração o conhecimento do acadêmico. Neste tipo de *feedback*, o aluno somente recebe críticas e respostas automáticas, o professor-tutor não explica por que ele ou a atividade estão corretos.

Devemos dar *feedback* ABRANGENTE:

[...]abranger: quando no retorno o professor busca basear sua resposta na perspectiva do estudante, possibilitando que o aluno construa juntamente com ele suas estratégias de aprendizagem, de forma colaborativa através do diálogo. Neste caso há uma concepção de aprendizagem a partir da dialética e os retornos apresentam características que expandem esta alternativa como: ser específico, fornecendo informações à resposta em particular do aluno, demonstrando a relação do seu desempenho com a meta da atividade; elaborar o *feedback*, fornecendo exemplos e descrevendo o quê, como e/ou por que a atividade possui um determinado problema; demonstrar respeito e motivar, apontando o que há de bom, na atividade, e como é possível melhorar o que está problemático; apontar as problemáticas de forma respeitadora; planejar o tempo do *feedback* de acordo com as necessidades do aluno, ou seja, dá-lo no momento oportuno. (TONELLI-SANTOS, 2013, p. 60).

O *feedback* deve possibilitar uma relação dialógica que provoque, desenvolva competências e melhore o desempenho do aprendiz. Por meio do *feedback* o professor-tutor sugere outros textos e novos diálogos para melhorar a atividade do aluno. Vemos que no *feedback* que abrange a possibilidade de comunicação o acadêmico recebe o retorno do professor-tutor de maneira específica, não é um retorno geral que se poderia dar a qualquer aluno, mas sim de acordo com a necessidade individual do aluno que está sendo atendido. É importante que o professor-tutor mostre ao acadêmico onde está o problema da atividade

SÍNTESE:

O QUE SE ESPERA DO TUTOR:

- mediar as atividades;
- interação dialógica;
- estar aberto para escutar diferentes opiniões;
- respeitar as ideias dos alunos;
- desenvolver o senso crítico;
- fomentar outras discussões;
- não falar mais que o aluno;
- não ser muito amigo nem inimigo;
- ajudar o aluno a se expressar;
- motivar a fluência;
- apontar os erros;
- apontar os aspectos positivos.

12 ACTIVIDADES PRÁCTICAS

As propostas aqui apresentadas podem ser adaptadas aos três níveis de ensino, inicial, intermediário e avançado, e as necessidades específicas de cada grupo ou estudante a partir da negociação e a flexibilidade da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que o professor-tutor ofereça possibilidades e opções, “cedendo pequenas parcelas de responsabilidades aos aprendizes” (BOSCH, 1999).

Como você, professor-tutor, já sabe, no curso de Letras na modalidade a distância os conteúdos são apresentados no livro didático e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Além disso, usamos a ferramenta *Skype* para as atividades de desenvolvimento da expressão oral. Aqui teremos algumas propostas avaliativas que serão realizadas do primeiro período ao oitavo período e outras atividades extras que você poderá propor.

ACTIVIDADES PARA EL PRIMER PERÍODO:

1 Las prendas de vestir

Objetivos:

Expresar opinión sobre ropas, moda y colores;
Reflexionar sobre el acto de la compra compulsiva;
Pensar sobre la diversidad de la sílaba tónica entre portugués y español.

Enunciado del AVA para el estudiante:

Charla con tu profesor-tutor por *Skype* a partir del estudio de la Unidad 5: Las prendas de vestir y De compras. Pon atención en la pronunciación de las palabras heterotónicas.

Práctica:

A partir de las imágenes iniciar la conversación con el estudiante. Va enviándole las imágenes una a una para que él conteste sus preguntas e interactúe contigo. Caso quieras, puedes buscar otras imágenes además de las sugeridas abajo:

SUREGENCIA: PREGUNTAS:

¿Qué tipo de ropa lleva la mujer?



Fuente: Revista Glamour

Háblame sobre la ropa de la chica

¿Te parece que esta vestimenta es una tendencia?

¿Cuándo usarías este tipo de ropa?



Fuente: Revista Glamour

¿Qué es la moda para ti?

¿Cuál es tu estilo?

