

# LÍNGUAS NA EAD: CONSTRUÇÃO COLETIVA



ORGANIZADORES

Marcus Vinícius Liessem Fontana  
Vanessa Ribas Fialho  
Amarildo Luiz Trevisan



## LÍNGUAS NA EAD: CONSTRUÇÃO COLETIVA



Reitor

*Vilmar Thomé*

Vice-Reitor

*Eltor Breunig*

Pró-Reitora de Graduação

*Carmen Lúcia de Lima Helfer*

Pró-Reitora de Pesquisa  
e Pós-Graduação

*Rosângela Gabriel*

Pró-Reitor de Administração

*Jaime Laufer*

Pró-Reitor de Planejamento  
e Desenvolvimento Institucional

*João Pedro Schmidt*

Pró-Reitora de Extensão  
e Relações Comunitárias

*Ana Luisa Texeira de Menezes*

EDITORA DA UNISC

Editora

*Helga Haas*

COMISSÃO EDITORIAL

Helga Haas - Presidente

Rosângela Gabriel

Cristina Luisa Eick

Eunice Terezinha Piazza Gai

José Martinho Rodrigues Remedi

Sérgio Schaefer

Wolmar Alípio Severo Filho



Avenida Independência, 2293

Fones: (51) 3717-7461 e 3717-7462 - Fax: (051) 3717-7402  
96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS

E-mail: [editora@unisc.br](mailto:editora@unisc.br) - [www.unisc.br/edunisc](http://www.unisc.br/edunisc)

Marcus Vinícius Liessem Fontana  
Vanessa Ribas Fialho  
Amarildo Luiz Trevisan  
(Organizadores)

## LÍNGUAS NA EAD: CONSTRUÇÃO COLETIVA

Santa Cruz do Sul  
EDUNISC  
2013

© Copyright: Dos autores  
1ª edição 2013

Direitos reservados desta edição: Universidade de Santa Cruz do Sul

Capa: Denis R. Puhl (Assessoria de Comunicação e Marketing da UNISC)  
Editoração: Clarice Agnes, Julio Cezar S. de Mello

L755 Línguas na EAD [recurso eletrônico] : construção coletiva / organizadores;  
/ Marcus Vinícius Liessem Fontana, Vanessa Ribas Fialho, Amarildo  
Luiz Trevisan. -- Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2013.

Dados eletrônicos.

Texto eletrônico.

Modo de acesso: World Wide Web: <[www.unisc.br/edunisc](http://www.unisc.br/edunisc)>

1. Ensino a distância. 2. Prática de ensino. 3. Aquisição da segunda  
língua. I. Fontana, Marcus Vinícius Liessem. II. Fialho, Vanessa Ribas.  
III. Trevisan, Amarildo Luiz.

CDD: 371.35

Bibliotecária responsável Luciana Mota Abrão - CRB 10/2053

ISBN 978-85-7578-381-8

## SUMÁRIO

PREFÁCIO <i>Vilson J. Leffa</i> .....	6
APRESENTAÇÃO .....	8
COMUNICAÇÃO OU EXTENSÃO EM EAD? Amarildo Luiz Trevisan .....	12
SISTEMA SOCIAL EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: INTERAÇÕES POSSÍVEIS Karla Marques da Rocha, Elizeu de Albuquerque Jacques, Mara Rubia Roos Cureau, Thiago José de Almeida Mori .....	21
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO INTERATIVO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO A DISTÂNCIA (EaD), CURSO DE LETRAS ESPANHOL Ana Nelcinda Garcia Vieira .....	31
SOBRE A INTERAÇÃO NA EAD: QUAIS RACIONALIDADES REFLETEM AS ATUAIS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? Denize da Silveira Foletto, Amarildo Luiz Trevisan .....	40
A LEITURA NO CONTEXTO MULTIMIDIAL DA EAD Andriza Machado Becker, Charlene Oliveira Trindade .....	51
O USO DE VÍDEOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PORTA ABERTA PARA A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL EM CURSO SUPERIOR Angélica Ilha Gonçalves, Vanessa Ribas Fialho .....	60
QUE ME PLATIQUES MÁS: A INTERAÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMO FAZÊ-LA Marcus Vinícius Liessem Fontana .....	75
FERRAMENTAS DE AUTORIA PARA PROFESSORES (FAPs): ENTRE BATATAS QUENTES E OUTRAS DELÍCIAS Marcus Vinícius Liessem Fontana, Vanessa Ribas Fialho .....	88
OS AUTORES .....	104



## PREFÁCIO

Li este livro numa noite fria de inverno, daquelas de renguear cusco, e talvez, por isso, veio-me à lembrança, na medida em que avançava na leitura, a imagem de um prato de sopa bem quente, daqueles que a gente começa a saborear pelas beiradas. É um livro que pode ser lido de duas maneiras: (1) de modo sequencial, começando com o primeiro capítulo e terminando com o último ou (2) de modo aleatório, saltando de um capítulo para outro, sem uma ordem estabelecida. Nunca leio um livro sequencialmente, principalmente quando se trata de um trabalho organizado, com capítulos de diferentes autores, mas neste caso, como fiquei encarregado da apresentação, achei que seria de bom alvitre seguir a ordem estabelecida. Foi então que descobri uma direção na sequência dos capítulos, uma direção que, na minha leitura, vai do geral para o particular, cercando o problema pelas beiradas teóricas e, depois de tê-lo bem demarcado, progredir para as questões nuclearmente práticas. Daí, a meu ver, a lembrança do prato de sopa.

Começando pelas beiradas teóricas, vemos que a EaD é mais do que a extensão psicológica do sujeito, que não se expande individualmente, e de modo isolado, mas coletivamente, construindo seu saber pelo diálogo com o outro, situado em algum lugar do planeta. São os novos espaços de aprendizagem, propiciados pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (os AVAs), que criam redes de convivência, em que as pessoas trabalham, pensam e aprendem em aceitação mútua. Nesses espaços, alunos e professores deixam de lado suas entidades individuais para assumirem uma entidade coletiva, de certo modo diluindo-se numa multiplicidade de vozes, sem fronteiras, em que o professor pode falar do lugar do aluno e o aluno fala como professor.

A partir daí, e já se caminhando da teoria para a prática, aborda-se a questão da leitura, inicialmente deixando claro que a construção do sentido envolve não só o aluno e suas circunstâncias, mas também o texto e seu contexto histórico; para depois ver a questão dos novos gêneros e os instrumentos que a Web disponibiliza ao leitor. Fica claro que na Web não somos apenas espectadores diante de uma imensa torrente de informação, mas também produtores de artefatos culturais dos mais diferentes gêneros e modalidades, desde os textos verbais até os vídeos que podemos divulgar gratuitamente pela rede e contribuir para aumentar ainda mais a imensa torrente.

Um dos grandes desafios em EaD é o desenvolvimento da oralidade no ensino de línguas. O livro mostra como ele vai sendo vencido na prática pela introdução de novas ferramentas, cada vez mais ágeis e acessíveis, que possibilitam o contato face a face entre professores e alunos, independente de sua situação geográfica. Se antes a EaD ficava restrita à palavra escrita, agora já é possível não só ouvir a voz do aluno,





no sentido figurado e literal, como também acompanhar o gesto e a expressão facial por meio de sistemas de videoconferência, alguns deles oferecidos gratuitamente na internet. Além da queda das barreiras geográficas, há também a queda das barreiras temporais, na medida em que a voz e o gesto podem ser guardados em arquivos digitais para serem retomados a qualquer momento.

Entendo a EaD como uma caixa de ferramentas que faz a mediação entre o aluno e o conhecimento. Na trajetória feita pelo aluno até chegar ao conhecimento há inúmeras etapas que precisam ser vencidas, cada uma dependendo de diferentes tarefas que precisam ser executadas e que, por sua vez, dependem do uso de diferentes ferramentas. Entre essas, abordadas no último capítulo, estão as ferramentas de autoria para o professor, que viabilizam a produção de materiais didáticos. O professor deixa de ser apenas um consumidor de material produzido em outros lugares, tipicamente visando um público genérico, para se tornar, ele próprio, autor, produzindo materiais que atendam melhor as necessidades específicas de seus alunos, explorando os recursos interativos propiciados pelo mundo digital. Como um parafuso em uma máquina complexa, que precisa de uma chave específica para ser ajustado e fazer a máquina funcionar, as ferramentas de autoria podem ser muito úteis para resolver problemas pontuais de alguns alunos.

Na Idade Média, acreditava-se que o mundo terminava na grande beirada, onde os navios despencavam para o abismo. Depois se descobriu que a terra era redonda e que se alguém seguisse sempre na mesma direção acabaria voltando ao lugar de partida; ou seja, quanto maior a distância percorrida desde o ponto de partida, mais próximo o viajante estaria desse mesmo ponto, desde que seguisse sempre em frente. Na EaD parece acontecer algo semelhante: quanto mais nos afastamos do outro mais nos aproximamos dele, por meio dos instrumentos que criamos. Entendo que a palavra *distância* na expressão *ensino a distância* não é sinônimo de ausência, como às vezes argumentam alguns de meus colegas. Parece-me que em EaD o distante torna-se duplamente presente: o que está lá está também aqui e o que foi antes é também agora; as barreiras do tempo e do espaço, que antes eram intransponíveis, agora desaparecem.

Concluindo, vejo no livro o mérito de unir a teoria à prática. O momento teórico é do predomínio da construção coletiva do saber, explorando ao máximo a ideia da colaboração em massa propiciada pelas novas tecnologias. Mas temos que saber quais recursos mobilizar e como usá-los para chegar lá. É nesse sentido que o livro, a meu ver, apresenta uma contribuição importante: descreve o mundo como ele deveria ser na teoria e sugere alguns caminhos práticos que podemos usar para tornar esse mundo possível.

Porto Alegre, agosto de 2012

Wilson J. Leffa





## APRESENTAÇÃO

Este livro foi escrito por um grupo de professores ligados à Universidade Federal de Santa Maria, que trabalha com Educação a Distância já há alguns anos e integra, hoje, uma ação coletiva para fomentar a formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira capazes de lidar com a nova sociedade da comunicação da qual fazemos parte, fazendo emergir uma comunidade que discute e analisa sua prática, tendo como preocupações mais evidentes: as ferramentas tecnológicas, a formação de professores, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e os processos de interação em meio digital. Essas preocupações, bem como suas pesquisas e descobertas a respeito, estão, em parte, retratadas nos oito artigos que compõem esta obra.

O artigo que abre a publicação, intitulado *Comunicação ou Extensão em EaD*, foi escrito pelo professor Amarildo Luiz Trevisan e versa sobre os riscos e as possibilidades oferecidas pelo universo virtual para o campo educativo a partir do incremento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no cotidiano. Segundo o que propõe no artigo, diferente do início da Idade Moderna, em que os seres humanos se depararam com a necessidade de enfrentamento aos perigos e à exuberância de uma natureza exterior, trata-se agora de enfrentar o universo imaginário produzido pelas TICs, com seus encantos e desencantos e, principalmente, com as transformações por ele provocadas. Para o autor, o equacionamento das demandas educativas daí decorrentes pode ocorrer na interação comunicativa, que busca o reconhecimento deste universo a partir da perspectiva de um mundo que hoje, mais do que nunca, se torna comum a todos.

O segundo artigo foi escrito pela professora Karla Marques da Rocha em parceria com os professores Elizeu de Albuquerque Jacques, Mara Rubia Roos Cureau e Thiago José de Almeida Mori. Com o título *Sistema Social em Ambiente Virtual de Aprendizagem: interações possíveis*, o texto trata das mudanças ocorridas nos últimos anos, especialmente, no campo da tecnologia, e que vêm revolucionando as formas de comunicação e de relacionamento entre as pessoas. Propõe que, com o surgimento de novos espaços de conhecimento, a educação deve acompanhar as evoluções tecnológicas, usar a tecnologia para proporcionar enriquecimento dos ambientes de aprendizagem, oportunizando, assim, espaços de convivência. Também propõe uma visão de comunidade em ambiente virtual de aprendizagem específico, observando seu processo de constituição. Tendo como referência a teoria da Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana, foi estudada, através das redes de conversação que se constituiu na instância das ferramentas de comunicação de um ambiente virtual de aprendizagem, o acoplamento estrutural entre os participantes e



o ambiente virtual de aprendizagem e, a partir deste acoplamento, a constituição de um sistema social. A pesquisa para essa análise partiu da aplicação de um questionário, que permitiu identificar tanto o acoplamento dos alunos com o ambiente como a constituição do próprio sistema social, enquanto comunidade de aprendizagem.

Segue-se a este um artigo intitulado *Reflexões sobre o Processo Interativo entre Professor e Aluno no Ensino a Distância (EaD), Curso de Letras Espanhol*, escrito pela professora Ana Nelcinda Garcia Vieira. Conforme sugere o título, este texto traz uma reflexão sobre as relações interativas entre professor e aluno, a partir de vivências experimentadas pela professora, primeiramente, como Professora Tutora no Curso de Letras Português EaD e, posteriormente, como Professora Formadora no curso de Letras Espanhol EaD, ambos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para esta reflexão, a professora utiliza, como aporte teórico, principalmente, a questão do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1999) e os estudos sobre o ensino a distância de Maria Luiza Belloni (2003).

Ainda pensando a questão da interação, o professor Amarildo Luiz Trevisan, em coautoria com a professora Denize da Silveira Foletto, traz o texto *Sobre a Interação na EaD: quais as racionalidades refletem as atuais práticas em Educação a Distância?* Neste artigo, descrevem parte de uma pesquisa que procurou investigar quais racionalidades refletem as atuais práticas em Educação a Distância (EaD). Para realizar o estudo, entrevistaram quatorze acadêmicas dos cursos de Pedagogia a distância oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Polo de Restinga Seca/RS e pela Faculdade Internacional de Curitiba – UNINTER – Polo de São Sepé/RS, sobre a interação na EaD. A análise realizada, sob o olhar hermenêutico, evidencia que os Cursos de Pedagogia a Distância, das duas instituições pesquisadas, podem ser compreendidos sob dois padrões de racionalidade: o paradigma da subjetividade moderna e o paradigma da razão comunicativa. Embora adotem uma linha crítica em relação às premissas da modernidade, no entanto ainda permanecem sustentadas pelos seus pressupostos. O desafio da pesquisa, segundo os autores, consistiu em lançar um olhar perspectivo, apontando razões para uma possível (re)fundamentação da Pedagogia a Distância; uma Pedagogia a Distância que se inspira na Filosofia da intersubjetividade e que, pelo exercício argumentativo da linguagem em forma de razão comunicativa e processual, busca uma unidade na multiplicidade das vozes e promove a interlocução de saberes.

O quarto artigo deste livro, de autoria das professoras Andriza Machado Becker e Charlene Oliveira Trindade, intitulado *A leitura no contexto multidimensional da EaD*, debate sobre a prática e o desenvolvimento da leitura em variadas mídias, considerando o crescimento da modalidade de Educação a Distância e a emergência de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem. Tendo em vista a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação, o artigo das professoras tem o objetivo de discutir o processo de leitura apoiado por suporte virtual, uma vez que



perceber as práticas de leitura no espaço contemporâneo e o surgimento de uma nova configuração do público leitor significa redimensionar o papel da leitura nas práticas em educação.

*O uso de vídeos na educação a distância: uma porta aberta para a aprendizagem do espanhol em curso superior*, de autoria das professoras Angélica Ilha Gonçalves e Vanessa Ribas Fialho, trata da preocupação com aspectos relacionados à qualidade dos cursos de graduação através da educação a distância, devido ao seu crescimento constante. Em vista disso, as autoras tratam sobre a produção de vídeos pelos alunos durante a realização da disciplina de Espanhol I, oferecida pelo Curso Superior em Letras Língua Espanhola e Literaturas, da Universidade Federal de Santa Maria, durante o primeiro semestre de 2010, com o objetivo de mostrarem como essa produção pode ser um recurso gerador de aprendizagens e qualidade no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira em curso superior.

O professor Marcus Vinícius Liessem Fontana escreve o artigo *Que me platiques más: a interação oral em língua espanhola na Educação a Distância e como fazê-la*, apresentando uma experiência aliada a uma pesquisa, ambas realizadas com estudantes de Licenciatura em Língua Espanhola na modalidade Educação a Distância. O artigo trata da necessidade que esses alunos têm de ver intensificadas as práticas de interação oral, expõe o que tem sido feito, em geral, nesse campo, e o que se pode fazer explorando os modernos recursos tecnológicos disponíveis gratuitamente na Internet.

O artigo que encerra este livro, *Ferramentas de Autoria para Professores (FAPs): entre batatas quentes e outras delícias*, é de autoria dos professores Marcus Vinícius Liessem Fontana e Vanessa Ribas Fialho. Neste artigo, os autores apresentam o conceito de Ferramentas de Autoria para Professores (FAPs), softwares que permitem ao professor criar atividades digitais, para que seus alunos possam aproveitar os recursos tecnológicos em seu processo de aprendizagem de línguas. Entre as FAPs disponíveis, os professores apresentam três programas gratuitos disponíveis na Internet: Hot Potatoes, ELO e Ardora. Após apresentarem algumas de suas possibilidades, descrevem uma pesquisa realizada junto a estudantes de uma Licenciatura de Língua Espanhola, participantes de uma disciplina cujo objetivo é instruir sobre o uso dessas ferramentas. Nessa pesquisa foram colhidas suas impressões sobre o uso e as características das ferramentas mencionadas. Os professores concluem argumentando que, independente de qualquer resultado, o importante é que os professores que venham a se interessar façam suas próprias experiências e tentem identificar aquele software com o que se sintam mais confortáveis.

Este, portanto, é o material que o leitor encontrará nesta obra. Como tudo o que se refere à intersecção entre a Educação e as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, este é apenas um pequeno passo. Muito ainda há sobre o que pesquisar, discutir e refletir, mas temos certeza de que aquele que leia este livro, encon-



trará pontos de vista interessantes e boas sugestões para trabalhar com Educação a Distância.

Santa Maria/RS, agosto de 2012

Os organizadores



## COMUNICAÇÃO OU EXTENSÃO EM EAD?

Amarildo Luiz Trevisan<sup>1</sup>

### Considerações iniciais

Os avanços fantásticos ocorridos no mundo virtual nos últimos tempos provocam problemas e exigem soluções idênticas e, ao mesmo tempo, diferentes de outras experiências e aventuras já ocorridas na história da humanidade. A sedução prometida pelas maravilhas e conquistas de um eldorado futuro, sempre renovado, vem a reboque da oferta incalculável de opções. É uma variedade de programas com sons e cores que apresentam um universo fabuloso de alternativas, desde os canais de TVs abertos ou a cabo, videocassete, o DVD, telefones celulares, iPods<sup>2</sup>, MPs, videogames, a internet e os computadores, entre outros. Mas assim como aconteceu no período das grandes navegações do início da Idade Moderna, os progressos do universo *on line* não correm o risco de ficar entregues a toda sorte de “pirataria”?

Diante de tais desafios, os aparatos tecnológicos que constituem este momento exigem da educação uma atenção particular, na medida em que não é mais possível ignorar que estamos diante de uma nova fronteira, agora não mais da extensão física, representada pelas ameaças e a sedução de uma natureza exterior, mas sim psicológica: a fronteira do imaginário provocada pelo universo *on line*. Se no início da Idade Moderna os sujeitos afrontaram os desafios das ‘descobertas’ do Novo Mundo, e a necessidade de colonizar estes espaços, o surgimento do virtual, com o advento do consumo provocado pelas novas mídias e suas tecnologias, requer o desenvolvimento de outras posturas para enfrentar os problemas de toda ordem que se originam deste novo contexto.

Um destes desafios é expresso por Bohadana e Valle (2009, p. 556-557) quando questionam até que ponto este “prodígio revolucionário” será capaz de “vencer a lentidão tipicamente humana e de encurtar distâncias”? Outro problema diz respeito aos perigos da exposição ingênua a este contexto, afinal, segundo Mill e Fidalgo: “Apesar das maravilhas aí residentes e das expectativas positivas aí depositadas, o

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Coordenador do GPFORMA - UFSM ([www.ufsm.br/gpforma](http://www.ufsm.br/gpforma)), Pesquisador/CNPq e Avaliador/INEP. E-mail para contato: [amarildoluiz@terra.com.br](mailto:amarildoluiz@terra.com.br)

<sup>2</sup> “Marca de um dos mais conhecidos aparelhos portáteis para reprodução de mídia digital. Vendido pela Apple, é usado principalmente para tocar mp3. Outros usos são a execução de arquivos de vídeo e *podcasting*, distribuição de outros conteúdos multimídia a outros usuários do *iPod*” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 127).



ciberespaço é também fonte de malefícios” (2007, p. 435).

Não há dúvida que estes questionamentos impõem uma reflexão sobre as diversas consequências provocadas por tais transformações. Se, para Kant, tempo e espaço eram condições *sine qua non* para a ocorrência do conhecimento, na época do virtual estes passam a ser considerados como a própria condição da existência humana. Mill e Fidalgo percebem do seguinte modo o que acontece à nossa experiência de mundo exposta a este novo ambiente: “as transformações contemporâneas podem ser atribuídas a uma crise da nossa experiência do espaço e tempo” (2007, p. 432). Mas quais os efeitos que isso traz para a educação: será que estamos formando seres alienígenas ou indivíduos simplesmente conectados?

Acreditamos que o sentido pedagógico dessas transformações passa pela sua compreensão enquanto situada numa teoria da comunicação, que busca o reconhecimento do virtual como outro e não como o mesmo, ou seja, como réplica do real. Mas como promover o reconhecimento do virtual como outro e não como o mesmo, ou seja, como extensão do real? A tarefa que nos propomos discutir ao longo deste artigo procura ensaiar uma tentativa de resposta a esta indagação.

### A colonização dos espaços e tempos virtuais

Diante das maravilhas do novo mundo tecnológico que se apresentam, podemos nos perguntar: como está sendo realizada a ocupação desses espaços e tempos pelo *Homo zappiens*<sup>3</sup>? De que forma está ocorrendo a recepção desses dados pelas mentes de nossas crianças e jovens, expostos diuturnamente a um bombardeio fantástico de informações e conhecimentos? Houve melhoria nos índices de conhecimento apresentados por seus usuários?

As pesquisas conduzidas até o momento não oferecem um cenário muito animador para a educação a este respeito. Um exemplo é a pesquisa<sup>4</sup> realizada pela Universidade de Stanford, nos EUA, em 2009, na qual se concluiu que, de um universo de mais de 3 mil estudantes entre 8 e 18 anos analisados, eles passam em média cerca de 7h e 38min diárias diante dos meios eletrônicos. Comparado com 2004, houve um sensível aumento, pois era registrada cerca de 6h e 26min de exposição diária. O estudo mostra que quando existem regras por parte dos pais, o tempo de permanência cai para algo em torno de 3 h por dia e, quanto maior a exposição piora o resultado das notas nas escolas. Outra conclusão do estudo é que os pais estão mais atentos a este fenômeno e participam mais ativamente deste processo do que

<sup>3</sup> *Homo zappiens* é uma expressão criada por Wim Veen e Bem Vrakking, para definir “a geração de crianças nascidas depois de 1990, que não conheceram o mundo sem a internet e a tecnologia” (2009, p. 127). Segundo eles, a nova geração conectada já nasce com um *mouse* na mão.

<sup>4</sup> Pesquisa apresentada por Thomaz Wood Jr, no artigo Juventude virtual, publicado na revista *Carta na Escola*, edição de maio de 2010, p. 44.





professores, por exemplo.

Amostras como estas provocam a reflexão sobre a forma como as novas gerações estão utilizando os novos tempos e espaços virtuais, bem como a forma como a educação escolarizada está sentindo a repercussão dos seus efeitos. No ensino presencial, os espaços e tempos são concebidos normalmente de maneira rígida, dentro de uma lógica temporal. Em relação ao tempo, as aulas são de 50 a 60 minutos, existem horários de recreio, de reuniões, de duração do semestre, de ano letivo, o tempo de férias e assim por diante. Enquanto o espaço é limitado pela atuação do professor e do aluno: o da sala de aula, da sala de professores, da biblioteca, da secretaria, da direção, etc. Nesse contexto, comentando Selvaggi, Mill e Fidalgo vão dizer que “espaço físico e tempo físico identificam-se com a extensão real dos corpos e com o seu movimento real” (2007, p. 424). Já o ciberespaço, apesar de ser “um espaço real” possui “uma geografia diferente” (2007. p. 426), onde “os limites entre tempos e espaços são fluídos e flexíveis” (2007. p. 436).

O filme *Avatar*<sup>5</sup> mostra bem o uso exploratório deste universo artificial, dos duplos, e as possibilidades que se geram no ambiente de simulação. O personagem principal, devido a um problema de locomoção, anda em cadeira de rodas e por isso seus movimentos no espaço e tempo físicos se dão de maneira muito limitada. Mas no universo virtual ele se transforma em um avatar e vira um ser paradisíaco, capaz de proezas heroicas inigualáveis.

Temos aí então dois universos em conflito e aparentemente irreconciliáveis. Limitando, por um lado, o universo de atuação da educação à concepção intransigente dos espaços e tempos presenciais apenas, o ciberespaço vai aparecer como mera extensão ou transferência do que acontece no real, ou seja, como mais um modo “permeado pelo capitalismo” (2007. p. 435) e como uma forma de “otimizar o processo de produção e aumentar o lucro” (Id. Ibid.). Por outro lado, para o universo das tecnologias do imaginário e suas possibilidades infinitas, a escola irá aparecer como uma estrutura obsoleta e ultrapassada, como algo irrelevante. “Na verdade”, como conclui Veen e Vrakking (2009, p. 12): “o *Homo Zappiens* é digital e a escola é analógica”.

Para minimizar os efeitos dessa dicotomia que, dependendo do olhar que se lança sobre o mesmo objeto, parece reproduzir a caverna platônica às avessas, existem algumas saídas que se apresentam. Uma delas, conforme é a opinião de Veen e Vrakking, visa à formação de “escolas experimentais”, “nas quais foram introduzidas grandes mudanças na organização, nos métodos de ensino e nas abordagens do conteúdo” (2009. p.13). Já Valle e Bohadana questionam a divisão entre presencial e virtual (EaD), ao dizer: “se a nomenclatura evidencia uma mudança em termos

<sup>5</sup> Filme norte-americano de ficção científica de 2009, escrito e dirigido por James Cameron, e estrelado por Sam Worthington, Zoë Saldaña, Michelle Rodriguez, Sigourney Weaver e Stephen Lang.





tecnológicos, a ela (ainda) não correspondem alterações substantivas em quaisquer outras dimensões do processo educativo” (2010, p. 3). Logo adiante complementam melhor este argumento, afirmando: “A oposição entre ead e educação presencial deveria, para não se restringir a um debate sobre meios, ser capaz de engajar um questionamento profundo acerca das finalidades a que esses meios servem” (2010. p. 4).

Porém, cremos que não se trata de proceder uma análise segundo a lógica da extensão, que também é a lógica da exclusão, isto é, propondo a cooptação de um universo pelo outro, no qual a escola se transforma num verdadeiro paraíso das TICs, como preconiza o modelo das escolas experimentais. E muito menos reduzir este universo às categorias do mesmo ou do idêntico ao realizado no mundo físico, como parece propor a segunda alternativa. Ambas as formas de compreensão percebem a necessidade de ver o mesmo no outro, e por isso são incapazes de reconhecer que estamos diante de algo que possui semelhanças, sem dúvida, pois sabemos, como já diziam os gregos, que “do nada, nada pode vir”. No contexto atual, dado os riscos e benefícios do virtual, é preciso avançar nestas análises, procurando ver o outro - seja do ponto de vista do real ou do virtual - como outro e não mais como extensão do mesmo. Atualmente o virtual já se constitui em algo singular e com um modo de vida próprio nunca antes percebido, pelo menos no grau de complexidade e riqueza de escolhas que se apresenta.

Por isso, a alternativa que propomos para a educação é a do povoamento do universo virtual com objetos, conteúdos e imagens culturais, científica e tecnicamente preparadas para evitar extremos, como o que “insiste em opor a ead *ao resto da educação*” (VALLE; BOHADANNA, 2010, p.4).

### **EaD na perspectiva comunicativa**

Em seu livro *Extensão ou Comunicação*, Paulo Freire já revelava uma preocupação com um modelo de educação diferente daquele que a reduz às categorias extensionistas do seu fazer.<sup>6</sup> Ele diz aí que a transformação “só se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da extensão do pensado de um sujeito até o outro” (1983, p. 43). No entanto, Freire propôs as bases de uma educação comunicativa para o contexto do ensino presencial. Mas como se constitui uma educação interativa, e não simplesmente extensionista no universo virtual (EaD)?

Pensar a EaD numa perspectiva comunicativa requer entender que o problema da exclusão social se relaciona com a socialização dos benefícios da ciência e tecnologia e que estas podem desempenhar papel importante na redução das de-

<sup>6</sup> Freire critica neste livro o modelo difusionista de educação, advindo dos EUA, que defende, para o trabalho do agrônomo, a ideia de transferência do conhecimento ou de extensão. Concebendo a educação a partir do paradigma da comunicação, haverá troca de saberes e não uma relação unilateral e meramente assistencialista.



sigualdades sociais, sendo um forte orientador para a intervenção no meio social. A propagação da ciência e tecnologia não pode ocorrer, como alertava Paulo Freire, por intermédio do trabalho de extensão ou transferência de conhecimentos, como se um pudesse levar a outro a inovação do conhecimento pretendido. O sentido transformador do enfoque busca gerar o envolvimento dos atores sociais interessados, por isso é comunicativo e interativo, além de orientado segundo valores e interesses alternativos, por isso capaz de promover a inclusão social.

