



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

CARINA MENDES BARBOZA

**AS HABILIDADES COMUNICATIVAS EM UM CURSO DE LICENCIATURA
EM LÍNGUA ESPANHOLA ONLINE: análise de uma experiência**

Presidente Prudente

2020

CARINA MENDES BARBOZA

**AS HABILIDADES COMUNICATIVAS EM UM CURSO DE
LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA ONLINE:
análise de uma experiência**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Presidente Prudente

2020

B239h **Barboza, Carina Mendes**
As habilidades comunicativas em um curso de licenciatura em
língua espanhola online : análise de uma experiência / Carina Mendes
Barboza. – Presidente Prudente, 2020
145 f. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schünzen

1. Educação a Distância. 2. Ensino e Aprendizagem de Língua
Espanhola Online. 3. Produção de material didático. 4. Habilidades
Comunicativas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: As habilidades comunicativas em um curso de licenciatura em língua espanhola online: análise de uma experiência

AUTORA: CARINA MENDES BARBOZA

ORIENTADORA: ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Prof(a). Dr(a). ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Presidente Prudente, 18 de dezembro de 2020

Dedico este trabalho à minha mãe,
meu exemplo e apoio em todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Jeová Deus, por minha vida, a força e a determinação para realização desta etapa, e por estar comigo em todos os caminhos da minha vida.

A minha mãe, por ser meu exemplo, por todo amor, carinho e paciência que teve por mim neste processo, e na vida.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, pela oportunidade, a empatia, o carinho e a atenção. E por ser um exemplo de humildade dentro do universo acadêmico.

A minha família, não entendiam muito bem porque eu ficava tanto tempo no computador, mas foram pacientes.

Aos meus amigos, Ricardo, Flávia Mary, Flávia Dozo, Josiane, Renan, Aline, André, Celinha, Francieli, pelo apoio, a torcida e a paciência pela ausência.

Aos amigos que a pós-graduação me trouxe, Kelly, Kelvin, Joaquim, compartilhamos as mesmas aflições, e ainda assim conseguíamos até sorrir... e especialmente, Ana Paula Carvalho (in memoriam), a amizade foi praticamente instantânea, mas não pude desfrutar muito da sua alegria, partiu cedo de mais... Mas tenho certeza que voltaremos a nos ver!

A todos os estudantes que passaram pelo meu caminho, contribuindo imensamente para minha formação docente e pessoal, com muitos deles aprendi mais do que ensinei.

A Prof^a Dr^a Luciana Brito, pela oportunidade de participar deste projeto desafiador que é a Educação a Distância.

A todos meus amigos e colegas professores, por compartilhar das alegrias e dos obstáculos que a profissão nos proporciona.

A todos que me acompanharam na realização desse sonho.

...continuo preocupada com a formação de professores de Espanhol no Brasil porque tenho um compromisso ideológico, político, social, cultural, mas sobretudo, humano, de tentar derrubar ou pelo menos, diminuir barreiras e fronteiras que me separam, que nos separam, da possibilidade de uma convivência harmoniosa no tempo e no espaço que me coube, que nos coube viver e ocupar.(PARAQUETT, 2008, p. 10)

RESUMO

A presente pesquisa pertence à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Esta pesquisa tem como objetivo investigar se os componentes da disciplina de Língua Espanhola no curso de “Segunda Licenciatura em Letras Espanhol EaD” contemplam o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas na aprendizagem de línguas, na visão dos tutores e estudantes do curso. Está baseada na fundamentação teórica sobre EaD (MILL, 2010, 2012, 2018; KEARSLEY, 2011; VALENTE, 2005, 2007, 2011), ensino de línguas estrangeiras (LEFFA, 1999, 2012, 2014; PARAQUETT 2008, 2010; ALMEIDA FILHO, 2001; BRASIL 1998, 2006, 2010), e habilidades comunicativas (PERRENOUD, 1999; MORETTO, 1999; VIEIRA-ABRÃO, 2015). Objetivando também: i. Apresentar o curso, como foi construído com base nos pressupostos das habilidades da abordagem comunicativa; ii. Analisar o desenvolvimento das habilidades na perspectiva da professora conteudista, dos tutores, e dos estudantes do curso; iii. Definir princípios norteadores para a construção de um curso de licenciatura na modalidade à distância. Os dados foram adquiridos através de entrevista e questionário respondidos pelos tutores do curso, análise dos elementos componentes da disciplina, como também os documentos norteadores para a sua elaboração, como as ementas do curso e o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Além da visão dos tutores, foram consideradas também as perspectivas da professora conteudista e dos estudantes do curso, através de narrativa da professora, questionários entrevistas aos tutores e alunos. Como resultado conclui-se que as habilidades estavam presentes na disciplina, porém a habilidade comunicativa da oralidade não explorou as possibilidades que a modalidade virtual e as TDIC podiam oferecer, fazendo com que esta habilidade não fosse desenvolvida efetivamente. Esta pesquisa trouxe as seguintes reflexões: 1) A dificuldade de se produzir material didático para um curso de língua espanhola EaD, e tudo o que esta experiência envolveu, como adaptar a experiência no ensino presencial para o virtual, reformular vários conceitos abstraídos do presencial adaptados para se adequar as características do virtual; 2) Embora o acesso ao Ensino Superior está em ascensão, a formação de professores para atuar na EaD não atende a demanda, ou seja, é urgente a formação de docentes para a modalidade virtual, especialmente na licenciatura; 3) É preciso explorar ao máximo as possibilidades que as TDIC ofertam na EaD, no que se refere o desenvolvimento das habilidades comunicativas no ensino e aprendizagem de línguas, em especial para a produção oral, com encontros síncronos para que a interação possa ser efetiva e significativa.

Palavras-chave: Educação a Distância; Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola Online; Produção de material didático; Habilidades Comunicativas.

ABSTRACT

This study belongs to the research field “Formative Processes and Practices in Education” in the Education Graduate Program at São Paulo State University (UNESP) College of Sciences and Technology (FCT). This study aims to investigate if the components of the subject “Spanish”, in the course “Second Licentiate Degree in Languages: Spanish Online” achieve the development of the four communicative skills in language learning, from the course mentors’ and students perspective. Based on the theoretical literature about online education (MILL, 2010, 2012, 2018; KEARSLEY, 2011; VALENTE, 2005, 2007, 2011), foreign language teaching (LEFFA, 1999, 2012, 2014; PARAQUETT 2008, 2010; ALMEIDA FILHO, 2001; BRASIL 1998, 2006, 2010), and communicative skills (PERRENOUD, 1999; MORETTO, 1999; VIEIRA-ABRÃO, 2015). The purposes were: i. To present the course, how it was built based on the foundations of skills in the communicative approach; ii. To analyze the development of skills from the perspective of the professor, the mentors and the course’ students; iii. To define guiding principles for the construction of an online licentiate course. Data were obtained through interviews and forms responded by the course’ mentors; analysis of elements composing the subject, as well as guiding documents for its elaboration, such as the course’s syllabus and the Common European Framework of References (CEFR). In addition to the mentors’ perspective, the perspective of the professor, as well as that from the students, were also considered, by using a report by the professor, forms and interviews with mentors and students. As a result, we concluded that the skills were found in the subject. However, the oral communication skill did not explore the possibilities that the online model and the digital information and communication technologies (DICT) could offer, so that this skill could not be effectively developed. This study brought the following discussions: 1) The challenges of creating didactic material for an online Spanish course, as well as everything this experience involved, such as adapting in-person experience into online, reformulate several concepts extracted from in-person classes to adjust it to online class features; 2) Although the entrance into higher education is rising, teacher training for online education is not enough, i.e. the teacher preparation for online education is urgent, especially licentiate degrees; 3) It is necessary to explore widely the possibilities that DICT offer in online classes, regarding the development of communicative skills in language teaching, especially for oral expression, with synchronic meetings so that interaction can be effective and meaningful.

Keywords: Online education. Online Spanish learning. Creation of didactic material. Communicative skills

RESUMEN

Esta investigación pertenece a la línea de investigación “Prácticas y Procesos Formativos en Educación” del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” (FCT / UNESP). Esta investigación tiene el objetivo de investigar si los componentes de la asignatura de Lengua Española en el curso de “Segunda Licenciatura en Letras Español EaD” contemplan el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas en el aprendizaje de idiomas, en la visión de los tutores y los estudiantes del curso. Basado en la fundamentación teórica de la educación a distancia (MILL, 2010, 2012, 2018; KEARSLEY, 2011; VALENTE, 2005, 2007, 2011), enseñanza de lenguas extranjeras (LEFFA, 1999, 2012, 2014; PARAQUETT 2008, 2010; ALMEIDA FILHO, 2001; BRASIL 1998, 2006, 2010) y habilidades comunicativas (PERRENOUD, 1999; MORETTO, 1999; VIEIRA-ABRHÃO, 2015). También con el objetivo de: i. Presentar el curso, como fue construido en base a los presupuestos de las habilidades del enfoque comunicativo; ii. Analizar el desarrollo de las habilidades desde la perspectiva del profesor de contenido, tutores y alumnos del curso; iii. Definir principios rectores para la construcción de una carrera en la modalidad a distancia. Los datos fueron adquiridos a través de una entrevista y cuestionario respondido por los tutores del curso, análisis de los elementos componentes de la disciplina, así como los documentos rectores para su elaboración, como los programas del curso y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además de la visión de los tutores, también se consideraron las perspectivas del docente de contenidos y de los alumnos del curso, a través de la narrativa del profesor, cuestionarios, entrevistas con tutores y estudiantes. Como resultado, se concluye que las habilidades estuvieron presentes en la disciplina, pero la habilidad comunicativa de la oralidad no exploró las posibilidades que la modalidad virtual y las TDIC podían ofrecer, haciendo que esta habilidad no se desarrolle de manera efectiva. Esta investigación trajo las siguientes reflexiones: 1) La dificultad de producir material didáctico para un curso de español EaD, y todo lo que esta experiencia implicó, cómo adaptar la experiencia de la docencia en el aula a lo virtual, reformular varios conceptos abstraídos del aula adaptados a las características de lo virtual; 2) Además del acceso a la Educación Superior está en alza, la formación de docentes para trabajar en educación a distancia no cubre la demanda, es decir, es urgente formar docentes para la modalidad virtual, especialmente en la licenciatura; 3) Es necesario explorar en la mayor medida posible las posibilidades que ofrece las TDIC en la educación a distancia, en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, especialmente para la producción oral, con encuentros sincrónicos para que la interacción sea efectiva y significativa.

Palabras-clave: Educación a distancia; Enseñanza y aprendizaje de la lengua española en línea; Producción de material didáctico; Habilidades comunicativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem - Entrada da Disciplina

Figura 2 - Vídeo de Apresentação e Mensagem da Professora Conteudista da Disciplina

Figura 3 - Síntese das atividades da disciplina

Figura 4 - Currículo do professor e plano de ensino

Figura 5 - Material para compreensão leitora - elaborado com fins pedagógicos

Figura 6 - Material autêntico na língua alvo

Figura 7 - Atividade Avaliativa - Produção textual (diálogo) - Tema: Localidades

Figura 8 - Atividade Avaliativa - Produção textual (e-mail) - Tema: Viagem

Figura 9 - Atividade Avaliativa - Compreensão Auditiva

Figura 10 - Atividade Avaliativa - Expressão Oral

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas e Carga horária do Módulo I

Quadro 2 - Disciplinas e Carga horária do Módulo II

Quadro 3 - Disciplinas e Carga horária do Módulo III

Quadro 4 - Disciplinas e Carga horária do Módulo IV

Quadro 5 - Ementas da Disciplina de Língua Espanhola (Módulos I, II, III, IV)

Quadro 6 - Níveis Comuns de Referências: escala global

Quadro 7 - Grelha para Autoavaliação de Compreensão Leitora

Quadro 8 - Grelha para Autoavaliação de Compreensão Escrita

Quadro 9 - Grelha para Autoavaliação de Compreensão Oral

Quadro 10 - Grelha para Autoavaliação de Interação e Produção Oral

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nota quantitativa para a habilidade comunicativa da leitura

Gráfico 2 - Nota quantitativa para a habilidade comunicativa da escrita

Gráfico 3 - Nota quantitativa para a habilidade comunicativa da audição

Gráfico 4 - Nota quantitativa para a habilidade comunicativa da oralidade

.

SUMÁRIO

Apresentação: Trajetória acadêmica 16

INTRODUÇÃO 19

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 26

- 2. 1 Caracterização da pesquisa 26
- 2. 2 Descrição do campo de pesquisa 27
- 2. 3 Seleção dos participantes da pesquisa 31
- 2. 4 Caracterização dos participantes da pesquisa 32
- 2. 5 Instrumentos de pesquisa 33
- 2. 6 Métodos de coleta e análise de dados 34

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 35

- 3. 1 Abordagem comunicativa 35
- 3. 2 Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas 38
- 3. 3 Habilidades comunicativas 41
 - 3. 3. 1 Habilidade comunicativa da leitura 42
 - 3. 3. 2 Habilidade comunicativa da escrita 44
 - 3. 3. 3 Habilidade comunicativa oral 45
 - 3. 3. 4 Habilidade comunicativa da fala 47
- 3. 4 Ensino de línguas no ambiente virtual 50
 - 3. 4. 1 Ensino presencial x virtual 50
 - 3. 4. 2 Docência 54
 - 3. 4. 3 Mediação 56
 - 3. 4. 4 Material didático 58
 - 3. 4. 5 Estilos de aprendizagem 61

4 DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISE 63

- 4. 1 O processo de construção e desenvolvimento do curso 63
- 4. 2 Análise dos instrumentos da pesquisa 65
 - 4. 2. 1 Habilidade comunicativa de compreensão leitora 70
 - 4. 2. 2 Habilidade comunicativa de produção escrita 75
 - 4. 2. 3 Habilidade comunicativa de compreensão oral 79
 - 4. 2. 4 Habilidade comunicativa de produção e interação oral 83
 - 4. 2. 5 Observações, sugestões e críticas 88
 - 4. 2. 5. 1 Tutores 88
 - 4. 2. 5. 2 Estudantes 89

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 92

REFERÊNCIAS 95

APÊNDICES 101

- Apêndice A - Questionário 102
- Apêndice B - Questões da entrevista 103
- Apêndice C - Questionário para os estudantes 104
- Apêndice D - Mapa da Disciplina 106
- Apêndice E - Plano de Ensino 112

ANEXOS 114

- Anexo A - Edital do Processo Seletivo para Tutores 115
- Anexo B - DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006 121
- Anexo C - DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017 123
- Anexo D - INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 2017 128
- Anexo E - PORTARIA Nº 15, DE 23 DE JANEIRO DE 2017 131

Anexo F - RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 132

Apresentação: Trajetória acadêmica

Este trabalho se inicia com um relato sobre minha trajetória acadêmica e profissional, que serviram de elementos pontuais e contribuíram para a escolha do tema desta pesquisa, por isso nesta seção será usado o tempo verbal na primeira pessoa do singular.