¿Te parece que estos chicos son esclavos de la moda?

¿Cómo son las prendas de vestir de estos dos chicos?



¿Puedes describir los chicos?

¿Te parece qué está de moda estas prendas?



Fuente: Guía El Corte Ingles

¿Qué lleva los chicos?

¿Hoy día cuándo podemos usar los pantalones cortos?



Fuente: Guía El Corte Ingles

Descríbeme la ropa de la chica, ¿Imagínate cuál es la talla de las chicas?

¿Qué adornos llevan?

¿Conoces alguien que es un esclavo de la moda? ¿Por qué lo consideras así?



Fuente: Guía El Corte Ingles

¿Qué llevan los niños? ¿Cuál estampa y color se presentan? ¿Cuáles son las prendas de vestir y accesorios que aparecen en la foto del chico?
 ¿Imagínate que otras prendas de vestir el chico llevaría en la mochila?



Fuente: Guia El Corte Ingles

Ahora, contestas qué ropas usarías en las situaciones abajo: dime de qué color y qué adornos usarías:
 En la playa, para impartir clases, hacer deportes, ir a una fiesta de cumpleaños de tu padre.

ACTIVIDADE PARA EL SEGUNDO PERÍODO:

2 La vivienda

Objetivos:

Expresar opinión sobre los contrastes sociales;
 Ejercitar el vocabulario sobre la vivienda, muebles y objetos;
 Hablar sobre las costumbres y tradiciones en el hogar;
 Hablar sobre la rutina personal en el hogar;
 Analizar la imagen.

Enunciado do AVA:

Reflexiona sobre los contrastes sociales que hay en Brasil y en el mundo. Lea el texto que te propuse, luego charla con tu tutor.





Práctica

¿Cómo es tu vivienda? Dime, ¿Lo que más te gusta hacer en tu hogar?

¿Qué diferencias hay entre las viviendas de la foto? Compáralas.

¿A tu juicio, hay diferencias sociales mostradas en las imágenes? ¿Por qué esto se pasa?

¿Te parece que Brasil y España son iguales en términos de infraestructura en viviendas? ¿Cómo actúan los dos gobiernos en cuanto a diferencias sociales?

¿Cuáles son las costumbres de los Brasileños en cuanto al hogar?

¿Cuál es tu rutina diaria en tu casa, horarios de la comida y tiempo libre?

ACTIVIDADE PARA EL TERCER PERÍODO:

3 El viaje

Objetivos:

Expresar opinión sobre medios de transporte.

Ejercitar el vocabulario de los alimentos y horas.

Hablar sobre viaje, paseos, vacaciones, feriados, el tiempo libre y el ocio.

Hablar sobre gustos y preferencias

Interpretar la historieta.

Enunciado del AVA:

Cuenta a tu profesor-tutor *online* sobre un viaje, nacional o internacional, que has hecho. ¿En este viaje te pasó algo raro? Además, pon atención en la historieta y coméntala.



Fuente: www.gaturro.com

Práctica

- ¿Qué pasó en la historieta?
- ¿Cuál es la intención del autor de la historieta?
- ¿Tienes la costumbre de viajar? ¿Cómo son tus viajes y paseos?
- ¿Qué medios de transporte usas para viajar y pasear?
- ¿Cómo están los servicios prestados por las oficinas de transporte y turismo?
- ¿Te parece que el gobierno invierte como debería en la seguridad de las carreteras?
- ¿Cómo es esto para ti?
- ¿A tu juicio, por qué unos pueden viajar más que otros?
- ¿Cuando viajas tienes la costumbre de conocer las comidas típicas de la ciudad o país dónde estás?
- ¿Cuáles son tus gustos y preferencias para comer?

ACTIVIDAD PARA EL CUARTO PERÍODO:

4 El trabajo infantil

Objetivos:

- Expresar opinión sobre el trabajo infantil y sobre la familia;
- Ejercitar el vocabulario usado en la Navidad, Año Nuevo Y Día de los muertos.
- Hablar sobre el proceso de la muerte.
- Interpretar el género discursivo cuento infantil.