Este enfoque indica a necessidade da formulação de um modelo de desenvolvimento alternativo, econômico, ambiental e socialmente sustentável, para que promova inovação de tecnologia social, compreendendo produtos e técnicas desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções para a transformação social. A inovação não é vista como transferência de um modelo de excelência produtor de novas tecnologias para um polo necessitado, mas antes requer investigar como os sistemas reconhecem, processam e decidem sobre a pertinência, adequação e conveniência de adotar determinadas inovações através de seus próprios critérios.

A transformação implica, portanto, em coparticipação de diferentes atores sociais envolvidos no processo, atuando como protagonistas em um propósito de (re) construção social. Vista desta forma, a participação deve ser concebida como um ato interativo, na perspectiva de conhecer o contexto no qual se encontra inserido, as situações que precisam de intervenção e as alternativas para superação, utilizando para esta finalidade a mediação e o ato comunicativo. Trata-se, então, de um processo de reflexão-ação, característico dos processos de comunicação marcados pela participação ativa dos sujeitos envolvidos e pela valorização do saber local que se inter-relaciona ao saber científico. Nesse sentido, urge povoar o universo virtual com produtos contra-hegemônicos, visando:

- 1) Desenvolver ensino e pesquisa que gerem produtos científicos, tecnológicos e culturais voltados às ações de formação profissional, incentivando a criação de uma rede ativa, interdisciplinar e colaborativa que possa manter-se de modo autônomo. O conhecimento trabalhado em redes interativas possibilita a emergência de múltiplos olhares, constituindo-se como elemento dinamizador de ações formativas disciplinares e interdisciplinares, constituindo-se como lócus que viabiliza a inovação dos processos educativos.
- 2) Viabilizar o uso das tecnologias de informação e da comunicação (TICs), bem como a construção de metodologias, estratégias e materiais de apoio que propiciem a inovação interdisciplinar e transdisciplinar em todas as áreas do conhecimento. Desta forma, poderão ser construídos ambientes interativos de ações pedagógicas a partir da inclusão digital e constituição de produtos comunicacionais para o incremento de pesquisas e difusão



de conhecimentos. A emergência e consolidação de uma rede interativa de pesquisa, capaz de desenvolver uma matriz crítica e interdisciplinar de investigação, é direcionada a potencializar a inovação dos processos de formação e desenvolvimento profissional.

- 3) Proporcionar a criação de novos ambientes multiusos, com a potencialização de uma orientação teórico-prática interdisciplinar das atividades, que contribuam para a consolidação dos sujeitos envolvidos;
- 4) Promover a inclusão social, integrando práticas educacionais, de tecnologias de informação e comunicação (TICs), com vistas a incrementar ensino e pesquisa por intermédio do estreitamento da relação do meio acadêmico com as instituições formativas e, conseqüentemente, proporcionar a construção, desenvolvimento e difusão da cultura científica, técnica e cultural.

Estas metas vão ao encontro dos objetivos definidos anteriormente, uma vez que isso implica desenvolver pesquisas disciplinares e interdisciplinares voltadas à inovação com o incremento da tecnologia social. Esta tem sido compreendida enquanto “um conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (OTERO; JARDIM, 2004, p. 130). Originadas dentro do ambiente acadêmico ou de uma comunidade, elas pretendem aliar os saberes populares com os conhecimentos técnico-científicos, buscando multiplicar o desenvolvimento à sociedade através da melhoria da qualidade de vida. Na visão de Bava (2004, p. 116), as tecnologias sociais podem ser definidas antes no sentido político do que, propriamente, social:

Mais do que a capacidade de implementar soluções para determinados problemas, podem ser vistas como métodos e técnicas que permitam impulsionar processos de empoderamento das representações coletivas da cidadania para habilitá-las a disputar, nos espaços públicos, as alternativas de desenvolvimento que se originam das experiências inovadoras e que se orientam pela defesa dos interesses das maiorias e pela distribuição de renda.

Com isso, os envolvidos procuram potencializar o aprofundamento teórico e prático, em suas áreas e na relação entre elas, através do envolvimento crítico e desenvolvimento de competências inerentes às suas áreas de atuação, às tecnologias de informação e comunicação. O objetivo é promover a inclusão do público-alvo via a criação de ensino e pesquisa sobre a geração de produtos científico, tecnológicos, artísticos e culturais, a fim de assessorar instituições formativas, de educação básica e de ensino superior, bem como de diferentes espaços educacionais não institucionalizados.



## Conclusões

São muitos os caminhos para evitar que a nova fronteira *on line* fique à mercê da exploração da pirataria ou dos preceitos da sociedade do consumo. Como dissemos anteriormente, uma proposta aponta na direção do questionamento das separações que dividem ensino a distância e o presencial de maneira rígida, como defendem as reflexões de Valle e Bohadana (2009; 2010). Outra agenda sugerida, conforme Veen e Vrakking (2009), procura desenvolver experiências de ensino baseadas na maximização do uso das tecnologias, através das “escolas experimentais”.

Mas apesar de tais propostas serem meritórias, acreditamos, por um lado, que mesmo não concordando com a terminologia utilizada, não se pode negar a existência destes imensos e incomensuráveis espaço e tempo virtuais, que se abriram à educação com a criação dos fluxos de dados *on line*. Não compactuamos com o *déficit* de reconhecimento que perpassa algumas abordagens do EaD, que a situa como mais uma forma apressada de conceber a educação. Dificuldades e anomalias no campo da educação existem, inclusive no ensino presencial, e nem por isso desacreditamos de sua experiência. Aqui cabem mais algumas perguntas: de onde parte estes pontos de vista, que paradigmas os alicerçam? Eles são baseados na ideia de extensão ou de comunicação?

Também, em princípio, não concordamos com algumas análises da EaD que pretendem excluir o patrimônio histórico acumulado (especialmente da educação presencial), como se “o rico e vastíssimo patrimônio teórico-conceitual de análises e de interrogações de toda a história da educação parece já poder ser deixado de lado, pois se supõe que tenha sido inteira e definitivamente ultrapassado” (VALLE; BOHADANA, 2010, p. 4). Uma atitude defensiva das tradições deve ocorrer sem dúvida, mas bem compreendida, pois cremos que a manutenção ou não do passado não está em causa aqui. A tradição é importante, pois é algo que inspira, alimenta e referencia o trabalho da educação o tempo todo. Porém, ela precisa ser renovada constantemente sob o risco de permanecer obsoleta e ultrapassada. Portanto, embora ela participe do processo, a tradição não pode ser - na perspectiva comunicativa - a única voz ou critério de análise a ser ouvido ou levado em consideração neste momento. Diferente disso trata-se da presença do outro virtual, que precisa ser reconhecido como alternativo e não como análogo à tradição. Antes, então, deveríamos nos perguntar como melhor nos relacionarmos com algo que aí está, e que desafia a pensar e agir de maneira diferente.

Por fim, não acreditamos que a abertura ou adaptação pura e simplesmente do ambiente educativo à influência das novas tecnologias possa ser suficiente para reverter o problema da sua incompreensão, embora isso seja necessário. Pelo contrário, caso a educação se renda a este universo exclusivamente de maneira acrítica,



ela pode inclusive perder a sua especificidade.

Outro caminho aponta na direção da criação de protagonismo na ocupação dos tempos e espaços *on line*, com programação formativa, para contribuir na humanização destes ambientes, auxiliando assim a reverter a sua colonização pela indústria do lazer, do entretenimento e do consumo. Em vez de estreitar as possibilidades do universo virtual, tornando-o uma extensão do real, optamos por ampliá-lo com produtos formativos à luz do conceito de tecnologia social. É nessa direção que entre as múltiplas possibilidades criadas para o enfrentamento destes problemas, citamos a construção de alternativas que possibilitem:

- a) a inversão da lógica perversa que sustenta o atual modelo de desenvolvimento tanto no ensino presencial quanto na EaD, responsável pelo fomento das desigualdades, da exclusão social, da precarização da formação e das relações de trabalho;
- b) a difusão e reaplicação, de forma democrática e participativa, de tecnologias sociais, na perspectiva da cogestão, da produção de conhecimentos, da solidariedade, do aprofundamento da consciência comunitária ampliando o conceito de inclusão social e de sustentabilidade;
- c) a produção científica, tecnológica, artística e cultural no campo da inovação educativa interdisciplinar, produzindo ensino e pesquisa para a geração de produtos tais como softwares, livros e materiais didáticos, hipertextos, jogos didáticos, oficinas pedagógicas e *website*;
- d) Organização de arquivos digitalizados de acesso público à cultura letrada, indispensáveis para o fomento da identidade nacional, e estratégicos para a manutenção do patrimônio cultural de base local;

A tecnologia social pode ser potencializada na perspectiva de se ampliar a compreensão dos referenciais sobre desenvolvimento e inclusão social nos diferentes espaços e tempos. O fomento ao ambiente de investigação se deve tendo em vista que os envolvidos poderão atuar de forma interdisciplinar e compartilhada. O foco deve se voltar à inovação educacional, buscando gerar envolvimento no ensino e em pesquisas disciplinares e interdisciplinares que contribuam com o avanço da geração de conhecimentos para a humanização do universo virtual.

## Referências

BAVA, Silvio C. Tecnologia social e desenvolvimento local. In.: DE PAULO, Antonio; MELLO, Claiton J.; FILHO, Lenart P. do; KORACAKIS, T. (Ed.). *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Fundação Banco do Brasil- Rio de Janeiro: 2004. p.117- 133.



BOHADANA, Estrella; VALLE, Lílian. O quem da educação a distância. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 42, set./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, v. 24).

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.88, n. 220, set./dez. 2007.

OTERO, Martina R.; JARDIM, Fabiana A. Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social. In.: DE PAULO, Antonio; MELLO, Claiton J.; FILHO, Lenart P. do; KORACAKIS, T. (Ed.). *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Fundação Banco do Brasil- Rio de Janeiro: 2004, p. 117- 133. *Redes Investigativas: um Programa de Inovação Educativa Interdisciplinar – Sigla: REDEEDUC*. Chamada Interna da PRPGP/UFSM para o Edital PROINFRA 01/2010 do MCT/FINEP CT-Infra. (Projeto de pesquisa).

VALLE, Lílian do; BOHADANA, Estrella. *Sobre presença e distância – reflexões filosóficas acerca da formação online*. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu/MG. Anais... Educação no Brasil: o balanço de uma década. 2010. 1 CD-ROM.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WOOD JR., Thomaz. Juventude virtual. *Revista Carta na Escola*, São Paulo: Ed. Confiança Ltda, n. 46, maio 2010.





# SISTEMA SOCIAL EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: INTERAÇÕES POSSÍVEIS

Karla Marques da Rocha<sup>1</sup>  
Elizeu de Albuquerque Jacques<sup>2</sup>  
Mara Rubia Roos Cureau<sup>3</sup>  
Thiago José de Almeida Mori<sup>4</sup>

## Introdução

Nas últimas décadas, as mudanças sociais, econômicas, políticas, na cultura, ciência e, especialmente no campo da tecnologia, vêm revolucionando as formas de comunicação e de relacionamento entre as pessoas. Em especial, algumas mudanças se configuram devido ao desenvolvimento tecnológico no apoio à educação que, acompanhando as inovações, deve usar a tecnologia para proporcionar, neste sentido, um enriquecimento dos ambientes de aprendizagem, oportunizando a constituição de redes de convivência e conversação.

No âmago destas mudanças surge a Educação a Distância, na qual os processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, favorecendo o surgimento de novos espaços de convivência. Esses espaços de convivências podem oferecer aos professores, tutores e alunos uma possibilidade de alterar seus modos de interagir e conversar na busca de novos domínios conversacionais e de aprendizagem, acoplados à tecnologia. Com isso, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) mediados pelas tecnologias de informação, podem oferecer a seus participantes a possibilidade de estabelecer relações sociais, comunidades, que nos faz pensar na produção e no compartilhamento do conhecimento.

Pelo fato de uma comunidade virtual de aprendizagem referir-se a um conjunto

- 
- <sup>1</sup> Professora do Programa Especial de Formação de Professores para Educação Profissional – Centro de Educação; Departamento de Metodologia do Ensino. Professora do Curso de Espanhol e Literaturas EAD - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutorado em Informática na Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, e-mail: karlarocha@terra.com.br
  - <sup>2</sup> Graduação em Ciências Contábeis - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Especialização em Controladoria Empresarial - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professor Tutor do Curso de Espanhol e Literaturas EAD/UFSM, e-mail: elizeu.ctbsm@hotmail.com
  - <sup>3</sup> Graduação em Computação - Faculdade Cenecista de Osório – FACOS. Professor Tutor do Curso de Espanhol e Literaturas EAD/UFSM, e-mail: mararrcureau@gmail.com.
  - <sup>4</sup> Graduação em Física - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professor Tutor do Curso de Espanhol e Literaturas EAD/UFSM, e-mail: morithiago@gmail.com





de pessoas e tecnologias, constituídos sob a emoção do compromisso com o curso, onde existe a aceitação de um acordo na realização de uma tarefa, este pode constituir-se em um sistema social.

Sendo assim, a partir do contexto de uma disciplina a distância, no caso, Instrumentalização para Acesso à Informação, constituída por setenta e **três alunos, de três diferentes Polos** (Itaqui, Quaraí, Jales), interagindo, especialmente, através das redes de conversação do ambiente Moodle, como o “Correio”, “Fórum”, “Wiki”, “Blog”, propõe-se uma outra visão de ambiente virtual de aprendizagem. Com referência na teoria da Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana, procuraremos explicar alguns conceitos norteadores que nos permitem pensar sobre a constituição de um sistema social em ambiente virtual de aprendizagem. Para isso, conceitos como Ambiente Virtual de Aprendizagem, Acoplamento Estrutural, Redes de Conversação e Fenômenos Sociais serão abordados e, ao mesmo tempo, contextualizados durante o processo de “dar voltas com” o outro.

### Quatro noções relevantes

Por ambientes podemos entender tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos e, sendo assim, estão constantemente sendo (re)construídos. Ambiente significa a cultura em que um indivíduo vive ou onde foi educado e o conjunto das pessoas e instituições com quem ele interage. Para Maturana (2002, p. 86), a palavra ambiente “é a parte do meio que um observador vê em volta de um sistema enquanto ele obscurece seu nicho<sup>5</sup>. Já a palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência, que segundo Lévy (1996, p. 15):

Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes.

A aprendizagem, para Maturana (2001), consiste na mudança de conduta de um organismo e, se isso for aceito, o aprender acontece o tempo todo, como uma mudança contínua da conduta do organismo, recriando-o. É precisamente essa ação contínua de mudanças no organismo que o autor afirma como inevitável, pelo menos

<sup>5</sup> Nicho para Maturana (2002) é a parte do meio que é operacionalmente complementar a ele.



enquanto esse organismo estiver realizando a sua recriação ou autopoiese<sup>6</sup>, em acoplamento estrutural com o mundo, no caso, os ambientes, o que por sua vez garante a continuidade da vida, ou da atividade, nos diversos contextos.

Nossa hipótese pressupõe a constituição de um espaço de convivência em ambiente virtual, onde professores, tutores e alunos interagem e se modificam de forma congruente entre si e com o meio, promovendo, portanto, aprendizagens. Se tomarmos como base as ideias de Maturana e Varela (1997a, 2001), ao observarem um sistema vivo e o meio em que ele vive, podemos perceber que tanto o sistema como o meio podem se modificar de forma congruente. Como exemplo, podemos comparar uma turma de alunos e o ambiente de aprendizagem, onde um está sempre se ajustando ao outro. Desta forma, um ambiente virtual - AV - um acoplamento entre professores, alunos e ambiente poderá produzir, simultaneamente, um grupo de aprendizagem (na forma de um sistema social) e um ambiente de aprendizagem - na forma de um AVA (ambiente virtual de aprendizagem) - (AXT, 2004). É uma boa maneira de dizer que o meio produz mudanças na estrutura dos sistemas, que por sua vez age sobre ele, alterando-o, numa relação circular. A esse fenômeno Maturana e Varela (1997a, 2001) deram o nome de “acoplamento estrutural”. De maneira igual, um organismo influencia outro, que replica influenciando sobre o primeiro, ou seja, desenvolve uma conduta compensatória. O primeiro organismo, por sua vez, fornece a réplica, voltando a influenciar o segundo, que tende a retrucar - e assim por diante, enquanto os dois continuarem em acoplamento (MARIOTTI, 2005).

Em outras palavras, entendemos por acoplamento estrutural “a correspondência espaço-temporal efetiva entre as mudanças de estado do organismo e as mudanças de estado do meio, enquanto o sistema permanece se auto-produzindo” (MATURANA, 2002, p. 142).

Então, no caso de um curso a distância, estamos falando do acoplamento entre professores, tutores e alunos do curso com o ambiente virtual, o que significa que as mudanças estruturais mútuas tanto dos sujeitos como do ambiente permitem o acoplamento estrutural, já que para Maturana e Varela (2001, p.115) “O acoplamento estrutural é sempre mútuo; organismo e meio sofrem transformações”.

No caso de ambientes que envolvem tecnologias, esse acoplamento também decorre das interações dos participantes com os recursos ali presentes, determinando o que Carneiro (2003), Beiller (2004), Carneiro e Maraschin (2005), Maraschin e Axt (2005), denominam de “acoplamento tecnológico”. Para as autoras, o acoplamento tecnológico altera a forma como os professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis, assim como estes alteram a forma de professores e alunos interagir e comunicar-se. A utilização das tecnologias na educação, sejam elas o correio, *chat*, televisão ou Internet, constitui um processo de adaptação e aprendizagem

<sup>6</sup> Autopoiese é um termo utilizado por Humberto Maturana e significa autoprodução.



e, sem isso, nossos sujeitos não poderão interagir e constituir um sistema social no ambiente.

Seguindo o mesmo raciocínio do acoplamento estrutural, onde as mudanças do organismo e do meio se efetivam de maneira congruente, podemos dizer que no acoplamento tecnológico os efeitos da tecnologia modificam os sujeitos que, por sua vez, se adaptam à tecnologia. Este grau de adaptação depende da estrutura de cada indivíduo no ambiente, portanto o acoplamento com as tecnologias da informação e da comunicação pode proporcionar uma maior adaptação ao ambiente (ROCHA, 2008).

Mesmo sabendo que cada sistema vivo é determinado a partir de sua estrutura interna, cabe salientar que, quando um sistema está em acoplamento com outro, num dado momento dessa inter-relação a conduta de um é sempre fonte de respostas por parte do outro. Trata-se, pois, de eventos transacionais e recorrentes. Sempre que um sistema influencia outro, este passa por uma mudança de estrutura, por uma deformação, no caso do exemplo da turma de alunos e o ambiente. Ao replicar, o influenciado dá ao primeiro uma interpretação de como percebeu essa deformação. Estabelece-se, portanto, um diálogo (MARIOTTI, 2005). Por outras palavras, forma-se uma coordenação consensual, na qual os organismos acoplados interagem. Esse interagir é um domínio linguístico.

Nós, seres humanos, vivemos em conversações, e tudo o que fazemos como tal o fazemos em conversações como redes de entrelaçamento consensual de emoções e coordenações de comportamentos consensuais (MATURANA, 2001b, p.180).

Os conceitos centrais da teoria da Biologia do Conhecer<sup>7</sup> pressupõem que, como seres humanos que somos, vivemos em um mundo que trazemos à mão pela condição de existirmos com outros na linguagem, ou melhor, nas conversações; vivemos com outros seres vivos e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Nosso viver é construído por nós num processo de interação, onde aprendemos vivendo e vivemos aprendendo (MATURANA, 2001). “Construímos o mundo em que vivemos durante nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo desta viagem comum” (MARIOTTI, 2001, p. 10).

Como seres vivos, vivemos no fluir de nossas interações e relações com o meio. Como seres humanos, “existimos em comunidades construídas como sistemas de coordenações de ações na linguagem sob certas emoções, ou seja, construídas

<sup>7</sup> Biologia do Conhecer é o nome dado ao conjunto das ideias de Humberto Maturana, inicialmente conhecido como teoria da autopoiese. É uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação dos fenômenos observados no constante vir a ser dos seres vivos no domínio de sua existência (MAGRO; PAREDES, 2001).



como redes de conversação” (MATURANA, 2002, p. 308).

Cada rede particular de conversação, na qual as pessoas que a realizam operam em aceitação mútua, constitui um sistema social. Portanto, uma família, um clube, uma comunidade de um bairro, um partido político, uma sociedade secreta, um grupo de amigos, uma turma de alunos são todas comunidades das quais se participa, são sistemas de coordenações de ações na linguagem e, como tais, são redes de conversações que são sistemas sociais somente na medida em que as pessoas que as realizam operam em aceitação mútua (MATURANA, 2002).

Portanto, quando queremos saber se duas ou mais pessoas estão interagindo na linguagem, não apenas procuramos as coordenações consensuais de ações, mas também uma dinâmica de recursão em suas coordenações consensuais de ações. Isto é, procuramos a correspondência de coordenações consensuais de ações como operações num domínio aprendido e não instintivo de coordenações de ações (MATURANA, 2001a).

Sendo assim, é na conversação que ocorre a coordenação consensual de ações, já que a palavra “conversar”, segundo Maturana (1997), vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer “com”, e *versare* que quer dizer “dar voltas com” o outro. Então, ao conversarmos “damos voltas juntos”, ou seja, entramos em um consenso recursivo de informações que pode ser estabelecido em diferentes espaços educativos de convivência, por exemplo, uma comunidade virtual de aprendizagem ou um sistema social. “Não há comunicação nem relações sociais sem consensos, sem conversa, sem dar voltas em conjunto” (DAL MOLIN; FONSECA, 2008, p. 102).

E, ainda, se todo afazer humano se dá na linguagem, e se o uso das ferramentas de comunicação síncronas ou assíncronas, como o Correio e o Fórum, por exemplo, em uma disciplina ministrada a distância é estabelecido a partir da conversação, na ação de dar voltas com o outro, o acoplamento com o ambiente virtual flui no entrelaçamento do linguajar e do emocionar, onde a coordenação de condutas se dá no fluir da ação do linguajar e emocionar, em que cada indivíduo produz a si mesmo em domínios de interação com outras unidades. A linguagem como relação possui uma essencial importância nos espaços educativos (convivência). Estes, por sua vez, podem deixar de ser “depósitos de informações passando a constituir-se em sistemas sociais” (VIEIRA, 2004, p. 4).

## Especificidades

Analisando um grupo de setenta e três (73) estudantes da disciplina de Instrumentalização para Acesso à Informação, componente curricular do Curso de Graduação em Espanhol e Literaturas, podemos observar, a partir das ideias de Maturana e Varela (2001), que o sistema vivo e o meio em que ele vive se modificam de forma



congruente. Tomemos como exemplo esse grupo analisado que esteve sempre no processo de acoplamento com o ambiente Moodle, durante o período correspondente a um Módulo de sessenta horas, perfazendo assim, dois meses de convivência. Desta forma, estamos dizendo que o meio produziu mudanças na estrutura dos sistemas, que por sua vez agiu sobre ele. O acoplamento estrutural é sempre mútuo: no caso, o grupo e o ambiente sofreram transformações; o primeiro, na medida em que realizou aprendizagens sociais e cooperativas, constituindo-se como grupo (Sistema Social) e construindo conhecimento; já o segundo se formou num ambiente de aprendizagem à medida que suportou os processos de interação por ele mediados.

As transformações sofridas pelo grupo puderam ser identificadas através das redes de conversação em que podemos observar o acoplamento que ocorreu com o ambiente Moodle, principalmente através da familiarização com as ferramentas como o “Correio”, “Fórum”, “Wiki”, “Blog”, entre outros.

Ao perguntarmos sobre os processos de acoplamento com o ambiente virtual, através de um questionário, com dez questões abertas, aplicado no final da disciplina, aos estudantes, foi possível perceber que 33% dos 73 acadêmicos que responderam ao instrumento tiveram receios e dificuldades ao usar as ferramentas o que, segundo eles, gerou angústia e insegurança inicial, mas melhorando no decorrer do curso. A maioria relatou ter gostado da possibilidade que as ferramentas oferecem como, o acompanhamento mais próximo do desempenho individual, acrescentando ser o fórum a ferramenta que tiveram mais facilidade para acessar. Verificou-se que 16% dos estudantes preferiram não destacar nenhuma das ferramentas, por acharem todas de simples acesso.

Da mesma forma, questionou-se sobre a ferramenta que tiveram menos facilidade para acessar no ambiente de aprendizagem, sendo que dezessete dos questionados, 23%, responderam que foi a ferramenta blog e oito estudantes, 11%, sentiram maior dificuldade no envio de arquivos, segue relatos de dois acadêmicos:

Tive dificuldade em como enviar os arquivos, não sabia como era mas as tutoras nos explicaram e ai ocorreu naturalmente, devo destacar que o grupo todo - professor e tutores, tanto presenciais ou não, estão sempre disponíveis nos auxiliando em todas as tarefas. Qualquer dúvida corremos para eles e o retorno é imediato. (A. L., 28/09/2010)

Creio que a atividade do blog foi a mais difícil, por não ter acessado depois da tarefa realizada no semestre passado, e quase não lembrava as ferramentas das disciplinas. O portal educacional que pedia em uma tarefa, no qual nunca havia acessado anteriormente, também foi algo novo [...] (S. H., 15/09/2010)

O ambiente também sofreu transformações na medida em que foi modificado



pelo grupo para melhor adaptar-se a ele, buscando atender suas necessidades. Estas modificações são identificadas na escolha das ferramentas, nos materiais disponíveis no ambiente e na própria estrutura das redes de conversação.

Os estudantes, ao responderem sobre os aspectos positivos de trabalhar através de um ambiente virtual de aprendizagem, expressaram em seus relatos ter sido a possibilidade de trocar experiências com pessoas distantes geograficamente, permitindo a frequente socialização. “A possibilidade de aquecer as relações e manter as trocas de uma forma regular e sistemática” (I.S. 15/09/10). Uma das tutoras relatou ser a “possibilidade de formação de redes de conversa”.

Sendo assim, o acoplamento estrutural consistiu na correspondência espaço-temporal efetiva entre as mudanças dos comportamentos do grupo e as mudanças recorrentes de estado do ambiente, enquanto o grupo permaneceu em autopoiese (MATURANA, 2001).

“Quando, num organismo, existe um sistema nervoso tão rico e tão vasto como o do homem, seus domínios de interações permitem a geração de novos fenômenos” (MATURANA, 2001, p. 196). Assim como nas comunidades, é necessário, no ciberespaço, o acoplamento tecnológico entre professores, alunos e ambientes de aprendizagem (AXT; MARASCHIN, 2005; ROCHA, 2008). Neste acoplamento tecnológico, as mudanças não se deram a partir da lógica da tecnologia; essa, por sua vez, desencadeou perturbações, mas o curso daquelas foi guiado pela estrutura dos atores envolvidos (professor, tutores e alunos), inseridos na lógica do sistema (BEILER, 2004).

O meio desencadeia mudanças de estado no sistema, e o sistema desencadeia mudanças de estado no meio. Que mudanças de estado? Uma mudança permitida pela estrutura do sistema. [...] O meio seleciona a mudança estrutural no organismo, e o organismo, através da sua ação, seleciona a mudança estrutural no meio. (MATURANA, 2002, p.61).

Então, o ambiente Moodle, através da sua configuração (“estrutura do ambiente”), selecionou as mudanças estruturais no grupo. E o grupo, através de sua ação, selecionou as mudanças no ambiente.

### **Algumas considerações**

Como observadores desta comunidade, pudemos estudar um modo como o processo de relação teve início e foi se constituindo. Assim, na situação estudada pôde-se identificar a existência de redes de conversações constituídas mediante pro-





cessos de acoplamento. E, a partir dos acoplamentos, pôde-se observar a constituição de um sistema social. Assim, um grupo de setenta e três alunos, da área da Educação, juntamente com o professor e respectivos tutores, a partir de um determinado momento, começaram a conviver nos espaços que o curso contemplava.

Desta forma, também pudemos observar o acoplamento entre o grupo a partir de depoimentos avaliativos no final do curso e também na medida em que questionamos aos alunos como eles enxergaram o estabelecimento das relações entre o grupo, mediado pelo ambiente virtual. Todos, de uma maneira ou de outra, relataram que as relações foram muito produtivas. “[...] Sempre que precisamos, interagimos com o grupo, por esse motivo acredito que a nossa relação tem se intensificado cada dia mais”. “Apesar da distância, conseguimos montar nossa rede e as relações bem aquecidas” (T.B. 14/09/10). A seguir destacam-se os relatos de estudantes quando questionados sobre a intensidade das relações entre o grupo:

Intensificaram-se, pois possibilitou conversação com colegas, professores e tutores assim podendo tirar dúvidas e trocando ideias conseguimos um maior conhecimento e entendimento do conteúdo. (L. S., 29/09/2010)

Penso que nesse período as relações se intensificaram, embora tenhamos uma convivência virtual, aprendemos a conhecer e respeitar as opiniões de nossos professores tutores e colegas. Existe um enorme incentivo e também uma relação de confiança, bem diferente daquela relação professor-aluno do ensino presencial. (M. S., 19/09/2010)

[...] as relação entre professor, alunos e tutores existentes no ambiente virtual são diferentes das relações que existe em um curso presencial. No presencial acredito que haja uma aproximação significativa, mas, no nosso ambiente houve uma intensificação dessas relações sim, talvez pelo fato de se falar todos os dias. Nos fóruns e caixas de mensagens tanto professor quanto tutores estão sempre prontos a esclarecer dúvidas e comentar o que seja necessário de forma direta, objetiva e animadora. (F. L., 29/09/2010)

Neste escopo, podemos perceber que nós, seres humanos, não somos indivíduos senão no contexto de sistemas sociais onde nos integramos, e sem seres humanos individuais não haveria fenômenos sociais humanos (MATURANA, 2002). Da mesma forma um sistema social humano é definido como tal pela aceitação mútua de seus componentes em sua condição de seres humanos, ou seja, o sistema social da disciplina de Instrumentalização para Acesso à Informação é definido como tal pela aceitação mútua de seus componentes na condição de participantes da disciplina.