Desde a infância já estava ligada a área das humanidades, gostava de ler, de ouvir histórias, escrever, brincar de professora. Na adolescência, durante o Ensino Médio, fiz curso de pintura e me matriculei no Centro de Estudos de Línguas (CEL), projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que oferecia o ensino de línguas estrangeiras gratuitamente em escolas estaduais, estudava espanhol, a identificação com a língua foi imediata, a cultura, a história, as músicas, um novo mundo havia se aberto diante dos meus olhos. No fim, entre as artes e as letras, as letras venceram, o universo hispânico era muito instigante para mim e também englobava muitas manifestações artísticas. Assim, em 2004, ingressei no curso de Licenciatura em Letras na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCL/Unesp), no Campus de Assis/São Paulo/Brasil. Na estrutura curricular do curso onde tive minha formação acadêmica, se estudava, além do português, duas línguas estrangeiras, minhas escolhas foram francês e espanhol. Ao final do segundo ano de graduação escolhia-se uma das línguas estrangeiras para seguir a habilitação, obviamente optei pelo espanhol, minha paixão inicial, embora tivesse ficado bastante triste por ter deixado o francês para trás, porque também é uma língua apaixonante com uma literatura incrível.

Em 2006, participei do Projeto “*Ensino de Língua Estrangeira para Ensino Fundamental I*”, organizado pela universidade e realizado em uma escola municipal da cidade de Assis. Neste sentido, os estudantes do curso de Letras ofereceriam aulas de espanhol para crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental de modo voluntário, sendo a minha primeira experiência como professora de espanhol. No último ano de graduação, 2007, participei do Projeto de Extensão Universitária “*Línguas Estrangeiras para a Comunidade*” como Professora/Monitora do Curso “*Cultura e História Hispanoamericana*” para os estudantes do Campus da UNESP de Assis. Essas experiências foram bastante significativas para mim, pois foram os primeiros contatos com a docência, e o enfrentamento de situações que não podemos aprender na teoria,

somente na prática. Em 2007, com a conclusão da licenciatura, obtive minha Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, no ano seguinte comecei a lecionar em escolas estaduais de Assis.

No primeiro semestre de 2009, participei da Extensão Universitária “*Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem*”, ofertada pela UNESP de Assis, este projeto que colocava professores de espanhol brasileiros do CEL em contato com professores de português uruguaios, interagindo virtualmente por meio do Laboratório do *Teletandem* no Campus de Assis. Minha primeira experiência com o ensino e aprendizagem do espanhol de modo virtual com aporte das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Neste mesmo ano, pude trabalhar com a língua espanhola no CEL de Ourinhos, em ambas as cidades trabalhei com turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Na rede municipal de Assis lecionei em oficinas extracurriculares de língua espanhola e leitura para do Ensino Fundamental I. No CEL de Ourinhos permaneci até 2012, na prefeitura de Assis, 2010. Em 2011 entrei na rede SESI (Serviço Social da Indústria), onde atuei também como professora de espanhol até 2015, nas unidades de Ourinhos, Santa Cruz do Rio Pardo e depois em Garça e Marília, com aulas para os alunos do Ensino Médio. Infelizmente, a rede resolveu retirar a língua espanhola do currículo escolar. A partir de 2013 me estabeleci no CEL de Assis, onde permaneci até 2015, com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Também lecionei espanhol numa escola particular da rede privada, com turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, de 2013 até 2016.

Concomitantemente à minha jornada profissional, realizei duas especializações, ambas iniciadas em 2010 e concluídas no ano 2012:

1. “*EAD com ênfase na docência e na tutoria em EAD*” pela Pontifícia Universidade Católica (PUC);
2. “*Planejamento, Implementação e Gestão da EAD*” pela Universidade Federal Fluminense.

No período de agosto de 2016 a julho de 2018, fui Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho/PR, atuando como professora de língua espanhola junto ao curso de Licenciatura em Letras Espanhol, responsável pelas disciplinas de: Língua Espanhola I, II, III, IV; Espanhol para Fins Específicos; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola. No decorrer desse período, também fui Supervisora de Estágio I de Língua Espanhola, no curso de

“Segunda Licenciatura em Letras Espanhol” do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UENP, Campus de Jacarezinho/PR. Além disso, fui Coordenadora Pedagógica do Programa *Idioma Sem Fronteiras* da UENP na área de língua espanhola. Em 2018, foi ofertado o primeiro curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD da UENP, Campus de Jacarezinho/PR, onde atuo como responsável pelas disciplinas de Língua Espanhola I, II, III e IV, como Professora Conteudista¹, nos quatro módulos que compõem o curso.

Diante das experiências vivenciadas em relação ao ensino de língua espanhola no ensino e aprendizagem presencial e online, especialmente a experiência com a elaboração da disciplina de língua espanhola na educação online, surgiu o interesse de investigar a presença e o desenvolvimento das habilidades comunicativas na perspectiva dos tutores e da professora conteudista da disciplina de Língua Espanhola do curso de “Segunda Licenciatura em Letras Espanhola EaD”. Com base no campo de interesse, que surgiu a partir das vivências, caminhar pessoal e profissional foi delineada a presente pesquisa.

¹ Professora Conteudista (docente-autor; docente virtual; docente-formador): Pode participar na fase de planejamento dos conteúdos (materiais e atividades), no período de preparação ou formação e/ou na etapa de oferta da disciplina e acompanhamento dos estudantes (MILL, 2018, p. 181-182). Esta pesquisa classifica professor conteudista como o responsável pelo planejamento e concepção dos conteúdos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta o processo de construção de um curso de língua espanhola para a modalidade virtual dentro de um contexto de formação de professores, com foco no desenvolvimento das habilidades comunicativas utilizando a abordagem comunicativa e o *Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas*, sob o ponto de vista dos tutores da disciplina, como também, a narrativa da experiência da professora conteudista e a perspectiva dos estudantes do curso. É significativamente relevante porque contribui para a construção de uma disciplina observando a funcionalidade da elaboração de materiais e atividades que desenvolvam as habilidades a serem adquiridas na aprendizagem de um idioma, neste caso, o espanhol. Além disso, pretende observar em que medida as habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar) são contempladas na disciplina.

A educação virtual possui características distintas da educação presencial, é definida no Dicionário Interativo da Educação Brasileira como um processo pedagógico que utiliza as redes de computadores (Internet e/ou Intranets) para a veiculação de conteúdos e interação entre os participantes. Além disso, a educação virtual também pode ser considerada como modalidade de Educação a Distância (EaD) ou educação *online*. Uma evolução nas práticas educacionais, dinamizando o processo de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC.

O ensino da língua espanhola no Brasil, único país da América que fala português e cujo continente tem em sua maioria falantes de espanhol, tem passado por muitas fases marcadas por finalidades específicas de cada época, por vezes atendendo interesses políticos. A introdução do espanhol nas escolas públicas foi durante o Governo de Getúlio Vargas, com a promulgação da Lei Orgânica de Ensino Secundário, em 09 de abril de 1942, a Reforma Capanema, que entre outras reformas educacionais, mudava o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em decorrência do contexto político e histórico da época.

Com a Segunda Guerra mundial, a dependência econômica e cultural dos Estados Unidos aumenta, influenciando a aprendizagem do inglês, diminuindo assim a hegemonia da língua francesa como língua estrangeira ensinada nas escolas. Ainda devido a guerra, as línguas alemã e italiana foram suprimidas e instituiu-se o espanhol, por ser a “língua de um povo que, com importante participação na história ocidental [...] que não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo” (PICANÇO,

2003). Vale acrescentar que, mesmo incluída no ensino público através da reforma, a sua carga horária era bem menor que as outras duas línguas ofertadas, o inglês ocupava doze horas por semana, o francês treze e o espanhol somente duas.

Em 1961 foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), um documento norteador para o ensino brasileiro, que dentre as suas instruções também trazia um direcionamento para o ensino de línguas estrangeiras. Houve mais duas atualizações do documento, a LDBEN de 1971, e a de 1996. Essa lei também serviu como fundamento para outros documentos educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a LDBEN assume posições diferentes em cada uma delas. Na de 1961, o ensino de línguas estrangeiras assume a posição de disciplinas optativas ou complementares. Na de 1971, se retoma a obrigatoriedade de oferta língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada unidade escolar, com isso, muitas escolas excluíram a língua estrangeira do primeiro grau e no segundo só era oferecida uma hora por semana. Em 1996 a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras é para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, quem decide qual idioma fará parte do currículo como disciplina obrigatória é a comunidade escolar. No fundamental, a oferta seria de apenas um idioma, e no ensino médio uma língua obrigatória e outra optativa a partir das possibilidades da instituição (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008).

O ensino da língua espanhola volta a ter notoriedade a partir da criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) em 1994, com a iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região ao final da década de 1980². Com a maior parte de seus membros sendo países de fala hispânica, a língua espanhola obtém destaque por seu valor econômico, conquistando nesse momento prestígio no âmbito escolar e acadêmico (GUIMARÃES, 2011).

Vale destacar que nas últimas décadas do século XX, também surgiram as primeiras associações de professores de espanhol, como a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) em 1983, e a Associação dos Professores do Estado do Paraná (APEEPR) em 1985. No estado de São Paulo foi criado o Centro

² <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acesso: 10 jun 2020

de Estudos de Línguas (CEL) em 1987, pelo Decreto nº 27.270, e no Paraná, o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) em 1986, pela Resolução nº 3.546/86. Ambos os centros são projetos que tem como objetivo oferecer a oportunidade de aprender idiomas gratuitamente por meio da rede estadual, contudo, o CEL é somente para alunos matriculados nas escolas públicas do estado, e o CELEM aceita inscrições da comunidade em geral. Houve também a fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) em 2000, colaborando todos esses anos para a constituição da identidade brasileira sobre o ensino do espanhol, a pesquisa científica e teórica e a produção de materiais didáticos no Brasil para o ensino do espanhol.

Mesmo diante desse histórico de avanços no que se refere ao ensino do espanhol, foi somente em 2005 que a Lei nº 11.161³ foi sancionada, ficou conhecida com a “Lei do Espanhol”, determinava a oferta obrigatória da disciplina de língua espanhola na educação básica, no currículo do ensino médio. Além disso, previa que o processo de implementação nas escolas deveria ocorrer em um prazo de cinco anos, a contar da promulgação da lei. Esse prazo foi dado para que houvesse formação específica para atuação de professor de espanhol nas escolas, discussões sobre diretrizes e implementação do espanhol no ensino regular e não somente em projetos interdisciplinares. As associações de professores de espanhol iniciaram os pedidos para realização de concursos públicos.

Importante destacar que com a LDBEN de 1996 o ensino da língua inglesa alcançou sua hegemonia em detrimento das outras línguas, entre elas o espanhol. O ensino da língua inglesa no Brasil começou a ter mais visibilidade depois do fim da

³ Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

segunda guerra mundial, momento em que a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos se intensificou, trazendo a necessidade e o desejo de aprender o idioma. A LDBEN de 1961 retirava a obrigatoriedade da oferta do ensino de línguas estrangeiras no currículo básico, mas a procura por cursos de inglês aumentou, reflexo da formação para o mercado de trabalho. . Em 2016 a Lei nº 11.161 foi revogada pela Lei 13.415, que retira a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola no currículo regular, voltando a ser ofertada de maneira optativa. A revogação acontece na reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746/2016 promulgada pelo Governo Federal através da Lei Ordinária 13.415/17. Um retrocesso nas políticas públicas brasileiras no ensino de língua espanhola e demais línguas estrangeiras. Em 2017, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a língua estrangeira admitida como única a ser ensinada no currículo das escolas brasileiras é a língua inglesa. Apesar do reconhecimento da importância da integração econômica, social e cultural entre o Brasil e os países que falam espanhol, não somente no MERCOSUL, mas em toda a América Latina, a língua inglesa ocupa lugar de destaque no ensino de língua estrangeira no Brasil

Segundo o Anuário *El español en el mundo 2019* (O espanhol no mundo 2019) do Instituto Cervantes⁴, 580 milhões de pessoas falam espanhol no mundo, destas, 483 são falantes nativos, o que converte o espanhol na segunda língua materna do mundo por número de falantes. Além disso, quase 22 milhões de pessoas estudam o idioma em 110 países, 90% dos estudantes se dividem entre os Estados Unidos, Brasil e União Europeia. O Anuário ainda acrescenta que o espanhol é a terceira língua mais falada do mundo e a quarta mais poderosa na economia mundial, ocupa a terceira posição na Organização das Nações Unidas (ONU), é a terceira língua mais utilizada na Rede e nos Estados Unidos é o idioma mais estudado em todos os níveis de ensino.

Mais que por uma questão mercadológica, o ensino de espanhol no Brasil é principalmente por uma razão de integração sociocultural. Dentro do contexto geográfico o Brasil está cercado por países que falam espanhol, essa integração é pertinente para a formação de identidade, de olhar para o outro e entender melhor a sua própria realidade. Assim como, oportunizar aos estudantes o acesso a várias culturas, de pluralidade, de diversidade, para que a partir das diferenças culturais possam entender

⁴ Instituição pública criada na Espanha em 1991 para promover universalmente o ensino, o estudo e o uso do espanhol e contribuir para a difusão das culturas hispânicas no exterior. Possui 86 centros distribuídos em 45 países (traduzido). Disponível em https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm Acesso: 12 abr 2020

as suas próprias. Essas considerações estão presentes nas pesquisas dos estudiosos sobre o ensino do espanhol no Brasil, compilados na coleção “Explorando o ensino - Espanhol” (2010), do Ministério da Educação, e também nos documentos norteadores da educação no país, os PCN (1998) e as OCEM (2006).