Enunciado do AVA

¿Quién no se acuerda de una historia oída en la infancia? Cuando eras pequeño, tus padres o alguien te contó una historia infantil. Hasta hoy estas historias siguen encantando a todos los niños y los hacen viajar por el mundo de la fantasía. ¿Tú ya conocías el cuento infantil la Vendedora de cerillas? Discute con tu tutor por SKYPE los temas que te va a proponer a partir de este cuento. Antes, no olvidéis de leerlo y verlo en YouTube.



Fuente: imagen YouTube

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sppsBBWuPYs>

Práctica

¿Cómo era la familia de la niña del cuento infantil? Háblame sobre la abuela y el papá de la niña.

¿Hoy en día qué tipos de familia tenemos?

¿A tu juicio, los niños deben trabajar? Por qué.

¿Cómo son las leyes en Brasil y en España en cuanto al trabajo infantil? ¿Estás de acuerdo?

¿Conoces o ves algún niño que trabaja en la calle? ¿Cómo la gente los trata?

¿Cómo la niña del cuento es tratada por la gente de la ciudad?

¿Qué sentimientos son tratados en el cuento?

¿Qué fiestas populares hacen parte del cuento? ¿Cómo podéis comprobar?

¿Cómo la muerte es tratada en el cuento?

¿Y tú? ¿Cómo entiendes la muerte?

Los mexicanos, conmemoran de manera distinta el día de los muertos, ¿Qué te parece esta conmemoración?

ACTIVIDAD PARA EL QUINTO PERÍODO:

5 La envidia

Objetivos:

Expresar acuerdo y desacuerdo sobre comportamientos.

Ejercitar el vocabulario.

Conocer la pronunciación Argentina.

Hablar sobre personas.

Interpretar la entrevista.

Enunciado do AVA:

Estudiante, tras ver el video *Qué es la envidia por Bernardo Stamateas* una entrevista en Canal 26 de Argentina, charla por Skype con tu tutor.



FUENTE: imagen YouTube

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8Nmh0ORCJH4>

Práctica

Según el video, ¿qué es la envidia? ¿Estás de acuerdo?

¿Qué género discursivo tenemos en el vídeo? ¿Cuáles son sus características?

¿Cuál es la intención de los participantes?

¿Has oído otras entrevistas como esta?

¿Cuáles son las características de un envidioso?

¿Te acuerdas de las historias que ha contado Bernardo Stamateas en la entrevista? ¿Conoces otras semejantes?

¿La envidia positiva existe para ti?

¿Es posible no envidiar? ¿Qué piensas sobre esto?

- ¿Cuál es la diferencia entre admirar y envidiar alguien?
 ¿Qué tipo de discurso presentan los que participan de la entrevista?

ACTIVIDAD PARA EL SEXTO PERÍODO:

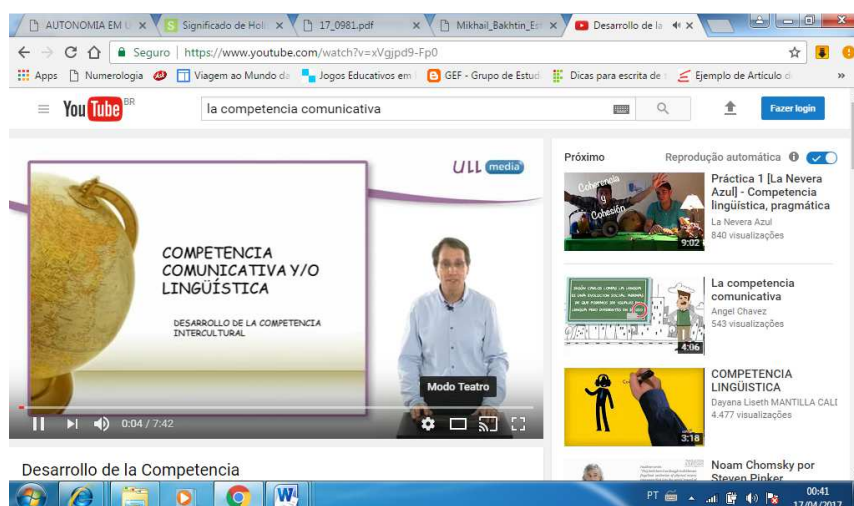
6 La importancia de las lenguas

Objetivos:

- Expresar opinión sobre el aprendizaje de idiomas.
- Ampliar el vocabulario.
- Reflexionar sobre la diversidad de las lenguas que se habla en España y en Paraguay.
- Hablar sobre la enseñanza de lenguas y sobre la EaD.
- Interpretar género clase virtual.