Assim, os conceitos centrais da teoria da Biologia do Conhecer, cunhados por Humberto Maturana e norteadores deste relato, nos apresentaram outra definição de





comunidade, um conceito que fala das emoções que tornam possíveis as interações recorrentes sob a aceitação mútua em sistemas de coordenações de ações na linguagem. Sendo assim, esta “comunidade é um sistema social” (MATURANA, 2002, p. 309).

## Referências

- AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Acoplamento tecnológico e cognição. In: VIGNERON, Jacques; OLIVEIRA, Vera Barros de (Org). *Sala de aula e tecnologias*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005. p. 39-51.
- BEILER, Adriana. *A produção de redes de conversação como base à aprendizagem*. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- CARNEIRO, Mara. *O acoplamento tecnológico e a comunicação em rede: inventando outros domínios de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- CARNEIRO, Mara L.; MARASCHIN, Cleci. Em busca de outro modelo para comunicação em rede. In: BARBOSA, Romel Melgaço (Org.) *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 113-139.
- DAL MOLIN, Fábio; FONSECA, Tânia M. Galli. Autopoiese e Sociedade: a posição estratégica do desejo na gestão de uma rede social. *Revista Psico*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 100-105, jan./mar. 2008.
- LEVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athenas, 2005.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. In: MAGRO, Cristina; PAREDES, Vitros (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001b.
- \_\_\_\_\_. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.



ROCHA, Karla M. *Estudo sobre a constituição de um sistema social em Ambiente Virtual de Aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, 2008.

VIEIRA, Adriano J. H. Humberto Maturana e o espaço relacional da construção do conhecimento. *Educação e Humanidades*, Brasília, v.1, n. 2, p.1-6, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.humanitates.ucb.br/2/maturana.htm>>. Acesso em: 03 de maio de 2007.



# REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO INTERATIVO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO A DISTÂNCIA (EaD), CURSO DE LETRAS ESPANHOL

Ana Nelcinda Garcia Vieira<sup>1</sup>

## Introdução

Os cursos superiores de educação a distância (EaD), no Brasil, surgem para atender a uma gama de alunos que se encontram longe dos grandes centros. Esse modo de ensino, também, configura-se como uma oportunidade para aqueles que há muito tempo não estudam e necessitam, por motivos diversos, de um diploma de curso superior.

Além disso, oportuniza a frequência na universidade sem que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desfrutem do mesmo espaço físico em horários fixos e determinados. Constituindo-se, assim, o ambiente virtual de ensino e aprendizagem como uma nova realidade no Brasil.

Essa modalidade de ensino, mediada pelas novas mídias, estabelece que os papéis de alunos e de professores sejam um pouco alterados ou diversificados em relação ao ensino presencial tradicional.

Aos envolvidos no processo ensino e aprendizagem a distância cabe desenvolver estratégias de gerenciamento de tempo para que o processo efetivamente funcione. Ademais, faz-se necessária uma adaptação de comportamento, já que professores e alunos não poderão manter o padrão de comportamento e interação como no ensino presencial.

Desse modo, alunos e professores se adaptam a uma nova realidade de ensino e aprendizagem. E, por esta ser uma situação nova, suscita reflexão, observação e análise, constituindo-se uma fonte rica de pesquisa.

Nesse viés, cabe expor que o professor a distância necessita de algumas habilidades extras para desempenhar seu papel com eficiência, pois se faz necessário o domínio de instrumentos virtuais como utilização de *chats*, fóruns de interação, *web* conferência, entre outros. Além disso, precisa de sensibilidade extra para se colocar no lugar do aluno. Isso porque é preciso levar em conta o fato de o estudante encontrar-se em outra cidade; está, muitas vezes, há anos sem estudar; trabalha, em muitos casos, o dia todo; pode ser bem mais velho que a média. Enfim, o educando

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos pela UFSM, professora do Curso de Letras Espanhol UAB-UFSM e professora do Curso de Letras da Faculdade Metodista de Santa Maria - FAMES. ananel\_@hotmail.com.



pode apresentar uma série de características que podem afetar no domínio dessas novas tecnologias e na aprendizagem de modo geral. Do estudo de Ferreira e Mendonça sobre o perfil do aluno a distância trazemos as palavras de Gilbert 2001:

Há um debate constante no mundo acadêmico sobre quem é levado a estudar on-line. Tem-se como fato dado que os alunos que estudam on-line são adultos, pois essa espécie de aprendizagem, que se dá em qualquer lugar e a qualquer hora, permite-lhes continuar trabalhando em turno integral sem deixar de também dar atenção à família. “O aluno on-line ‘típico’ é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino.” (GILBERT, 2001, p.74, *apud* FERREIRA; MENDONÇA 2007, p.3).

Há que se considerar, também, que a interação a distância, com o uso das novas tecnologias se torna ágil, pois tudo se dá em pouco tempo pela facilidade de comunicação. Porém, não há necessariamente o contato presencial o que, de certa forma, pode afetar a relação entre o professor e o aluno.

Devido a isso, nossa proposta é de reflexão, partindo da experiência pessoal, primeiramente, de tutora e, atualmente, de professora sobre o processo interativo entre professor e aluno na educação a distância. Em função das duas modalidades de ensino: presencial e a distância serem diferentes e exigirem perfis de professores diferenciados. Consideramos que há incertezas nesta vivência de práticas pedagógicas diferenciada, o EaD, e que o professor talvez não se sinta tão pronto e tão seguro, já que estamos diante de uma modalidade de ensino superior relativamente nova no Brasil. Nesse sentido, refletiremos ao longo do trabalho sobre o processo interativo entre o professor e o aluno no ensino a distância. Este artigo se estrutura da seguinte forma: em primeiro lugar, apresentamos algumas considerações sobre o papel do professor no ensino a distância, de acordo com os teóricos Belloni e Martins, entre outros. Ainda, sobre as interações entre professor e aluno no EaD, baseado nos estudos dialógicos de Bakhtin, que considera a interação verbal como fenômeno social, uma troca linguística entre sujeitos historicamente situados, defendendo então que a atividade linguística é organizada em determinado contexto social.

### **O ensino a distância no Brasil, breve histórico**

O ensino a distância, no Brasil, remonta aos anos de 1939 com o Instituto Monitor, pioneiro nesta modalidade. Depois, surgiram outros como o Instituto Universal Brasileiro, que está no mercado desde 1941. Ambos formando profissionais em nível técnico, o que não significa que a escolaridade correspondesse ao atual ensino mé-



dio. No ano de 2000, surgiu o Telecurso Segundo Grau, que se estabeleceu como uma forma de ensino a distância utilizando a tecnologia existente. O aluno assistia às referidas aulas em tele-salas, que podiam ser instaladas em empresas, ou podiam ser assistidas pela televisão em canal aberto<sup>2</sup>. Assim, tinham condições de realizar as provas do exame supletivo, se o aluno fosse aprovado nesse exame, receberia o certificado de conclusão dos ensinos fundamental ou médio.

Já o ensino superior a distância, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), somente virou realidade no Brasil em 2005, através do decreto nº 5622 de 19/12/2005, que regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

Atualmente, oitenta e oito instituições fazem parte do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil). Esse sistema foi criado pelo Ministério da Educação em parceria com a ANDIFES (Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e Empresas Estatais através do decreto lei número 5800 de 08 de junho de 2006. De acordo com esse decreto, o sistema UAB foi criado com vários objetivos, são eles:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodo-

<sup>2</sup> Informações retiradas dos sites: [www.institutomonitor.com.br](http://www.institutomonitor.com.br), [www.InstitutoUniversal.com.br](http://www.InstitutoUniversal.com.br), <http://novaeradoconhecimento.blogspot.com/2010/05/com-o-curso-de-matematica-telecurso.html>.



logias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

(Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos, decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006).

Os cursos ofertados pelo Sistema UAB são oferecidos pelas Instituições públicas de ensino superior, são regidos pela legislação vigente e obedecem também às regras internas de cada instituição de ensino a que estão vinculadas. Ainda, o sistema UAB funciona como um articulador entre as esferas dos governos Federal, Estadual e Municipal, viabilizando incentivo, implantação e execução de cursos tanto de graduação, quanto de pós-graduação a distância. Desse modo, possibilita o acesso ao ensino público a estudantes dos mais variados e distantes lugares do país, forma profissionais de diferentes áreas e capacita professores que já estão atuando sem a referida formação acadêmica. Utiliza, para isso, novas tecnologias, e possibilita que o aluno estude no horário que melhor lhe convir, sem necessidade de cumprir um horário determinado, como no ensino presencial.

Dessa maneira, tal possibilidade oportuniza que mais pessoas tenham acesso ao ensino superior, e que o ensino chegue a comunidades distantes dos grandes centros urbanos. Além disso, possibilita atender as demandas mais específicas de cada região, formando profissionais que podem ser absorvidos pelo mercado de trabalho com maior facilidade. Segundo Pereira e Moraes:

A educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional (PEREIRA; MORAES, 2009, p.65).

Verifica-se, na educação a distância, que os papéis dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem são um pouco diferentes da maneira como se estabelecem no ensino presencial. Os alunos devem ser autônomos, gerenciar seus horários, desempenhar tarefas de tal forma que consigam cumprir as exigências desta modalidade de ensino.

Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as exigências de um educando mais autônomo, uma das questões centrais na análise em EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino. Já que é chamado a desempenhar múltiplas funções,





para muitas das quais poderá não estar inteiramente preparado. Belloni (2003, p. 79) levanta a seguinte questão: “Afinal, quem ensina em EaD?” e conclui com as palavras de Keegan (1983, p.13, apud Belloni 2003) que defende que: “Em EaD quem ensina é uma instituição” (BELLONI, 2003, p. 79). Partindo deste papel diferenciado e compartilhado do professor, pois muitas pessoas estão interagindo com o aluno EaD, professor pesquisador, tutor presencial, tutor a distância e dessa maneira suas atribuições se complementam, fica claro que há um papel diferente do professor no EaD. Na sequência, trataremos deste ponto.

## O professor do EaD

Atuar no ensino a distância como docente pode parecer, num primeiro momento, um trabalho menor, de menor exigência, já que o aluno está distante geograficamente. No entanto, são exigidas do professor algumas habilidades extras, nas palavras de Martins (2008, p. 7), “Os desafios são imensos e o sucesso desses novos ambientes e serviços está na valorização de potencialidades dos professores como especialistas mediadores, motivadores e inventores de artifícios que possibilitem a aprendizagem dos alunos.” Entendemos que o trabalho do professor a distância com o uso das novas tecnologias é no mínimo diferente de trabalhar no ensino presencial.

O papel do professor na modalidade EaD é distinto do papel do professor que atua no ensino exclusivamente presencial, pois as tarefas são distintas. Segundo Belloni (2003, p. 79), há uma divisão do trabalho, portanto há um desligamento do papel do professor como figura central como no ensino convencional. Há uma objetivação do processo de ensino, baseado em planejamento, visando ao alcance de objetivos estabelecidos. O ensino a distância se diferencia do convencional por se tratar de um “processo complexo e multifacetado, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino e, portanto, o título de professor” (MARSDEN, 1996, p. 226, apud BELLONI, 2003, p. 80).

Isso acontece, pois existem muitas pessoas envolvidas, nesse contexto de ensino mediado pelas novas tecnologias, e todas elas são necessárias para o êxito final: proporcionar ao estudante um ambiente virtual de aprendizagem que efetivamente cumpra seu objetivo, qual seja, ensinar. O professor interage com o aluno, mas além dele, há outros partícipes importantes como o tutor presencial, em geral, figura muito expressiva, já que é a mais próxima do estudante. A ele cabe a interação presencial, intermediações entre o aluno e o professor, aplicação das provas, preparação do polo para interações como web conferências, entre outras atividades. Ele, na maioria dos casos, conhece cada aluno com suas particularidades, necessidades e dificuldades.

O tutor a distância, mantém o contato mais direto que o professor, mas no contexto de ensino é conhecido apenas virtualmente. Esclarece dúvidas, corrige tarefas,



coloca-se à disposição do aluno de forma mais intensa que o professor, pois atende a um grupo de alunos, em geral, de um polo, enquanto o professor fica responsável por vários polos e, conseqüentemente, por muitos alunos. Dessa maneira, temos três professores que atuam frente ao aluno, a isso Belloni (2003) chama de professor como “entidade coletiva”, estes profissionais se diferenciam apenas no grau de exigência da qualificação e na divergência das atividades desenvolvidas que se complementam.

A autora salienta ainda que, na possibilidade de evolução desta divisão do trabalho, muito provavelmente uma questão será mantida: “a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (Marsden 1996, p.226, *apud* Belloni, 2003, p. 80).

O que se pode depreender do estudo de Belloni (2003) é que o ensino a distância apresenta características próprias que o diferenciam do ensino convencional. No ensino presencial, não há dúvidas com relação ao papel do professor em sala de aula. Além disso, o aluno conhece o professor no primeiro dia de aula e dele faz um julgamento e, a partir disso, constrói uma imagem do professor que vai se confirmando ou não com o passar do tempo.

Em contrapartida, no ensino a distância o professor aparece de forma virtual, na maior parte das vezes, como uma fotografia postada no ambiente. Afinal, o aluno poderá ou não conhecê-lo pessoalmente, embora sejam importantes os encontros presenciais, na prática, muitas vezes, eles não acontecem em função de não serem obrigatórios de acordo com a legislação. Ainda porque há necessidade de recursos econômicos para viagens aos polos. Outro fato a ser considerado é que, em geral, os professores têm outras atividades discentes que dificultam as visitas aos polos.

Esta falta de oportunidade de interação presencial faz diferença nas relações entre professores e alunos. A partir de vivências próprias, podemos dizer com convicção que, depois de um encontro presencial, os alunos passam a ter um relacionamento muito mais dinâmico, alegre e mantêm contato com maior frequência. Além disso, eles sentem-se mais à vontade para esclarecer dúvidas diretamente com o professor, fazer perguntas pertinentes ao curso, encaminhar mensagens carinhosas, havendo o estreitamento dos laços afetivos, condição extremamente importante nas trocas dialógicas.

De acordo com o filósofo da linguagem Bakhtin, o homem vive uma relação de influência mútua na vida social.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p.113).



Com isso, podemos depreender que há uma alternância da posse da palavra entre os atores sociais, assim em um momento o locutor está de posse da palavra e em outro momento o seu interlocutor, ambos produzem sentidos, trocam experiências e compartilham vivências da prática social. Estabelecendo-se, assim, as relações dialógicas que a partir de enunciados linguísticos produzem sentido e provocam no outro o que Bakhtin (1999) chama de: “atitude responsiva ativa”. Tal atitude responsiva pode ocorrer de muitas formas, como a resposta propriamente dita em forma de outro enunciado, como uma dúvida, como uma reflexão, ou ainda, pela concordância ou rejeição do que ouviu ou leu.

Barros (1994, p. 3) diz que, nas questões dialógicas bakhtinianas de interação verbal, mais importante que o próprio sujeito são as vozes sociais “que fazem dele um sujeito histórico e ideológico”. Estas vozes sociais são todos os discursos que perfazem a sociedade, tudo aquilo que já lemos e ouvimos, são os discursos do outro que contribuem para nossa construção como sujeitos sócio-históricos interativos e dialógicos.

Para interação na modalidade EaD, são oferecidos vários recursos que são disponibilizados no ambiente *moodle* de interação virtual, eles servem para interação de todos os envolvidos neste processo de ensino/aprendizagem, no entanto acreditamos que se faz necessário um contato presencial pelo menos, para que o aluno faça uma imagem de seu professor, para que tenha uma atitude responsiva ativa não apenas virtual, não somente pelo que lê ou ouve de forma virtual, mas sobretudo, que possa expressar-se diretamente de forma presencial.

Embora nossa experiência no EaD não seja tão grande, nas oportunidades que tivemos de interagir diretamente com o aluno sem os aparatos tecnológicos foram extremamente positivos, transformando a relação mais próxima e mais fraterna. Considera-se esta uma condição de extrema importância para o sucesso da relação professor/aluno, pois se os laços se fortalecem, estreitam-se, o aluno se sente mais seguro, e o professor mais satisfeito com o resultado de seu trabalho. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas uma foto, um perfil, uma imagem e a relação torna-se mais humanizada.

## Conclusão

Acreditamos que o ensino superior a distância se apresenta como uma das formas de democratizar a educação no Brasil. O EaD possibilita que muito mais estudantes tenham acesso à universidade. Por ser uma modalidade nova de ensino superior em nosso país, pensamos que ainda está em fase de adaptação tanto para professores quanto para alunos, bem como para todos os envolvidos neste proces-



so. Daí a necessidade de serem realizadas mais pesquisas, para que seja possível detectar problemas e buscar soluções, sempre na expectativa de avançar cada vez mais em busca de um ensino mais eficiente e que atenda às reais necessidades dessa categoria de estudantes.

Por ser diferente da modalidade presencial o ensino a distância exige posturas diferenciadas tanto de professores como de alunos. O aluno deve ser mais autônomo e gerenciar seu tempo de acordo com a demanda do curso. Juntamente com a exigência de um papel mais autônomo se estabelece certa independência. O que não quer dizer um afastamento da figura do professor. Como vimos, o papel do professor no EaD se caracteriza como coletivo, já que as tarefas são desempenhadas em conjunto, pelos professor tutor presencial, professor tutor a distância e professor pesquisador, o que foi descrito por Marsden (1996) como “entidade coletiva” (MARS DEN 1996, p.226, *apud* BELLONI, 2003, p.80). Assim, o aluno interage não com um professor por disciplina como no ensino presencial, mas com vários.

Consideramos, ainda, que as interações presenciais entre professores e alunos são extremamente importantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, defendemos que deva existir, pelo menos, um encontro presencial por semestre, e que todos os professores devem visitar os polos em que atuam. Tais encontros são bastante relevantes porque oportunizam a manifestação do aluno em relação às suas expectativas tanto com relação ao curso quanto à disciplina, à exposição de problemas e ou dificuldades enfrentadas de forma individual ou coletiva. Ainda, com a interação presencial, o aluno pode confirmar ou não a imagem que tem do professor, criada no ambiente virtual. Isso, muitas vezes, pode aproximar as duas partes, tornando o processo mais leve e prazeroso, provocando certa cumplicidade entre professor e aluno, que, nas relações dialógicas, são indispensáveis. Além disso, oportuniza que o professor faça um panorama geral baseado nas impressões pessoais e nos comentários de alunos e tutores presenciais, possibilitando, desta maneira, nortear futuros trabalhos e reavaliar estratégias, se julgar necessário.

Enfim, como havíamos colocado no início deste trabalho, são reflexões que compartilhamos, baseados nas práticas docentes em EaD, que muito têm nos enriquecido como professor e como ser humano, embora tenhamos a certeza de que há muito há ser refletido, investigado e melhorado na busca da excelência no ensino a distância no Brasil.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.



BARROS, D. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. 3. ed. Campinas, 2003.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Circulo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, Z.; MENDONÇA. *O perfil do aluno de educação a distância no ambiente TELEDUC*. Disponível em: <[http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Cognitivas/trabalho\\_101\\_gilda\\_anais.pdf](http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Cognitivas/trabalho_101_gilda_anais.pdf)>. Acesso: 29/05/2011,

MARTINS, O. B. *Experiência em Educação a Distância no Brasil*, UFPR, 2010.

PEREIRA, E. W. MORAES, R.A. *História da Educação a Distância e os desafios na formação de professores no Brasil*. Brasília: UnB, 2009.

RODRIGUES. R. H. *A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: Cronotopo e Dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL) – PUCSP. São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiana: algumas considerações teóricas. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão-SC, v. 4, n.2, jan./jun.

### Sites

<[www.institutomonitor.com.br](http://www.institutomonitor.com.br)> acesso em 06 /10/2010.

<[www.InstitutoUniversal.com.br](http://www.InstitutoUniversal.com.br)> acesso em 07/102010.

<<http://novaeradoconhecimento.blogspot.com/2010/05/com-o-curso-de-matematica-telecurso.html>> acesso em 11/10/2010.

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)> acesso em 11/10/2010.

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)> acesso em 11/10/2010.

<[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>, acesso em 11/10/2010.

<<http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=18335>>

<[http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Cognitivas/trabalho\\_101\\_gilda\\_anais.pdf](http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Cognitivas/trabalho_101_gilda_anais.pdf)>



# SOBRE A INTERAÇÃO NA EAD: QUAIS RACIONALIDADES REFLETEM AS ATUAIS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

Denize da Silveira Foletto<sup>1</sup>  
Amarildo Luiz Trevisan<sup>2</sup>

## Introdução

No processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD, professores e acadêmicos(as) se encontram distanciados no espaço e no tempo, o que faz com que as relações e as comunicações entre ambos nesse percurso ocorram pela utilização de diferentes meios tecnológicos (BELLONI, 1999), tais como ambientes *on line*, videoconferências, correios, telefone, materiais impressos, entre outros.

À luz de uma leitura hermenêutica, lançamos um olhar-diagnóstico no campo empírico buscando identificar, interpretar e compreender a trama da racionalidade nos atuais Cursos de Pedagogia a Distância de duas instituições de ensino superior.<sup>3</sup> A investigação advém da participação da pesquisadora como aluna em um curso de especialização intitulado “Mídias na Educação”, veiculado na modalidade de educação a distância. A inserção num programa desta natureza (EaD) e as sucessivas leituras realizadas, suscitou uma investigação acerca de quais racionalidades refletem as atuais práticas em Educação a Distância.

Estabelecemos como parâmetro de pesquisa dois padrões de racionalidade: o paradigma da subjetividade moderna (do sujeito, da consciência) e o paradigma da razão comunicativa. Pela mediação e inspiração dos pressupostos da *Teoria da Ação Comunicativa* (1981), do filósofo alemão Jürgen Habermas, buscamos reconstruir os caminhos da racionalidade pedagógica com vistas a uma racionalidade comunicativa no Curso de Pedagogia a Distância.

Neste artigo discutiremos especificamente a questão da interação na EaD, a partir da ótica das acadêmicas que frequentam os referidos cursos. Na pesquisa identificamos diferentes modelos de EaD, o que implica diferentes usos de tecnologias e meios de comunicação no processo de ensinar e aprender. Nos modelos didáticos da educação a distância na licenciatura de Pedagogia da UFSM/UAB são

<sup>1</sup> Professora do Estado do RS e Mestre em Educação /UFSM. E-mail: [dfoletto@plugnet.psi.br](mailto:dfoletto@plugnet.psi.br)

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Coordenador do GPFORMA - UFSM ([www.ufsm.br/gpforma](http://www.ufsm.br/gpforma)), Pesquisador/CNPq e Avaliador/INEP. E-mail para contato: [amarildoluz@terra.com.br](mailto:amarildoluz@terra.com.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/UAB), Polo de Restinga Seca e Faculdade Internacional de Curitiba – Grupo Educacional UNINTER, Polo de São Sepé.





utilizados as tecnologias e meios de comunicação disponibilizados no *Moodle*, ambiente de aprendizagem no qual a maioria das atividades a distância são desenvolvidas. Já a licenciatura do curso de Pedagogia a distância da UNINTER apresenta uma tecnologia digital, que faz com que as aulas realizadas ao vivo cheguem, via satélite, em diferentes Polos de Apoio Presencial.

Em meio a esses fatores, vale ressaltar que, no processo educativo hermenêutico, o acesso à verdade se dá via linguagem. Só podemos pensar mediante expressões linguísticas. A linguagem, portanto, é muito mais que um simples meio para chegar a algo; ela é condição para pensar algo. E, segundo Habermas, ela é o lugar, o médium que precisa ser compreendido. Enquanto mediação, a linguagem é acontecimento, abertura para o outro e especulação. Nesse sentido, podemos entender linguagem no contexto do paradigma do “Agir Comunicativo” como um “meio” de integração social e de entendimento-intersubjetivo no qual os participantes podem compartilhar seus interesses do mundo da vida. A linguagem é o principal “meio” para a articulação de nossos conceitos, mas principalmente ela é um fim, pelo fato de ser uma prática social que reflete o mundo da vida no contexto da esfera pública. Além disso, é o horizonte pelo qual os atores pautam as suas decisões através de diálogo. Os falantes geram e produzem situações ideais de discurso, uma vez que o “uso” da linguagem consiste no ato de entendimento mútuo dos discursos proferidos intersubjetivamente. Para Habermas:

Na Ação Comunicativa a linguagem desempenha, além da função de entendimento, o papel de coordenar as atividades teleológicas dos sujeitos da ação, assim como o papel de médium (meio) que efetua a socialização dos sujeitos da ação. A linguagem tem uma significação determinante para a Vida Sociocultural (1994, p.11-12).

Desse modo, a linguagem proporciona o entendimento, integra os seres humanos na sociedade e comunidade, coordena as ações, ajuda no desenvolvimento da personalidade e amplia a cultura, pois a linguagem e a cultura são elementos constitutivos do mundo da vida. É no mundo da vida que as pessoas vivem, pensam, se relacionam, agem interativamente, socialmente e solidariamente numa conotação intersubjetiva, compartilhando a realidade de vivências comunitárias contextualizadas naturalmente. “O Mundo da Vida é, a princípio, um mundo intersubjetivo, ou seja, a estrutura básica da realidade comum a todos. O mundo da vida é toda a realidade contextual” (HABERMAS, *ibid.*, p. 494-495).

A partir de uma breve exposição do contexto pesquisado, e de alguns resultados obtidos a este respeito, pontuaremos algumas reflexões sobre a formação docente na educação a distância a partir da *Teoria da Ação Comunicativa*, de Jürgen Habermas, enfatizando o processo de comunicação nas relações de ensinar e apren-





der na EaD.

## Os cursos de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB e da UNINTER

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Curso de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB tem como objetivo principal “formar professores/profissionais em nível superior para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas etapas iniciais do EJA, no Ensino Médio, na modalidade normal e nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (UFSM, 2007, p. 05).

A maioria das atividades a distância são desenvolvidas no ambiente virtual, que tem como suporte a plataforma *Moodle*. A plataforma permite desde a participação até a criação e administração de cursos via internet. Possui vários recursos, contendo páginas que permitem visualizar, por exemplo: Agenda – a página de entrada do curso com a programação do dia; Fórum de discussão – página que contém os tópicos em discussão naquele momento do curso e que permite o acompanhamento da discussão através da visualização das mensagens já enviadas; *Chat* ou bate-papo – permite uma conversa em tempo-real entre os alunos e os formadores; Diário de bordo – página utilizada para que os alunos descrevam e reflitam sobre o seu processo de aprendizagem. Também são utilizadas outras linguagens e mídias como: Programas de rádio, CD-ROM, Filmes em Vídeo, DVD, videoconferência e material impresso.

A comunicação e interação entre os participantes do curso dão-se através da plataforma que dispõe de ferramentas para a comunicação síncrona e assíncrona<sup>4</sup> entre os alunos, formadores, tutores presenciais e a distância, bem como com o pessoal de apoio.

O Curso de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB conta com Tutores a Distância, que são “auxiliares” do professor/formador da disciplina, atuando como mediador e orientador das atividades previstas em cada disciplina e acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma, especialmente através dos recursos e instrumentos oferecidos pela Plataforma *Moodle*, bem como por outras formas de comunicação a distância, além de contribuir em outras formas definidas pelo professor/formador. O Curso também tem um Tutor Presencial que atua no Polo da EaD, onde o curso é ofertado.

Já o Grupo Educacional UNINTER, um dos pioneiros no sistema EaD (Educação a Distância), apresenta uma tecnologia digital, que faz com que as aulas realizadas ao vivo cheguem, via satélite, em mais de 600 Polos de Apoio Presencial,

<sup>4</sup> Sendo síncrona, a comunicação acontece em tempo real (todos juntos em um mesmo horário); e a comunicação assíncrona é a que possibilita a educação em tempo diferido (todos juntos, mas os horários podem ser diferentes).



credenciados pelo MEC, distribuídos em todo o Brasil. O aluno assiste às aulas, ao vivo, via satélite, através de um telão, uma vez por semana, no Polo de Apoio Presencial de sua cidade, que pode estar localizado no Brasil todo, com a possibilidade de interagir, também ao vivo, pelo telefone 0800, e-mail ou fax. As aulas são ministradas pelo professor, que está no estúdio, em Curitiba. Na sala de aula presencial, do Polo de Apoio, está presente a tutora, que é uma professora da área especializada em dúvidas dos alunos, bem como orientar a turma nos trabalhos acadêmicos propostos e aplicação das provas, uma vez que a avaliação é presencial.

A UNINTER conta com: Canais na web de interação; AVA UNINTER, um sistema acadêmico que disponibiliza, entre outros benefícios, um canal para interatividade entre alunos e professores e postagem de atividades extraclasse; Vídeo on Demand, que equivale a aulas de reforço pela internet; e Rádio web, uma rádio interativa, do próprio Grupo, com programação variada, de 24 horas no ar.

O Curso de Pedagogia a Distância da UNINTER tem como objetivo principal a formação de profissionais da Educação que irão contribuir no processo formativo de cidadãos capazes de utilizar o conhecimento e a tecnologia no desenvolvimento cultural, político, econômico e tecnológico das sociedades modernas.

Para realizar a pesquisa entrevistamos sete acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância, que utilizam a plataforma *Moodle*. Esse curso é realizado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/UAB), no Polo de Restinga Seca. Na sequência, também entrevistamos mais sete acadêmicas, também do Curso de Pedagogia a Distância, porém, utilizam a tecnologia de transmissão via-satélite. Esse curso é realizado pela Faculdade Internacional de Curitiba – Grupo Educacional UNINTER, no Polo de São Sepé.