Nesta coleção, Paraquett (2010), faz uma reflexão sobre o multiculturalismo e interculturalismo, e discute a pertinência de um ensino de línguas que tenha base intercultural. Pois, no interculturalismo existe uma relação de interdependência entre as várias culturas existentes em um espaço concreto, já no multiculturalismo não há convivência entre as diferenças. Em outro artigo, Paraquett (2008), destaca nos PCN e nas OCEM uma postura mais voltada para “o caráter político e humanístico da aprendizagem de línguas estrangeiras sugerindo que a prática pedagógica ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, saia da esfera restrita da tecnologia e do mercado de trabalho para transformar-se em ferramenta de conhecimento, de auto-conhecimento, de eliminação de fronteiras e de inclusão social.” A possibilidade, na aprendizagem de línguas estrangeiras, o acesso à bens culturais e a formação do indivíduo. Possibilidade que para muitos, só é possível através da educação.

Mesmo que as políticas pedagógicas brasileiras caminhem na contramão, a ascensão da língua espanhola indica uma necessidade contemporânea como instrumento de comunicação, em razão da criação do MERCOSUL e do estreitamento comercial, social, econômico e cultural dos países vizinhos. Quando buscamos a utilidade do espanhol na Educação nos deparamos com uma das formas mais procuradas para a entrada em universidades públicas e privadas do país, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que incluiu a partir de 2010 a opção dos alunos escolherem no momento da inscrição a língua estrangeira da prova, inglês ou espanhol. Lembrando que a “Lei do Espanhol” de 2005 completaria o prazo determinado para a implementação do idioma nas unidades escolares, o que não aconteceu.

O Guia do ENEM 2020 apontou que cerca de 60% dos participantes do ENEM escolhem o espanhol como língua estrangeira da avaliação, porém os que escolhem o inglês conseguem se sair melhor na prova. Na última edição da avaliação a porcentagem de acertos dos estudantes na prova de inglês ficou em volta de 45%, enquanto na prova de espanhol em 34%. Pensando nos resultados do exame e no diferencial, escolas privadas têm oferecido os dois idiomas. Na rede pública, as escolas estaduais oferecem o espanhol por meio de projetos, como o CEL e o CELEM, em horário inverso ao do currículo regular.

A atuação de professores de espanhol é efetiva, e a ascensão da educação online propicia novas possibilidades de atuação, o que nos leva a pensar: diante da necessidade de formar profissionais em língua espanhola, como podemos criar outros contextos que possam contribuir com tal formação?

Foi possível encontrar trabalhos realizados sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola em ambiente virtuais, em repositórios de Tese e Dissertações da Capes e de Universidades nacionais, como UNESP, USP, UFSCAR. Para encontrar as pesquisas foram utilizadas as palavras-chave “Espanhol EaD”, “Espanhol Online”, “Habilidades Linguísticas”. Pesquisadores como: Mayrink, M. F., Albuquerque Costa, H. (2013); Benedetti, A, Consolo, D., Vieira-Abrahão, M. R. (2010); Scariot, E. M. (2014); Finardi, K. R., Vieira, G. V. (2017); Oliveira, K. B. de (2013); Machado, T. R. M. (2016); Tallei, J. I., Loureiro, V. J. S. (2013); Santos (2015) são apenas alguns exemplos dos estudos que estão colaborando para o aprofundamento das reflexões que concernem às pesquisas na área do ensino e aprendizagem do espanhol em contexto online. Porém, quando o objetivo foi identificar pesquisas relacionadas às palavras-chave “habilidades linguísticas”, “espanhol EaD”, “espanhol online”, os resultados obtidos mediante o critério de busca adotado apontaram pesquisas expressivas nessa área, ainda que não abordem especificamente o objetivo desta investigação. Contudo, esta pesquisa visa contribuir para as reflexões sobre o ensino do espanhol em contexto online com foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Uma vez que o contexto virtual de aprendizagem apresenta suas especificidades e formas distintas de alcançar o estudante.

Considerando estes aspectos da educação online no ensino de línguas, o desenvolvimento das habilidades linguísticas, a elaboração de uma disciplina de língua espanhola para a modalidade online e a contribuição dos tutores na articulação dos componentes dos módulos do curso, há o seguinte problema de pesquisa: *Como as habilidades comunicativas desenvolvidas no ensino de línguas dentro de uma abordagem comunicativa podem ser contempladas em uma disciplina de língua espanhola em um curso de licenciatura na modalidade EaD?*

Para responder a questão é preciso delimitar os elementos que serão investigados e analisar suas contribuições para atender aos objetivos da pesquisa.

Objetivos: gerais e específicos

Esta pesquisa tem como objetivo geral *investigar se os componentes da disciplina de Língua Espanhola no curso de “Segunda Licenciatura em Letras Espanhol EaD” contemplam o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas na aprendizagem de línguas, na visão dos tutores do curso.* Para isso, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- i. Apresentar o curso, como foi construído com base nos pressupostos das habilidades comunicativas na abordagem comunicativa;
- ii. Analisar o desenvolvimento das habilidades na visão dos tutores e dos estudantes do curso, incluindo a perspectiva da professora conteudista;
- iii. Definir princípios norteadores para a construção de um curso de licenciatura na modalidade a distância.

A partir da delimitação dos objetivos da pesquisa é possível determinar as fases e a organização do trabalho.

A pesquisa está organizada da seguinte maneira: a apresentação da trajetória acadêmica da pesquisadora, seguida da introdução com o tema e a justificativa da pesquisa, a relevância, a delimitação da problemática e os objetivos.

No capítulo 2 são apresentados os procedimentos metodológicos, abordando a caracterização da pesquisa, a descrição do campo de pesquisa, a seleção e a caracterização dos participantes da pesquisa, e os instrumentos utilizados. No capítulo 3 estão os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa, a perspectiva teórica da abordagem comunicativa, as habilidades comunicativas, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Além de ma reflexão sobre o ensino presencial e virtual, o ensino de línguas, a docência, a mediação, o material didático, e os estilos de aprendizagem no contexto virtual.

No capítulo 4, estão elencados o processo de construção e desenvolvimento do curso, a análise dos instrumentos da pesquisa e das perspectivas dos tutores e os estudantes do curso. O capítulo 5 apresenta as considerações finais sobre a pesquisa, as reflexões sobre os resultados e perspectivas futuras para pesquisas que faltam na área. Em seguida, constam as referências utilizadas, os apêndices e anexos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo será apresentada a natureza, a abordagem e o campo da pesquisa, e a seleção e a caracterização dos participantes. Concluindo o capítulo, os instrumentos e os métodos de coleta e de análise dos dados obtidos.

2.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo é de natureza descritiva analítica com abordagem qualitativa, e ao mesmo tempo, um estudo de caso, apresentando o relato da pesquisadora sobre um objeto elaborado pela mesma. Para Marconi e Lakatos (2017), o estudo de caso tem como objetivo entender determinada situação e relatar a complexidade de um fato. Como estudo de caso a pesquisa busca descrever o contexto explorando situações da vida real, de acordo com Pradanov e Freitas (2013), neste caso, a descrição de um curso de língua estrangeira na modalidade virtual.

Segundo Yin (2009), o estudo de caso explora de modo detalhado um ou mais objetos a fim de fornecer conhecimentos profundos sobre o assunto, investigando novos conceitos e sua aplicação e utilização na prática a partir de elementos de uma teoria. Assim como esta investigação explora de modo detalhado os elementos de um curso de espanhol EaD, formulado com base na teoria da abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*.

Seguindo as características elaboradas por Bogdan e Biklen (1994) em estudos sobre a pesquisa em Educação, o estudo apresenta um enfoque qualitativo, cujo objetivo é o entendimento dos materiais e dados na sua totalidade, considerando também o ambiente em que estes elementos se dispõem para a concretização do curso, isto é, como os elementos estão organizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Como uma investigação qualitativa, a análise dos dados vai considerar de modo pontual as minúcias do processo, em maior medida do que os resultados. Acompanhar os quatro módulos da disciplina de Língua Espanhola propicia uma visão total do processo e do desenvolvimento das habilidades linguísticas nos conteúdos oferecidos e nas atividades avaliativas.

Ao analisar os dados de forma indutiva, a pesquisa visa assinalar possíveis acréscimos em futuras ofertas da disciplina de Língua Espanhola, contribuindo para otimizar o desenvolvimento as habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar).

Os participantes da pesquisa dão significado à investigação favorecendo o diálogo entre o investigador e o ponto de vista do informador, como salienta Bogdan e Biklen (1994, p. 51)

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimento que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Dentro da abordagem qualitativa este diálogo entre investigador e participantes propicia uma condução mais detalhada da análise de dados e dos resultados da pesquisa.

A pesquisa foi devidamente submetida ao comitê de Ética, sendo inserida na Plataforma Brasil, uma vez que o Ministério da Saúde (2019) exige:

Revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, cabendo-lhes a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Terá também papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração. (p. 1)⁵

Apresentada a caracterização e o tipo de pesquisa, o próximo subtítulo explanará o campo em que ocorrerá a pesquisa.

2. 2 Descrição do campo de pesquisa

O campo de pesquisa é o curso de “Segunda Licenciatura em Letras Espanhol” na modalidade online, está organizado em 04 módulos semestrais em um total de 900 horas de disciplinas, sendo divididas em 20 disciplinas de 45 horas cada disciplina, dedicando 35h para a teoria e 10h para a prática. Além disso, contempla também 300 horas de estágio supervisionado, totalizando 1200 horas. A organização curricular está orientada pelo Parecer CNE/CP 02/2015, pela Resolução nº 02/2015⁶ e pelas orientações das “Diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa”

⁵ BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho nacional de saúde. Ética em pesquisa: CONEP. 2019.

⁶ Disponível em www.uenp.edu.br. Acesso 16 nov.2020

(PARANÁ, 2008) e do “Caderno de expectativas de aprendizagem” (PARANÁ, 2012). O projeto político-pedagógico do curso oferece habilitação única para a área de língua espanhola, e foi definido a partir dos princípios que já norteiam as atividades do curso presencial da Universidade em seu campus físico, de acordo com a Resolução 02/2015,

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL/CNE, 2015, p. 3)

Para ingressar no curso considera-se a formação graduada prévia e a experiência anterior e concomitante de magistério do graduando de segunda licenciatura. Assim, desde o início do curso, os estudantes serão profissionais conhecedores do contexto em que atuam e das problemáticas mais gerais da educação básica.

A seguir, está apresentado nos Quadros 1, 2, 3 e 4, a Matriz Curricular⁷ do curso, dos 4 módulos, com suas respectivas disciplinas e carga horária:

Quadro 1: Disciplinas e Carga horária do Módulo I

Disciplinas		Teórica	Prática	Total
Módulo 1	Introdução à EAD	35	10	45
	Língua Espanhola I	35	10	45
	Linguística	35	10	45
	Teoria Literária	35	10	45
	Metodologia de Pesquisa	35	10	45
Carga Horária Total				225

Fonte: Matriz curricular - curso “Segunda Licenciatura Letras/Espanhol”. Disponível em <https://uenp.edu.br/ead-letras-portugues-espanhol-matriz>. Acesso 20 jul 2020

Quadro 2: Disciplinas e Carga horária do Módulo II

Disciplinas		Teórica	Prática	Total
Módulo 2	Língua Espanhola II	35	10	45
	Linguística Aplicada	35	10	45
	Produção de Texto em Língua Espanhola I	35	10	45
	Literatura Espanhola	35	10	45
	Literatura Hispano-Americana I	35	10	45
Carga Horária Total				225

Fonte: Matriz curricular - curso “Segunda Licenciatura Letras/Espanhol”. Disponível em <https://uenp.edu.br/ead-letras-portugues-espanhol-matriz>. Acesso 20 jul 2020

⁷ Disponível em www.uenp.edu.br. Acesso 16 nov.2020

Quadro 3: Disciplinas e Carga horária do Módulo III

Disciplinas		Teórica	Prática	Total
Módulo 3	Língua Espanhola III	35	10	45
	Literatura Espanhola II	35	10	45
	Literatura Hispano-Americana II	35	10	45
	Metodologia de Ensino em Língua Espanhola	35	10	45
	Produção de Texto em Língua Espanhola II	35	10	45
	Estágio Supervisionado Obrigatório		150	150
Carga Horária Total 375				

Fonte: Matriz curricular - curso “Segunda Licenciatura Letras/Espanhol”. Disponível em <https://uenp.edu.br/ead-letras-portugues-espanhol-matriz>. Acesso 20 jul 2020

Quadro 4: Disciplinas e Carga horária do Módulo IV

Disciplinas		Teórica	Prática	Total
Módulo 4	Língua Espanhola IV	35	10	45
	Fundamentos e Teorias da Educação	35	10	45
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	35	10	45
	Produção de Texto em Língua Espanhola III	35	10	45
	Literatura Hispânica Contemporânea	35	10	45
	Estágio Supervisionado Obrigatório II		150	150
Carga Horária Total 375				

Fonte: Matriz curricular - curso “Segunda Licenciatura Letras/Espanhol”. Disponível em <https://uenp.edu.br/ead-letras-portugues-espanhol-matriz>. Acesso 20 jul 2020

A partir desse contexto, o campo de pesquisa restringe-se às disciplinas de Língua Espanhola I, II, III e IV. Contudo, vale destacar que a Matriz curricular dedica à habilidade comunicativa da escrita uma disciplina específica, “Produção de Texto em Língua Espanhola”, nos módulos 2, 3 e 4. Nesse sentido, pode-se concluir que essa habilidade apresente um destaque maior dentro do curso como um todo.

No Quadro 5, pode-se visualizar a ementa curricular, apresentando uma síntese das características de cada módulo.

Quadro 5: Ementas da Disciplina de Língua Espanhola⁸ (Módulos I, II, III e IV)

Língua Espanhola	Ementas
Módulo I	Desenvolvimento da competência comunicativa, no nível básico, por meio da integração das quatro habilidades linguísticas, com vistas ao ensino e à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, considerando os contextos socioculturais.
Módulo II	Desenvolvimento da competência comunicativa, no nível pré-intermediário, por meio da integração das quatro habilidades linguísticas, com vistas ao ensino e à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, considerando os contextos

⁸ Disponível em www.cead.uenp.edu.br. Acesso 16 nov. 2020

	socioculturais.
Módulo III	Desenvolvimento da competência comunicativa no nível intermediário, por meio da integração das quatro habilidades linguísticas, com vistas ao ensino e à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, considerando os contextos socioculturais.
Módulo IV	Desenvolvimento da competência comunicativa, no nível pré-avançado, por meio da integração das quatro habilidades linguísticas, com vistas ao ensino e à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, considerando os contextos socioculturais.