Enunciado en AVA:

Estudiante tras ver el vídeo sobre el desarrollo de la competencia comunicativa y estudiar sobre las lenguas habladas en España y Paraguay charla con tu profesor-tutor.



Fuente: imagen YouTube

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xVgjd9-Fp0>

Práctica:

- ¿Tras ver el video que puedes opinar sobre la enseñanza de un lengua extranjera?
- Según el video, ¿las lenguas son iguales o diversas entre sí? ¿Estás de acuerdo?
- ¿A ti te parece que aprender una segunda lengua desestimula el aprendizaje de nuestro propio idioma?

¿Cuál es tu papel en el proceso de aprendizaje del español como estudiante y después como profesor de este idioma?
 ¿Cómo ves la lengua española en Brasil y en el mundo?
 ¿Cómo está el contexto Europeo en cuanto a la enseñanza de idiomas?
 Y en Brasil, ¿qué pasa en la actualidad? ¿Estás de acuerdo?
 A ti qué te parece España y Paraguay que además del español hablan otras lenguas que también son oficiales.
 ¿Por qué hablamos solo la Lengua Portuguesa?
 ¿Según el video qué es el diálogo intercultural?
 ¿Cuál es la diferencia entre la competencia lingüística y comunicativa?

ACTIVIDAD PARA EL SÉPTIMO PERÍODO:

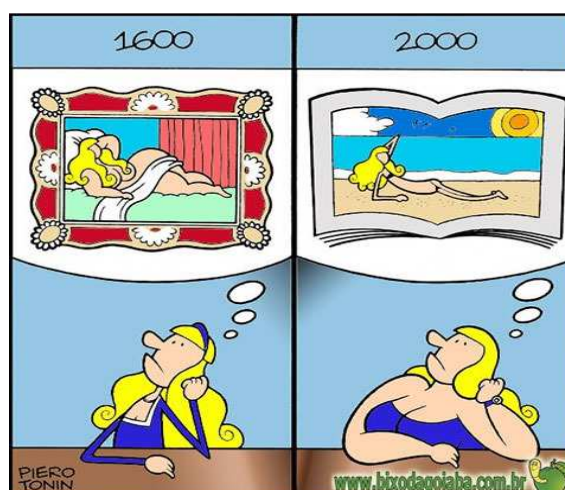
7 La belleza

Objetivos:

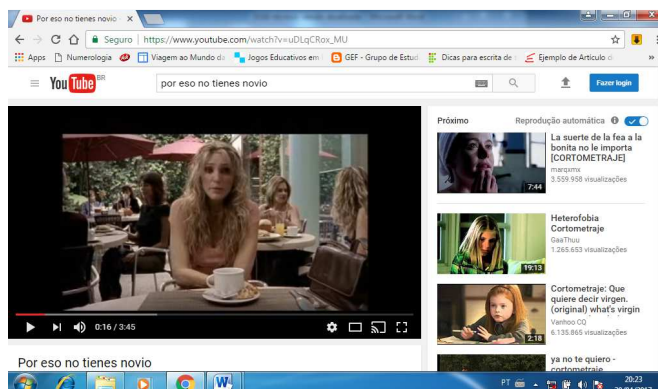
Expresar acuerdo y desacuerdo sobre diversidad de belleza.
 Reflexionar sobre la belleza a lo largo de la historia;
 Ampliar vocabulario sobre la enseñanza;
 Interpretar género publicidad

Enunciado del AVA :

Estudiantes para realizar la práctica oral por SKYPE es importante leer el texto del libro didáctico 8 p. 14 a 18. Después ver el vídeo *Por eso no tienes novio* que está en Youtube y leer la entrevista a Jennifer Barreto Leyra.



FUENTE: www.bicodagoiaba.com.br



Fuente: imagen YouTube

Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=uDLqCRox_MU

Práctica

¿Qué es la belleza para ti?