As entrevistas para a pesquisa tiveram início no segundo semestre do ano de 2009, sendo que o primeiro grupo de alunos foi composto por sete acadêmicas da UFSM/UAB. Essas entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente, em função da disponibilidade de horário das entrevistadas. Foram realizadas nas cidades de Formigueiro, Restinga Seca e São Sepé/RS. No entanto, a partir de então, com o intuito de aproximar a proposta da ação comunicativa, optamos pelas entrevistas coletivas, consideravelmente mais proveitosas, conforme nossa avaliação. Notamos que na entrevista coletiva as alunas conseguiram desenvolver melhor seu pensamento, trocando ideias com as demais colegas. Dessa maneira, formamos o segundo grupo composto por mais sete acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância da UNINTER. Essas entrevistas foram realizadas na cidade de Formigueiro/RS.

As questões realizadas às acadêmicas foram perguntas semiestruturadas sem uma sequência pré-estabelecida e serviram como guia para a entrevistadora. As questões tiveram o objetivo de auxiliar na análise para identificar, interpretar e compreender, como já explicitamos anteriormente, dois padrões de racionalidade – o do



paradigma da subjetividade moderna e do paradigma da razão comunicativa – que afloram no discurso das acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância das duas instituições pesquisadas. A fase de entrevistas foi finalizada ainda no segundo semestre de 2009. As acadêmicas da UFSM/UAB são identificadas no corpo desse trabalho como R1, R2, R3, R4, R5, R6 e R7. E as acadêmicas da UNINTER são identificadas como S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7.

Após a transcrição das fitas, escolhemos os recortes para análise. Os recortes foram selecionados conforme os objetivos propostos pela pesquisa. Os recortes escolhidos foram aqueles que nos forneceram marcas de racionalidade, possibilitando a interpretação dos sentidos apresentados pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância. Conforme já pontuamos, a hermenêutica, como teoria e como caminho metodológico, busca compreender as conexões dinâmicas e dialéticas, bem como a interatividade indissociável entre os saberes da Filosofia e da Pedagogia. Nesse sentido, concordamos com Hermann (1999a, p. 10) quando afirma que “uma hermenêutica compreensiva permite que a educação conheça a racionalidade de suas próprias ações [...]”.

### **A racionalidade dos cursos de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB e da UNINTER**

Muitas das propostas em EaD se apresentam como “interativas” e justificam sua própria qualidade no fato de produzirem condições amplas de contato entre acadêmicos e professores. A ideia de interação, contudo, na maioria das vezes, não chega ao nível de importância que a ela estamos atribuindo aqui, ou seja, não chega a ser pensada pelos organizadores dos cursos como mecanismo permanente de reformulação de um curso. A interação é pensada apenas enquanto momentos de debate sobre conteúdos, algo que acontece em fóruns, salas de bate-papo, listas e grupos de discussão e videoconferência. Esses canais de interação podem produzir somente uma aparência de interação se sua importância estiver limitada à produção de momentos de debate sobre conteúdos, uma vez que só poderia efetivamente ocorrer no caso de o acadêmico estar efetivamente entendendo o que lhe estivesse sendo oferecido.

Pode parecer paradoxal esta observação, dado que não se pode imaginar, por exemplo, um acadêmico participando de um fórum de discussão sem que tenha “entendido” o material de um curso. Ocorre que na obrigatoriedade de participar de um fórum (para efeito de avaliação – algo muito comum), isso pode levar ao envolvimento de alguém que nada esteja entendendo de um conteúdo por conta de dificuldade com os materiais propostos para o curso. A efetiva discussão de conteúdos não pode se dar caso não houver mecanismos para uma permanente avaliação/reformulação das formas de apresentação destes, a partir de permanente diálogo entre professor



e acadêmico. Ou seja, eles nunca poderão discutir os temas de um curso de forma realmente profunda e importante se os conteúdos forem apresentados como algo acabado, fechado a qualquer questionamento sobre seu nível de inteligibilidade ou de substância.

Apesar de nossa referência ao “nível de interação” consagrado à discussão de conteúdos, não pensamos que este seja o fator marcante na prática em EaD. Embora esse “nível de interação” seja desejável e fundamental para a produção de “qualidade em educação”, ele pode ou não ocorrer em EaD. Dizemos isso porque, conforme defendemos nesse trabalho, o ponto central da prática em EaD é comunicacional, e por isso comunicacional é seu “fator marcante”.

Assim, transcrevemos os trechos abaixo onde transparecem alguns recortes sobre a relação das acadêmicas com os colegas, professores e tutores, bem como se elas consideram importante manter contato com os mesmos:

*Eu só conheço as colegas daqui de Formigueiro, o resto eu não sei o nome de nenhuma. A tutora eu conheço e os professores nenhum. Eu acho importante manter contato, porque o que é ruim é a falta de contato físico. Todos deveriam se unir para um ajudar o outro. Mas eu estou satisfeita com as gurias. Se eu não tivesse as gurias eu ia ter que ir lá a São Sepé procurar as outras (S6).*

*No nosso curso tem que ir uma vez na semana, mas não tem tempo de conversar. É oi e tchau. A gente não pode abrir a boca, porque a gente chega lá, senta e assiste às aulas. O horário é marcado. É como se a gente tivesse assistindo tv. Eu sinto falta de conversar com as colegas. Por mim eu escolhia fazer presencial, mas é muito mais caro, tem que ir a Santa Maria de ônibus. Tem umas colegas que a gente nem conhece, nem oi a gente dá (S1).*

Podemos observar nesses recortes que as alunas, ao mesmo tempo em que se mostram “satisfeitas” com o relacionamento que mantêm com as colegas, também remetem em seu discurso a algo que se inscreve em outra formação discursiva, ligada à significação dada à importância do outro enquanto presença. Em suas reflexões sobre o processo vivido na educação a distância, uma delas chega a dizer: “o que é ruim é a falta de contato físico”. Entendemos que nesse momento ela está falando do outro apenas enquanto corpo presente, ou seja, mesmo participando de um curso a distância, virtual, ela sente a falta do contato físico.

Assim, entendemos que na EaD, existem especificidades a serem consideradas, pois ao mesmo tempo em que muitos acadêmicos têm dificuldade de trabalhar sozinhos, só com o computador, existem pessoas que gostam de seguir seu próprio caminho, de sentir-se livres para escolher o que lhes parece melhor. E há ainda aqueles alunos que são extremamente dependentes e precisam da ajuda constante do outro.



Nesse sentido, vale lembrar Hermann quando afirma que:

A formação do sujeito, como tarefa da educação escolar, exige uma ordem institucional e condições de mediação que produzam o desenvolvimento. Esse processo é marcado pelo confronto de argumentos, que possibilitam a reflexão sobre a tradição, para realizar uma inter-subjetividade produzida comunicativamente. Disso decorre, por um lado, a necessidade de uma mudança política, social e cultural em direção à racionalização da sociedade e, por outro lado, um processo de aprendizagem dos participantes em direção à universalização de justificativas (1999, p. 84).

Diante disso, entendemos que a inter-relação entre o individual e o social permite a formação de sujeitos na perspectiva de uma racionalidade comunicativa, isto é, sujeitos capazes de êxito na obtenção do comportamento normativo, com capacidade interativa e autonomia de ação.

A interatividade é a principal característica da educação a distância. “As NTICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada e de interatividade” (BELLONI, 1999, p. 59). Concordamos com esse discurso no sentido de que é mesmo uma inovação, principalmente se pensarmos as “gerações” anteriores da EaD, via correio ou rádio, por exemplo, nas quais os participantes não tinham essa possibilidade de se comunicar de forma síncrona, mesmo estando geograficamente distantes. Era o aluno de um lado e o professor do outro, com pouca ou nenhuma interação. Também conforme já destacamos, os ambientes virtuais, dentre eles o *Moodle*, possuem vários recursos que proporcionam a comunicação a distância, dentre eles o *chat*, o fórum de discussão, o correio eletrônico. Podemos verificar isso na fala dessa acadêmica:

*Bah, é ótima nossa relação. É uma segunda família. A minha tutora presencial é maravilhosa. Ela ajuda se a gente precisar de alguma coisa, de algum material, de algum livro ou algum contato direto lá com a UFSM, alguma nota ou outra coisa, tudo é com ela. Mas aí na hora de interagir pra dúvidas de trabalho, aí é direto com os tutores a distância, porque cada disciplina tem o seu tutor. E as colegas são todas como irmãs [...]. O contato pessoalmente ele é mais restrito. A gente se vê uma vez no mês, às vezes nem isso. Conforme chamam pra gente se reunir, né? Mas a gente tá sempre mantendo contato por e-mail, mensagem, MSN com as colegas. Nunca perdemos o contato. A gente acostudou assim, de se ver uma vez por mês. Acho suficiente. A gente nunca teve contato direto todos os dias que eu não sei se sinto falta ou não de ver elas todos os dias. Então tá bom assim (R3).*



A interatividade também acontece em cursos a distância que oferecem encontros semanais, os quais possibilitam o encontro dos alunos. Vejamos nesse recorte:

*É legal embora a gente não mantenha esse contato diariamente. A gente se vê uma vez na semana. Mas sempre que possível a gente se reúne nos grupos de estudo. E pra conversar, a gente sempre conversa por e-mail, telefone. É importante manter esse contato porque até mesmo pra alguma dificuldade que tu tenha, durante a aula, numa matéria... então tu entra em contato com os outros, porque cada um tem um maneira diferente de entender e de repente facilita mais né (S6).*

No entanto, apesar de todos esses recursos destinados à interatividade, o que compareceu nos discursos das entrevistadas desta pesquisa é que esses recursos não são suficientes para manter um vínculo efetivo na relação dos sujeitos, tanto com o professor quanto com o colega, ou seja, com os seus parceiros no processo de aprendizagem, conforme podemos observar:

*É muito boa a minha relação e depois, a gente precisa manter um contato também né? Com as gurias aqui também, quando a gente pode se reúne. Isso é bom, porque pra nós que fizemos uma faculdade a distância, a gente precisa disso, porque é só um dia que a gente vai lá e a tutora também não tem como atender todos né? Então por isso que o contato com os colegas é importante. A gente pode trocar ideias com eles. Se tu tem uma dúvida, tu vai lá e pergunta pro colega, assim ele também. Por isso que é bom ter esse contato (S4).*

Observamos nesse recorte, que apesar das possibilidades de interatividade da educação a distância, os alunos pedem a presença do outro para a validação de seu aprendizado. Não se trata somente da presença do professor, é também a presença dos colegas como aparece no enunciado dessa acadêmica quando afirma: *“Com os colegas a gente se encontra só nos dias das provas. Aí a gente procura fazer alguma coisa junto pra se integrar mais, porque é totalmente a distância” (R6).*

Ocorre que na educação a distância, a relação do aluno se dá, essencialmente, com a máquina. No entanto, há algo na interatividade mediada pela máquina que falha. É como se virtualmente, com a interação *on-line*, o aluno não conseguisse significar o outro. Nesse sentido, na ação comunicativa proposta por Habermas (1997), a interatividade não é regulada através de um consenso normativo considerado *a priori*, mas através de operações falíveis de entendimento dos participantes. Desse modo, a argumentação é uma “ação comunicativa” em que o ator critica ou apresenta razões, com o objetivo de aceitar ou rejeitar afirmações, necessitando de um ambiente em que todos estejam dispostos a agir comunicativamente.





Nos cursos a distância a palavra – o ato de falar e ouvir – é substituída por escrever e ler. O diálogo nesta modalidade educacional é mediado por artefatos tecnológicos, mas, como verificamos nos recortes acima, este “dialogar com a máquina” foi significado pelas acadêmicas como falta do outro. A partir daí foi possível observar que algumas acadêmicas utilizavam-se de estratégias para estabelecer vínculos diretos com os colegas ou até mesmo com o professor. O ambiente *Moodle* possui um recurso chamado fórum de discussão, que armazena as mensagens enviadas por todos os participantes. Esse recurso pode ser utilizado para que o aluno coloque sua dúvida, a qual depois de respondida pelo professor, serve para um outro aluno, caso ele tenha essa mesma dúvida. No entanto, analisemos outro recorte:

*Eu, agora até que to pedindo mais orientação pras tutoras, porque eu não era muito de pedir. É que agora a gente ta precisando um pouco mais. E com alguns colegas a gente mantém contato por MSN, Orkut, e-mail, celular essas coisas. Mas outros nem tanto. Eu acho importante manter esse contato com eles, porque às vezes a gente ta com dúvida, a gente conversa, tira as dúvidas com o outro né, e... é importante eu acho. Como eu tenho colegas aqui em Formigueiro, facilita né... porque nós nos encontramos seguidamente para tirar as dúvidas (R6).*

Podemos observar nesse recorte que as acadêmicas não resolvem suas dúvidas pelo ambiente virtual. É como se de alguma forma elas não aceitassem esse atendimento coletivo e buscassem uma atenção individual do colega. Entendemos que as acadêmicas buscam o contato físico, do vínculo direto. No nosso entendimento, esta foi outra forma encontrada pelas acadêmicas para estabelecer uma relação melhor, seja com o professor, seja com o colega. Elas burlam o sistema e passam a se comunicar através de outros meios e até mesmo presencialmente. Dessa forma, reiteramos novamente que a existência e a utilização dos recursos de *chat* e fórum de discussão não significa que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem vão ser capazes de “dialogar”. Aqui pensamos o sentido da educação dialógica e nesse sentido, questionamos: como pensar essa educação intersubjetiva na educação a distância, na qual o diálogo passa a funcionar de uma forma completamente diferente? Nesse sentido, para Habermas, o exercício dialógico intersubjetivo pressupõe uma visão descentrada do mundo e é a condição fundamental que pode proporcionar a evolução das imagens do mundo. A reflexão na perspectiva da filosofia da consciência é monológica. Já na perspectiva da razão comunicativa é dialógica, alicerçada no exercício intersubjetivo. Assim, a interação social, os acordos fundados, os consensos obtidos, enfim, o entendimento intersubjetivo ocorre no interior da linguagem, mediados pela linguagem e constituem o seu *telos* (HABERMAS, 1998a).





## Considerações finais

Será que a educação a distância, utilizando-se basicamente de trocas textuais e da escrita, de símbolos para representar o elemento expressivo, a entonação e os enunciados entre os interlocutores, consegue dar conta de representar o sentido pleno daquilo que está sendo comunicado? Será possível uma educação dialógica intersubjetiva a distância?

As observações e considerações elaboradas sobre os Cursos de Pedagogia a Distância, sob o olhar hermenêutico, nos revelam que o modelo de razão monológica com inspiração iluminista em sua manifestação reflexiva, consciente e técnico-instrumental, consolidada nas diversas mini-racionalidades modernas já explanadas, e não na sua forma de razão comunicativa, tem sido o enfoque conceitual e operacional predominante em ambos os Cursos de Pedagogia a Distância.

De qualquer forma, há alguns indicadores comuns relatados pelas acadêmicas como a tentativa de um trabalho interdisciplinar e do grande número de recursos disponíveis para a comunicação acontecer, que sinalizam para uma possível saída do chamado paradigma clássico do sujeito e da consciência. Podemos perceber que as premissas da modernidade estão sendo questionadas e postas em suspeição, mas as suas consequências político-pedagógicas ainda perduram. Portanto, não se pode afirmar que tais dimensões já estejam sendo orientadas e operacionalizadas sob o enfoque da teoria da razão comunicativa.

Para Habermas, o sujeito só se constitui na intersubjetividade, ou seja, é a intersubjetividade que o produz. A relação comunicativa, mediada pela linguagem, visa à construção de entendimentos intersubjetivos. O eu (ego) e outro (alter) nos constituímos mutuamente pelo uso da linguagem. A essencialidade da linguagem está na afirmação da intersubjetividade, portanto, num jogo em que o eu só existe e se autoafirma no outro e vice-versa.

Resumindo, podemos concluir da análise realizada que há uma perspectiva de 'não mais' estar na modernidade, mas que 'ainda não' foram assimiladas as transformações, ocorridas na perspectiva moderna da Filosofia, na direção de uma razão mais ampla, processual, argumentativa e plural do tipo da razão comunicativa, que possa inspirar uma pedagogia dialógico-comunicativa, crítico-argumentativa e emancipadora nesses ambientes.

## Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA.  
São Paulo: Monitor Editorial, 2008.



BELLONI, Maria Luisa. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. 2 ed. Madrid: Cátedra, 1994.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de La Acción y Racionalización Social*. Madrid: Taurus, 1987a.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997.

HARASIM, Linda. *Redes de aprendizagem*. Um guia para o ensino e aprendizagem on-line. São Paulo: Ed SENAC/SP, 2005.

HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999a.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Sousa Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PRESTES, Nadja H. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In.: ZUIN, Antônio A. Soares (Org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 217-242.

\_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Trad. L. S. Repa; R. Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. *Projeto Político Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia a Distância*. 2007. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/pedagogia/>>. Acesso em: 30 out. 2009.



## A LEITURA NO CONTEXTO MULTIMIDIAL DA EAD

Andriza Machado Becker<sup>1</sup>  
Charlene Oliveira Trindade<sup>2</sup>

### Introdução

Falar em leitura no ensino é sinônimo de um velho desafio que os educadores encontram em suas salas de aulas; seja pelo encontro da melhor forma de aproximar o texto do aluno/leitor, seja pela promoção e manutenção dessa prática.

Neste início de século XXI, vivemos a plenitude da chamada era digital, tempo em que se questiona a existência das bibliotecas físicas, dos livros impressos e qual influência das tecnologias nos significados da leitura.

A incorporação cada vez mais presente das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) acarreta o surgimento de uma gama de ferramentas interativas que os suportes textuais físicos não dispõem. Assim, a leitura já não está relacionada aos processos lineares que todos conhecemos pela cultura do papel e que marcou o pensamento ocidental durante muito tempo.

A educação também tem se mostrado inserida nesta cultura uma vez que os cursos da modalidade de Educação a Distância (EAD) – caracterizados pela utilização do ciberespaço para a promoção do ensino e da aprendizagem – têm obtido adesão de grande número de alunos além do apoio governamental.

Nesse cenário, surgem questões relacionadas ao novo condicionamento do leitor e ao processo de leitura nos meandros das redes de navegação que estabelecem conexões de acesso à informação e ao conhecimento de forma hipertextual, móvel e flexível.

Dessa forma, o presente artigo tem o objetivo de por em pauta a investigação de como se dá o processo de leitura apoiado em suportes virtuais – analisando a nova configuração do público leitor presente nos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), levando em consideração que esses espaços são também suportes de leitura e agregam várias ferramentas que operam como mediadores.

<sup>1</sup> Especialista em TIC e Mestre em Educação – tutora a distância do Curso de Letras/Espanhol UFSM/EAD/UAB – andrizamb@hotmail.com

<sup>2</sup> Especialista em TIC - tutora a distância do Curso de Letras/Espanhol UFSM/EAD/UAB - cha\_letras@yahoo.com.br



## O ato de ler – alguns conceitos

Ao conceituar o ato de ler, Paulo Freire preconizou: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (1983, p. 12). Desta maneira, o autor aponta para a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, de forma que a natureza dos textos de que o sujeito dispõe implica na sua formação e na sua constituição como leitor.

A satisfação de interesses pessoais é o caminho para o leitor continuar lendo por conta própria e só através da leitura que ele será capaz de desenvolver a capacidade de formar opinião crítica. Dessa forma, poderemos observar diferentes atitudes que o leitor tomará diante da complexidade ou não do texto. A leitura depende da reflexão do leitor, até que ponto a natureza do texto é como a do leitor: “lemos porque, na vida real, não temos condições de ‘conhecer’ tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento” (BLOOM, 2001, p. 25).

Bordini (2008) reflete que a questão da preocupação com a leitura é tema recorrente, pois, à medida que as sociedades se civilizam e ingressam no universo letrado, dominar a letra é garantir a memória do passado e também explorar as possibilidades do futuro. Ainda assim, a autora considera que mesmo com a gama de textos que circulam na atualidade, seja por gêneros ou meios de circulação, não se tem dado devido valor à leitura.

Já a compreensão é uma competência relacionada às atitudes do leitor diante do texto e de seu conteúdo, portanto, não é suficiente apenas decodificar as representações indicadas por sinais ou signos. Há um posicionamento do leitor diante do texto: o leitor transforma-o e transforma-se. Quando se lê um texto traz-se à mente algum conhecimento anteriormente percebido, vai-se somando com o atual e ampliando o esforço intelectual. Nesta concepção, leitura é aprendizagem.

Por ser uma atividade interativa, a leitura não é um ato mecânico, como também não é um ato solitário. Neves (2006) afirma que leitura é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros.

Desde que nascemos os nossos contatos com o mundo, seja por intermédio de familiares e outros, seja pelo nosso próprio esforço, buscamos a leitura do espaço. Um espaço que vai se ampliando, tornando-se cheio de desafios e obstáculos e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido.

Nesse processo entra o importante papel do indivíduo que aproxima o leitor do texto – o mediador de leitura. De acordo com Bortolin (2001), podemos considerar como mediadores de leitura os familiares, os professores, os bibliotecários, os edito-



res, os críticos literários, os redatores e até os amigos que nos emprestam um livro. Atualmente grande número de textos está concentrado em suportes virtuais como: *blogs*, redes sociais, bibliotecas virtuais e AVEA, o que torna o próprio meio digital um mediador de leitura.

Em relação aos meios digitais, enquanto mediadores de leitura, é interessante estabelecer algumas diferenças destes aos gêneros textuais que tradicionalmente são utilizados em sala de aula. Produções como cartas, bilhetes, postais, etc. estão apoiadas em suportes que não permitem a comunicação imediata. Ao contrário, por exemplo, *chats* de bate-papo apresentam a característica do imediatismo e, sobretudo, a possibilidade de interação com uma grande quantidade de interlocutores. E, mesmo os *e-mails* e os *blogs*, que são semelhantes ao gênero tradicional por terem a possibilidade da correção no momento em que são emitidos, para só depois serem repassados ao destinatário ou ao público que os acessará (no caso do *blog*), dispõem de recursos áudio-visuais e de uma diversidade de formatos e apresentações que os suportes tradicionais não possuem (MARCUSCHI, 2004).

O acesso à informação é cada vez mais veloz e capaz de atingir um grande número de pessoas, em lugares remotos e dispersos. Assim, não se pode fechar as possibilidades de leitura a partir de espaços demarcados, pois, deve-se considerar que a distância não mais impede ou retarda o acesso ao conhecimento, como veremos na próxima seção.

### Espaços contemporâneos de leitura

A emergência de ambientes virtuais na rede busca atender às mais diversas necessidades dos sujeitos contemporâneos; sejam elas pessoais ou profissionais. Esses ambientes são as chamadas “comunidades virtuais” que, em sua definição mais ampla, agregam pessoas com interesses comuns no ciberespaço e, através dele, constroem um “saber coletivo” (GAVA, 2002).

A utilização de AVEA tem se apresentado no cenário atual da educação como suporte de apoio às práticas pedagógicas em EAD, sendo realidade a sua utilização em escolas de Educação Básica e também no Ensino Superior – como forma de disponibilizar materiais *online*, tarefas, fóruns e outros recursos auxiliares nas práticas de ensino:

Cada participante do ambiente tem a oportunidade de percorrer distintos caminhos, nós e conexões existentes entre informações, textos, hipertextos e imagens; ligar contextos, mídias e recursos; tornar-se receptor e emissor de informações, leitor, escritor e comunicador; criar novos nós e conexões, os quais representam espaços de referência e interação que pode ser visitado, explorado, trabalhado. (ALMEIDA, 2003, p.15).



Os AVEA, alicerçados sob o princípio da aprendizagem colaborativa, apoiam-se em suportes virtuais para a inserção de conteúdos e também para a avaliação dos mesmos. O termo suporte é aqui entendido como o *lócus* físico ou virtual em que se encontra o gênero textual (MARCUSCHI, 2004).

Trazendo o conceito de mediador de leitura para o AVEA, Belloni (2008) transporta-o para o conceito de mediatização – distinguindo as práticas em EAD da mediação física entre professor e aluno pois, nessa modalidade, a diferença está nas dimensões espaço-temporais possibilitadas pela confluência de diversas mídias nas experiências de ensino e aprendizagem:

*“mediatizar”* será uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação de EAD. De certa forma, ao preparar suas aulas e os materiais que vai utilizar, o professor “mediatiza”, embora o meio mais importante neste caso seja a linguagem verbal direta, o que significa que mediatizar o ensino não é uma competência totalmente nova. O que é novo é o grande elenco de mídias cada vez mais “performantes” disponíveis hoje no mercado e já sendo utilizadas por muitos dos aprendentes fora da escola (BELLONI, 2008, p. 62).

Através dos suportes virtuais observamos alguns aspectos da relação texto/leitor e as principais questões que se apresentam são: Que dificuldades os alunos/leitores encontram na leitura apoiada por suportes virtuais? Que vantagens e desvantagens podem ser apontadas em relação à leitura apoiada por suportes virtuais? O contato com esses novos suportes de leitura provoca um distanciamento do objeto-livro? Esse novo tipo de leitura virtual gera, a curto prazo, possíveis consequências sociais, culturais e linguísticas? E, as implicações desse processo de leitura mediado por TIC pode afetar a relação dos novos sujeitos da educação com o saber, o conhecimento, a escola, entre outros ambientes?

Para compreender o papel que as TIC podem desempenhar nos processos de leitura, um ponto de partida interessante é reconhecer que os alunos/leitores *online* vivenciam experiências que lhes conferem um certo “poder” de descobertas, alterações e simulações de sua própria realidade; interação com diferentes culturas, opiniões, textos e imagens de todos os tipos, que circulam pelas suas mãos e olhos.

Segundo Lévy (1998) qualquer reflexão séria sobre o devir dos sistemas de educação e formação na cibercultura deve apoiar-se numa análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. O autor acredita que, nessa análise, deve-se levar em consideração a velocidade do surgimento e a renovação dos saberes, alertando para o fato de o que a pessoa aprende no início de sua profissão pode tornar-se obsoleto ao final de sua carreira.



Em especial neste momento assistimos à “uma verdadeira industrialização da experiência de pensamento, que não pertence nem à dedução lógica, nem à indução a partir da experiência” (LÉVY, 1998, p. 1). Pois tecnologias recentes permitem a navegação hipertextual, a caça de informações através de *sites* de busca, a exploração contextual por mapas dinâmicos de dados e, assim, apontam novos estilos de raciocínio e conhecimento.

Abaixo, o quadro formulado por Lévy (1998) que demonstra quais ferramentas tecnológicas substituem as funções cognitivas humanas e configuram, assim, as novas formas de acesso à informação:

**Quadro 1 – Novas formas de acesso à informação**

<b>FUNÇÕES COGNITIVAS</b>	<b>TECNOLOGIAS INTELLECTUAIS</b>
A memória	Bancos de dados Hipertextos Fichários digitais
A imaginação	Simulações
A percepção	Sensores digitais Telepresença Realidades virtuais
Os raciocínios	Inteligência artificial Modelização

Fonte: Autoras

Fica evidente que o sujeito leitor e os significados de leitura passam por uma (re) significação e assumem uma nova identidade. A partir disso, busca-se refletir, na seguinte secção, sobre o cenário atual da educação que agrega, em seu contexto, leitores e mediadores.

### **Uma nova identidade: aluno/leitor *online***

A fase histórica assinalada pelo final do século XX e início de século XXI marca, sobretudo, profundas transformações no campo do saber científico, técnico e social. A educação vem acompanhando esses processos e ancorando-se nas TIC para permitir ao sujeito a inserção no meio acadêmico ou complementação de seus estudos por meio de cursos a distância ou semi-presenciais.

A Educação a Distância (EAD) *online* no Brasil obteve apoio governamental com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2005, pelo Ministério da





Educação. O programa tem por meta a ampliação de acesso e permanência ao ensino superior público em cursos de formação inicial e continuada. Surge, assim, uma proposta que hoje já está consolidada e que vai ao encontro da realidade geográfica do Brasil: país de grandes extensões territoriais, mas que concentra polos educacionais em regiões centrais.

Um curso EAD opera por meio de um AVEA (salas de aula virtuais) o qual é mediatizado por professores e tutores, bem como uma estrutura de apoio presencial onde, por sua vez, atuam também tutores e outros componentes de uma equipe multidisciplinar. No AVEA é possível a inserção de várias mídias e recursos – o que torna a ferramenta um repositório de informações acessíveis de forma síncrona ou assíncrona. Os participantes do ambiente são interpelados constantemente por suportes virtuais de leitura – tornando-se voluntária ou involuntariamente leitores multimídiais no decorrer de um curso. “Nossas condutas reprimidas de leitura, extremamente disciplinadas, porém, parecem ancestrais perante essas novas experiências e circunstâncias vinculadas às possibilidades dos oceanos multimídiais da internet” (RETTEN MAIER; MATOS, 2005, p. 151).

Para Moran (2009, p. 11), a EAD não é só um *fast-food* onde o aluno vai lá e se serve de algo pronto. Ensino a distância é ajudar os participantes a equilibrarem as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos presenciais e virtuais, onde avançamos rapidamente, trocamos experiências, dúvidas e resultados.

A tese do autor é que a modalidade EAD se dá de forma interacional e isso pressupõe saber mediar expectativas individuais às do grupo, conciliar informação e compreensão e justificar a presença física ou virtual com construções de conhecimentos significativos. Assim “o poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes” (MORAN, 2009, p. 12).

Os participantes de um curso a distância estão inseridos em ambientes nos quais a comunicação tem sua centralidade na leitura e interpretação de materiais alocados em diversos suportes: fóruns, *chats*, *wikis*, *blogs*, etc. Nesses ambientes interagem vários sujeitos e isso denota:

Conviver com a diversidade e a singularidade, trocar idéias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados (ALMEIDA, 2003, p. 14-5).