Fonte: Ementas do curso “Segunda licenciatura em Letras/Espanhol”. Disponível em <https://uenp.edu.br/ead-letras-portugues-espanhol-ementas>. Acesso 20 jul 2020

Destaca-se nas ementas dos módulos do curso a reprodução do objetivo da disciplina. O curso é planejado e elaborado com base na descrição da ementa. A própria ementa do curso prevê a abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem da língua espanhola, quando aponta nos quatro módulos o desenvolvimento da competência comunicativa. A ementa observa a integração das habilidades linguísticas com base nas competências comunicativas, com o entendimento de que a proficiência na língua se dá por meio do domínio desse conjunto de habilidades e competências, o que no contexto EaD seja o mais possível de se efetivar de fato.

As atividades (online e presenciais) estão entre os elementos da disciplina que demonstram como a integração das quatro habilidades linguísticas contribuiu para o desenvolvimento da competência linguística no decorrer do curso. Durante o curso houve 13 atividades online, distribuídas dentro dos módulos, cada módulo possuía uma atividade. Dentre as unidades, 07 foram produções textuais, 01 de conjugação de verbos, 01 de relacionar colunas, 03 auditivas e 01 de oralidade. As atividades presenciais estão expostas como questões objetivas sendo, 03 questões para uma primeira avaliação e outras 03 para avaliação substitutiva. As avaliações presenciais do curso eram compostas por 03 questões objetivas de cada componente curricular presente no bimestre. Não houve outro tipo de avaliação presencial durante o curso.

Após a exposição do campo de pesquisa com as resoluções, matriz curricular, ementas e os tipos de atividades virtuais e presenciais do curso, o próximo tópico descreverá a seleção dos participantes.

2.3 Seleção dos participantes da pesquisa

O processo seletivo para contratação de tutores *online* para atuação no curso de “Segunda Licenciatura Letras Espanhol EaD”, ofertado na modalidade a distância, foi uma ação em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Universidade sede do curso pesquisado, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), de acordo com o que estabelece a PORTARIA nº 15/2017 - CAPES e a INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 2/2017- CAPES.

O contrato, válido por um ano e prorrogável por mais um, para uma jornada de 20 horas semanais, conforme cronograma de trabalho é definido pela Coordenação do Curso e Coordenação da UAB no âmbito da Universidade. No processo seletivo 12 candidatos se inscreveram e foram classificados de acordo com a pontuação obtida, dos quais foram selecionados 08 tutores para desenvolver atividades em plataformas de ensino e aprendizagem, atividades avaliativas e laboratoriais, e seriam remunerados como bolsistas no programa UAB pela CAPES.

Entre os requisitos para a participação no processo seletivo destaca-se possuir formação em nível superior em curso de licenciatura em letras (habilitação em língua espanhola; experiência profissional como docente de, no mínimo, um ano no ensino fundamental, médio ou superior (de acordo com o Ofício 187/2016-CCB/ CGFO/ DED/ CAPES, também entende-se por “experiência no magistério” a atuação nas atividades de tutoria e docência desenvolvidas no Sistema UAB). Logo, os tutores contratados teriam como pré requisito os conhecimentos e a experiência necessárias para atuar junto aos estudantes.

Constam também no edital do processo seletivo para a contratação dos tutores as suas principais responsabilidades:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;

- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenadoria de Tutoria do curso de Graduação Superior de Tecnologia em Gestão Pública, ofertado na Modalidade a Distância;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações;
- o tutor poderá exercer suas atividades com alunos de um ou mais cursos ofertados na modalidade a distância pela Universidade, bem como, com uma ou mais turmas de um mesmo curso.

Os tutores que foram selecionados em processo seletivo deveriam se enquadrar nos requisitos citados, inclusive apresentando a documentação que comprovasse sua formação e experiência. Observar todas as principais responsabilidades do cargo, além de participar obrigatoriamente de Capacitações e Cursos Presenciais ofertados pela Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), ao longo do curso.

Uma vez exposto o processo de seleção dos participantes da pesquisa, o próximo tópico vai descrever as suas características e participação.

2. 4 Caracterização dos participantes da pesquisa

Como requisito para participar do processo seletivo o candidato deveria apresentar formação em letras com habilitação em língua espanhola e experiência profissional na área. Além da formação exigida no edital do processo seletivo, havia um tutor também com formação em pedagogia, e outro com graduação em comunicação social, licenciatura e bacharelado em educação física, e especialização em assessoria de imprensa e educação física inclusiva.

Para os tutores esta foi a primeira experiência na educação online, porém com períodos diferentes: 02 tutores com experiência de mais de 02 anos, 01 com experiência de 01 ano a 02, e 01 com experiência de 06 meses. Somente um dos participantes acompanhou todos os módulos do curso, os outros cursaram os módulos I, II e III, foram tutores em todas as disciplinas da matriz curricular do curso. Antes de iniciar a tutoria dos módulos participaram de um treinamento de 08 horas realizado em um único

dia, ministrado pela técnica em projeto virtual e editoração e a coordenadora do curso, para familiarização com a plataforma virtual e as funções a serem desempenhadas.

Cada tutor acompanhava em média de 30 alunos. Realizavam-se encontros semanais presenciais e um virtual entre os tutores e a coordenação do curso, as demais necessidades eram discutidas via aplicativo de mensagens *whatsapp*, em um grupo de tutores. A interação com os estudantes acontecia de modo assíncrono, no ambiente virtual, por meio de acompanhamento, orientação, para as dúvidas *feedback* das atividades realizadas.

2. 5 Instrumentos de pesquisa

A participação dos tutores aconteceu no fim do módulo IV, entre os meses de fevereiro e março de 2020. Primeiro a participação por questionário do *Google Forms*, cujo convite foi realizado a todos os tutores do curso, duas vezes, visto que somente metade dos tutores respondeu ao questionário. Posteriormente foi feito um convite para participação de uma entrevista, também formulada no *Google Forms*.

No questionário, foram elaboradas perguntas que observavam a formação acadêmica, a formação para a educação *online*, a experiência profissional, a visão sobre a disposição dos componentes da disciplina para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, e por fim, foi solicitada sugestão em relação ao curso com foco nas habilidades. A entrevista que procurou saber sobre a interação entre os tutores e estudantes e a dinâmica dos tutores durante o curso, como por exemplo, a existência e a frequência de encontros entre os tutores e/ou outros profissionais integrantes do curso, coordenadores.

As respostas dos instrumentos serão usadas para compreender a dinâmica do curso, porque somadas às respostas da entrevista e do questionário, os documentos e elementos da disciplina servirão para responder à pergunta da pesquisa.

Dos 08 tutores que acompanhavam o curso, 04 participaram da pesquisa na forma de questionário, e somente 02 tutores responderam a entrevista. Embora o convite para a participação da pesquisa tenha sido feito a todos por meio de mensagem na própria plataforma, a aceitação era opcional. Serão identificados nos depoimentos por letras maiúsculas seguindo a sequência do alfabeto e em ordem cronológica de participação.

2. 6 Métodos de coleta e análise de dados

As fontes de dados utilizadas para análise foram:

1. pesquisa de campo por meio de observação dos elementos que fazem parte da composição da disciplina de Língua Espanhola nos quatro módulos do curso, conforme já apresentados anteriormente, já que a professora conteudista também é a pesquisadora;
2. questionário e entrevista junto aos tutores que acompanhavam os estudantes do curso. O período da pesquisa de campo foi de junho de 2018 a setembro de 2020.

Os módulos do curso foram 04, ofertados por semestre. A elaboração da disciplina partiu da ementa indicada para cada módulo. As orientações para os componentes da disciplina, como material escrito, videoaulas, vídeos externos, sites e textos complementares, e atividades avaliativas, estavam elencadas em um documento chamado “Mapa da disciplina”. Após a elaboração dos Mapas da disciplina, seriam enviados para o design educacional, além dos textos elaborados e os *links* de acesso para o material virtual. Para a produção das videoaulas havia um estúdio preparado no campus da Universidade, com profissionais para a gravação e posterior edição do material.

Para a elaboração do material didático escrito, com o conteúdo dos módulos, foi utilizado o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*, que será apresentado no capítulo 3. Esse documento apresenta as habilidades a serem desenvolvidas divididas em níveis de proficiência. No curso foram utilizados como referencial os níveis A1, A2, B1 e B2, ou seja, do Nível Básico ao Nível Intermediário-Avançado do *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*. O referencial teórico para a produção do material didático foi baseado em bibliografia especializada na área, como gramáticas e livros didáticos: Gramática de Español - Paso a Paso (FANJUL, 2011), Uso de la gramática española - elemental (CASTRO, 2008); Gramática de Espanhol para Brasileiros (MILANI, 2006), Conjuguar es fácil en español de España y de América (GONZÁLEZ, 2009) Gramática Contrastiva del español para brasileños (MORENO, ERES FERNÁNDEZ, 2007).

Finalizada a apresentação dos procedimentos metodológicos que delinearão a presente pesquisa, a seguir, inicia-se a exposição do referencial teórico no que concerne a abordagem comunicativa, o *Quadro Europeu Comum* e as habilidades comunicativas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os tópicos deste capítulo referenciam as linhas de pensamento e conceitos em que foi baseada a elaboração do curso que serviu como objeto da pesquisa. Destacando os conceitos necessários para a compreensão da colaboração dos mesmos na produção do material didático e atividades de aprendizagem.

3.1 Abordagem comunicativa

Historicamente, o ensino e a aprendizagem de línguas passaram por diversas abordagens, e cada uma delas atendeu às características específicas, contudo, também apresentaram suas limitações e assim surgiam novas abordagens, aperfeiçoando a anterior ou trazendo novos métodos. Aconteceu, por exemplo, com a abordagem da gramática e da tradução, direta, para a leitura, audiolingual, entre outras. Não foi diferente com a abordagem comunicativa que seguiu o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época, difusão da ideia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada, dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica e falta de evidências baseadas em fatos (Leffa, 1988, p. 24).

Quando a abordagem comunicativa surgiu na década de 70 se mostrava um novo paradigma, e “visava o uso propositado da linguagem por meio de funções e eventos de fala no âmbito do discurso” (Almeida Filho, 1986). A interação em situações e condições efetivas da comunicação. O texto, oral ou escrito, passa ser analisado de acordo com a circunstância de produção e interpretação. Na abordagem comunicativa o foco é a competência comunicativa do aprendiz.

É importante definir os termos abordagem e competência no ensino de línguas. Para Vieira-Abrahão (2015), abordagem “implica a construção do processo ensino e aprendizagem orientada por conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios e leva em consideração o contexto de sua implementação e o público-alvo”. O desenvolvimento do conhecimento vai além da estrutura linguística, também envolve o aprendiz e a situação.

Os teóricos da Linguística Aplicada divergem sobre a definição de competência no ensino de línguas. Para Chomsk significa o conhecimento da língua, para Canale é o conhecimento da língua na prática, o que Chomsk nomeia de desempenho. Para Hymes, é a habilidade para fazer uso da língua. De acordo com Canale (1983, *apud* Silva, 2004)

para alcançar competência comunicativa era preciso estabelecer um equilíbrio entre outras quatro competências: competência gramatical: o domínio do código linguístico; competência sociolinguística: o conhecimento e a compreensão do contexto social no qual a língua é usada; competência discursiva: conexão de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo; competência estratégica: criar estratégias de enfrentamento para compensar as imperfeições no conhecimento das regras. (Silva, 2004).

Vieira-Abrahão (2015) elenca os princípios que orientam uma prática comunicativa em sala de aula:

- organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
- priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
- desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
- uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
- promoção de compreensão intercultural;
- envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
- tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira;
- atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p.27)

Não necessariamente todos os princípios vão ser efetivos em uma sala de aula que emprega a prática comunicativa, como aborda Leffa (1988), as variáveis que afetam a situação de ensino podem modificá-la, o que pode funcionar em uma situação pode não funcionar em outra. Entende-se como ‘variáveis’: “contextos social, cultural e institucional, proficiência docente na língua estrangeira, falta de recursos materiais, número excessivo de alunos por sala e, até mesmo, devido a diferentes interpretações pelos professores das características dessa abordagem” (Vieira-Abrahão, 2015, p.27).

De fato, qualquer uma destas variáveis pode interferir no ensino e aprendizagem de línguas em qualquer abordagem.

Assim como outras abordagens foram dando espaço para novas ideias ao longo da história, a abordagem comunicativa vai deixando de ser contemporânea, mesmo estando bastante presente nos livros didáticos e muitos professores que a empregam, Leffa (2012) descreve o panorama do ensino e aprendizagem recentemente:

O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem.

Neste momento, discute-se o pós-método, conceituado por Kumaravadivelu (2001), que aponta três parâmetros para orientar uma pedagogia pós-método - o parâmetro da particularidade: cada contexto é único, as particularidades dos alunos e dos professores devem ser levadas em conta no processo de ensino e aprendizagem; o parâmetro da praticidade: o professor como um produtor de conhecimentos a partir de sua própria prática; o parâmetro da possibilidade: considera a consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar como catalisadora para sua busca contínua da formação identitária e da transformação social (Vieira-Abrahão, 2015).

Apesar de existirem novas possibilidades de abordagem no ensino e aprendizagem de línguas, como o pós-método, a abordagem comunicativa dialoga com as especificidades da EaD. Para Almeida Filho (2001), há três dimensões de materialidade do ensino, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. A elaboração de um curso EaD se enquadra exatamente nestas dimensões, a determinação dos objetivos, o planejamento, a escolha ou produção do material, a avaliação como controle do processo, porque é através da realização das avaliações que

se acompanha a “presença” e a aprendizagem do estudante, devido a falta de interação em tempo real, exceto em encontros síncronos.

Assim como na abordagem comunicativa, os cursos na educação virtual devem ser planejados a partir das necessidades dos alunos, a aprendizagem é centrada no aluno, e o papel do professor é descentralizado, atua como mediador, orientador.

Mesmo com a ciência das restrições da abordagem comunicativa e a existência de um método mais a fim das necessidades atuais, pode se dizer que essa abordagem atende aos parâmetros para a elaboração de um curso de língua na modalidade online.