¿Qué significa el resultado de la encuesta: menos del 1º de las mujeres encuestadas no se consideran guapas en el mundo actual?

¿Qué puedes reflexionar en cuanto el comportamiento de las mujeres frente a la pregunta del texto?

¿Cómo son los hombres actuales frente a belleza masculina?

¿Cómo Jennifer ve a los concursos de mises? ¿Qué Jennifer realiza en su página gordos.com?

Según la entrevista, ¿cómo son las medias de Venezuela en cuanto a la belleza?

8 La venganza

Objetivos

Analizar el género discursivo Película;

Expresar opinión sobre el Guión de Pedro Almodóvar;

Reflexionar sobre la venganza;

Ampliar vocabulario;

Desarrollar la fluidez.

Enunciado del AVA para el estudiante:

Estudiantes, ve la película *La piel que habito* de Pedro Almodóvar después charla con tu profesor- tutor. Antes busca saber más sobre la cuestión de la identidad.



FUENTE: Imagen Sitio Oficial de la película
 Disponible en: <http://www.lapielquehabito.com/>

Práctica:

- ¿Cómo has reaccionado delante la película?
- ¿Qué te pareció la vida que vivió Antonio Elena y Marisa alejados del mundo cuya cotidianeidad se presenta bastante rara?
- ¿Qué puedes decir sobre la estructura narrativa de esta película?
- ¿Te parece que esta película tiene un final feliz?
- ¿Cómo es el personaje de Antonio Banderas el cirujano Dr. Robert Ledgard?
- ¿Cómo es tratado el tema de la venganza?
- ¿A tu juicio la venganza debe ser llevada a cabo?
- ¿Qué otras historias de venganza conoces?
- ¿Qué referencias de Brasil existen en la película?
- ¿Estás de acuerdo con ellas o son estereotipadas?
- ¿Qué otros temas identificas en la película?
- ¿Qué es la identidad? ¿Por qué podemos decir que, aunque Vera tenga cambiado su piel, no ha perdido su identidad?

ACTIVIDADES PARA EL OCTAVO PERÍODO:

9 Los impuestos

Objetivos

Desarrollar la competencia pragmática.

Conocer la política de impuestos de los países hispanohablantes

Reflexionar sobre los beneficios e inconvenientes de los impuestos

Enunciado do AVA:

Estudiante, lea y estudie la historieta y su contexto. Busca saber sobre los impuestos en los países hispanohablantes y charle con tu profesor tutor



FUENTE: Imagen de la historieta de Manel Fontdevila.
Disponible en: <http://blogs.publico.es/manel/>

Práctica

¿Qué son las sicav ?

A partir de la lectura de esta historieta, apunta la distancia social entre los hablantes. Justifica.

¿Cómo el autor de la historieta construye la intención dos hablantes?

¿Qué significa en el texto: Ojalá les explote en los Morros?

¿Identifique en la petición los elementos apelativos y los apoyos del habla?

¿Cómo serian los actos de habla de los personajes si ellos acabasen de conocerse en una reunion de trabajo? Elabora el diálogo eligiendo cuál personaje quieres ser.

¿Cómo es la cuestión de los impuestos en tu país y en los países hispanohablantes.

¿Qué has pesquisado sobre el tema?

¿Por qué un ciudadano tiene que pagar impuestos al gobierno?

¿Los impuestos arregalados son bien empleado en Brasil? ¿Por qué?

10 El racismo

Objetivos:

Reflexionar sobre el racismo.