Com a nova configuração dos suportes em que mais circulam a leitura e a escrita é evidente também que surjam questionamentos sobre a qualidade dos textos, fato que se torna mais potencializado em um espaço onde todos desejam serem lidos. Nesse sentido, ainda citamos mais um fenômeno interessante devido à virtuali-



zação: a possibilidade de qualquer leitor-internauta assumir o papel de crítico:

Evidentemente, as redes eletrônicas ampliam essa possibilidade, tornando mais fáceis as intervenções no espaço de discussão constituído graças à rede. Deste ponto de vista, pode-se dizer que a produção dos juízos pessoais e a atividade crítica se colocam ao alcance de todo mundo (CHARTIER, 1999, p.18).

Chartier destaca que os novos suportes de leitura não acarretaram no fim do livro ou na morte do leitor, assunto muito em pauta nos debates em educação. Ao contrário dessa premissa, na opinião do autor, a possibilidade de se ter uma grande biblioteca, onde se reúnem muitos livros, potencializa-se com os meios digitais.

As possibilidades de leituras são muito plurais e com os suportes virtuais evidencia-se a não linearidade. Com os hipertextos, por exemplo, o aluno/leitor *online* pode navegar em qualquer sentido: não há formas de leitura certas ou o erradas, e sim opções feitas pelo navegador. E, desta forma, se estabelece a grande diferença entre a leitura de um texto impresso e a leitura de textos em suportes virtuais.

As dinâmicas de interação nos AVEA permitem aos alunos/leitores assumirem o controle de sua forma de aprender. Entendemos que, nesse processo, cabe aos professores, tutores e mediadores *online* atuarem na perspectiva da interação entre texto e contexto – suas possibilidades de interpretação e suas finalidades no processo de ensino e aprendizagem.

### Considerações finais

Sabemos que para realizar um bom trabalho com leitura é imprescindível que se conheça aparatos teóricos capazes de abarcar a realidade da estrutura social. Em especial na atualidade – quando não se pode mais negar que a compreensão de mundo, de tempo e espaço encontra-se em desconstrução.

Diante do constante crescimento das tecnologias de apoio à leitura, faz-se cada vez mais necessária a formação de leitores críticos que sejam capazes de ler e discernir o que lêem, para que possam compreender melhor o mundo e sua própria realidade.

Por leitor crítico entende-se o indivíduo que se desprende de atividades de reprodução que somente “passa os olhos” sobre o texto, decodificando as palavras e se prendendo à superficialidade do escrito. E, para o alcance de tal formação, é importante, sobretudo, não cometer o erro de analisar algo recente sob os preceitos de antigas categorias que já não nos servem mais. As práticas em educação alicerça-



das nos moldes tradicionais já não atendem aos novos sujeitos que exigem rapidez, fluidez e interação flexível com o conhecimento.

Como modalidade recente, a EAD *online* está experimentando cada dia novas possibilidades. Atualmente existem diversos AVEA – alguns de código aberto, outros criados para atender demandas específicas de ensino. Contudo, a EAD é a prova de que a educação também tem se utilizado de ferramentas que estão modificando as formas de leitura e a construção de uma nova identidade de leitores.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. In.: Reunião Anual da Anped, 26.; 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos...* Poços de Caldas: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaeliza\\_bethalmeida.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaeliza_bethalmeida.rtf)> Acesso em: 29 jun. 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORDINI, M. da Glória. O papel da universidade na promoção da leitura. *Revista Vi-dya*, Santa Maria / RS, v. 26, n. 2, p. 17-24, 2008.
- BORTOLIN, S.; SILVA, R. J. Das prateleiras às mãos. *Revista pedagógica*, Chapecó / SC, v. 3, n. 6, p. 87-97, 2001.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- GAVA, A. C. Educação a Distância: ambientes telemáticos e perspectivas. *Tema*, São Paulo, v. 1, p. 30-40, 2002.
- LÉVY, Pierre. *Educação e cybercultura*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.: MARCUSCHI; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MORAN, José Manuel. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2010.



NEVES, I.C.B. *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RETTENMAIER, Miguel; MATOS, Jossemar. A nova postura do leitor e os novos sentidos do texto poético. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 73 -89.



# O USO DE VÍDEOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PORTA ABERTA PARA A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL EM CURSO SUPERIOR

Angélica Ilha Gonçalves<sup>1</sup>

Vanessa Ribas Fialho<sup>2</sup>

## Introdução

A evolução tecnológica vem influenciando constantemente a vida humana. Ao entrar na era da informação, a sociedade passou a dedicar especial atenção ao seu consumo e formas de utilização. No âmbito educacional isso não é diferente. Podemos afirmar que a educação representa um grande mercado consumidor da tecnologia, uma vez que pode se beneficiar dela, seja para pesquisas individuais ou para aprender de forma colaborativa.

Nessa perspectiva, novos espaços para a construção do conhecimento surgem através da internet e um exemplo disso é o investimento que se tem feito para a criação de cursos de graduação e pós-graduação a distância em diferentes áreas, possibilitando que pessoas, mesmo em lugares distantes dos grandes centros urbanos, consigam realizar um curso superior ou seguir sua formação continuada em cursos de pós-graduação.

O interesse brasileiro em aprender a língua espanhola vem crescendo no decorrer dos anos. Como se sabe, o ensino de espanhol no Brasil obteve um crescimento considerável devido à implementação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), a convênios realizados entre universidades públicas da região sul da América Latina, como a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) e a investimentos realizados pela Espanha no país, para citar apenas algumas dessas iniciativas. Em decorrência dessas ações, a oferta de ensino da língua espanhola se tornou obrigatória em escolas de ensino médio, através da lei 11.161 de agosto de 2005.

Nesse contexto, se destaca a necessidade de formarmos novos professores para atuarem na área, oportunizando que mesmo as pessoas que vivem fora dos grandes centros urbanos possam graduar-se em nível superior. Assim, através dos já criados e difundidos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), hoje em dia é possível formar professores de E/LE a distancia como é o caso do curso de licenciatura em Letras Língua Espanhola e Literaturas a distância, oferecido pela Universidade

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos. UFSM - [angellig@yahoo.com.br](mailto:angellig@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora Dr. UFSM/DLEM - [vanessafialho@gmail.com](mailto:vanessafialho@gmail.com)



Federal de Santa Maria (UFSM/RS) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nesse sentido, considerando a importância do espanhol e o desenvolvimento dos cursos a distância, é necessário que haja também uma preocupação com as ferramentas utilizadas pelos professores em formação. Essa preocupação não se dá apenas com os professores em formação dos cursos a distância, mas também nos cursos presenciais, pois, na perspectiva apontada por Veen e Vrakking (2009) é necessário que as escolas entrem na era do *Homo Zappiens*, onde seus alunos já estão. O *Homo Zappiens* representa uma geração de indivíduos que cresceram em meio às tecnologias digitais e que, dessa forma, aprenderam a buscar as informações que lhes são mais interessantes, mudando rapidamente o foco da atenção.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) proporcionam uma gama de opções para trabalhar a língua estrangeira e, entre elas, está o vídeo (integração de imagens em movimento e som), considerado por Moran (1995) como algo que envolve o ser humano, pois através dele o indivíduo pode sentir e experimentar o outro, o mundo e também a si mesmo. Para Carnin, Macagnan e Kurtz (2008), o uso de ferramentas tecnológicas pode desenvolver competências e habilidades em língua estrangeira. Quanto ao vídeo, os autores acreditam que essa é uma possibilidade de trabalhar aspectos relacionados ao uso de materiais autênticos, sendo possível a realização de um diálogo sincero e real.

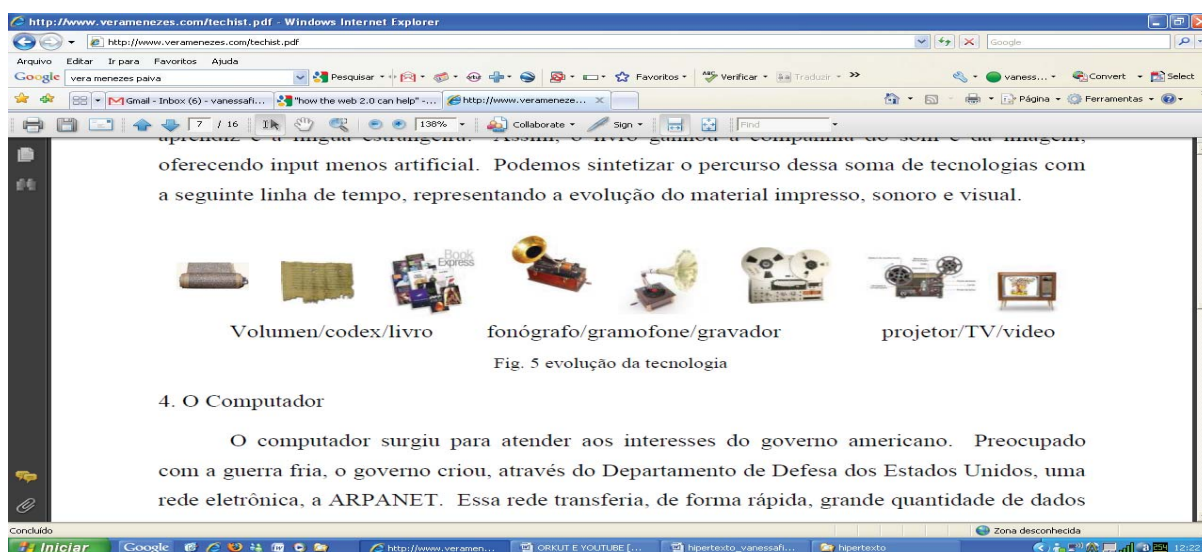
Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo verificar de que forma o vídeo pode auxiliar aprendizes a distância de E/LE através de ambientes virtuais de aprendizagem em um curso de formação de professores. Para tal, analisaremos o uso de vídeos em uma disciplina de aquisição de E/LE do curso de formação de professores, ministrada no primeiro semestre letivo de 2010, pontuando os usos que professores e alunos fazem dessa ferramenta, ressaltando a importância dos mesmos para o ensino e para a aprendizagem da língua e da formação de professores.

## A tecnologia e o vídeo X línguas estrangeiras

Para falarmos um pouco mais sobre o uso do vídeo na educação a distância (EaD), precisamos entender a relação dessa ferramenta com o ensino de línguas de maneira geral. Paiva (2008, p. 01), ao apresentar uma retrospectiva histórica sobre o uso de tecnologia em sala de aula, afirma que a entrada de inovações tecnológicas na educação, desde o livro até o computador, obedece a “um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização” dessas ferramentas. Na figura 1 observamos algumas das tecnologias já extintas e outras ainda em uso na sala de aula de línguas estrangeiras, mesmo que de forma tímida, como a TV e o vídeo.



**Figura 1 – Evolução do uso da tecnologia em sala de aula de línguas estrangeiras**



Fonte: PAIVA, 2008, p. 7.

Discutindo o uso da tecnologia na educação, ao falar sobre a inclusão do livro didático nas escolas, a pesquisadora afirma que alguns autores defendiam a proibição de seu uso em sala de aula, pois ele deveria ser uma ferramenta de uso particular dos alunos em casa. Paiva (2008, p. 03) assegura que os primeiros livros didáticos de línguas foram as gramáticas, já que a visão que se tinha sobre aprender uma língua “significava aprender a sintaxe dessa língua”. Atualmente, como sabemos, é bastante trivial que se faça uso de livros didáticos ou de materiais didáticos impressos, escolhidos pelos professores e já não se fazem mais questionamentos sobre o uso dessa tecnologia em sala de aula.

A possibilidade de reproduzir primeiro o som, depois, a reprodução da imagem e, em seguida, a reprodução do som e da imagem ao mesmo tempo foi uma das grandes inovações tecnológicas, segundo aponta Paiva (2008). A inserção desse tipo de instrumento nas escolas gerou desconfiança por parte dos professores, pois se sentiam ameaçados e com medo de perder seus empregos, conforme relata Paiva (2008).

Ainda que as tecnologias como o áudio, o vídeo, o cinema, o rádio e a televisão tenham tido todo o impacto que tiveram na sociedade moderna, Paiva (2008) explica que esse impacto não foi o mesmo nas escolas, como podemos observar em vários exemplos espalhados de leste a oeste, de norte a sul do nosso país. A televisão e o rádio, por exemplo, quando usados para passar programas em tempo real, contavam com a dificuldade de adequar o momento da transmissão com a hora da aula, além da necessidade de ter canais por assinatura, no caso da televisão, e um rádio que



sintonizasse frequências estrangeiras.

Assim, o grande destaque do uso da televisão, como argumenta Paiva (2008), é usá-la para a projeção de vídeos gravados. Mesmo empiricamente, podemos afirmar, através de relatos e experiências pessoais, que ainda se faz um uso muito restrito desse suporte em sala de aula de línguas estrangeiras.

O computador, advindo de interesses militares dos Estados Unidos, atualmente integra “todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridos na sociedade: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de slides, projetor de vídeo, rádio, televisão, telefone e fax.” (PAIVA, 2008, p. 09)

É com o uso do computador que, hoje em dia, muitos cursos de EaD têm se difundido pelo território brasileiro. A moderna EaD, permitida através do computador e da internet, pode ser vista como uma concretização do uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, já que ferramentas como o vídeo e o áudio podem ser bem exploradas pelos professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem, diversificando as formas de trabalho. No entanto, cabe ao professor definir se irá fazer uso desses recursos para tentar proporcionar uma educação de qualidade ou apenas utilizará os métodos tradicionais transpostos para o meio virtual.

Para Caetano e Falkembach (2007), o professor necessita se apropriar das mídias, já que seus alunos possuem esse conhecimento e também pelo fato de essa ser uma forma de tornar a aula mais atrativa. Um dos materiais didáticos utilizados em EaD, que é considerado pelos autores como um recurso de grandes possibilidades, é o vídeo.

De acordo com os autores, o vídeo, na atualidade, supera a televisão, já que houve uma democratização do mesmo. É possível fazer um vídeo com a utilização de celular ou câmara fotográfica digital. Em vista disso, Spanhol e Spanhol (2009, p.02), acreditam que o vídeo traz uma variedade de utilização, como “em *coursewares*, em tutoriais, como material de apoio, como portfólio do aluno ou até mesmo como uma TV educacional”.

Segundo Moran (2009, p. 01), em entrevista para o *Portal do Professor do Mec*

os vídeos facilitam a motivação, o interesse por assuntos novos. Os vídeos são dinâmicos, contam histórias, mostram e impactam. Facilitam o caminho para níveis de compreensão mais complexos, mais abstratos, com menos apoio sensorial como os textos filosóficos, os textos reflexivos. Os vídeos também são um grande instrumento de comunicação e de produção.

Ao tratar sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, é possível perceber que este também vem sofrendo constantes modificações conforme a tecnologia



vai se estabilizando em nossa sociedade e escola. Segundo Carnin, Macagnan e Kurtz (2008, p. 471), a utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação proporcionam não apenas aos alunos, mas também aos professores, uma variedade de opções para se trabalhar com idiomas. Porém é preciso que o docente compreenda que sua mediação didática deve ser “inovadora, criativa e rigorosa”.

Considerando essa visão de inovação e criatividade, a internet vem oferecendo uma gama de materiais que podem ser utilizados durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente tratando-se de EaD, que exige que novos paradigmas sejam adotados para o seu sucesso. Para Bohn (2009, p. 174),

metaforicamente falando, a rede mundial de computadores é um oceano de profundidades infinitas, a cada mergulho, encontramos vários tipos de informações sobre assuntos variados, seja local ou internacional. Essa variedade e autenticidade de informações encontradas principalmente em sites estrangeiros podem ser um excelente material para o ensino de língua estrangeira.

Uma forma de encontrar essa variedade de informações descritas por Bohn, é através de vídeos disponibilizados pelo *YouTube*. No entanto é necessário que o professor saiba como utilizá-lo.

O surgimento do *YouTube* e a variedade de vídeos que são disponibilizados diariamente em um sem fim de idiomas é capaz de potencializar o ensino de línguas estrangeiras de maneira geral, desde que os professores tenham conhecimento dessa ferramenta e que as escolas facilitem o uso delas aos seus professores e alunos em suas redes de acesso à internet e a seus computadores.

Rodrigues (2007, p. 09) identifica o *YouTube* como

umas das ferramentas que melhor define a Web 2.0, uma revolução social que acontece de forma rápida e inevitável, por um lado, devido aos avanços tecnológicos, por outro, devido à própria predisposição dos cidadãos para desta forma participem e darem uso às várias ferramentas que têm ao seu dispor

Tentando entender o que ferramentas como o *YouTube* têm trazido para a nossa sociedade, Tapscott e Williams afirmam que

[...] a nova web é o hábitat natural de uma nova tropa de colaboradores chamada de “Geração Net”. Para eles, a web não é uma biblioteca



– um mero repositório de informações ou um lugar para fazer compras via catálogo –, mas a nova cola que une as suas redes sociais. (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007, p. 51)

Esse argumento de Tapscott e Williams (2007) converge no que dizem os autores Veen e Vrakking (2009), chamando a essa *Geração Net* de geração *Homo Zappiens*. Essa geração, que hoje está nas escolas, vive rodeada por mídias digitais, que é capaz de ver e entender vários programas de TV ao mesmo tempo, conversar virtualmente com vários amigos sem se perder na conversa enquanto escuta música ou faz *Uploads* de vídeos no *YouTube* ou fotos do *Flickr*, ou seja, se locomove em terrenos verbais e não verbais, sendo o seu habitat natural o mundo digital.

Sobre como podemos explorar os vídeos em sala de aula, Moran (1995), lista 7 tipos de atividades, classificadas como: Sensibilização, Ilustração, Simulação, Avaliação, Integração, Espelho e Produção.

- a) Sensibilização: usado para instigar o aluno, motivá-lo para a abordagem de novos temas.
- b) Ilustração: é utilizado para exemplificar determinadas situações de ensino.
- c) Simulação: usado para simular determinadas experiências.
- d) Avaliação: pode ser usado como avaliação dos alunos, professores e, ainda, do processo.
- e) Integração: serve para que haja uma integração de outras mídias, como o cinema, por exemplo.
- f) Espelho: são gravações feitas pelos alunos e professores, para perceberem a si mesmos.
- g) Produção: é o vídeo produzido pelo professor ou aluno, como documentários, edições, depoimentos.

Segundo Carvalho e Cruz (2007), uma boa opção quando se trata de edição de vídeos é o *Windows Movie Maker*, uma ferramenta em que é possível a criação e edição de filmes, utilização de fotos e trilha sonora, não sendo necessários grandes conhecimentos sobre edição para utilizá-lo.

Carvalho e Cruz (2007, p. 242) acreditam que

este software ajuda a estimular a criatividade do aluno, ao mesmo tempo que confere ao aluno o estatuto de autor. Através do WMM, os alunos podem tornar-se os realizadores de filmes, criar os seus próprios argumentos, dramatizar um texto, criar histórias, tendo ao dispor vários cenários que podem ser uti-



lizados a partir de diferentes perspectivas. Os alunos podem criar trabalhos originais e criativos respondendo às exigências curriculares disciplinares e não-disciplinares ao mesmo tempo que estão motivados para a aprendizagem de conteúdos em particular.

É possível perceber, dessa forma, o grande leque que se abre para o trabalho realizado com vídeos. Essas ideias, ao serem usadas para o ensino de um idioma, podem possibilitar muitas formas de interação e de aprendizagens de todos os envolvidos no processo.

Na perspectiva dos alunos que os futuros professores de E/LE encontrarão nas escolas, precisamos ter em mente o que autores como Johnson (2005) aponta sobre como o uso diário das tecnologias interferem em como estamos aprendendo. O autor destaca os potenciais educativos de jogos de videogame e da televisão, por exemplo, e afirma que essas duas ferramentas podem nos tornar mais inteligentes. Entendendo que os alunos que frequentam as escolas já podem estar fazendo uso dessas tecnologias e, o mais importante de tudo, aprendendo com elas, é urgente que os professores também comecem a explorar essas ferramentas, a fim de dar aos seus alunos o tipo de aprendizagem que é eficaz para eles.

Com este pano de fundo sobre o potencial das tecnologias para a educação, bem como a importância das tecnologias na sociedade e na geração que estará nas escolas, analisaremos o uso de vídeos em uma disciplina de aquisição de E/LE do curso de formação de professores, ministrada no primeiro semestre letivo de 2010, destacando os usos que professores e alunos fazem dessa ferramenta.

## Metodologia

Este estudo surgiu em decorrência das observações quanto à utilização do vídeo em ambientes virtuais de aprendizagem, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de E/LE. As observações foram realizadas no curso superior em Letras Língua Espanhola e Literaturas/EAD, oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria em parceria com a Universidade Aberta do Brasil.

Para a realização do presente estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica sobre o uso do vídeo em educação a distância; o vídeo como facilitador da aprendizagem de idiomas, em especial, o espanhol, e a produção de vídeo em ambiente escolar. Segundo Marconi e Lakatos (2007), este tipo de pesquisa objetiva o contato direto do pesquisador com tudo o que já foi publicado, para que assim, consiga reforçar sua análise.



Para este trabalho, foi analisada a disciplina de Espanhol I, desenvolvida no primeiro semestre de 2010, com a turma que ingressou no Curso de Letras Língua Espanhola e Literaturas/EAD observando o uso que professores e alunos fazem da ferramenta e o papel designado a ela. Este estudo utiliza alguns dados quantitativos para realizar uma interpretação do material coletado através das atividades postadas pelos alunos, das atividades propostas pela professora e através da interação feita nos fóruns da disciplina.

## Resultados e discussão

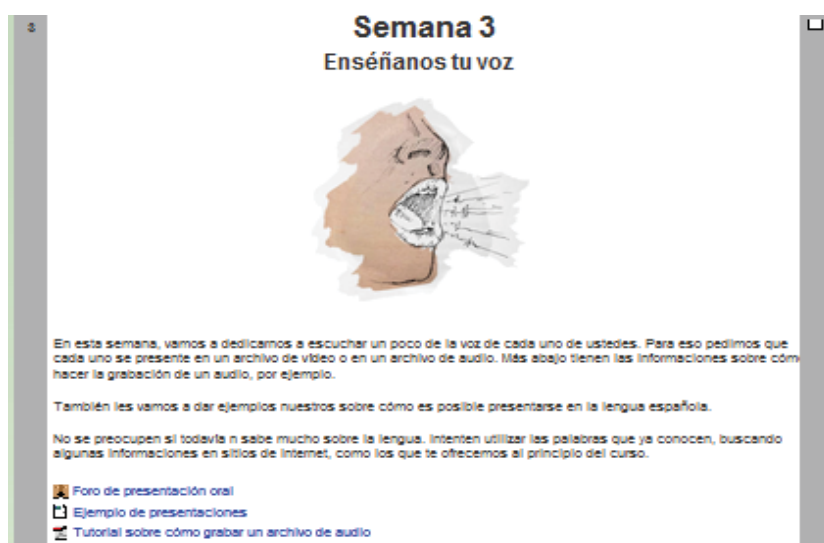
Através de observações realizadas na disciplina de língua do primeiro semestre do Curso Superior em Letras Língua Espanhola e Literaturas a distancia, oferecido pela UFSM, detectamos que a professora fez um uso moderado de vídeos encontrados no *YouTube*. Alguns vídeos são de músicas, outros, de explicações referentes à língua e/ou cultura de língua espanhola.

Já no uso do vídeo por parte dos alunos, detectamos de forma muito sutil a presença deles em atividades em que os alunos poderiam produzir arquivos de áudio ou de vídeo. Das quatorze semanas de trabalho desenvolvidas na disciplina, 4 possibilitaram a produção de vídeo pelos alunos, sendo que eles poderiam escolher entre essa forma de produção ou outra como *Power Point*, áudio, textos em *Word*, etc. Para a realização dos comentários sobre os vídeos, se fará uso de uma numeração para identificação dos alunos com a finalidade de não expor nenhum acadêmico.

Na terceira semana de aula disponibilizada no ambiente, era possível fazer uma gravação de vídeo ou áudio para realizar uma apresentação pessoal. Das 99 participações no fórum aberto para a atividade, nenhuma foi postagem de vídeo. A seguir, há o rótulo de apresentação da semana em que a professora buscou incentivar a produção de vídeos, no entanto os acadêmicos preferiram produzir gravações de voz.



FIGURA 2 – Terceira semana de aula



Fonte: Todas as figuras a partir daqui são *print screens* feitos pelas autoras.

Na quarta semana de aula foi solicitado que os alunos fizessem uma apresentação com informações sobre suas famílias e para isso poderiam utilizar o *Power Point* ou produzir um vídeo através do *Movie Maker*, como mostra a figura 4. Foi solicitado que os trabalhos tivessem fotos, músicas, se os alunos preferissem, informações textuais e, se fosse de interesse dos acadêmicos, eles poderiam disponibilizar os trabalhos no *YouTube*.

Das 121 participações no fórum, 17 foram envios de produções de vídeos e, deste número, 2 foram postadas no *YouTube*, sendo que 1 contou com 25 exibições e a outra com 93. Esse número é considerado alto se comparado com a média de participações no fórum dessa semana que, variou de 4 a 5 comentários por trabalho postado. Além disso, houve 128 comentários sobre os 17 vídeos apresentados, o que demonstra um maior interesse dos demais colegas pelas produções de vídeos, já que esse número corresponde a uma média de 7,5 comentários por trabalho em vídeo. Esse é um fato importante para a produção de textos em espanhol, pois essa interação gerou a participação dos acadêmicos que procuraram escrever seus comentários em língua espanhola.

Das 17 produções de vídeos, 11 delas mesclaram textos explicativos, fotos e músicas. Foram utilizadas apenas fotos e música em 2 trabalhos. Em 1 vídeo foram usadas gravação de voz, fotos e música. Em 1 produção de vídeo foi explorada a utilização de textos explicativos, fotos e imagens retiradas da internet. Foram utilizados textos explicativos, fotos, imagens retiradas da internet e música em 1 vídeo.

A seguir é possível verificar a abrangência dos recursos utilizados nas produções de vídeo, com o predomínio da utilização de fotos, músicas e textos explicativos.





**QUADRO 1 – Recursos utilizados pelos alunos para produção de vídeo**

Número de produções de vídeo	Recursos utilizados para a elaboração do vídeo
11	Textos explicativos – Fotos – Música
2	Fotos – Música
1	Gravação de voz – Fotos – Música
1	Textos explicativos – Fotos – Imagens retiradas da internet
1	Textos explicativos – Fotos – Imagens retiradas da internet – Música

Fonte: As autoras


Segundo Carvalho e Cruz (2007, p.242), “só pode haver conhecimento, quando os alunos são chamados a conhecer, a construir e não quando são chamados apenas a memorizar o conteúdo apresentado pelo professor”. Nas produções dos vídeos apresentados pelos alunos é perceptível o interesse dos mesmos em pesquisar questões referentes ao vocabulário em língua espanhola, que nem sempre é trabalhado nos conteúdos expostos durante a semana, mas que despertaram o interesse dos acadêmicos em buscá-los.

Outro ponto a considerar é a utilização de música em espanhol, pois houve uma variedade da mesma, o que indica que houve pesquisa sobre elas. Cada aluno buscou por aquela que mais se adaptava a sua apresentação.

**FIGURA 3 – Quarta semana de aula**

**Semana 4**




**¿Quiénes son y cómo son tus familiares?**



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

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

¡Accede al Foro y ya veremos!

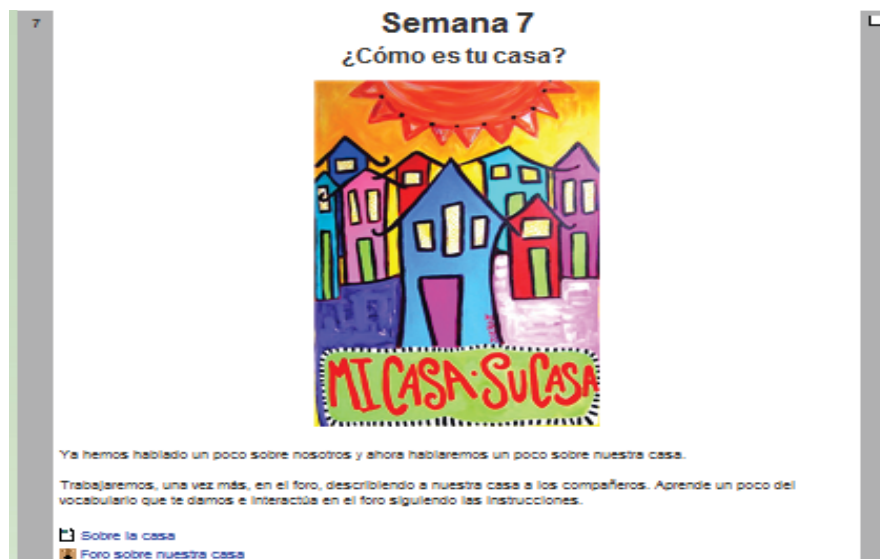
-  [Foro sobre la familia](#)
-  [Miembros de la familia y partes del cuerpo](#)
-  [Sobre descripciones](#)

Como é possível ver na figura a seguir (figura 4), na sétima semana os alunos deveriam produzir um trabalho apresentando suas casas. Para isso, a professora lhes deixou as seguintes opções de produção da atividade: texto, vídeo, áudio, apresentação em *Power Point*, mapa ou outros. Das 97 participações no fórum, em 2 trabalhos foi utilizado o vídeo como recurso. Em 73 trabalhos foram utilizados textos. Em 18, foram utilizados *Power Point* e 4 foram realizados através de áudio.

Nos trabalhos de uso de vídeo, observamos que o aluno 1 utilizou fotos e som para apresentar sua casa. Enquanto as fotos iam passando no vídeo, o aluno apresentava todas as peças com uma gravação em áudio. Já o aluno 2 criou um vídeo utilizando música, fotos e textos explicativos. Havendo uma preocupação com a escolha da música para que se adaptasse ao tema do trabalho.