3. 2 Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR) é um documento de referência, reconhecido internacionalmente, para descrever a proficiência linguística. Trata-se de uma forma de padronização quanto ao que se deve saber de um idioma de acordo com níveis. Foi elaborado pelo Conselho da Europa na década de 1990 como parte de um esforço mais amplo para promover a colaboração entre professores de idiomas em todos os países europeus. Além disso, o Conselho da Europa queria melhorar a clareza das empresas e instituições de ensino que precisavam avaliar a competência linguística dos candidatos. A estrutura destina-se a ser usada no ensino e na avaliação e no desenvolvimento das competências comunicativas.

O QECR não está vinculado a um exame de proficiência específico, ele reúne uma série de competências linguísticas listada em funções que o aprendiz poderá executar utilizando uma língua estrangeira de acordo com determinado nível de proficiência. É uma referência principalmente no ambiente acadêmico, para os europeus foi uma forma padronizada de oferecer dois ou mais idiomas no currículo, muito comum no continente. Muitos países adotaram o sistema de níveis para o ensino de línguas estrangeiras. O Instituto Cervantes, difusor da língua espanhola no mundo, utiliza em seus centros internacionais o QECR para suas provas de proficiência, *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (D.E.L.E) e *Servicio internacional de evaluación de la lengua española* (Siele).

Convém destacar que, segundo Vilaça (2006), o QECR não é um documento muito popular no Brasil, por ser considerado restrito ao continente europeu, o que não procede, pois após uma leitura mais atenta é possível perceber que o quadro traz

contribuições para os que trabalham com línguas estrangeiras, mesmo fora do continente europeu. Até mesmo aborda a questão do plurilinguismo, que vai além do domínio de diversas línguas, mas relaciona língua e cultura, conforme o que está no documento

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (Conselho da Europa, 2001, p.161)

Essa diversidade de línguas e de culturas defendida pelo quadro amplia o alcance do material, não somente para a Europa, mas para outros continentes. O autor ainda acrescenta que, por ser um material descritivo, o QECR não indica um método de ensino específico a ser empregado, ele traz a reflexão sobre as possibilidades de aplicação e adaptação do material de acordo com as necessidades e os contextos de aprendizagem. Esse é um fator de destaque para as possibilidades na produção de material didático e plano de ensino de cursos, visando atender situações específicas de aprendizagem, por exemplo, o ensino e a aprendizagem de línguas na modalidade online.

O QECR não sugere conteúdos gramaticais, ele usa descritores indicando o que o aprendiz é capaz de compreender e interagir escrita e oralmente dentro de níveis. O professor organiza como esses descritores serão desenvolvidos com os estudantes, textos, exercícios, jogos, etc. O aprendiz vai aumentando sua capacidade de aprendizagem da língua no decorrer do avanço dos níveis, ampliando seu repertório lexical, gramatical, e de vocabulário, fazendo com que a comunicação aconteça em situações em diferentes contextos.

No Quadro 6 a seguir são apresentados os níveis comuns de referência divididos por níveis e suas competências.

Quadro 6: Níveis Comuns de Referências: escala global.

PROFICIENTE	C2 Pleno domínio	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1 Proficiência operativa eficaz	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É

		capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
INDEPENDENTE	B2 Usuário independente	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1 Intermediário	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
BÁSICO	A2 Básico	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1 Iniciante	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Conselho da Europa (Tradução Oficial portuguesa). p.49

A definição dos níveis de proficiência na aprendizagem de uma língua, além de servir como um referencial ou uma padronização, também indica como os saberes vão se acumulando ao longo do avanço da aprendizagem, ou seja, como as habilidades linguísticas vão desenvolvendo uma competência comunicativa com mais elementos. A progressão dos níveis não exclui as habilidades adquiridas nos níveis anteriores. É uma aprendizagem em forma de espiral, segundo explica Valente (2002), o conhecimento

que o estudante constrói por meio de seus conhecimentos anteriores, em um processo de idas e vindas.

Se no nível A1 de compreensão leitora o estudante é capaz de ler textos curtos e simples, e no nível B2 ele é capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares, significa que o processo de ir e vir faz com que esse aconteça a partir do desenvolvimento daquele, em um processo de espiral, que pode ser representado por um redemoinho onde as ações estão ocorrendo simultaneamente.

A decisão da adoção do QECR como referencial para a elaboração do material didático e do plano de ensino ponderou qual atenderia melhor as especificidades de um curso de idioma na modalidade online. Certamente não atenderia todas as características necessárias para esse fim, mas é o que mais se aproxima, visto que foi elaborado para o ensino presencial. O quadro apresenta influência da abordagem comunicativa, e é um material organizado, objetivo, que indica as habilidades e competências que o estudante deve ser capaz de realizar de acordo com níveis de conhecimento, auxiliando na organização, no planejamento, e na elaboração de um curso de idioma EaD.

3.3 Habilidades comunicativas

O percurso do desenvolvimento das habilidades pode ser realizado através de níveis de proficiência, ou seja, a aprendizagem agrega novos conhecimentos de acordo com o decorrer dos níveis de compreensão e uso do idioma. Podem ser classificadas como: Expressão oral (falar), expressão escrita (escrever), compreensão auditiva (ouvir) e compreensão leitora (ler). Perrenoud (1999) assinala habilidade como algo automatizado, enquanto a competência demanda um funcionamento reflexivo.

A habilidade é uma ‘inteligência capitalizada’, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, funcionamentos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserir’ a decisão (PERRENOUD, 1999, p. 30).

Para Moretto (1999), “[...] as habilidades estão associadas ao saber fazer; ação física ou mental que indica a capacidade adquirida”, enquanto as competências como “um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências”.

Para o desenvolvimento das habilidades comunicativas são necessários processos de compreensão e produção/interação de cada uma delas. A seguir, são apresentadas cada uma das habilidades comunicativas, as características do processo de desenvolvimento e os saberes que se busca alcançar em cada nível de proficiência de acordo como o QECR.

3.3.1 Habilidade comunicativa da leitura

O conhecimento da estrutura sistêmica da língua não será suficiente para a compreensão de um texto escrito que necessita de conhecimentos prévios da cultura desse idioma, do mesmo modo, não será possível fazer uma leitura efetiva de todas as informações necessárias expostas em um texto onde o léxico é desconhecido, ou uma parte significativa dele.

Para Mayor (2000) o objetivo principal da habilidade comunicativa da leitura é capacitar os estudantes para a compreensão de um texto e que aprenda a usar os conhecimentos contextuais, as estratégias e as técnicas necessárias para extrair de um texto as informações que necessite e desenvolver competência leitora. A Leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, Leffa (1999) acrescenta que para haver interação, é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira:

No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimentos envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que, quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo (LEFFA 1999, p. 14-15).

Essa interação faz com que o leitor seja modificado pelo que lê, nesse sentido, a leitura amplia o conhecimento de mundo do aprendiz, pode modificar a forma como ele vê o mundo, e como isso pode ser transformador para ambos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apontam que o sentido de um texto é construído a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele. Nesse sentido, a compreensão e o sentido de

um texto é variável, porque tem o envolvimento com pessoas diferentes, com propósitos diversos e conhecimentos de mundo distintos.

De acordo com o *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, a escolha dos textos e materiais utilizados no ensino e aprendizagem do idioma deve apresentar, na medida do possível, as características próprias do discurso escrito, estrutura, coesão, coerência, relevância, motivação e, se possível, autênticos, ou seja, de uso social. O PCIC também faz indicação de algumas estratégias de aprendizagem pela leitura: fazer uso seletivo e eficaz dos recursos disponíveis, como por exemplo, dicionários, gramáticas, perguntas ao professor, etc; comparar as características do espanhol com os da própria língua do aluno; buscar textos de leitura com temas de interesse pessoal ou sobre os que se têm conhecimentos prévios.

No Quadro 7 são apresentadas as habilidades comunicativas da leitura, vale destacar que a grelha não indica conteúdos ou atividades, ela indica uma escala de ações que o estudante é capaz de desenvolver dentro de cada nível

Quadro 7: Grelha para Autoavaliação de Compreensão Leitora.

A1	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
C1	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Fonte: Conselho da Europa (Tradução Oficial portuguesa) p.53

Cabe ao professor a função de buscar e desenvolver textos e atividades para que estas capacidades sejam alcançadas. O professor pode adaptar e adequar estas atividades tanto para o ensino presencial como para a modalidade virtual. Nesse sentido o QECR

contribui para a autonomia do docente na elaboração de materiais e estratégias para suas aulas.

3.3.2 Habilidade comunicativa da escrita

Aquele que escreve age no mundo social em relação aos seus interlocutores, embora seja difícil estabelecer interação na sua ausência, pois além de considerar sobre o que escreve, por que, onde e quando estão escrevendo, também é preciso atender a quem (PCN, 1998, p. 97). Essas considerações levam o escritor a ter um propósito em seu texto, uma intencionalidade, considerando fatores externos, como os leitores, o lugar, a função, o momento, a cultura, além dos conhecimentos sistêmicos sobre a língua.

De acordo com o PCIC (2006) o objetivo da habilidade da escrita é dar autonomia ao estudante para escrever com criatividade os textos comuns do cotidiano, atendendo diferentes necessidades e objetivos comunicativos. Para Cassany (2005) aprender a escrever significa aprender a organizar ideias, construir parágrafos e textos com coesão e coerência, adaptar o estilo de acordo com o destinatário e o tema tratado e, em geral, lidar com as diversas estratégias da linguagem escrita. Nesse sentido, pode-se dizer que a habilidade da escrita tem forte ligação com a habilidade da leitura, pois a partir da leitura o estudante pode desenvolver essas estratégias da linguagem escrita, como também, com o tempo criar autonomia e identidade. De acordo com as OCEM

[...] o desenvolvimento da produção escrita, de forma a que o estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. (2006, p.152)

Passar de reprodutor da palavra alheia para indivíduo que tem algo a dizer, vai depender de um processo, vencer etapas, ampliar conhecimentos. Nesse sentido os descritores do QECR auxiliam indicando pontos a serem desenvolvidos e alcançados. No Quadro 8 são apresentadas as habilidades comunicativas da escrita.

Quadro 8: Grelha para Autoavaliação de Compreensão Escrita.

A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
----	--

A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
C2	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Fonte: Conselho da Europa (Tradução Oficial portuguesa) p.55

Com os descritores da grelha para autoavaliação o aprendiz consegue identificar os saberes que precisa desenvolver em cada nível, e os saberes que ainda precisa trabalhar. É a partir do descritor que o aprendiz pode buscar os conhecimentos sistêmicos e socioculturais necessário para alcançá-lo. Vale acrescentar que o professor, pode utilizar esses descritores na elaboração das atividades e de um curso, e pode auxiliar seus estudantes indicando alguns caminhos, mas é mediador do processo, a autonomia e identidade para escrever é uma habilidade para a qual o estudante tem que se dedicar para desenvolver.

3.3.3 Habilidade comunicativa oral

Os mesmos fatores presentes no processo de compreensão escrita servem para a compreensão oral, o conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico e conhecimento da organização. Os PCN (1998) acrescentam que “... a compreensão de textos orais requer o conhecimento dos padrões de interação social (os direitos e deveres interacionais, isto é, quem pode tomar o turno, por exemplo)”. Esse aspecto é muito significativo na compreensão do que o outro quis dizer, por exemplo, algo que foi dito

pode ter vários significados de acordo como se disse. Assim como destacam as OCEM, (2008, p. 151),

[...] o desenvolvimento da compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito.

Segundo Peris (1991), para desenvolver a compreensão auditiva é preciso fornecer ao aprendiz situações que permitam extrair informações de um discurso falado, isso implica em uma maior e melhor compreensão do que se ouve na língua estrangeira. Para que isso ocorra é preciso que o estudante tenha contato com varias situações de oralidade, assim ele poderá desenvolver hipóteses que verifiquem a interação com seus interlocutores e com suas próprias intervenções orais. No Quadro 9 são apresentadas as habilidades comunicativas da audição. A diversificação de textos orais disponíveis para o estudante contribui para o desenvolvimento dos descritores do quadro.

Quadro 9: Grelha para Autoavaliação de Compreensão Oral.

A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me

Vale destacar que antes do advento da internet e das TDIC, o acesso a textos orais em língua estrangeira praticamente estava restrito aos livros didáticos com suporte de material auditivo. Atualmente, o acesso à rede propiciou a possibilidade de exposição a situações comunicativas de diversos lugares do mundo, de falantes nativos com variantes diversas.

3.3.4 Habilidade comunicativa da fala

A produção oral em decorrência de situações de interação social se divide em duas possibilidades, segundo os PCN (1998, p.101),

mais centradas no que se diz, por contar com apoio no escrito, já que não se prevê a intervenção direta do ouvinte na interação (por exemplo, uma apresentação em sala de aula);

mais centradas no ouvinte, já que implica a presença de ambos os interlocutores na situação de interação próxima ou distante no espaço (por exemplo, uma conversa face a face ou por telefone).

Na primeira possibilidade o discurso/fala, já foi planejado, escrito e revisado, pois não vai sofrer interferência de um interlocutor, a menos que a apresentação seja interrompida para alguma explicação, na segunda, onde os dois interlocutores estão interagindo diretamente, se requer mais preparo, embora seja uma forma bastante efetiva de desenvolver a habilidade da fala, o falante precisa ativar seus conhecimentos sem apoio de um dicionário ou gramática, ouvir seu interlocutor e criar mecanismos para conseguir interagir e criar significados.

Ter que se situar no discurso do outro considerando as condições de produção e as situações de enunciado possivelmente torne a habilidade comunicativa da fala a mais complexa de todas, porque acontece na interação com o outro, no diálogo com o interlocutor. Além disso, estar atento aos “processos metacognitivos, como: traços supra-segmentais (entonação e variações da tonicidade que implicam significado), identificar níveis de formalidade da fala e suas adequações a contextos específicos, e perceber marcadores de coesão e facilitadores da coerência típicos da linguagem oral” (PCN, 1998, 102-103). Essas considerações demonstram que o desenvolvimento da habilidade da fala em língua estrangeira requer atenção a vários elementos e situação

simultânea. Sem falar na questão da exposição, da timidez e insegurança que essa prática pode envolver diante dos outros estudantes.