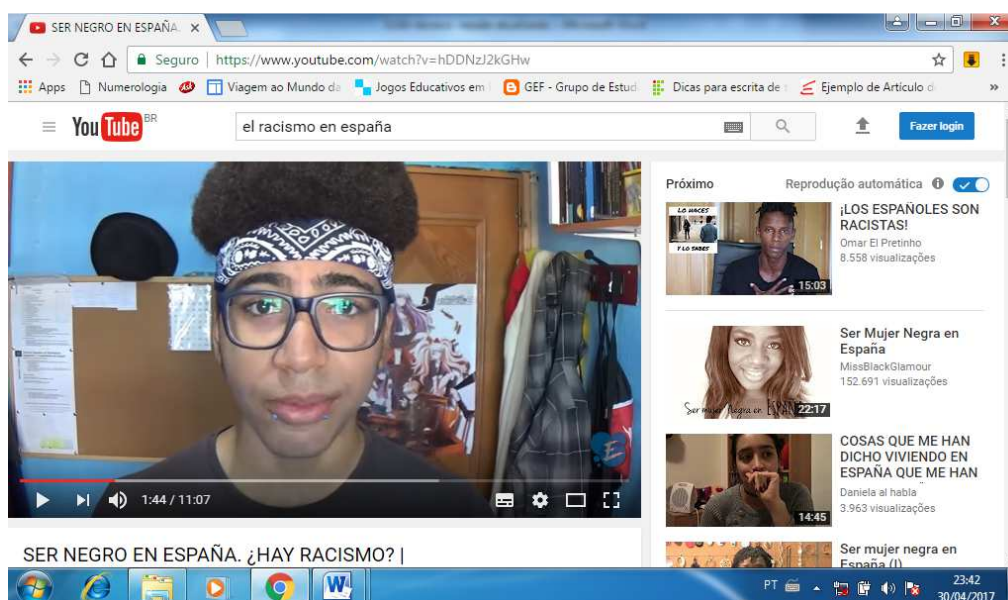
Hablar sobre la cultura Afro.

Analizar el vídeo.

Comparar el comportamiento de las personas de España, Brasil y otros países hispanohablantes.

Enunciado del AVA para el estudiante:

Tras pesquisar sobre el tema del racismo en Brasil y en los países hispanohablantes ve el vídeo y discuta la temática con tu profesor-tutor.



FUETE: Imagen YouTube

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hDDNzJ2kGHw>

Práctica

¿Qué pasaba con el chico del vídeo?

¿Qué cambió su situación?

¿A tu juicio hay racismo en España y en Brasil?

¿Ya has pensado cómo un profesor debe tratar del tema sobre el racismo en las escuelas?

¿Te parece que en la vida secundaria del chico los directores de la escuela supieron llevar bien el tema sobre racismo?

¿Qué otros testimonios aparecieron en el video?

¿Qué tipo de discurso tenemos en este video?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980?** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 77-87
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). ***Linguística aplicada e contemporaneidade***. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>>. Acesso em: 05 abr. /04/2017.
- RAMIREZ MARTINES, J. **La expresión oral**. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/Dialnet-LaExpresionOral-498271.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.
- RESENDE, L. M. G. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo teoria e prática. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2014.
- SARAIVA, K. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: UEPG, 2010.
- VÁZQUEZ, G. **La destreza oral**, Madrid: Edelsa, 2000.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

CONCORDÂNCIA DO SERVIÇO ENVOLVIDO

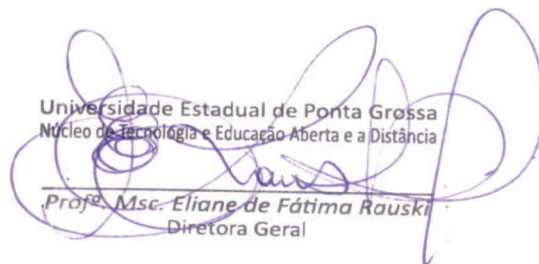
Prezado Coordenador

Declaramos que nós da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Núcleo de Tecnologias e Educação Aberta e distância (NUTEAD) e Departamento de Estudos da Linguagem, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "*As práticas de mediação pedagógica de tutoria para o desenvolvimento da expressão oral da língua espanhola na modalidade a distância: um guia de auxílio*" sob a responsabilidade de Dilma Heloisa Santos, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Internacional UNINTER, até o seu final em 2017.

Estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão os tutores do curso de Letras na modalidade a distância que atendem a disciplina de Língua Espanhola e que o presente trabalho deve seguir a resolução 466/12 do CNS e complementares.

Sendo o que se apresenta aproveitamos para enviar nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,


Universidade Estadual de Ponta Grossa
Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância
Prof.ª Msc. Eliane de Fátima Rauski
Diretora Geral