Para Carvalho e Cruz (2007, p. 246), a produção de vídeo gera o desenvolvimento de competências como “pesquisar, analisar, sintetizar, ler diferentes fontes e cruzar informações”. Na produção destes alunos é possível verificar que houve uma preocupação com o vocabulário a ser utilizado, pois as descrições das casas foram detalhadas.

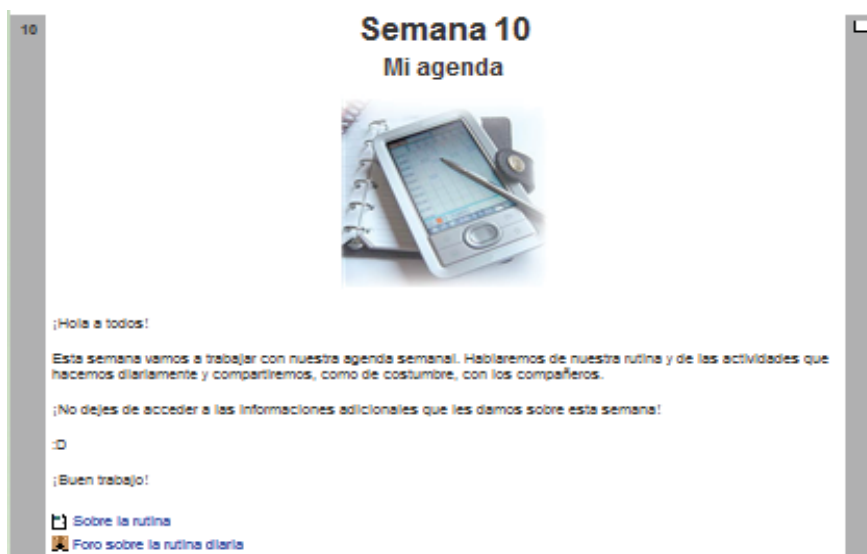
**FIGURA 4 – Sétima semana de aula**



Na semana 10, como está exposto na figura seguinte (figura 5), os alunos deveriam fazer um trabalho abordando sobre suas rotinas diárias, contando sobre suas atividades durante a semana. Para isso poderiam fazer uma gravação de vídeo ou áudio. Das 87 participações no fórum, apenas 2 foram vídeos.



FIGURA 5 – Décima semana de aula



O aluno 1 escolheu fazer uma gravação em que contava sobre sua rotina na produção do vídeo, e no fórum expôs que estava muito nervoso durante a gravação.

Já o aluno 2 optou por começar o vídeo com uma gravação sua, em que apresentava o que iria realizar na atividade, e, logo em seguida, utilizou uma série de trechos de outros vídeos retirados do *YouTube*, como gravação de áudio com explicações sobre sua rotina. Cabe ressaltar a preocupação do aluno em fazer os créditos do seu trabalho, em que expôs todas as fontes utilizadas.

No fórum, o aluno 2 comentou que essa forma de criação era mais trabalhosa, no entanto era necessário diversificar os trabalhos para que as apresentações fossem mais interessantes.

Segundo Moran (2009, p. 01), “todos podem editar, produzir e divulgar novos conteúdos a partir do computador ou do celular. Entramos numa nova era da mobilidade e da integração das tecnologias [...]”. Essa integração de tecnologias foi percebida no trabalho realizado pelo aluno 2, pois houve a preocupação em reunir diversas formas de apresentação para a edição de seu vídeo.

Para Carvalho e Cruz (2007, p. 246), ao produzir um vídeo

os alunos são envolvidos num desafio que não é exclusivamente da aula, mas sim algo com visibilidade externa. O aluno é o protagonista, o produtor do filme. A tarefa não é apenas para entregar ao professor, mas para ser reconhecida tanto na escola quanto fora dela. Ao mesmo tempo, o professor deixa de estar preocupado apenas em ensinar, mas consegue mediar com mais eficácia o processo para que os alunos aprendam.



Tratar sobre o desafio é algo importante, pois é possível verificar isso na produção do aluno 2, já que utilizou diversos recursos para incrementar sua apresentação. Além desse fator, é possível destacar outros aspectos relevantes na produção de vídeo, que geram aprendizagens da língua espanhola: busca por palavras adequadas; pesquisa de músicas; produções textuais; gravações de voz; gravação da imagem, o que possibilita o reconhecimento de erros e acertos.

Outros pontos importantes, principalmente quando se trata da formação de professores é o planejamento necessário para a produção dos vídeos, organização do trabalho, conhecimento de novos recursos e desenvolvimento da criatividade.

Além desses vídeos produzidos pelos alunos, também foram detectados sugestões de vídeos de músicas em um fórum de conversas geral, onde uma das tutoras abriu o tópico para a apresentação de sugestões de vídeos musicais do *YouTube* em língua espanhola. Também ressaltamos um tópico no fórum apresentado por um aluno e discutido por muitos outros sobre a falta que eles sentiam de vídeo-aulas em aspectos pontuais da língua estrangeira.

Assim, esses resultados nos atentam que os alunos acreditam que o uso de vídeos pode potencializar a aprendizagem da língua estrangeira, já que fazem o pedido de que professores e tutores passem a usar mais essa ferramenta para se comunicar com eles.

No entanto, a proposta de MORAN (2009) sobre o uso de vídeo em sala de aula ainda está sendo pouco utilizado: “Os alunos podem criar facilmente vídeos a partir do celular, do computador, das câmaras digitais e divulgá-los imediatamente em blogs, páginas web, portais de vídeos como o YouTube”. (MORAN, 2009, p. 01)

Dessa forma, entendemos que é preciso fazer com que o aluno participe no seu processo de aprendizagem de forma muito ativa, tornando-o autor e/ou coautor no processo de criação.

## Conclusão

O objetivo deste trabalho foi o de verificar de que forma o vídeo pode auxiliar aprendizes a distância de E/LE através de ambientes virtuais de aprendizagem em um curso de formação de professores. Para tal, foi analisado o uso de vídeos em uma disciplina de língua estrangeira do já mencionado curso de formação de professores no primeiro semestre letivo de 2010, pontuando os usos que professores e alunos fazem dessa ferramenta, ressaltando a importância dos mesmos para o ensino e para a aprendizagem da língua e da formação de professores.



Através desta pesquisa, foi possível detectar que ainda se faz um uso muito discreto do vídeo no ambiente pesquisado, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, embora os alunos tenham registrado que sentiram falta de vídeo-aulas, sugerindo que os professores adotassem essa ferramenta em próximos semestres.

Para finalizar, gostaríamos de destacar que além de assistir vídeos, que pode ser algo instigador e pode proporcionar uma série de questões norteadoras para a aprendizagem de outro idioma, este trabalho também procurou mostrar que os vídeos também podem ser produzidos pelos alunos. A produção de vídeos é outra forma de possibilitar o contato com o idioma, de ver e ouvir a si mesmo durante uma produção e, assim, aprender com erros e acertos. É necessário compreender que na atualidade não basta apenas ser detentor da tecnologia, mas saber como utilizá-la para alcançar os objetivos propostos.

## Referências

BOHN, V. C. R. O potencial da web 2.0 e suas possibilidades para o ensino de língua estrangeira: apresentando o podcasting, wiki e a rede social ning. In: *Letras & letras*, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/viewissue.php?id=17>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 20 set. 2010.

CAETANO, S. V. N.; FALKEMBACH, G. A. M. *YOUTUBE: uma opção para uso do vídeo na EAD*. In: IX Ciclo de palestras sobre novas tecnologias na educação. jul. 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/3aSaulo.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2010.

CARNIL, A.; MACAGNAN, M. J. P.; KURTZ, F. D.. *Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube*. In: *Linguagem e Ensino*, n. 2, jul./nov. 2008. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v11n2/09Anderson.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

CARVALHO, A. A. A.; CRUZ, S. C. S. *Produção de Vídeo com o Movie Maker: Um Estudo Sobre o Envolvimento dos Alunos de 9.º Ano na Aprendizagem*. In: *Repositorium*, nov. 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7152/1/Cruz%26Carvalho-SIIE-2007.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2010.

JOHNSON, Steven. *Surpreendente!: A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos*



básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAN, J. M. *O vídeo na sala de aula*. In: Comunicação e Educação, n 2, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

\_\_\_\_\_, J. M. *Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção*. In: Portal do Professor do MEC. Entrevista. mar. 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/videos.htm>>. Acesso em: 03 set. 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica* (submetido à publicação) 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

RODRIGUES, C. *A presença do YouTube nos media – razões e conseqüências*. Comunicação apresentada no 5º Sopcom – comunicação e cidadania, Universidade do Minho, Braga, 6 a 8 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/9569076/rodriguescatarinayoutubenosmedia>>. Acesso em: 20 set. 2010.

SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. *Processos de produção de vídeo-aula*. In: CINTED. v. 7, jul. 2009. Disponível em: <[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2009/artigos/1a\\_greicy.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2009/artigos/1a_greicy.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2010.

TAPSCOTT, D; WILLIAMS, A. *Wikinomics*. Como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

VEEN, W.; VRAKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.





# QUE ME PLATIQUES MÁS: A INTERAÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMO FAZÊ-LA

Marcus Vinícius Liessem Fontana<sup>1</sup>

## Introdução

Em meados do século passado, Vicente Garrido, célebre compositor mexicano, imortalizou-se ao escrever a letra do bolero “No me platiques más” (DUEÑAS, 1993). Extremamente romântico e muitas vezes apontado como piegas pelos mais jovens, Garrido retrata nessa canção o pedido veemente de um homem para que a mulher amada não lhe fale (platique) mais sobre os amores do passado. Verbo amplamente difundido no cotidiano mexicano, “platicar” parece ser pouco usado em outros países de língua espanhola, onde se preferem seus sinônimos: “hablar”, “conversar”, “charlar”, conforme indica o site do *Instituto de Verbología Hispánica* (<http://verbolog.com/>). Ainda assim, pareceu-me adequado colocar no título deste artigo a referência a essa famosa canção para marcar, na contramão do que propunha Garrido, o intenso desejo dos estudantes de graduação em Letras-Espanhol (e, possivelmente, como seria natural, de todos os que estão em cursos de línguas estrangeiras na modalidade a distância) de ver intensificadas as práticas de interação oral em seu curso.

Conforme é amplamente difundido dentro da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a condição ideal que se busca em sala de aula é aquela em que haja um perfeito equilíbrio entre as quatro habilidades comunicativas: falar, ouvir, ler e escrever (GIOVANNINI et al., 1996). Isso é verdade para a educação presencial tanto quanto é verdade para a educação a distância (EaD). De forma alguma, portanto, quero neste artigo minorar a importância da expressão e da compreensão escritas, porém parece-me importante colocar ênfase no fato de que essas habilidades são muito bem desenvolvidas na EaD pela própria natureza dos atuais ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que priorizam fóruns e chats escritos. Como em boa medida a questão da escrita parece estar resolvida, neste trabalho vou dedicar-me a discutir o que há e o que se pode fazer em termos de interação oral.

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada – Universidade Federal de Santa Maria – marcusfontana2011@gmail.com



## Interação oral em E/LE

Em primeiro lugar, parece-me fundamental estabelecer de maneira clara o que se quer dizer com interação oral neste artigo. Pinilla (2004) utiliza o termo “expressão oral” para tratar da habilidade comunicativa que envolve a fala em língua estrangeira. Para a autora, “a expressão oral é uma destreza produtiva e, com frequência, considerada como a mais difícil de desenvolver” (PINILLA, 2004, p. 895). Compõem essa habilidade, fatores como fluência, pronúncia, riqueza de vocabulário, correção gramatical e competência discursiva. Entre as atividades que podem ser exploradas para o desenvolvimento da expressão oral, Pinilla indica diálogos, entrevistas, dramatizações, exposições de temas, debates, conversas telefônicas etc.

Giovannini et al. (1996), por sua vez, utilizam concomitantemente os termos “expressão oral” e “interação oral” para a mesma habilidade, mas chamam atenção ao fato de que “as duas funções básicas da linguagem oral são a transacional, que se refere à transmissão de informação, e a interacional, que se centra na interação” (GIOVANNINI et al., 1996, p. 54). Como exemplo de função transacional, fala da exposição oral, enquanto elenca conversas informais, ligações telefônicas ou consultas médicas como situações em que se apresenta a função interacional.

Não há aqui, portanto, propriamente um desacordo entre os autores, mas Giovannini et al. mostram-se mais específicos em sua terminologia e permitem inferir uma relação mais acertada se tratarmos a **expressão oral** como a habilidade própria da função transacional, uma vez que a expressão pode muito bem ser entendida como o oposto complementar da recepção e, portanto, estar ligado exclusivamente ao discurso unilateral, à fala expressiva, porém sem *feedback*. Por outro lado, a **interação oral** parece englobar muito melhor as atividades sociais em que duas ou mais pessoas interagem, trocam informações, influenciam-se mutuamente por meio da palavra e de todo o jogo de ações e reações que naturalmente envolvem o diálogo.

Em uma sala de aula presencial, existem inúmeras situações em que se torna possível explorar tanto a simples expressão oral como os processos que envolvem interação. Em termos de expressão oral, é muito usual que professores utilizem-se, sobretudo, de atividades expositivas. Por exemplo, a exposição de um tema cultural em sala de aula, a exposição de pontos de vista, de interesses, a narração de histórias pessoais ou de um conto ou outra peça literária aos colegas. Nesses casos, o aluno fala, utiliza a língua estrangeira como ferramenta expressiva, mas não necessariamente recebe *feedback* de seus colegas ou mesmo se vê envolvido em um diálogo com o professor. Muitas dessas atividades podem ser unilaterais, no sentido de que o sujeito transmite informações, mas não tem um retorno imediato. Poder-se-ia argumentar, claro, que a pessoa que desenvolve uma apresentação oral em sala de aula sempre tem um retorno pelo menos no nível paralinguístico, pois está exposto, no mínimo, às expressões faciais dos colegas de aula. Não raro, porém, um aluno que passa à frente



da sala para fazer uma exposição, seja por timidez ou por outros fatores pessoais, acaba ficando de costas para o grupo, sequer tomando consciência das reações faciais ou gestuais dos colegas; em outros casos, sentados, fixam o olhar e a atenção no caderno ou no livro que está a sua frente. Enfim, a exposição, aqui relacionada à expressão oral, tem muito de monólogo, atividade que pode desenvolver-se sem a presença do outro como entidade física, ainda que autores como Benveniste e Leffa defendam que o monólogo é uma espécie de diálogo consigo mesmo, um diálogo interior (BENVENISTE, 1999; LEFFA, 2001).

Por outro lado, também há atividades que necessariamente estimulam a interação entre pares: as lúdicas que envolvem perguntas e respostas, diálogos, debates etc., são exemplos desse tipo de atividade. Aqui, necessariamente, o sujeito se vê interpelado pelo outro e não tem condições de prever com muita exatidão o desenrolar da atividade, já que muito do que irá dizer depende exclusivamente das respostas e das reações daquele que compartilha a atividade consigo.

Ao levar essas reflexões em consideração, neste artigo me detenho a abordar a interação oral como atividade social compartilhada, ainda que venha a tocar brevemente no que é e como acontece a expressão oral na educação a distância em situação de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

### **Interação oral em E/LE em EaD**

Diferente do que acontece na educação presencial, em EaD os estímulos à oralidade parecem ser mais reduzidos. Em geral, professores de língua espanhola em nível universitário desenvolvem suas aulas presenciais majoritariamente na língua meta e estimulam seus alunos a que interajam na mesma língua. Na educação a distância, especialmente pela falta da presença contínua do professor e dos estímulos daí provenientes, os momentos para a prática da oralidade são pontuais, bastante específicos e, dependendo do formato de curso proposto, pouco frequentes. Em contrapartida, normalmente, há grande ênfase em atividades de lecto-escritura. Conforme Pérez:

Com relação ao aprendizado específico de língua estrangeira a distância, os alunos concordaram em que a prática oral – pronúncia, conversação – do idioma pode ficar comprometida nessa modalidade de ensino [EaD], ao passo que os alunos que participaram do curso semipresencial constataram uma melhoria de sua habilidade oral, decorrente dos encontros presenciais [...] (PÉREZ, 2009)

Como se pode perceber, nesse estudo específico, Pérez faz uma análise



comparativa entre estudantes de cursos de língua espanhola que se desenvolvem exclusivamente a distância e aqueles que contam com encontros presenciais, chamados semipresenciais (*blended learning*). Estudo semelhante foi realizado por Fialho e Fontana em 2010, comparando as impressões de alunos de cursos presenciais com as de alunos de cursos a distância da Universidade Federal de Santa Maria, obtendo dados muito significativos sobre a oralidade:

Passando às habilidades orais, temos outra vez os alunos do presencial com autoimagem mais positiva do que os alunos da Educação a Distância no que diz respeito à recepção. Na compreensão oral, 84% dos estudantes da modalidade presencial registraram autoavaliação com notas entre 8 e 9, frente a 66% dos seus colegas. Ainda assim, chama atenção o fato de que 4% dos estudantes da EaD registraram nota máxima nesta habilidade, contra nenhum da presencial. Já no que diz respeito à expressão oral, mais uma surpresa: apesar de várias discussões que têm acontecido sobre o fato de a oralidade ser pouco explorada em cursos de língua estrangeira em EaD, os alunos desta modalidade se mostraram mais satisfeitos com sua performance que os da outra modalidade. Ainda que 22% dos alunos da EaD tenham julgado sua habilidade insuficiente, outros 22% se atribuíram nota 9, contra apenas 17% dos alunos da educação presencial. Além disso, enquanto 83% dos alunos do presencial registraram sua habilidade oral como nota 7, esse valor foi atribuído por apenas 43% dos alunos da EaD, enquanto 13% registrou nota 8. (FIALHO; FONTANA, no prelo)

Percebe-se, portanto, que a autoimagem dos alunos da modalidade a distância no que diz respeito a sua habilidade de expressão oral é bastante boa. É possível que isso se deva ao fato de que toda ou, pelo menos, quase toda a interação que acontece se dá sem o encontro face a face, o que gera certo grau de segurança, que muitas vezes desaparece no contato presencial, com os olhos do professor postos sobre o estudante. Leffa aponta o que considera ser algumas características dessa interação em ambiente virtual que corroboram essa ideia:

- A qualidade da interação, para alguns alunos, é maior e tem mais profundidade quando ocorre na Internet.
- Alguns alunos, com participação tímida na sala de aula tradicional, podem participar mais quando o curso é a distância.
- *Feedback* do professor ou colega em ambiente virtual é mais apreciado do que o feedback presencial. (LEFFA, 2005)

Ainda assim, na atual pesquisa, que envolve muitos dos alunos participantes do trabalho de Fialho e Fontana (no prelo), praticamente todos admitem que necessitam



de mais práticas de interação oral, conforme podemos ver nos seguintes depoimentos:

- “Acredito que a prática oral na disciplina de Espanhol deva estar presente desde o primeiro semestre.”
- “Eu queria falar melhor... poder construir um texto e saber usar o verbo adequado.”
- “Quanto aos conteúdos está bom, poderíamos ter mais aulas de prática oral, acredito que é isso mesmo que precisamos, no mais, nós, alunos, devemos nos dedicar sempre mais.”

O que tem sido feito até o momento, então?

O primeiro que temos que considerar é que as experiências em educação a distância no Brasil, de forma organizada e sistemática, são muito recentes. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, existe oficialmente desde 2006, apenas, conforme Decreto 5800 do Governo da República. Evidentemente, houve um bom trabalho anterior de pesquisa, discussão e planejamento, mas por mais minucioso que esse trabalho tenha sido feito em alguns lugares, a verdade é que ainda há muito por fazer. Inúmeros obstáculos vão surgindo com o tempo e com a experiência dos profissionais envolvidos, obstáculos esses que geram novas percepções e questionamentos. Por exemplo, atualmente, boa parte das universidades envolvidas com EaD utilizam-se de AVAs para o desenvolvimento de suas disciplinas. Os AVAs são programas de computador que funcionam como uma espécie de espaço virtual onde as aulas acontecem. O mais popular desses AVAs atualmente é o Moodle, um sistema de código aberto, gratuito, modular, que cada instituição de ensino pode adaptar segundo seus critérios e necessidades. O Moodle conta com ferramentas como *chat*, fórum, atividades *Hot Potatoes*, calendário de eventos, planilha de avaliações, entre outras (SILVA E SILVA, 2009). Uma ferramenta interessante para práticas envolvendo oralidade é o gravador de voz. Com esse recurso, um aluno pode gravar diretamente sua voz em um espaço específico do Moodle para que os professores de uma dada disciplina possam escutá-lo e, inclusive, avaliá-lo. Essa ferramenta, porém, não é padrão e precisa ser habilitada pelos técnicos de suporte à informática da instituição de ensino. Além disso, só funciona adequadamente quando se usa o Internet Explorer como navegador de Internet, apresentando problemas e incompatibilidades com outros navegadores (FONTANA; VERGARA NUNES, 2009).

Na ausência de uma ferramenta própria do Moodle, alguns professores optam por solicitar aos alunos que gravem sua voz por meio de outros recursos. A maioria dos computadores vem de fábrica com algum software básico para gravação de voz. Para os mais exigentes, há o software Audacity (<http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>) que, além de gratuito, apresenta recursos excelentes para edição de áudio semiprofissional. Muitos alunos, ainda, optam por realizar gravações por meio



de aparelhos de MP3 ou mesmo celulares. Essas gravações são transferidas para o ambiente virtual como arquivos anexos, normalmente em formato MP3, e, da mesma forma que o gravador de voz do Moodle, permitem que os professores tenham acesso às vozes dos alunos, podendo avaliar, em certa medida, sua pronúncia, seu ritmo, sua entonação etc. (FONTANA; VERGARA NUNES, 2009) Tomando por base, os conceitos e pontos de vista estritos expostos no início deste artigo, entretanto, não se pode considerar que isso seja verdadeira interação oral. Ao gravar sua voz no silêncio e na solidão de um quarto ou sala, diante do computador ou mesmo de um celular, o estudante não tem mais que uma máquina não responsiva diante de si. A máquina não irá corrigi-lo, não irá elogiá-lo, não irá colaborar com sua construção oral, não irá surpreender-se ou responder de qualquer maneira, irá simplesmente gravar. Ainda que se possa argumentar que mais tarde sua voz será ouvida e o correspondente *feedback* será dado, perde-se a beleza do momento, a riqueza da construção colaborativa. A atividade, portanto, não passará de mera expressão oral, sem uma real oportunidade de interação. Não raro, ainda, o aluno, solitário e sem testemunhas, estará apenas lendo um texto pré-elaborado, o que converterá a proposta em simples atividade de leitura.

Não quero dizer, evidentemente, que esse tipo de prática seja equivocado ou desnecessário. É uma prática que detém seu valor no campo de estudos de uma língua estrangeira e que, sem dúvida, trará alguma colaboração para o aperfeiçoamento do aluno como falante dessa língua meta. Refiro-me, porém, ao fato de que é preciso buscar alternativas para que haja, de fato, interação oral nos cursos de língua estrangeira em EaD e é sobre isso que trato de discutir na próxima seção.

### Em busca de alternativas

Para encontrar alternativas para que a interação oral se efetive e se torne prática frequente nas licenciaturas de língua estrangeira a distância, o primeiro passo é desconstruir a imagem de que o Moodle – ou qualquer AVA que se utilize – é a panaceia universal. Houve a compreensão, equivocada, a meu ver, por parte de algumas instituições, administradores e mesmo professores, de que toda e qualquer atividade realizada entre professores e alunos de EaD deveria, necessariamente, passar pelo Moodle. Em boa parte, isso se deveu à insegurança dos atores envolvidos na utilização das modernas ferramentas tecnológicas. Ora, se todas as atividades estão concentradas no Moodle e se o Moodle registra absolutamente tudo que qualquer pessoa faz a partir do momento que realiza seu *login* (quantas vezes se conectou, quantas acessou determinado fórum, quantas acessou determinado perfil de colega ou professor etc.), isso significa que lidar exclusivamente com o AVA nos dá muito mais tranquilidade no sentido de evitar qualquer inconveniente do tipo: “Eu fiz tal atividade mas ela não foi registrada!”





Se formos considerar que há bem pouco tempo estávamos restritos à sala de aula presencial e que o controle que se tem nesse ambiente é muito menor do que o que existe no ambiente virtual, vamos perceber que nossos temores são um exagero, uma extrapolação devida, talvez, à novidade das ferramentas com que estamos lidando, que gera, por conseguinte, a famosa sensação de medo do desconhecido.

Além disso, sabe-se que hoje em dia e-mails em sua mídia original, por exemplo, são documentos judicialmente válidos e podem inclusive ser usados como prova indicial em processos jurídicos (DUARTE, 2004). Também é fato que existem inúmeras ferramentas tecnológicas que nos permitem ter controle sobre a tramitação de documentos on-line, além de nos permitirem gravar e manter registrado em vários lugares ao mesmo tempo absolutamente tudo o que fazemos no ciberespaço. Não é meu objetivo abordar esse tema aqui, mas há diversos livros e artigos que tratam da segurança de dados na Internet e que podem ajudar aos professores a manter controle sobre as informações trocadas com os alunos. Assim, mais tranquilo no que diz respeito à segurança dos dados, cabe ao professor explorar as novas ferramentas que o mundo digital nos disponibiliza e dar as melhores condições possíveis para que o trabalho de interação oral com e entre os alunos seja ampliado e melhorado.

Para começar, em minha pesquisa, um fator que não poucas vezes foi mencionado pelos estudantes, como facilitador e estimulador dos trabalhos de interação oral, foi a inclusão semanal de vídeos instrucionais pelo professor da disciplina de Espanhol IV da Licenciatura de Língua Espanhola da UAB-UFSM em 2010, conforme respostas em questionário que lhes foi apresentado ao final dessa disciplina. Ao se iniciar cada semana de atividades, o professor responsável pela disciplina gravava um vídeo breve fazendo uma prévia dos conteúdos que seriam vistos na semana e dando todas as orientações necessárias sobre as atividades e os resultados que os alunos deveriam gerar a partir dos conteúdos estudados. Muitos estudantes confessaram que tinham preguiça ou lhes faltava o tempo necessário para escutar músicas ou ver filmes em espanhol, porém sentiam-se impelidos a assistir aos vídeos instrucionais para inteirar-se melhor do que deveriam fazer na semana de estudos, muito embora seus professores-tutores lhes dessem as orientações necessárias independentemente disso. Segundo os mesmos alunos, esse contato mais contínuo com a expressão oral e facial do professor, ainda que em situação assíncrona, geravam vários benefícios, entre os quais:

- mais empatia e vinculação humana com o curso (sentimento de pertença);
- mais clareza com relação às atividades propostas;
- mais estímulo para expressar-se oralmente;
- incremento do input linguístico.



Evidentemente, não se quer aqui dar mais valor a esse recurso que aquele que é próprio dos áudios gravados pelos alunos, como prática oral, e avaliados de forma assíncrona. Não há dúvida de que a simples inclusão de vídeos do professor não fará com que a expressão e muito menos a interação oral dos alunos seja aperfeiçoada, ainda assim, pareceu-me importante documentar esse dado por se mostrar recorrente no registro dos alunos, como exemplo e fator estimulante.

Na mesma disciplina mencionada, foram colocados à prova dois softwares de comunicação síncrona: o MSN e o Skype. Foram realizadas atividades de teste entre os professores e com alguns alunos para conhecer as possibilidades dessas ferramentas e sua real utilidade no ensino-aprendizagem de língua espanhola. Entre os dois, o Skype mostrou-se o mais apropriado para as práticas de interação oral, por aceitar conversas entre vários participantes e em geral ser mais estável, certamente porque foi projetado especificamente para interação oral, ao contrário do outro software, voltado para comunicação escrita. Isso corrobora o que foi evidenciado na prática em outras disciplinas como a de Espanhol IV e Laboratório de Prática Oral I do projeto Pro-Licenciatura REGESD – UFSM, também no ano de 2010. Ainda assim, é importante mencionar que o Skype é uma ferramenta que exige bastante do computador e da conexão à Internet. Máquinas pouco potentes e conexões de baixa velocidade podem tornar a experiência com o Skype bem menos proveitosa.

Apesar do bom resultado com os softwares anteriores, a busca por ferramentas de comunicação oral prosseguiu, com o objetivo de reunir um conjunto de possibilidades para os professores interessados em trabalhar com a prática da oralidade em suas disciplinas. Uma possibilidade que se explorou foi a dos ambientes para conferência web (*web meeting*). Esses ambientes, conforme Dias e Leite (2010) permitem encontros virtuais entre dois ou mais atores. Sua vantagem sobre softwares como o Skype é a possibilidade de um maior número de pessoas interagindo e o compartilhamento concomitante de apresentações em Power Point – entre outros tipos de arquivos – ou o uso de um quadro branco digital, por exemplo. Infelizmente, as autoras citadas mencionam apenas recursos pagos, a exemplo do Webex, do Livemeeting, do Ready Talk e do Adobe Connect.

A fim de encontrar soluções gratuitas na Internet em termos de conferência web, novas pesquisas e novos testes foram realizados. Duas ferramentas se destacaram no momento: DimDim e Vyew. Infelizmente, entre o momento da pesquisa e o da escrita deste artigo, ou seja, na mesma velocidade com que tudo acontece na Internet, o DimDim deixou de ser gratuito. Ainda assim, decidi reservar um breve espaço para comentá-lo, já que suas características gerais são consideradas de ponta entre os ambientes de *web meeting*. Além disso, nada impede que sob determinadas circunstâncias alguns profissionais queiram utilizá-lo.