Comparar o ensino presencial com o ensino a distância de uma língua estrangeira pode ser um desafio, como indica Silva e Laiño (2010), porém, o conhecimento e domínio das ferramentas tecnológicas disponíveis podem favorecer a prática da oralidade de forma análoga a do ensino presencial. O uso das TDIC é uma efetiva alternativa para o desenvolvimento da habilidade de produção oral, como apoia Hack e Estivalet (2011), indicando que programas de computador de comunicação, sites e recursos disponíveis na internet, podem oferecer um vasto repertório de descrições, vocabulário, situações de conversação, especificidades da língua, exercícios e atividades. Dentro das possibilidades de aprendizagem de ensino e aprendizagem de idiomas que se realiza no universo virtual, como exemplo está a prática do *Teletandem*.

O *Teletandem* pode ser definido como um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, que através das imagens de uma *webcam* contribuem para a conversação, a leitura e a produção escrita dos aprendizes. (TELLES, 2009, p.41-42). O *Teletandem* é interessante para o desenvolvimento não só da oralidade, mas também das outras habilidades. Através das interações, anotações, compartilhamento de ideias, onde o estudante desenvolve sua autonomia no processo de aprendizagem, mas também conta com a mediação do professor. Também não é um simples bate-papo, pois está voltado para fins didáticos, como a formação de professores de línguas.

Expressar-se oralmente em língua estrangeira significa ser capaz de comunicar uma mensagem a um determinado interlocutor, em um determinado momento, em um contexto comunicativo. Para Leffa e Irala (2014), “[...] independente do contexto de aprendizagem (natural ou formal), é preciso que haja contato com a língua e seu uso em situações de interação [...]”, as atividades de expressão oral não irão apenas desenvolver a prática de conteúdos linguísticos, mas também terão como objetivo desenvolver o uso da língua em um determinado contexto, desde situações simples, como se apresentar e apresentar alguém, até as mais complexas, como, defender o ponto de vista sobre algum assunto.

No Quadro 10 são apresentadas as habilidades comunicativas da fala de acordo com os descritores do QECR. Interessante destacar que o quadro traz vários contextos diferentes para a produção oral, e a interação oral, ou seja, sem ou com a interação com um interlocutor, em níveis diferentes de proficiência.

Quadro 10: Grelha para Autoavaliação de Interação e Produção Oral.

	Interação oral	Produção oral
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.
B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.
B2	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adéquo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
C2	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

notado.	
---------	--

Fonte: Conselho da Europa (Tradução Oficial portuguesa) p.54

Sobre a habilidade da oralidade pode-se dizer que encontra nas TDIC novas possibilidades, pois são muito úteis para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, como exemplo, a possibilidade de interagir em espaços diferentes através do *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, até mesmo pelas redes sociais.

3. 4 Ensino de línguas no ambiente virtual

Com o advento das TDIC e a modalidade EaD, as possibilidades de aprendizagem no *online* cresceram significativamente. Assim, a aprendizagem não se limita a um espaço físico, os estudantes podem interagir em lugares diferentes. A rede propicia situações reais de comunicação, por meio de sites, redes sociais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), entre outros. Vale destacar que essa variedade de possibilidades que o meio digital oferece também favoreceu o ensino de línguas. No entanto, precisa de atenção relacionada à questão dos conhecimentos necessários para atuar no virtual, como a formação, as características da modalidade, o papel dos agentes envolvidos, para potencializar tudo que a EaD pode oferecer. Neste sentido é importante compreender quais são as diferenças e o que é necessário para mudar da lógica do presencial para o virtual.

3. 4. 1 Ensino presencial x virtual

A LDBEN incluiu na Lei nº 9.394/96, um artigo específico para a EaD, o artigo nº 80, regulamentado pelo Decreto nº 2.494/98, que vigorou até 2005, revogado pelo Decreto nº 5.622/2005, e posteriormente revogado pelo Decreto nº 9.057/2017 que apresenta o conceito de EaD, estabelecendo também as normas e requisitos para a implantação.

Conforme o Decreto nº 9.057/2017, a EaD foi caracterizada como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e

desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Entre o conceito de EaD do Decreto de 2005 e 2017 houve uma alteração, em que acrescenta elementos como qualificação, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação. O Ministério da Educação (MEC) vem observando o aumento das matrículas na EaD, trazendo novas regulamentações para a oferta de cursos nesta modalidade.

Vale registrar que a LDBEN na Lei 9.394/96, no artigo referente à EaD, apresenta a oferta do ensino na modalidade a distância não somente para o ensino superior, mas também para outros níveis de ensino. No ensino fundamental, no parágrafo 4 do artigo 32, pode ser utilizada para complementar a aprendizagem ou em situações emergenciais, já no ensino médio, no parágrafo 11 do artigo 36, na forma de convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento para cumprimento das exigências curriculares.

A oferta do ensino na modalidade a distância se fez presente no corrente ano, em 2020, devido ao contexto da Pandemia de Covid-19, que por ser um vírus altamente contagioso, forçou as autoridades do mundo todo a tomarem medidas de distanciamento e isolamento social. Neste processo, houve também o isolamento educacional, com o fechamento das escolas, fazendo que o ensino e aprendizagem fossem oferecidos por meio do ensino remoto, utilizando a educação virtual com apoio das TDIC. Dentro de um período muito curto de tempo, os professores precisaram se adaptar ao ensino virtual, preparando aulas e materiais para que os alunos acessassem em suas casas. Esse contexto expõe a questão do *pessoal qualificado* presente no Decreto nº 9.057/2017, apesar do ensino remoto não ser o mesmo que a EaD. O contexto da Pandemia evidencia a necessidade da formação do professor para o ensino *online*, que utiliza as TDIC para realização das atividades virtuais.

A pesquisa “*Trabalho Docente em tempos de Pandemia*”⁹, realizada em junho de 2020, pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entrevistou 15.654 docentes da educação básica de todo o Brasil, apontando que 89% dos professores não tinha experiência em aulas remotas antes da Pandemia, 42% estão aprendendo por conta própria, e para 21%

⁹ Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf
Acesso 16 nov. 20

é difícil ou muito difícil lidar com as tecnologias. Esses dados corroboram a importância e até mesmo, a urgência da formação docente para a educação virtual.

Em relação ao ensino superior, de acordo com o estudo “*Um ano do Decreto EAD - O impacto da educação a distância na expansão do ensino superior brasileiro*”¹⁰ realizado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) em conjunto com a Educa Insights, o ensino superior ofertado na modalidade EaD já representa 26% da educação superior no país, e ainda apresenta índices de crescimento. O estudo também prevê que em 2023 o ensino superior a distância já corresponderá a 51% do mercado.

Para responder ao aumento dessa demanda, a oferta dessa modalidade cresceu 51% nas instituições privadas brasileiras de 2011 a 2015, de acordo com mais recente Censo EAD.BR¹¹, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e publicado em 2018. O estudo revelou também que 31% das 341 instituições entrevistadas tinham planos de aumentar seus investimentos em formações totalmente online.

De acordo com o estudo da ABMES, uma das apostas na EaD, principalmente do governo, é levar o ensino para regiões onde o acesso presencial é dificultado. Esta modalidade tem sido muito usada na formação de professores. O número de cursos de licenciatura a distância cresceu 5,04% em 2015 em relação a 2014. Já as licenciaturas presenciais, que vinham aumentando até 2012, registram quedas constantes desde 2013.

Um marco nas políticas públicas educacionais foi a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, um programa que articula o governo federal e Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), oferecendo cursos de graduação e pós-graduação por meio da EaD. Sua consolidação foi a publicação do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 que dispõe sobre o Sistema UAB. Conforme parágrafo único do Art. 1º do Decreto 5.800 de 2006, são objetivos da 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;

¹⁰ Disponível em https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/Percepcao_EAD.pdf Acesso 16 nov. 20

¹¹ Disponível em http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1644/2019/10/censoeadbr_-2018/2019 Acesso 16 nov. 20

- 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 metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)¹²

Por esses fatores, a UAB contribuiu para o aumento da procura por cursos a distância, sobretudo as licenciaturas. O *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018* apontou que o maior número de matrículas por nível acadêmico foram para cursos superiores de graduação com licenciatura.

O Plano Nacional da Educação (PNE) aborda a democratização do acesso ao ensino superior com a ampliação de matrículas, conseqüentemente a ampliação no número de vagas. Assim, em 2014 foi lançada a lei federal nº 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024), no qual a meta 12 trata-se da elevação das taxas de matrículas líquidas no ensino superior para jovens de 18 a 24 anos no segmento público. Nesse sentido, Arruda e Arruda (2015) afirmam que

[...] a EaD emerge no contexto das políticas públicas em educação como "possibilidade" de ampliação do quadro de matrículas, pela rápida expansão de vagas no ensino superior, uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes, já que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolverem seus cursos.

O espaço físico é um diferencial nessa política de acesso ao ensino superior, a EaD possibilita a democratização do acesso devido ao valor do investimento nessa modalidade ser menor do que no ensino presencial, já que não há necessidade de investimento em estrutura física e de tudo que estaria relacionado a ela. Além do fator do número de discentes por turma, por exemplo, enquanto no espaço físico uma turma poderia chegar a uma média de 60 estudantes, no virtual poderia chegar a um valor ilimitado, de acordo com as normas da instituição. Fator que recai sobre o profissional que trabalha com a EaD, é possível ampliar o quadro de estudantes e diminuir o quadro de colaboradores.

A aprendizagem presencial com o professor possibilita uma intervenção mais imediata, porém na educação *online* não há o contato com o professor conteudista, o

¹² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso 16 nov. 20

feedback fica sob responsabilidade de um profissional contratado para fazer a mediação pedagógica que comumente são denominados de tutor. As suas atribuições se referem a acompanhar, orientar os cursistas para a realização das atividades propostas pelos professores conteudistas. Sendo que na maioria das vezes as atividades são assíncronas, de acordo com a elaboração dos módulos que define o *design*, as atividades e os recursos disponíveis. Em atividades assíncronas os estudantes obtêm um retorno posterior à realização dos exercícios propostos.

Segundo Kearsley (2011), a educação *online* pode ser caracterizada por oito elementos: 1- colaboração; 2- foco no estudante; 3- eliminação de fronteiras; 4- senso de comunidade; 5- exploração; 6- conhecimento compartilhado; 7- experiência multissensorial; 8- autenticidade. Essa modalidade se tornou um facilitador da aprendizagem em diversos aspectos, na questão do espaço físico, a mobilidade na questão do tempo de estudo e de acesso, além disso, como um processo de ensino e de aprendizagem mediado pelas TDIC produzindo mais interatividade (SCHLÜNZEN: 2013).

Há dois pontos de distinção entre a modalidade presencial e a distância, a dinâmica de elaboração e execução de cada disciplina, e a estrutura organizacional. Na EaD o professor não é o único elemento responsável pela elaboração e desenvolvimento da prática pedagógica. Segundo Mill (2010) no ensino virtual existe uma divisão do trabalho docente, uma colaboração entre profissionais de diferentes funções exercendo a docência no contexto EAD. Para o autor:

[...] não apenas os professores responsáveis pelo conteúdo devem ser considerados como docentes na EaD, mas também aqueles que acompanham os estudantes e aqueles que organizam pedagogicamente os conteúdos nos materiais didáticos para diferentes suportes midiáticos (impresso, virtual, audiovisual, etc.) (p. 16).

A configuração pedagógica do ensino virtual apresenta características específicas para a modalidade, como o exemplo acima, na docência virtual. Este elemento e outros concernentes à modalidade online serão abordados no próximo tópico.

3. 4. 2 Docência

Diferentemente do espaço presencial, onde a figura do professor é a única que mantém contato com o estudante no seu processo epistemológico, no espaço virtual

surge a figura de outros profissionais que têm participação bastante ativa neste processo de ensino e aprendizagem. Segundo Mill (2018) a docência virtual faz referência ao ofício de mestre no contexto da EaD mediada pela TDIC, e é efetuada de modo coletivo e colaborativo, compartilhando o fazer pedagógico. Dentro desse coletivo se apresenta a figura do professor-autor (conteudista), docente-tutor virtual, docente-tutor presencial, além de outras possibilidades como o design instrucional/educacional, presente em alguns modelos pedagógicos de algumas instituições.

Essa participação colaborativa e fragmentada de profissionais com formação e funções distintos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na EaD, pode ser classificada como polidocência (Mill, 2018). A polidocência não é a docência, é uma forma de compreendê-la. A interação dos profissionais responsáveis pela disciplina em EaD com os estudantes também pode diferir, alguns têm contato direto com o estudante e outros não.

O docente-autor (conteudista) é responsável pelo planejamento da disciplina, do material didático, das atividades de aprendizagem e das avaliações. O design instrucional/educacional desenvolve os projetos pedagógicos na EaD, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Trabalha cooperativamente com a equipe multidisciplinar.

Cada IES pode decidir o modelo de EaD e a equipe multidisciplinar pode variar em cada instituição, no entanto, o Ministério da Educação por meio dos Referenciais de Qualidade para a Ead sugere que a equipe seja composta por, além do professor, um outro profissional de apoio docente, o tutor. Tanto o Sistema UAB e o pesquisador Petri (1996) denominam dois tipos de tutores, o tutor presencial como quem desenvolve funções de tutoria no espaço presencial de cursos semipresenciais ou totalmente a distância, e o tutor a distância, que mantém contato com os estudantes somente por meio de tecnologias, podendo estar geograficamente distante do discente.

Seja presencialmente ou a distância, o tutor dá apoio ao professor e ao estudante, estimula a participação e a interação do aprendiz com o curso, ampara o professor na organização das atividades propostas, orienta nas tarefas realizadas pelos estudantes, entre outras funções. Para Souza et al (2007), a atuação do tutor é de suma importância para o funcionamento efetivo do curso, e o pleno aproveitamento dos estudantes dentro desta modalidade de aprendizagem

A tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial

compreende, desta forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno assim ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias criadas ao longo do curso. (SOUZA et al., 2007, p. 5-6)

O tutor é o elemento que faz com que o estudante não se sinta sozinho, estando a disposição para responder suas dúvidas, dar um *feedback* das atividades, esta interação favorece a aprendizagem. Segundo Medeiros et al. (2010), além de ter conhecimento sobre o assunto do curso, o tutor também tem o papel de estimular os estudantes a superar os seus limites e dificuldades, pois a um curso EaD de qualidade depende não só de bons materiais de estudo, mas também um sistema de tutoria organizado e comprometido com a formação do estudante.