O DimDim (<http://www.dimdim.com/>) é um ambiente bastante conhecido e respeitado. Em sua página de *login*, ainda na versão gratuita, exibia um comentário



veiculado pela revista *PC Magazine*, famosa e extremamente respeitada entre os profissionais da Informática, que diz o seguinte: “DimDim funcionou tão bem nos meus testes que não consigo mais me imaginar pagando por um serviço como o Webex novamente.”

Ao abrir a página inicial do ambiente, o software pergunta o que queremos compartilhar: se a área de trabalho, um documento ou o quadro branco. Ao escolhermos o quadro branco, temos a possibilidade de escrever e desenhar em uma ferramenta digital que faz as vezes de um quadro branco na sala de aula. Entre os documentos que se podem compartilhar, o DimDim aceita os seguintes formatos: doc, docx, docm, dotx, dotm, ppt, pptx, xls, xlsx, xlsxm, xltx, xltm, xlsb e pdf. Ao optarmos pelo compartilhamento da área de trabalho, por sua vez, o ambiente gera a possibilidade de escolher o compartilhamento de toda a área, de uma área específica demarcada ou de um único aplicativo que se esteja usando. Os itens compartilhados ocupam o centro da tela do ambiente, ao passo que o lado direito está dedicado ao chat escrito. O lado esquerdo serve para o controle de compartilhamento (área superior), controle dos participantes (área média) e a transmissão de vídeo do professor (área inferior). O vídeo pode, ainda, ser expandido para toda a tela. O sistema, na sua versão gratuita, funcionava para encontros entre até 10 pessoas convidadas pelo anfitrião (normalmente, o professor) e o microfone podia ser compartilhado simultaneamente por até 3 pessoas. Na atual versão, paga, pode-se contar com mais pessoas on-line. O anfitrião tem poder para revezar o microfone entre os participantes.

A outra ferramenta analisada foi o View (<http://vyew.com/s/>). Basicamente, o View apresenta os mesmos recursos e o mesmo suporte a convidados que a antiga versão gratuita do ambiente anterior: até 10 pessoas compartilhando o microfone de 3 em 3. Duas grandes diferenças são perceptíveis:

- a configuração da página, que distribui as ferramentas de maneira diferente do DimDim e que deixa um espaço reduzido para o vídeo transmitido, sem possibilidade de abrir em tela inteira, o que pode ser considerado uma desvantagem. Ainda assim, a tendência é que em breve essa deficiência seja corrigida;
- os tipos de arquivos compartilháveis: doc, xls, pdf, ppt, jpg, gif, png, swf, txt, rtf, mp3 e flv. Como se vê, dependendo do uso que o anfitrião queira dar ou dos recursos que queira apresentar, o View pode ser vantajoso em termos de compartilhamento.

Analisando os dois ambientes comparativamente, hoje não há grandes diferenças em termos de recursos, mesmo considerando que o primeiro, atualmente, é pago. Na prática, porém, o View mostrou-se mais leve e, portanto, mais estável e adequado para computadores com conexões lentas. Para quem enfrenta a realidade



das universidades públicas, em especial dos polos de Educação a Distância, em cidades pequenas com conexões que muitas vezes deixam a desejar, o View pode ser a escolha certa. Mesmo quem tiver condições de pagar por um ambiente de *web meeting*, não deve perder a oportunidade de experimentar o ambiente gratuito.

Evidentemente, há outras ferramentas gratuitas disponíveis na Internet, ainda que não muitas, porém, nas pesquisas realizadas, nenhuma delas mostrou-se tão adequada, útil e fácil de usar como as que aqui apresentei.

Na disciplina de Espanhol IV da UAB-UFSM, já mencionada, foram realizadas algumas atividades de interação oral usando a ferramenta Vyew, além das realizadas com o MSN e o Skype. Apesar das dificuldades iniciais de ter que lidar com uma ferramenta nova, os alunos foram unânimes ao aprovar as atividades orais. Na próxima seção, comento algumas das impressões dos estudantes sobre as atividades realizadas.

### As impressões dos alunos

Ao final da disciplina de Espanhol IV UFSM-UAB em 2010, o professor abriu um fórum em que pediu que os alunos comentassem um pouco sobre sua experiência com as atividades de interação oral. A ideia era que eles pudessem expressar seu contentamento ou descontentamento com as atividades propostas, os possíveis acertos e as falhas. Em seus depoimentos, surgiu muita informação útil, que pode servir de sugestão para a prática dos professores de espanhol como língua estrangeira em educação a distância. Esses depoimentos, originalmente escritos em espanhol, foram aqui traduzidos ao português.

Com relação a possíveis dificuldades, nota-se, sobretudo, que a velocidade da conexão e a qualidade dos equipamentos têm um papel fundamental. Vários alunos apresentaram depoimentos como o que segue:

- “Lamentavelmente eu não pude fazer a atividade porque a conexão estava muito ruim [...]”

Realmente, é lamentável. Em alguns polos que tive a oportunidade de conhecer, a conexão é muito ruim e isso é uma questão não apenas do polo, mas da cidade inteira. Para que um polo seja instalado, é fundamental que se garanta, no mínimo, a qualidade da conexão com a Internet. Em vários casos, é necessário que haja uma pressão política dos órgãos governamentais envolvidos com a EaD em cada cidade para que as prestadoras do serviço apresentem melhores condições de trabalho.

Outro cuidado importante é com a escolha dos temas. Há assuntos interessantíssimos para a realização de debates, por exemplo, mas em alguns casos os alunos não se sentem à vontade ou não têm suficiente vocabulário para



desenvolver-se bem na atividade:

- “Eu acho que as atividades de interação oral foram muito boas, desenvolvi muito minha oralidade e também minha timidez. Acredito que poderia ter mais diálogos entre os colegas, assuntos mais simples, pois na minha atividade oral, a última, não dominei muito o assunto.”

Mais um fator fundamental para que a prática oral tenha êxito, é que os professores-tutores mostrem-se acessíveis e estimulem seus alunos:

- “Para mim foi muito boa a atividade de interação oral, participei do debate com um colega, não tivemos problema [...] Mesmo muito nervosa gostei muito da atividade, acho que foi muito produtiva para praticar a língua, sem falar que a tutora A... nos passou segurança, tranquilidade, para tudo transcorrer com normalidade.”
- “Atividades orais são muito importantes para o desenvolvimento de nossa oralidade. A princípio, eu fiquei nervosa, depois, falando com o tutor, ele me deixou tranquila e me encantou essa atividade. Gostaria que em cada unidade tivesse uma atividade oral, com temas mais simples.”

Com todas as possíveis dificuldades, entretanto, o saldo final foi positivo, como demonstram os depoimentos abaixo, que refletem a opinião da maioria dos estudantes:

- “[...] perdemos o medo de falar em público, praticamos mais e sem mencionar que esta atividade também pode tirar as dúvidas das questões de pronúncia.”
- “Todas as atividades de interação oral para mim foram de grande importância, e acho que desenvolvi muito minha oralidade [...]”
- “Bem, para mim, as atividades de expressão oral foram muito importantes. Uma das coisas que mais tenho dificuldade é na parte oral, e fazer essas atividades me ajudaram a ter mais confiança na pronúncia.”

Como se pode perceber, os próprios alunos têm plena consciência da necessidade de atividades envolvendo oralidade e se sentem muito mais estimulados a avançar em seus estudos quando encontram, em seu curso, práticas pontuais envolvendo essa habilidade comunicativa.

### Considerações finais

Concluir este artigo dizendo que é fundamental o incremento das atividades de interação oral nos cursos de graduação em língua estrangeira na modalidade a distância, talvez seja óbvio demais. Todo professor sabe que um bom curso de



línguas deve primar pelo exercício incessante das quatro habilidades comunicativas, conforme discutimos no início deste trabalho. Porém, por mais óbvio que possa parecer, a realidade é que para muitos profissionais a EaD parece ser um mundo tão distante da sala de aula, que há os que não se dão conta desta verdade tão evidente ou, pelo menos, não conseguem vislumbrar como levá-la à prática.

Se as atividades orais em EaD estivessem em pleno desenvolvimento, não existiria uma carência tão exacerbada por parte dos estudantes, plenamente detectável em seus depoimentos. Tampouco, talvez, houvesse necessidade de um artigo como este. Parece, entretanto, que para muitos a questão da distância transforma-se em obstáculo para qualquer interação que não seja a escrita. É como se o ambiente virtual nos transportasse, paradoxalmente, a um antiquado passado vitoriano, anterior mesmo à invenção do telefone, em que as pessoas somente podiam comunicar-se por cartas. Como comentava em outro artigo (FIALHO e FONTANA, no prelo) a EaD ainda carece de uma maior ênfase no aspecto da interação humana, seja ela do tipo que for.

Gostaria de pedir licença para terminar este artigo tomando por empréstimo uma metáfora usada por Paiva (2010), que me pareceu muito feliz. A autora associa o mundo virtual onde transcorrem as atividades de EaD com o mundo de Pandora, lar dos Na'vi, da ficção científica Avatar, de James Cameron. No filme, o oficial paraplégico, vivido pelo ator Sam Worthington, torna-se capaz de transferir sua mente para um corpo semialienígena, criado artificialmente, a fim de que possa explorar o mundo de Pandora. Para Paiva, os professores devem abandonar suas velhas escrivatinhas e trilhar novos caminhos, criando oportunidades e estímulos para que seus estudantes possam explorar esse novo mundo que as modernas tecnologias nos proporcionam. Como a personagem de Worthington, temos que ser exploradores intrépidos, conscientes dos possíveis perigos, mas prontos a encontrar soluções para os obstáculos que se nos apresentam e, assim, experimentar todas as formas de interação e, mesmo, nos alimentarmos desse admirável mundo novo que se abre diante de nossos olhos.

## Referências

- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística General II*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1999.
- DIAS, R. A.; LEITE, L. S. *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- DUARTE, L. B. *Hermenêutica jurídica: uma análise de temas emergentes*. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.
- DUEÑAS, P. *Bolero: historia documental del bolero mexicano*. México D. F.: Asocia-





ción 22 Mexicana de Estudios Fonográficos, 1990.

FIALHO, V. R.; FONTANA, M. V. L. *Aproximando presenças e distâncias: uma análise comparativa entre o ensino presencial e a distância nas Licenciaturas de Espanhol da UFSM*. In: STURZA, E. et al. Santa Maria: Editora da UFSM. No prelo.

FONTANA, M. V. L.; VERGARA NUNES, E. L. A interação oral em ambiente virtual de aprendizagem em curso de Espanhol na modalidade a distância. In: CONAHPA - Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídia de Aprendizagem, 4., 2009, Florianópolis - SC. *Anais...* Florianópolis : UFSC, 2009.

GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ, M.; SIMÓN, T. *Profesor en acción 3: destrezas*. Madrid: Edelsa, 1996.

LEFFA, V. J. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. *Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências*. In: Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

PAIVA, V. L. M. Interaction and second language acquisition: an ecological perspective. In: *Evento Interação UNISUL*. Florianópolis: Unisul, 2010.

PÉREZ, R. Curso de língua espanhola semipresencial: relato de uma experiência. In: SOTO, U. et al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz Editora, 2009. p. 61-68.

PINILLA, R. La expresión oral. In: SÁNCHEZ, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p. 879 – 898.

SILVA, A. C.; SILVA, C. M. T. Avaliação de ambiente virtuais de aprendizagem. In: SILVA, A. C. (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 73-88.



## FERRAMENTAS DE AUTORIA PARA PROFESSORES (FAPs): ENTRE BATATAS QUENTES E OUTRAS DELÍCIAS

Marcus Vinícius Liessem Fontana<sup>1</sup>

Vanessa Ribas Fialho<sup>2</sup>

### Introdução

Imaginemos uma bela tarde de outono no início dos anos 1990. A professora de espanhol de uma pequena escola de periferia prepara sua aula para o dia seguinte. No afã de levar uma atividade um pouco diferente, envolvendo o léxico sobre meios de transporte na língua que ensina, decide criar um pequeno jogo de palavras cruzadas. Munida de uma folha de papel, régua e lápis, traça um retângulo preciso e, após medições diligentes e atentas, vai dividindo o retângulo, lentamente, em pequenos quadrados. Após vários minutos de trabalho, escreve as pistas para as palavras que quer praticar, fazendo vários cálculos e tomando o máximo de cuidado para respeitar os espaços estabelecidos no seu retângulo. Terminado o trabalho inicial, começa a transferir tudo para uma folha de papel carbono. Um momento de distração, talvez já pelo cansaço, a faz riscar, inadvertidamente, no lugar errado. O carbono se perde. Nova tentativa e, desta vez, tudo dá certo. No dia seguinte, chegará um pouco mais cedo à escola para poder rodar, no mimeógrafo, as cópias para seus alunos.

Agora, imaginemos cena semelhante envolvendo uma professora do século XXI. Ela tem seu próprio blog, e sua escola, mesmo localizada na periferia, conta com um laboratório de informática conectado à Internet. Muitos de seus colegas ainda têm receio de usá-lo, continuam preferindo o velho mimeógrafo, mas ela se considera uma professora moderna, uma mulher de seu tempo, conectada e participativa em várias redes sociais. Muitos de seus alunos, inclusive, a seguem na rede e compartilham coisas que descobrem sobre o espanhol, na sua curiosidade por explorar a Internet. Ela se senta na frente do seu notebook, abre um software específico e, após digitar as palavras que quer usar para compor sua palavra cruzada e as respectivas pistas, o programa se encarrega de, automaticamente, montar o quadro sobre o qual seus alunos irão trabalhar e se divertir, tentando encontrar os nomes adequados dos meios de transporte. Para terminar, ela faz o *upload* da atividade para seu blog. Isso tudo leva apenas alguns minutos. No dia seguinte, com o laboratório de informática já reservado, ela sabe que não precisará chegar mais cedo, que não gastará folhas

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada – Universidade Federal de Santa Maria – marcusfontana2011@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada – Universidade Federal de Santa Maria – vanessafialho@gmail.com



de papel e que seus alunos vão desfrutar de momentos agradáveis, divertindo-se enquanto aprendem.

De forma alguma queremos fazer aqui apologia ao mundo das tecnologias. Sabemos que existem várias dificuldades no seu uso, que vão desde questões de recursos financeiros para a montagem de laboratórios nas escolas até a qualificação dos professores para seu uso. Ainda assim, não podemos negar o fato de que as novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) abrem um mundo de possibilidades para a Educação e que isso não pode ser ignorado. Uma dessas possibilidades é o uso de softwares que se enquadram numa categoria específica, as Ferramentas de Autoria para Professores, que são justamente os programas que permitiriam à professora conectada da nossa pequena narrativa desenvolver o jogo de palavras cruzadas que planejava.

Neste artigo, vamos esclarecer o que são essas FAPs, a partir da exploração de três softwares gratuitos que podem ser facilmente encontrados na Internet. Logo, partindo de uma experiência de ensino em uma disciplina de graduação em que alunos de uma Licenciatura de Língua Espanhola tiveram contato com essas ferramentas e com elas desenvolveram exercícios dentro de um projeto de ensino de espanhol mediado por tecnologias, fazemos uma breve análise comparativa desses programas. Começamos, entretanto, elucidando o que são ferramentas de autoria.

### **O que é uma FAP**

No mundo conectado da Internet e da Informática, as ferramentas de autoria são conhecidas há bastante tempo. São programas que permitem a um usuário não especialista, sem muito esforço, produzir, por exemplo, uma página de Internet ou, ainda, outros recursos digitais para fins diversos que podem ser disponibilizados na rede mundial de computadores, gravados em um CD ou outro tipo de mídia, a critério do autor. São softwares que facilitam o complexo trabalho de digitação de linhas de código, o que exigiria, por sua vez, um bom conhecimento de alguma linguagem de programação, como a linguagem HTML, por exemplo.

Uma Ferramenta de Autoria para Professores (LEFFA, 2006) segue a mesma lógica: é um software voltado a educadores cuja função é especificamente facilitar o processo de programação, poupando ao professor o trabalho de digitar linhas de código em linguagem de computador e permitindo que crie atividades digitais com recursos como imagens, áudio e vídeo para seus alunos, tornando, na maioria das vezes, mais interessante o estudo de um conteúdo didático, uma vez que as potencialidades do meio eletrônico são quase ilimitadas.

Atualmente, existem vários softwares desse tipo disponíveis no mercado, a maioria deles, gratuita. Entre os mais conhecidos temos: Ardora (Galícia – Espanha),



ELO (Brasil), Exelearning (Nova Zelândia), Hot Potatoes (Canadá), JClic (Catalunha – Espanha) e Quaderns Virtuals (Catalunha – Espanha). Evidentemente, não teríamos condições de abordar, no espaço de apenas um artigo, todas essas ferramentas de maneira a dar ao leitor uma visão suficientemente clara sobre todas elas, por isso, selecionamos três softwares que consideramos mais significativos por diferentes fatores.

Em primeiro lugar está o Hot Potatoes, possivelmente o mais difundido e conhecido em sua categoria. Software canadense disponibilizado na rede mundial de computadores desde 1997, pode-se dizer que sua importância reside especialmente no fato de ter sido a primeira Ferramenta de Autoria para Professores realmente significativa, a ponto de ganhar a atenção de profissionais em vários lugares do mundo, difundindo a ideia das FAPs. O segundo programa com que vamos trabalhar é o ELO. Representante brasileiro entre as FAPs, apresenta algumas características e alguns recursos diferentes do Hot Potatoes que o tornam bastante atraente, sem falar no fato de que não apresenta os problemas de tradução (ou da falta dela) que não raro assombram as outras ferramentas. Por fim, trabalharemos com o Ardora. Talvez menos conhecido no Brasil que seus coirmãos, o galego Ardora impressiona pela variedade de recursos que apresenta, permitindo a criação de atividades estimulantes e significativas para todas as idades.

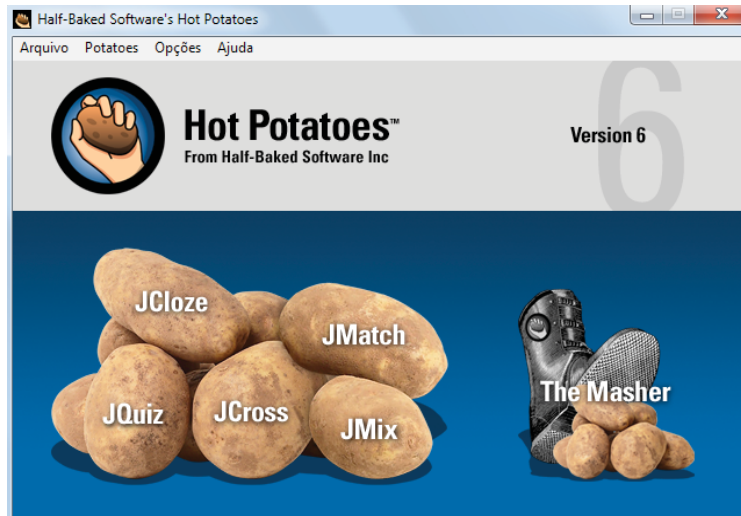
Nas próximas seções, procuraremos dar uma visão geral de cada um deles.

### **Batatas quentes canadenses**

O software Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>) foi criado pela Equipe de Pesquisa e Desenvolvimento do Centro de Mídias, Computação e Humanidades da Universidade de Victoria, no Canadá. Ele se compõe por seis aplicativos, como se pode ver na Figura 1: JCloze, JQuiz, JCross, JMix, JMatch e The Masher. Cada um desses aplicativos permite a criação de determinado tipo de atividade (DONDA, 2010). Começemos pelo JCloze.

O JCloze é um aplicativo que permite a criação dos tradicionais textos com lacunas. Seu funcionamento é muito simples. Basta digitar o texto no espaço específico do programa, marcar as palavras que se querem transformar em lacuna e pressionar o botão *lacuna*. Montada a atividade, é possível salvar um arquivo de projeto, que é editável dentro do próprio Hot Potatoes, e um arquivo em formato HTML, que está pronto para ser disponibilizado on-line, como uma página de Internet, imediatamente. Vale lembrar, entretanto, que o professor pode usar este tipo de arquivo mesmo em computadores sem Internet, desde que contem com navegadores como o Firefox Mozilla, o Google Chrome ou o Internet Explorer. Para isso, basta abrir o arquivo HTML gerado, com um desses navegadores.



**Figura 1: Tela de abertura do Hot Potatoes**

Fonte: Todas as imagens são print screen feitos pelos autores.

O JCross, por seu turno, é um aplicativo para construir palavras cruzadas. Ele se apresenta na forma de uma grade quadriculada em que o professor pode inserir palavras, de tal modo que cada letra corresponde a um quadrado. Quando a grade está completa, dentro dos objetivos planejados pelo professor, pressiona-se o botão *Juntar Pistas* e, em seguida, digitam-se as pistas para cada palavra inserida. Depois disso, basta salvar o arquivo fonte e o HTML para disponibilização na Internet. Esse processo é igual para todos os aplicativos do Hot Potatoes.

A terceira ferramenta do Hot Potatoes é o JMatch. Este é um aplicativo para criar atividades de relacionar colunas. É possível criar atividades para relacionar, por exemplo, trechos de textos (como o início e o fim de frases ou parágrafos para exercícios de coesão e coerência), imagens e textos, arquivos sonoros e textos, arquivos sonoros e imagens ou tudo aquilo que a criatividade do professor permitir.

A ferramenta JMix, a quarta das disponíveis no Hot Potatoes, é uma ferramenta para embaralhar textos e é também bastante indicada para exercícios sobre coesão e coerência textual. Para preparar o texto, o professor pode copiá-lo de alguma fonte prévia ou criá-lo ele próprio, logo, deverá colocá-lo na janela adequada do programa e posicionar o cursor teclando *enter* sempre que quiser indicar uma quebra no texto. No momento em que o arquivo HTML é aberto, cada ponto em que se clicou *enter* aparecerá como um trecho separado e embaralhado do texto. O estudante deverá, então, arrastar esses trechos com o ponteiro do mouse para uma linha indicada na página aberta e ir ordenando o texto.

O JQuiz, por fim, é um aplicativo bastante flexível. Ele permite a criação de atividades de múltipla escolha, em que as possíveis respostas são mostradas ao estudante e, sempre que este escolhe uma resposta errada, recebe um feedback



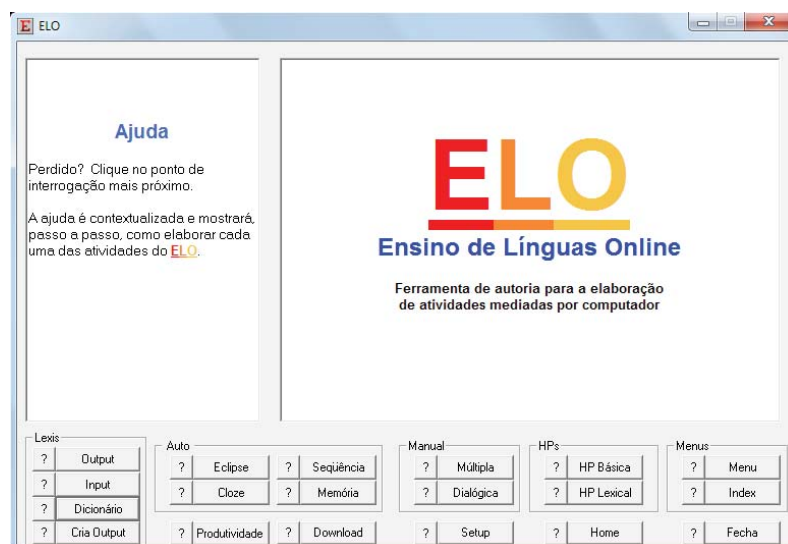
elaborado pelo professor, que pode inclusive explicar por que aquela resposta não condiz com o esperado. Também permite criar questões com respostas curtas, normalmente de uma palavra. Neste caso, as respostas não ficam evidentes como na múltipla escolha, mas o professor pode prever as possíveis respostas e prover *feedback* a elas da mesma maneira. A terceira modalidade do JQuiz é a das questões híbridas. São questões de resposta curta que, a determinado número de erros do estudante, convertem-se automaticamente em questões de múltipla escolha para facilitar o trabalho do aluno. A quarta e última possibilidade é a elaboração de questões de seleção múltipla, em que mais de uma resposta é verdadeira.

Além dessas ferramentas, o Hot Potatoes conta com o Masher, um aplicativo que permite a criação de um menu para reunir um conjunto de atividades criadas. Digamos que o professor elaborou uma série de atividades relacionadas a comidas em língua espanhola. Concluído o trabalho, ele pode desenhar um menu para reunir todas essas atividades, estabelecendo, inclusive, uma sequência apropriada para que seus estudantes possam obter o melhor rendimento em seus estudos.

## A criatividade brasileira

Com o ELO (<http://elo.ucpel.tche.br/>), sigla para Ensino de Línguas On-line, encontramos o representante genuinamente brasileiro da categoria, desenvolvido pelo professor Wilson Leffa, da gaúcha Universidade Católica de Pelotas. Conforme explica seu autor (LEFFA, 2006), o software permite a criação de algumas atividades clássicas do ensino de línguas, como atividades de preenchimento de lacunas ou questões de múltipla escolha. Na Figura 2 é possível visualizar a tela de abertura do ELO e o conjunto de ferramentas de que ele dispõe: Eclipse, Cloze, Sequência, Memória, Múltipla Escolha e Dialógica.

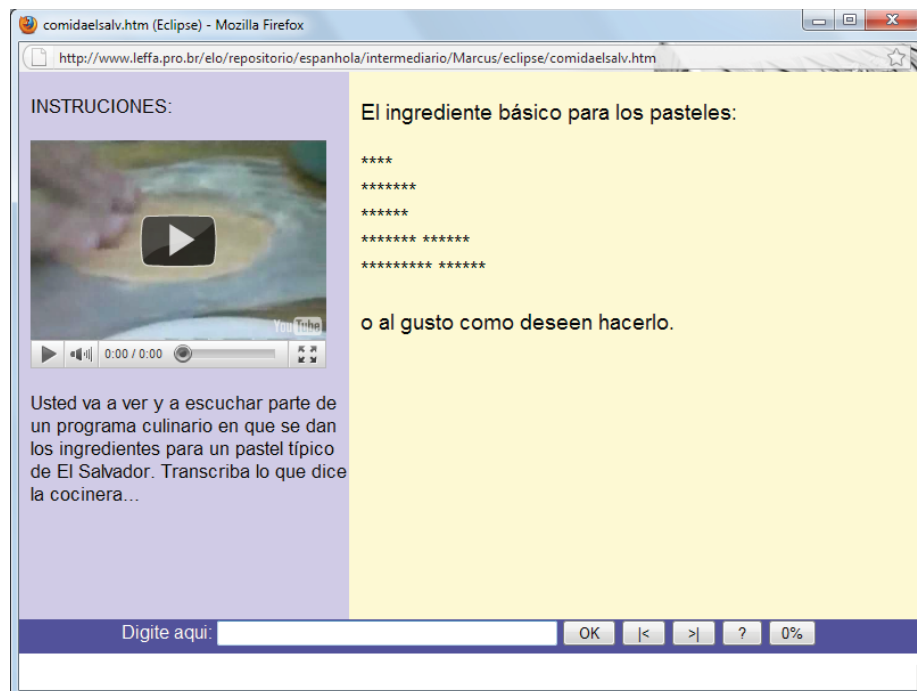
**Figura 2: Tela de abertura do ELO**





O Eclipse é uma atividade cujo objetivo é descobrir as palavras ocultas de um texto. Em geral, nesse tipo de atividade, são dadas poucas palavras – ou nenhuma – ao estudante, e este deverá digitar, no espaço apropriado, as que faltam. Essas palavras ocultas são representadas por asteriscos, tantos quantos forem os caracteres que compõem cada palavra. É um exercício que se presta bem para trabalhar com pequenos textos conhecidos, como poemas infantis tradicionais, ou mesmo como atividade auditiva em que o estudante deve acompanhar uma gravação e escrever o que ouve (Figura 3). Para construir a atividade, o professor deve escolher um texto e copiá-lo em um dos espaços editáveis do programa, definindo, em outro, as palavras que serão mostradas. Em seguida, a exemplo do Hot Potatoes, o autor deve gravar o arquivo fonte ou de projeto, que poderá ser editado mais tarde, e o arquivo HTML, que será disponibilizado na Internet.

Figura 3: Eclipse



Uma informação importante relaciona-se à aparência do produto final do ELO. Apesar de ser editável, tanto em termos de tamanho como de cores, o exercício gerado costuma apresentar-se com três espaços bem delineados: o espaço do professor (à esquerda, onde está explicada a tarefa), o espaço do aluno (abaixo, onde são digitadas as respostas) e o espaço do conteúdo (à direita, onde aparece a tarefa e a resolução que o aluno vai construindo). Como se pode ver pela Figura 3, o espaço do conteúdo é o mais amplo, obedecendo à filosofia do autor de que este é o elemento mais importante da sala de aula: o conhecimento construído, que deve estar acima do professor e do próprio estudante (LEFFA, 2006). A maioria dos exercícios gerados pelo ELO tem aparência similar.

O exercício Cloze do ELO se parece bastante, no resultado final, com aquele gerado pelo Hot Potatoes. É um exercício em que aparece um texto com lacunas para completar. Já a diferença com relação ao Eclipse é que, aqui, apenas algumas palavras são retiradas do texto, normalmente seguindo algum critério de classificação gramatical ou de campo semântico. Além disso, os espaços gerados no Cloze do ELO são preenchidos com quatro asteriscos invariavelmente, fazendo com que o estudante não tenha pista nem mesmo do tamanho da palavra desejada. Para confeccionar a atividade, o professor copia o texto no espaço adequado e coloca entre colchetes as palavras que deverão ficar ocultas. É um processo bastante simples e, como em todos os recursos do ELO, a ajuda é contextualizada, sendo possível entender passo a passo o que fazer clicando no botão “?”.

A Sequência do ELO, por sua vez, se assemelha ao recurso JMix do Hot Potatoes, com pequenas variações na confecção e na resolução. Quanto à elaboração da atividade, ao invés de clicar em *enter* nos pontos em que queremos a quebra do texto, digitamos o sinal de mais (+). No que diz respeito à resolução, ao invés de arrastar os trechos desconexos do texto, o programa mostra três trechos do texto por vez, mesclados de forma randômica, para que o estudante marque qual deles está em primeiro lugar. Ao escolher, o programa mostra mais três trechos e assim o faz, sucessivamente, até que o texto esteja completo.

O quarto recurso disponível no ELO é a Memória, uma atividade lúdica nos moldes dos tradicionais jogos de memória infantis, que possibilitam ao estudante fazer relações entre palavras, imagens e palavras, sons e palavras escritas ou, enfim, qualquer relação que caiba na criatividade do professor. O ELO permite a criação de até oito pares de cartas e a resolução do exercício é simples: clicando-se nas cartas é possível virá-las de duas em duas, o que é preciso fazer até que se encontre cada par programado pelo professor. Importante dizer que sempre que o estudante quiser realizar novamente a atividade, as cartas serão embaralhadas de maneira diferente, não abrindo espaço para memorização das posições, já que o que importa é compreender, de fato, as relações estabelecidas entre cada par de cartas.

A Múltipla Escolha é um exercício que permite ao professor trabalhar com as tradicionais questões objetivas, elaborando questões em cima de determinado texto e apresentando ao estudante as questões com as respectivas opções de resposta. Um aspecto interessante desta atividade é a possibilidade de criar *feedback* altamente contextualizado. O professor pode programar, previamente, um *feedback* para cada opção, criando a oportunidade para que o estudante reflita e, em caso de erro, possa aprimorar sua compreensão, estimulando-o a aprofundar seus conhecimentos.

O último dos tipos de atividade que o ELO permite criar é a Dialógica. Trata-se de um recurso semelhante ao Múltipla Escolha, porém com a possibilidade de criar perguntas com respostas abertas. Isso exige um alto nível de reflexão do professor no momento de elaborar as questões, pois ele precisa prever todas as possíveis respostas



do aluno a fim de evitar que o estudante digite uma resposta certa e o programa devolve um *feedback* indicando erro. Para minimizar a dificuldade do professor, o programa permite que se trabalhe com palavras chaves. Por exemplo, digamos que um professor elabore a questão “Qual é o momento em que o personagem principal do romance X revela seu verdadeiro propósito?” e que a resposta esperada seja: “Ele o revela quando o primo bastardo de sua tia morta ameaça sua vida.” Neste caso, o professor precisaria digitar no espaço adequado do programa uma combinação como a que segue: “primo & bastardo & tia & ameaça”. Com isso, qualquer resposta envolvendo as quatro palavras dadas será aceita. Mas o que acontece se o estudante não digitar a palavra “bastardo”? O programa devolverá uma mensagem de erro, eis por que o professor precisa ser muito criterioso tanto ao elaborar as questões como ao pensar nas possíveis respostas.

Um aspecto muito interessante desse recurso, entretanto, é a possibilidade de indicar inclusive *feedback* especial para respostas erradas, aquelas que são previamente esperadas pelo professor. Leffa (2006) sugere como exemplo a pergunta: “Quem descobriu o Brasil?”. Imaginando que o aluno possa responder “Colombo”, ao digitar as possíveis respostas no gabarito, o professor deverá escrever a palavra “Colombo” precedida de dois asteriscos. Com isso, o programa vai identificar esta como uma resposta errada e vai seguir a atividade, não sem antes dar o *feedback* programado pelo professor, como, neste caso: “Não, Colombo foi quem descobriu América”. Enfim, apesar de exigente tanto para o aluno como para o professor que a prepara, esta é uma atividade de múltiplas possibilidades e com grande potencial do ponto de vista da construção de conhecimento.

Além de todos os recursos para a criação de atividades, o ELO ainda permite a elaboração de um menu ou índice, como o Hot Potatoes, a fim de reunir links para todas as atividades em uma página HTML bem estruturada e funcional, sem que o professor precise conhecer programação para isso, e ainda permite a criação de páginas web simples (HP Básica) ou mesmo de páginas web com palavras referenciadas em um dicionário próprio do ELO (HP Lexical).

Como se pode ver até aqui, tanto esta ferramenta como a primeira apresentam recursos muito interessantes para professores e a escolha entre uma e outra, a princípio, parece residir apenas no gosto do usuário e no recurso que mais lhe interessa no momento. Mais adiante, vamos desenvolver uma breve análise comparativa das ferramentas, mas antes, precisamos conhecer nosso último representante: o Ardora

## O mil e uma utilidades espanhol

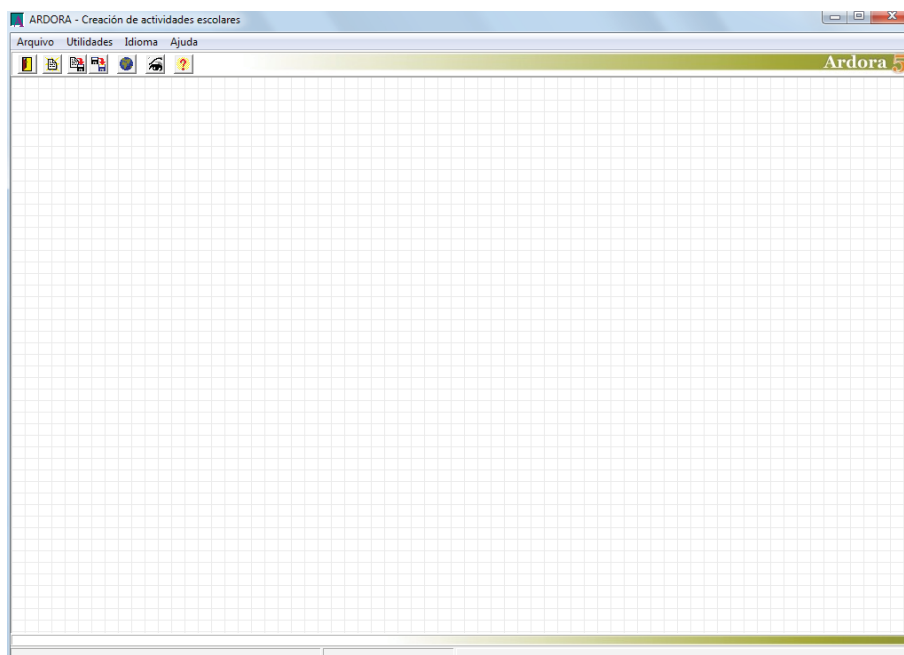
Diretamente da Espanha, mais especificamente da Comunidade Autônoma da Galícia, criado pelo engenheiro e Coordenador de Novas Tecnologias do CEIP



de Palmeira, José Manuel Bouzán Matanza, chega-nos o software Ardora ([http://webardora.net/index\\_cas.htm](http://webardora.net/index_cas.htm)). Como se pode ver pela Figura 4, sua tela inicial é bem mais simples e mais limpa que a das duas FAPs anteriores. Engana-se, porém, quem depreende que essa simplicidade significa um software menos elaborado ou com menos recursos: em sua última versão, a 5.3, segundo o anúncio em sua página, o Ardora dá ao professor a possibilidade de criação de mais de 45 tipos diferentes de atividades (BOUZÁN; SACCO, 2007). Evidentemente, não há espaço suficiente aqui para explicar todas essas possibilidades de maneira detalhada, por isso, daremos apenas uma visão geral dos recursos disponíveis.

Para começar, as atividades do Ardora são divididas por categorias e é a partir dessa classificação que vamos começar a discuti-lo. Uma dessas categorias é a de Atividades com Gráfico, que congrega: Álbum, Painel Gráfico, Quebra-cabeça e Colorir. A primeira atividade possibilita relacionar palavras com imagens, arrastando as palavras até a imagem correspondente. O Painel Gráfico é construído com a intenção de que o estudante consiga identificar as diferentes partes de uma imagem. Essa imagem aparece com um ponto pulsante sobre uma de suas partes e, de acordo à maneira como o professor programou a atividade, o aluno deve escrever ou escolher o nome correspondente em uma lista. No exemplo disponível no site do programa, o estudante tem que acertar o nome das partes do coração, enquanto um ponto amarelo pulsa sobre um ou outro pedaço da imagem. No ensino-aprendizagem de língua espanhola, uma possibilidade, entre tantas, seria trabalhar as partes do corpo. O Quebra-cabeça é a atividade tradicional de organizar as partes dispersas de uma imagem. Quanto ao Colorir, permite a criação de uma atividade em que uma imagem em preto e branco é acompanhada de uma legenda com cores para que o estudante preencha o desenho com as cores indicadas.

**Figura 4: Ardora**



Na segunda categoria, Relacionar, o software abre a possibilidade de fazer as seguintes tarefas de relação: Palavras 1-1, Palavras Vários-Vários, Frases, Imagem-Frase e Imagem-Imagem. São variações de um mesmo tema, em que o professor pode optar que o estudante responda relacionando os dois elementos por um traço ou por outros tipos de conexões virtuais que o programa permite. Também está nesta categoria o Jogo da Memória, com sua dinâmica tradicional de virar cartas até encontrar os pares adequados. A terceira categoria, Ordenar, permite o ordenamento nos formatos Frases, Imagens e Parágrafos. Funciona arrastando as palavras, imagens ou trechos de textos desordenados para a ordem adequada. Além destes, nesta categoria está a tarefa Colunas Mover, que separa um texto e o mistura na forma de colunas, embaralhando-as e deixando-o com o formato semelhante ao de um caça-palavras, para que depois o estudante tenha que mover essas colunas até conseguir reconstruir o texto.

O quarto grupo reúne as atividades de Jogos de Palavras: Palavras Cruzadas, Sopa de Letras, Enforcado e Tabuleiro (Damero). Todos são transposições digitais das atividades tradicionais. O Tabuleiro, talvez o menos conhecido deles, serve para trabalhar, por exemplo, frases ou citações célebres, que são desmontadas em palavras isoladas e, através de dicas, solicita-se que o estudante vá preenchendo e tentando reconstruir o texto. A quinta seção chama-se Completar e trabalha com o exercício tradicional de preencher lacunas, com as seguintes possibilidades: Palavras com Sílabas, Texto com Palavras (nos formatos arrastar, selecionar e escrever) e Tabelas. Esta última é interessante, por exemplo, para a montagem de tabelas de conjugação verbal. No grupo Selecionar, encontramos: Palavras de um Parágrafo, Palavras para Corrigir, Pontos de uma Imagem e Imagens. O primeiro é um exercício de classificação de palavras; o segundo permite que o professor escreva palavras com erros para que seus alunos corrijam; o terceiro apresenta perguntas para que o estudante identifique, com um clique do mouse, os elementos de uma imagem; o último dos exercícios deste grupo exige a identificação de elementos dentro de um conjunto de imagens.

Outras das categorias apresentadas pelo software é a categoria Atividades com Som, dividida entre as atividades Distinguir Sons - para relacionar sons com imagens ou textos - e Autoditados. A oitava categoria, Classificar, divide-se entre Palavras e Imagens e trabalha com a perspectiva de reunir esses elementos segundo algum critério, como separar substantivos de adjetivos e verbos, por exemplo. Além dessas, o Ardora tem duas categorias isoladas: Testes e Esquemas. O primeiro permite a criação de um conjunto de questões ao redor de um determinado tema, com respostas de múltipla escolha, por exemplo. O segundo é um exercício para estruturar resumos na forma de diagramas esquemáticos.

Além de todas essas possibilidades para os professores de línguas, há ainda quatro categorias que envolvem atividades voltadas para outras áreas: Unidades de



Medida, Gráficos Estatísticos, Cálculo e Geometria. Apesar de não serem específicas, entretanto, com um pouco de criatividade é possível utilizá-las para a aprendizagem de línguas (números, como perguntar e dizer as horas, moedas, entre outras possibilidades).

Com tudo o que vimos até agora e com todo esse universo de probabilidades, qual será, então a melhor das ferramentas? Ou, antes, será que alguma delas pode ser considerada a melhor? Sem querer esgotar o tema, na próxima seção vamos discutir alguns aspectos que merecem destaque.

### **Análise comparativa**

Para começar nossa pequena análise, podemos observar o Quadro 1, que traz as principais características técnicas de cada uma das ferramentas trabalhadas, como o sistema operacional sobre o qual trabalham, as línguas em que estão disponíveis, seus recursos etc. A uma simples vista, pode-se perceber que o Hot Potatoes sai na frente no que diz respeito a atender ao maior número possível de idiomas. Por outro lado, o Ardora parece estar anos-luz à frente dos demais no que se refere à quantidade de recursos de que dispõe.





Quadro 1: Quadro comparativo das FAPs

	Hot Potatoes	ELO	Ardora
<b>Versão atual</b>	6.3	1.0	5.3
<b>Sistema Operacional</b>	Linux (com Wine) Mac OS Windows	Linux (com Wine) Windows	Linux (com Wine) Windows
<b>Obrigatoriedade do JAVA</b>	Não	Não	Sim
<b>País</b>	Canadá	Brasil	Espanha
<b>Site</b>	<a href="http://hotpot.uvic.ca/index.php">http://hotpot.uvic.ca/index.php</a>	<a href="http://www.leffa.pro.br/elo/">http://www.leffa.pro.br/elo/</a>	<a href="http://webardora.net/index_cas.htm">http://webardora.net/index_cas.htm</a>
<b>Línguas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- africâner</li> <li>- alemão</li> <li>- árabe</li> <li>- basco</li> <li>- búlgaro</li> <li>- catalão</li> <li>- coreano</li> <li>- croata</li> <li>- espanhol eur</li> <li>- espanhol latino</li> <li>- eslovaco</li> <li>- esloveno</li> <li>- finlandês</li> <li>- francês</li> <li>- grego</li> <li>- holandês</li> <li>- húngaro</li> <li>- italiano</li> <li>- norueguês</li> <li>- português br</li> <li>- português eur</li> <li>- russo</li> <li>- sueco</li> <li>- turco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alemão</li> <li>- espanhol</li> <li>- inglês</li> <li>- português-br</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- galego</li> <li>- catalão</li> <li>- basco</li> <li>- espanhol</li> <li>- português br</li> <li>- português eur</li> <li>- inglês</li> <li>- aragonês</li> <li>- russo</li> <li>- romeno</li> <li>- asturiano</li> <li>- francês</li> </ul>



	Hot Potatoes	ELO	Ardora
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- JCloze</li> <li>- JCross</li> <li>- JMatch</li> <li>- JMix</li> <li>- JQuiz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Módulo Cloze</li> <li>- Módulo Dialógico</li> <li>- Módulo Eclipse</li> <li>- Módulo Memória</li> <li>- Módulo Múltipla Escolha</li> <li>- Módulo Sequência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Álbum</li> <li>- Autoditado</li> <li>- Caça-palavras</li> <li>- Classificar imagens</li> <li>- Classificar palavras</li> <li>- Cobra dos números</li> <li>- Completar palavras com sílabas</li> <li>- Completar textos digitando palavras</li> <li>- Contar moedas</li> <li>- Distinguir sons</li> <li>- Esquemas</li> <li>- Forca</li> <li>- Geoplanos</li> <li>- Jogo Memória</li> <li>- Ordenar frases e parágrafos</li> <li>- Ordenar imagens</li> <li>- Painel com imagem</li> <li>- Palavras cruzadas</li> <li>- Quebra-cabeça</li> <li>- Quebra-cabeça numérico</li> <li>- Relacionar frases</li> <li>- Relacionar imagem-frase</li> <li>- Relacionar imagem-imagem</li> <li>- Relacionar palavras</li> <li>- Relógios</li> <li>- Simetrias, translações e rotações</li> <li>- Tabuleiro</li> <li>- Tangram</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar das aparências, perceberemos que muito embora o Hot Potatoes esteja disponível em uma grande variedade de línguas, o ELO, por ter sido desenvolvido no nosso país, apresenta comandos e instruções em português brasileiro sem erros, muitas vezes facilitando o manejo do programa. Por outro lado, a variedade de recursos do Ardora pode se mostrar ilusória se nos aprofundamos um pouco. Vejamos, por exemplo, que sua categoria Relacionar é divulgada como se abrisse a possibilidade de realizar cinco diferentes tipos de exercícios, além do Jogo da Memória. O Hot



Potatoes dá a isso o nome de JMatch e é capaz de fazer absolutamente a mesma coisa, ainda que não divulgue suas possibilidades como se fossem diferentes exercícios. Da mesma maneira, as diferentes atividades da categoria Completar do Ardora estão contempladas no ELO sob o nome de Módulo Cloze ou Módulo Eclipse. Sem dúvida, a propaganda do Ardora dá a impressão de que suas possibilidades são gigantescas. De forma alguma queremos afirmar que o programa não cumpre suas promessas, mas em alguns momentos, sua propaganda é um tanto exagerada.

Seja como for, a fim de buscar entender as particularidades dessas FAPs e o interesse que despertam sobre os usuários, desenvolvemos um questionário que aplicamos junto a um grupo de estudantes de 6º semestre de uma Licenciatura de Língua Espanhola, em um curso presencial, envolvidos em uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG) que buscava ensinar o manejo dessas e de outras ferramentas.

Na disciplina, após pesquisarem sobre as FAPs em pequenos grupos e desenvolverem discussões a seu respeito, sob forma de seminários, os estudantes tiveram momentos de prática em laboratório, para experimentar os recursos disponíveis e, ao final, desenvolveram, cada um, três exercícios com uma ferramenta de sua escolha, englobando-os dentro de seu projeto do semestre que envolvia também o trabalho com Webquests (espécie de pesquisa guiada na Internet). Interessante notar que em seus projetos, dos 11 estudantes que fizeram parte da disciplina, 1 realizou seus três exercícios com o Hot Potatoes, 4 com Ardora e 5 com ELO. Apenas um dos estudantes usou todas as três ferramentas e uma das alunas que usou ELO informou que o fez para acompanhar os outros integrantes de seu grupo, mas na hora da decisão, tinha ficado em dúvida entre Ardora e ELO. Neste primeiro indicativo, notamos que, pelo menos entre estes estudantes, o Hot Potatoes não se mostrou uma ferramenta muito popular.

Quanto ao questionário que lhes apresentamos, foi respondido por 8 dos 11 estudantes. Todas as questões perguntavam sobre as impressões desses estudantes a respeito das FAPs exploradas, dando-lhes as seguintes opções: Hot Potatoes, ELO, Ardora, Todas igualmente e Nenhuma delas. A ordem em que apareceram as ferramentas no questionário foi determinada pela ordem em que eles as estudaram.

O Hot Potatoes não se destacou em nenhum dos critérios mencionados. Diferente deste, O ELO foi apontado como a FAP que apresenta os melhores tutoriais (88%), a melhor qualidade do resultado final (50%), a melhor apresentação visual dos exercícios (50%), a melhor interface em língua portuguesa (88%) e surpreendentes 100% de aprovação quanto à qualidade de sua ajuda contextualizada (help). O Ardora, por sua vez, ficou em vantagem em termos de variedade de recursos e quanto à qualidade do espanhol gerado nos exercícios de maneira automática (ambos os critérios com 50%). ELO e Ardora empataram no quesito facilidade de uso (38% para cada). Quanto à facilidade de instalação e à facilidade de geração do arquivo HTML



para disponibilização na Internet, a grande maioria dos estudantes concordou que todas as três ferramentas estão no mesmo nível.

Ao fim do questionário, apresentamos uma pergunta de reposta aberta para que os estudantes pudessem comentar livremente sobre seu gosto pessoal e justificar, independente dos critérios mencionados. É possível notar que a grande maioria ficou mesmo dividida entre Ardora e ELO. Poucos mencionaram o Hot Potatoes. Em síntese, os estudantes demonstraram-se entusiasmados com o aprendizado e parecem decididos a utilizar as ferramentas para desenvolver exercícios com seus futuros alunos. Alguns, inclusive, que têm uma formação acadêmica anterior e dão aulas, afirmaram que já o estão fazendo.

Mas o que podemos concluir de todas essas informações? É o que veremos na nossa próxima – e última – seção.

## Conclusão

A antiga anedota, que fala da escola como um lugar petrificado no tempo, parece estar condenada a se tornar ela mesma obsoleta. O mimeógrafo, ao qual aludimos no início deste artigo, já é coisa do passado, ainda que existam, sem dúvida, escolas que insistem em usá-lo. As novas tecnologias, que emergem a cada momento em nosso mundo, modificam o ambiente que nos rodeia, nossa ação no trabalho e mesmo nossa forma de pensar. Mais que as tecnologias em si, o surgimento de uma nova geração de professores, acostumados a viver nessa sociedade da comunicação em que estamos imersos, e a gradual mudança de paradigma do Ensino Superior, que, aos poucos, passa a ver com bons olhos o uso das novas tecnologias na sala de aula, divulgando e ensinando essa prática, indicam que o processo de informatização da escola está em franco processo ascendente.

No que diz respeito às FAPS aqui apresentadas, conforme comentamos no início, são apenas uma amostra das possibilidades que ora se revelam diante dos professores de línguas. Independente dos dados aqui apresentados, o importante é que cada professor tire suas próprias conclusões a partir da prática, experimentando cada uma delas e buscando dar-se conta daquela ou daquelas com as quais mais se identifica.

Afinal de contas, temos que nos acostumar com a ideia de que as tecnologias estão aí para nos servir, agilizando nosso trabalho como professores e criando novas circunstâncias e possibilidades para que nossos alunos possam aprender, livrando-nos de coisas como o mimeógrafo e permitindo que nossas tardes de outono sejam um pouco mais agradáveis.



## Referências

BOUZÁN MATANZA, J. M.; SACCO, A. Actividades realizadas con el software Ardora aplicadas a las NEE. *Revista Comunicación y Pedagogía*. Núm. 219, 2007. Disponível em: <[http://www.antoniosacco.com.ar/docu/actividades\\_ardora\\_nee.pdf](http://www.antoniosacco.com.ar/docu/actividades_ardora_nee.pdf)>. Acesso: 10 out. 2010.

DONDA, L. G. *O freeware Hot Potatoes e seu potencial como ferramenta de aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1062-4.pdf?PHPSESSID=2009050714185175>>. Acesso: 10 out. 2010.

LEFFA, V. J. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: v.3, n.2, p.25 - 40, 2003. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/analise\\_automatica.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/analise_automatica.pdf)>. Acesso: 10 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod\\_mat.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf)>. Acesso: 18 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf)>. Acesso: 18 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ferramentas\\_de\\_autoria.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ferramentas_de_autoria.pdf)>. Acesso: 18 mai. 2010.



## OS AUTORES

O professor **Amarildo Luiz Trevisan** é graduado em Filosofia (1982) pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (FAFIMC), Mestre em Filosofia (1992) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutor em Educação (2000) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Associado II dos Cursos de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Pesquisador (PQ2) e parecerista do CNPq (desde 2001). Membro do GT Filosofia da Educação (desde 1997), Parecerista Ad Hoc do GT Filosofia da Educação (2004 e 2005) e Membro do Comitê Científico da ANPEd Nacional (2010-2011). Líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: “Formação Cultural, Hermenêutica e Educação” - UFSM ([www.ufsm.br/gpforma](http://www.ufsm.br/gpforma)) e participa como pesquisador do Grupo: “Racionalidade e Formação” - PUCRS ([www.ufsm.br/gpracioform](http://www.ufsm.br/gpracioform)). Atua na área de Filosofia da Educação, interessando-se por discussões que aparecem de modo recorrente nos seus projetos e publicações, como: Teorias Pedagógicas, Formação de Professores e Pesquisa Educacional. Publicou um conjunto de livros organizados e inúmeros trabalhos em coletâneas e em respeitáveis periódicos da área. Dentre os seus livros, destacam-se: *Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa* (UNIJUÍ, 2000); *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública* (UNIJUÍ, 2002). Projeto de pesquisa atual: *Teoria e Prática da Formação no Reconhecimento do Outro*, financiado pelo CNPq.

A professora **Ana Nelcinda Garcia Vieira** é Doutorando em Letras-Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e tem mestrado pelo mesmo programa (2009), possui Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (2007), e licenciatura em Letras-Português pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Imaculada Conceição” (1987). Atualmente é professora formadora do Curso de Espanhol UAB/UFSM, e professora da Faculdade Metodista de Santa Maria. Participa desde 2008 do Projeto “Capacitação em Português Língua Estrangeira Instrumental para Agentes do Governo Uruguaio, do Centro de pesquisa em línguas estrangeiras instrumentais da UFSM.

A professora **Andriza Machado Becker** é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM), linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Possui especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM) e graduação em Letras/Português (UNIFRA). Atua desde 2009 como professora-tutora





no Curso de Letras/Espanhol EAD/UAB/UFSM e desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão junto ao Grupo Kósmos - o qual centra-se na temática processos formativos e redes de formação e desenvolvimento profissional na modalidade EAD.

A professora **Angélica Ilha Gonçalves** é mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, com bolsa fornecida pela CAPES e cursa Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação pela mesma instituição. Possui Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Grupo Educacional Uninter, graduação em Letras Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, pela Faculdade Metodista de Santa Maria. É tutora do curso de Letras Espanhol e Literaturas/EaD/UAB/UFSM e participante do Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais, participando do projeto sobre Crenças e Aprendizagem de Línguas.

A professora **Charlene Oliveira Trindade** é especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação e graduada em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM). Professora-tutora do Curso de Letras/Espanhol EAD/UAB/UFSM e Design Instrucional da empresa GSI online. É integrante do Grupo de Pesquisa Kósmos da UFSM e participa de atividades de pesquisa sobre docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

A professora **Denize da Silveira Foletto** possui Graduação em Letras - Português - Inglês pela UNIFRA. Especialização em Pedagogia Gestora pela FACISA/ CELER e em Mídias na Educação pela UFSM. Mestre em Educação pela UFSM. Professora Estadual de Ensino Médio do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Tutora a distância do Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas em Gênero e Raça, da UFSM.

O professor **Elizeu de Albuquerque Jacques** é Especialista em Controladoria Empresarial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2007) e possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2004). Atualmente é professor da Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA nas áreas de Gestão, Custos e Análise Financeira. Desenvolve atividades a distância em cursos de graduação e pós-graduação, atuando na área de tecnologia da informação voltada à gestão do ensino e educação a distância.

A professora **Karla Marques da Rocha** é doutora em Informática na Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008), mestre em Educação (UNIFRA, 1998), especialista em Interpretação de Imagens orbitais e suborbitais e possui Licenciatura em



Educação Física e Geografia (UFSM, UNIFRA). É Professora Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde atua como pesquisadora e formadora pelo projeto Pró-Licenciatura-REGESD e é Coordenadora do Curso de Espanhol UAB/UFSM. Entre os projetos de que participa, destacam-se os projetos *Além da Visão*, cujo objetivo é pesquisar e desenvolver recursos acessíveis para ensino de língua espanhola online a pessoas com deficiência visual, *EaD e Complexidade*, que discute os processos de interação em Educação a Distância desde o ponto de vista das Teorias da Complexidade, e *Acción E/LE*, que desenvolve um repositório online de recursos disponíveis na Internet para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

A professora **Mara Rúbia Roos Cureau** é Especialista em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (2011), possui Licenciatura em Computação pela Faculdade Cenecista de Osório (2007). É aluna do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação EaD pelo Polo Educacional de Santana do Livramento (UAB/UFSM) e aluna do Curso de Graduação Tecnologia em Rede de Computadores da Universidade Federal de Santa Maria. É tutora a distância de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria, atuando nos cursos de Tecnólogo em Agricultura Familiar e Sustentabilidade, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras Espanhol, Licenciatura em Sociologia e Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria.

O professor **Marcus Vinícius Liessem Fontana** é Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM), linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (2009), com bolsa fornecida pela CAPES, e possui Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas pela Universidade Federal de Pelotas (2006). É Professor Assistente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde atua como pesquisador e formador pelo projeto Pró-Licenciatura-REGESD e é Coordenador do Curso de Espanhol UAB/UFSM. Entre os projetos de que participa, destacam-se os projetos *Além da Visão*, cujo objetivo é pesquisar e desenvolver recursos acessíveis para ensino de língua espanhola online a pessoas com deficiência visual, *EaD e Complexidade*, que discute os processos de interação em Educação a Distância desde o ponto de vista das Teorias da Complexidade, e *Acción E/LE*, que desenvolve um repositório online de recursos disponíveis na Internet para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

O professor **Thiago José de Almeida Mori** é Mestre em Física pelo Programa de Pós-Graduação em Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2011),



instituição na qual também concluiu o curso de Bacharelado em Física (2009). É Professor Substituto do departamento de Física da UFSM, onde também realiza seu trabalho de doutorado. Desde 2009 tem atuado como tutor à distância nos cursos de Licenciatura em Espanhol e Sociologia, vinculados à UAB, e também no curso Técnico em Automação Industrial, vinculado ao e-Tec. Entre os projetos de que participa, destaca-se o Projeto do Curso Técnico de Automação Industrial na modalidade à distância, Programa e-Tec Brasil, Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, cujo objetivo é dotar o curso de material didático de qualidade, original e de referência, para que os alunos dos municípios polos tenham o melhor aproveitamento possível, ofertando ensino público de qualidade e expandindo o ensino profissionalizante.

A professora **Vanessa Ribas Fialho** é Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (2011), com Mestrado pela mesma instituição (2005) e possui Licenciatura em Língua Espanhola e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (2003). É Professora Assistente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde atua como pesquisadora e formadora do Curso de Espanhol e Literaturas a distância oferecido em parceria pela UAB/UFSM. Entre os projetos de que participa, destacam-se os projetos *EaD* e *Complexidade*, que discute os processos de interação em Educação a Distância desde o ponto de vista das Teorias da Complexidade, e *Acción E/LE*, que desenvolve um repositório online de recursos disponíveis na Internet para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.