Vale acrescentar que a categoria docente ainda está se habituando à modalidade EaD, e que de acordo com autores como Shulman (1987, 2004), Maggio (2001) e Mizukami (2004), indicam que os conhecimentos da docência são aprendidos ao longo de processos formativos e do exercício profissional. Mill (2012) afirma que

também na docência virtual, os mesmos processos sugeridos por Shulman (base de conhecimento para o ensino e modelo de raciocínio pedagógico) são essenciais aos profissionais da educação, sejam eles tutores ou professores responsáveis pelo planejamento e oferta da disciplina (p. 281).

Portanto, o processo formativo e o exercício do docente que atua na EaD vai precisar passar por esse percurso novamente. Destaca-se o uso do computador e das TDIC no exercício pedagógico. A integração do computador no contexto escolar destacou a necessidade de uma reformulação na prática pedagógica docente na formação de professores. Tema pesquisado por Valente, Prado e Almeida (2005), na sequência, a indicação do processo de formação à distância de professores para o uso das tecnologias em sala de aula (Valente, Almeida, 2007)

Tão significativo quanto o papel do docente, na educação online, é a mediação pedagógica, no próximo tópico serão elencadas características e funções desse processo.

3. 4. 3 Mediação

A palavra mediação significa, segundo o dicionário Houaiss (2009), ficar no meio de dois pontos no espaço ou no tempo. Segundo Vygotsky (1998), mediação pode

ser entendida como instrumentos técnicos e sistemas de signos (ferramentas auxiliares) construídos historicamente, para fazerem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Além disso, a linguagem atuaria também como um signo mediador, carregando em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana, e a criação e o uso dessas ferramentas são exclusivamente da espécie humana e fundamentais para haver interação cultural e social.

De acordo com os autores Meier e Garcia (2007), o ato ou efeito de mediar, de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, a fim de dirimir divergências ou disputas. E para Borba et al. (2004), um processo de interferência de terceiros na solução de um problema ou encaminhamento de um evento. Para Peixoto e Santos (2018), mediação é a tensão entre dois elementos, contudo, o objetivo não é apaziguar as diferenças, mas provocar a relação entre termos distintos, desse conflito gera o movimento, passar de um estado para outro.

Na educação *online*, a mediação acontece no âmbito pedagógico e por meio do tecnológico, não estão separadas, são complementares e se beneficiam entre si. De acordo com Gutierrez e Prieto (1994), esta mediação pedagógica pode ser definida como o trabalho do professor que aponta ao

[...] tratamento de conteúdos e formas de expressão de diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade [...] com sentido estrito de mediar áreas do conhecimento e da prática e os que estão em situação de aprender algo delas [...] como [...] uma ponte entre as áreas do saber, a prática humana e os aprendizes, os interlocutores e os participantes num processo educativo. (1994, p. 62)

Os autores ainda caracterizam a mediação pedagógica como uma ação realizada pelos professores, com base em três fases do tratamento dos materiais didáticos: o tema, a aprendizagem e a forma. Ou seja, a mediação pedagógica pensa em todos os elementos do processo educativo, desde a elaboração do material até chegar na aprendizagem do estudante.

De acordo com Carvalho, Silva, Mill (2018) “a expressão mediação tecnológica, no contexto da educação, refere-se, numa aproximação inicial, ao processo de reflexão, seleção e apropriação de tecnologias e apropriação das tecnologias voltadas à efetivação de práticas de mediação pedagógica na educação.” Os autores acrescentam que a mediação tecnológica em um contexto educacional procura facilitar o desenvolvimento da aprendizagem, promovendo mudanças nas estruturas mentais.

Segundo Lemgruber (2011), a mediação do tutor é uma “função docente, tanto na tutoria específica de uma disciplina, quanto na tutoria, em geral presencial, como orientador de estudo”, nesse sentido, o tutor faz a mediação do desenvolvimento do curso, como também, acompanha e avalia o processo de aprendizagem dos cursistas. Em termos de metodologia das práticas pedagógicas pautadas na mediação tecnológica, existem três seguimentos:

I) desenvolvimento de estudos, pesquisas e levantamentos sistematizados sobre o potencial tecnológico das mais diversas tecnologias empregadas com finalidades educativas (Carvalho, Silva, Mill 2018);

II) processo de análise acerca das diversas conexões, das interações e das intercessões possíveis entre os recursos tecnológicos e os objetos pedagógicos, previstos para a concretização da aprendizagem (Masetto 2015);

III) processo de incorporação das tecnologias no fazer pedagógico, isto é, garantia da efetiva utilização das tecnologias na prática dos professores, numa acepção de ação reflexiva da docência (Zeichner 2003).

Nesse sentido, a tecnologia beneficia o processo de aprendizagem do estudante, por todas as opções que esses recursos podem propiciar, especialmente na educação online, porque além de possibilitar uma maior abrangência no acesso ao conhecimento, também contribui para a interação entre o tutor e os estudantes.

Tanto a mediação pedagógica como a mediação tecnológica precisam ser pensadas e elaboradas dentro de uma coerência, dentro do trabalho colaborativo dos agentes envolvidos na educação *online*. Cada elemento dentro da EaD é entrelaçado, é pensado no coletivo para chegar a um ponto em comum, a aprendizagem. No próximo tópico será considerado mais uma peça significativa para o sucesso da educação *online*, o material didático.

3. 4. 4 Material didático

Destaca-se como característica pontual na educação *online* a elaboração de disciplinas com elementos que não dependem da intervenção presencial de um professor, logo, os elementos que contemplem esta disciplina devem apresentar materiais que possibilitem a aprendizagem autônoma do estudante. De acordo com o Mill (2018), material didático para a educação a distância pode ser definido como:

[...] tecnologias que dão suporte ao ensino-aprendizagem, são um conjunto de conteúdos organizadores com cuidados pedagógicos em determinado suporte tecnológico. Entre os mais conhecidos materiais didáticos de apoio ao ensino-aprendizagem da educação a distância, estão os guias de estudos escritos (impressos ou digitais), as produções audiovisuais de diferentes tipos de configurações (videoaulas, audiolições, audiolivros, animações, por exemplo) e os materiais didáticos virtuais, que geralmente são sistematizados em diferentes mídias e linguagens para compor o ambiente virtual de aprendizagem. (p. 412-413).

O material didático na EaD, para Freitas e Franco (2014), deve ser um fio condutor, ou seja deve ser bem organizado para o desenvolvimento e a dinâmica, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Como já citado anteriormente, o material didático e pedagógico são tecnologias que dão suporte ao ensino e a aprendizagem, organizados em conteúdos com cuidados pedagógicos em determinado suporte tecnológico (Mill 2018). E como um meio pelo qual o educador disponibiliza o conteúdo a ser aprendido, é por meio dele que liga o que o estudante deve aprender com o que o professor deseja ensinar. Razão pela qual o material didático deve ser organizado e pensado em função das particularidades da EaD (Buzetti 2014). De acordo com Fiorentini e Moraes (2003) o material didático

apresenta-se em função dos propósitos (intencionalidade), das concepções norteadoras das ações e da importância que possam exercer para lograr a aprendizagem pretendida, na medida em que intermedeiam as relações e atividades dos sujeitos (professor-professor; aluno-aluno; professor-aluno-comunidade; professor-aluno-meio tecnológico) e o conhecimento, organizando-se no contexto de que participam (p. 28).

Pensar no curso, no propósito, nos sujeitos, na interação entre o material e os sujeitos, isso tudo faz parte da elaboração do material didático. E não é tarefa fácil. Por isso, a importância de uma equipe multidisciplinar eficiente para dar apoio e respaldo a todo o processo, desde o professor-autor com formação específica para elaboração de um material didático-pedagógico que atenda às especificidades do curso, até o design instrucional que executa o planejamento e dá suporte tecnológico.

A estruturação de um material didático para EaD não segue um padrão específico, mas existem orientações gerais que auxiliam na sua organização seguindo características estabelecidas de acordo com a ementa e plano de curso de cada instituição. Exemplificando, Bento (2017) sugere que

[...] a primeira ação a ser executada pelo conteudista é a elaboração do planejamento da referida produção. Inicialmente, são definidos os objetivos do material didático do curso e, a partir deles, os demais aspectos são desencadeados, como: o modelo de comunicação, as estratégias didáticas e as abordagens. Em seguida, são definidas a apresentação do material, as unidades temáticas, os suportes midiáticos e as atividades de aprendizagem. De posse desse planejamento, o conteudista inicia o processo de produção, que parte da seleção que fará de diferentes textos, relacionados aos temas que serão abordados no material e que irão subsidiar a produção (p.21).

Embora não haja um padrão a ser seguido na produção do material, de acordo com Soletic (2001) alguns critérios básicos são recomendados:

- a) que sejam enfatizados aspectos centrais do conteúdo do curso;
- b) que os alunos não tenham dificuldades em acessá-los e que sejam de fácil compreensão;
- c) que os textos estejam bastante articulados com a proposta pedagógica do curso;
- d) que ao indicar um capítulo de um livro referenciado e disponibilizado devem ser consideradas as leis dos direitos autorais.

A partir do que já foi relatado é possível compreender a complexidade na produção do material didático, e outro problema encontrado ao realizar essa atividade é concernente aos direitos autorais, que em relação à EaD pode se apresentar ainda mais difícil e complexo. Segundo Maia e Mattar (2007),

um dos mitos em relação a direitos autorais em EaD é que, em educação, podemos usar o que quisermos; tudo está liberado. Isso não é verdade. Nem todos os usos educacionais são justos e, portanto, podem também ser penalizados vários procedimentos que são considerados comuns em instituições de ensino. Todos devem ter acompanhado o histórico das salas de Xerox nas faculdades e universidades. Não é permitido, pela lei, xerocar livros (p. 115).

A produção de material didático na EaD deve estar atenta aos direitos de propriedade de conteúdos de impressos, audiovisuais e internet. É necessária a citação da fonte, fazer as devidas referências ao autor desses materiais. Existem leis que regulamentam o direito autoral, como por exemplo: a Lei de Direitos Autorais - 9610/98 e a Lei de Software - 9609/98.

O ponto de destaque do material didático para EaD é que sua estruturação deve ser feita de forma que contribua para a aprendizagem dos estudantes, estabelecendo uma relação dialógica entre os sujeitos, enfim, todos os elementos devem buscar convergir em prol dessa premissa.

3. 4. 5 Estilos de aprendizagem

A apropriação de um idioma é diferente para cada aprendiz, alguns possuem uma maior habilidade na fala, outros na escrita, e também é distinta a forma como os estudantes apreendem os conhecimentos, alguns são mais visuais, outros mais auditivos. Dentro do contexto online e motivada pela necessidade de entender a forma como as pessoas utilizavam o virtual na aprendizagem, Barros (2018) elaborou os estilos de uso do espaço virtual, que devem ser entendidos como um instrumento pedagógico para facilitar a estrutura das estratégias de ensino e aprendizagem. São estilos de uso do espaço virtual

- O estilo participativo, que considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve ter a ambiência do uso do online;
- O estilo de busca e pesquisa, que tem como elemento central a necessidade de fazer pesquisa online, procurando informações de todos os tipos e formatos;
- estilo de estruturação e planejamento, que tem como elemento central a necessidade de desenvolver atividades que valorizem os aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planificação;
- O estilo concreto e de produção no virtual, que tem como elemento central ações concretas de produção no online e a rapidez na realização desse processo. (p. 23-24)

Diante dessas assertivas, Barros (2018) também apresenta diretrizes para a compreensão do ensino e da aprendizagem em cenários *online*:

Atendimento das individualidades dos estudantes; Ênfase no processo metodológico; Desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas com base nos estilos; Ampliação das possibilidades de avaliação do aluno; Aprimoramento das formas de aprendizagem no processo educativo a distância. (p. 131-132)

Ainda segundo Barros (2020) o estilo de uso do espaço virtual considera a centralidade do ensino no estudante, e basicamente se estrutura nas individualidades e

nas opções pedagógicas, para atender as necessidades do estudante, de forma coerente do conteúdo a ser ensinado. Esse atendimento das individualidades favorece ao estudante o desenvolvimento de estratégias que o ajude nas estruturas de aprendizagem, e o direcionamento a propostas de aprendizagem mais abrangentes com atividades diferenciadas, e com isso, atender todos os estilos.

4 DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISE

Este capítulo discorrerá sobre o processo de construção e desenvolvimento do curso pela narrativa da professora conteudista, e análise dos instrumentos da pesquisa, com os relatos dos tutores e estudantes do curso.

4.1 O processo de construção e desenvolvimento do curso

A solicitação para a elaboração da disciplina de Língua Espanhola para um curso de licenciatura na modalidade online, surgiu devido ao oferecimento da primeira turma de um curso de licenciatura em Letras Espanhol EaD da Instituição Superior em que atuava presencialmente. Inicialmente imaginava que seria um processo bastante desafiador, pois era a primeira experiência como autora de uma disciplina em EaD efetivamente. Apesar de que já havia realizado duas especializações na área, contudo, meu contato até então, foi teórico e como aprendiz.

Por sugestão da coordenadora do curso, inicialmente comecei a pesquisar materiais livres que davam permissão para serem usados na disciplina em que estava assumindo como professora conteudista. A plataforma indicada foi a *eduCAPES*¹³, um portal de objetos educacionais, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino que estejam licenciados de maneira aberta, publicados com autorização expressa do autor ou ainda que estejam sob domínio público.

Os termos pesquisados foram “espanhol”, “língua espanhola”, “curso de língua espanhola”, “curso de espanhol”. Processo bastante demorado, porque embora se encontrasse muitos materiais bons, não estavam em consonância com a proposta pedagógica da disciplina. A EaD possui suas especificidades e uma muito importante é o material utilizado, precisa ser específico, objetivo, por quem será utilizado, com qual finalidade, a carga horária, enfim, os materiais do repositório não preenchiam os requisitos, era preciso elaborar um material especificamente para a disciplina.

A coordenação do curso disponibilizou uma espécie de roteiro para a construção da disciplina, chamado de Mapa da Disciplina, a descrição de todo o trajeto da disciplina, todo o seu conteúdo. Esse mapa vai para o design instrucional, aquele que elabora a plataforma, o ambiente virtual, por isso, o mapa apresenta as mensagens

¹³ www.educapes.capes.br

introdutórias, os materiais (conteúdo, vídeos, sugestões complementares de leitura e de sites), e as atividades de aprendizagem com as instruções para os alunos, a pontuação e os critérios de correção para os tutores. Precisa ser bem detalhado e seguir uma padronização. Acompanhando o Mapa da disciplina, havia o Plano de Ensino, com a ementa, carga horária, conteúdo programático, metodologia, critérios de avaliação da aprendizagem e bibliografia.

Vale ressaltar a importância da ementa da disciplina para todo o planejamento e construção do curso, pois, a partir das ementas que foram escolhidos os critérios de elaboração do material, das atividades de aprendizagem e da abordagem de ensino e aprendizagem no ensino de línguas, que era a abordagem comunicativa. O processo de construção de uma disciplina em EaD extremamente difícil e desafiador, porque as referências no ensino de línguas eram somente no âmbito presencial, com o apoio de livros didáticos já estabelecidos pelas instituições de ensino, e com a possibilidade de interação e de fazer ajustes ao longo do processo de aprendizagem dos estudantes. Na EaD é o contrário, não existe interação direta entre o professor conteudista e os estudantes, e não há oportunidade de fazer mudanças no curso, porque precisa estar integralmente construído e concluído previamente antes de iniciar a disciplina, pois tudo tinha que estar bem delineado para que o tutor pudesse mediar a construção do conhecimento do estudante.

Diante deste contexto e desafio, decidi utilizar o QCER como parâmetro, poderia escolher outro, porém, esse documento é muito organizado e concreto para quem precisa elaborar um material didático. Assim como foi a escolha pela abordagem comunicativa, atendendo melhor os objetivos do curso.

Com o quadro de referência é separado por níveis e pelos conhecimentos que o aprendiz deveria ser capaz de realizar. Assim, separei o conteúdo em quatro módulos, e cada módulo em 4 unidades. Cada unidade abordava um tema, no início de cada uma havia a indicação do que o estudante aprenderia, por exemplo, *vamos a aprender a establecer consejos para una vida saludable (vamos aprender a establecer conselhos para uma vida saudável)*, era preciso ser produzido: de um a três textos que poderiam variar de gênero de acordo com cada unidade: diálogos; textos literários; músicas; propagandas publicitárias, alguns autorais e outros referenciados, devido os direitos autorais. Além disso, para a produção havia a preocupação e a intenção de produzir textos que trouxessem uma interação entre as regras gramaticais, sociolinguísticas e do

discurso, pois na modalidade a distância o material precisa ser objetivo, que possa ser explorado ao máximo, para não sobrecarregar os aprendizes.

Pensando nesses aspectos, as unidades eram compostas com textos introdutórios, e na sequência havia um tópico com o apontamento de alguma regra gramatical contida no texto de abertura. Como exemplo, o uso do artigo neutro, demonstrando no texto os trechos que traziam a estrutura. Logo após, trazia um texto complementar, preferencialmente um material autêntico, ou seja, de uso social, uma previsão do tempo, um anúncio de imóvel para alugar, relatos de histórias de viagens, etc. Finalizando a unidade, um vocabulário sobre o assunto específico, o corpo humano, alimentos, etc., e as referências bibliográficas.

Além do material com o conteúdo havia a produção de vídeo aula, ou a indicação de algum vídeo externo, como também a sugestão de sites para aprofundamento dos estudos, com exercícios, músicas, vídeos, aspectos culturais, com temas diversos, e a indicação de material acadêmico voltado para o ensino e aprendizagem do espanhol dentro de um contexto de licenciatura. Cada um desses materiais tem a intenção de contribuir para o desenvolvimento de cada uma das habilidades comunicativas de modo integrado e diversificado.

Como pesquisadora e professora conteudista do curso, desejava verificar se a disciplina tinha atingido os meus objetivos propostos nos 4 módulos. Assim, tive como propósito nesta investigação buscar um *feedback*, uma autoavaliação, uma avaliação dos tutores e estudantes. Na impossibilidade de fazer os ajustes durante o curso, esse retorno seria um norteador para as próximas experiências, que pudessem surgir.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”(FREIRE, 1991, p.58). Parece que Paulo Freire já previa que, mesmo não tendo presenciado a educação online, nenhum professor formado no e para o ensino presencial começaria a ser professor na EaD de um dia para outro. A transformação só acontece na prática e na reflexão sobre ela, por isso surgiu o desejo de pesquisar a minha própria prática.

4. 2 Análise dos instrumentos da pesquisa

Para a análise dos instrumentos elaborados, foi realizado sobre a observação das habilidades comunicativas no ensino de língua espanhola no curso de Segunda

Licenciatura em Letras Espanhol de Ensino Superior, elaborado e levantado para a montagem dos módulos. Assim, para obter as informações necessárias de forma planejada e foram observados os seguintes: os módulos da disciplina; as atividades avaliativas; os Planos de Ensino dos módulos; o depoimento dos tutores do curso por meio de questionário e entrevista, as respostas dos discentes por meio de um questionário.

A participação dos tutores na pesquisa alcançou 50%, ou seja, dos 8 tutores 4 aceitaram responder o questionário. Em relação à entrevista, 25% do número total responderam. Vale destacar que como o foco da pesquisa é qualitativo, as informações obtidas foram suficientes para se ter um *feedback* e reflexão para a melhoria do trabalho realizado.

Para contribuir com as informações obtidas junto aos tutores, foi realizado um questionário com os estudantes, elaborado no *Google Forms*, abordando as habilidades comunicativas na disciplina, com o propósito de fazer um registro sobre a perspectiva deles em relação à disciplina de Língua Espanhola. O questionário foi enviado para os 263 participantes que começaram o curso, destes 32 (12,17%) responderam, 31 ativos e 1 inativo (desistente). Vale esclarecer que no caso do único participante inativo que respondeu o questionário, sua participação foi até o módulo II e desistiu do curso por não ter tempo para realizar o estágio.

O questionário indagou três pontos sobre as quatro habilidades comunicativas:

A - Durante o período de participação no curso, especificamente na disciplina de “Língua Espanhola”, como avaliaria os seguintes pontos: (obs. considere todos os elementos da disciplina, por exemplo, material didático, vídeos, material complementar, atividades, sua interação com os tutores, etc);

B - De forma quantitativa, quanto daria para a habilidade comunicativa da leitura/escrita/audição/fala na disciplina;

C - Justifique sua resposta.

Na conclusão, pediu aos participantes para deixarem sugestões de melhora, observações ou críticas obre a disciplina. Os principais comentários dos estudantes foram selecionados, e expostos de acordo com a habilidade comunicativa, subdivididos na avaliação do estudante sobre a habilidade na disciplina, sua nota e a justificativa da nota.

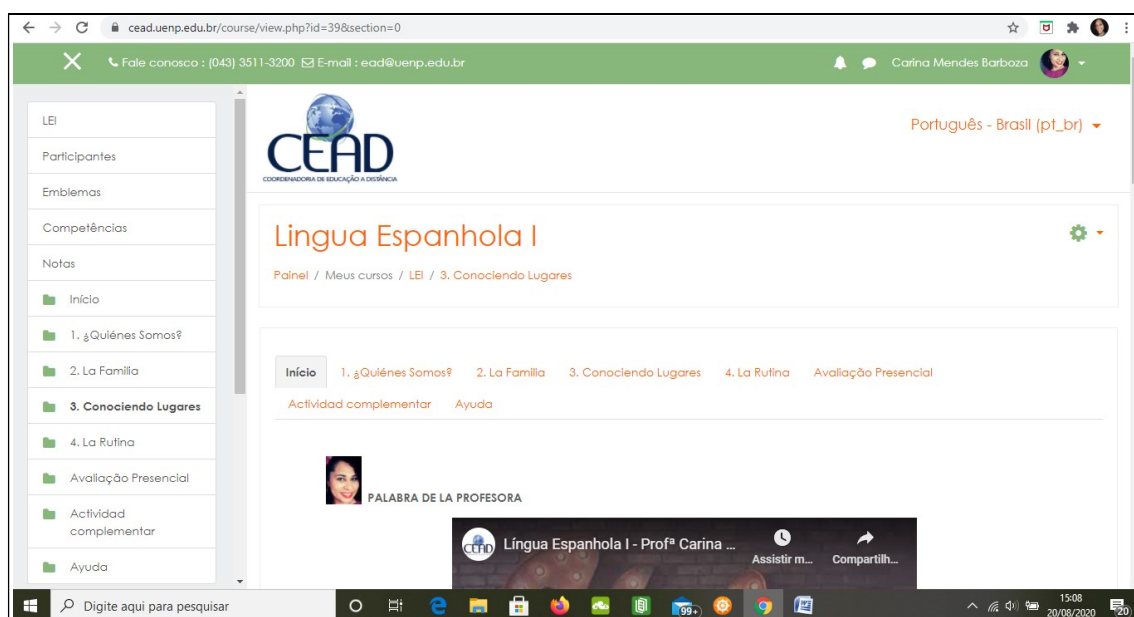
Como mencionado anteriormente o documento utilizado como base para análise foi o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino,*

avaliação. O documento faz referência ao grau de proficiência nas quatro habilidades comunicativas: ler; escrever; ouvir; falar, dispostos em seis níveis, A1, A2, B1, B2, C1, C2. A disciplina analisada foi organizada com intuito de contemplar os níveis A1, A2 (iniciante/básico), B1 e B2 (intermediário/avançado).

A disciplina Língua Espanhola está disponível em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA - Moodle), divididos em quatro módulos, como mencionado anteriormente. Nas figuras 1, 2, 3 e 4, estão apresentadas as página de entrada do curso com vídeo de apresentação, mensagem inicial com os objetivos da disciplina, os materiais e a organização. Uma síntese das atividades das unidades do módulo. O currículo do professor-autor e o plano de ensino da disciplina.

Na Figura 1, é possível observar como foi apresentada a disciplina de Língua Espanhola 1 no AVA, com a disposição dos links para acessar as unidades, tanto na página inicial, como na lateral esquerda da tela. Na lateral esquerda também é possível o estudante acompanhar as notas, ter acesso aos outros participantes e informações sobre a disciplina.

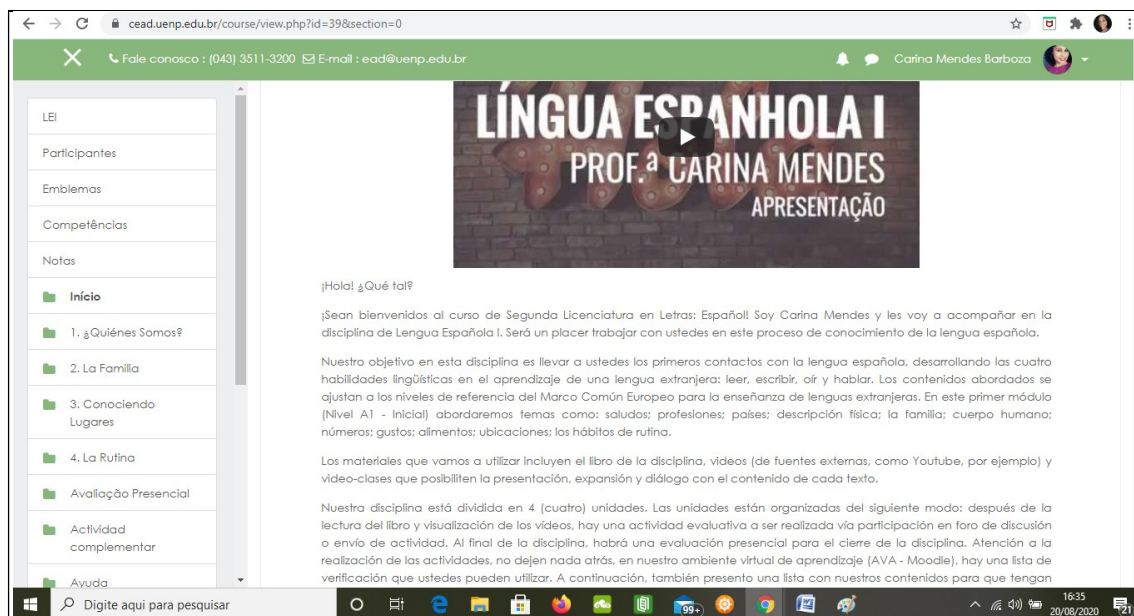
Figura 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem - Entrada da disciplina



Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uerp.edu.br> Acesso restrito

A Figura 2, também na página inicial da disciplina, contém um vídeo de apresentação da professora conteudista, uma mensagem de boas vindas com o objetivo, os conteúdos, os materiais disponíveis, e a estrutura e organização da disciplina.

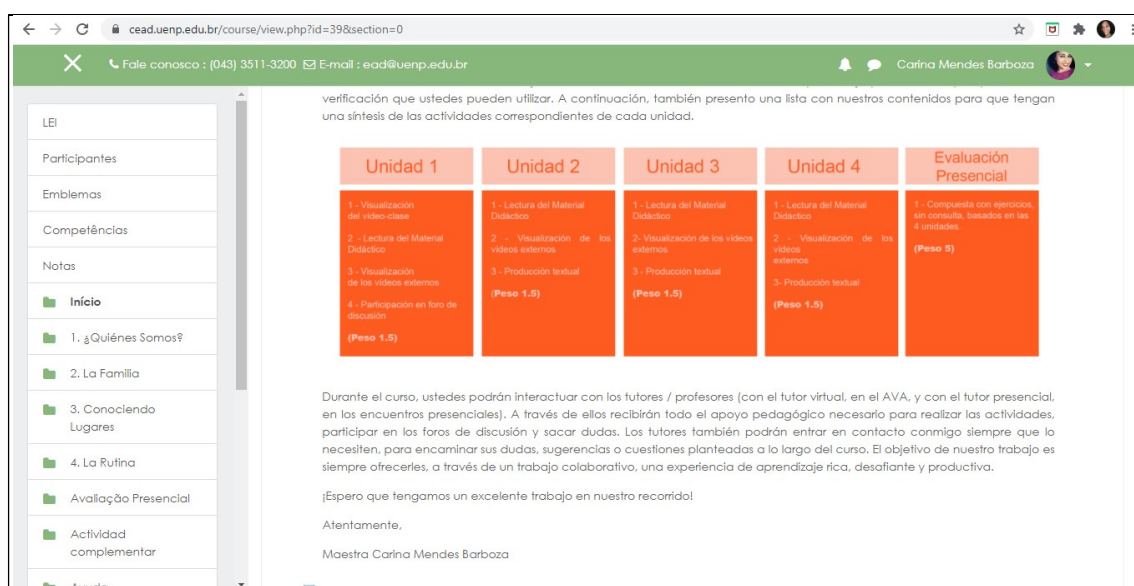
Figura 2 - Vídeo de Apresentação e Mensagem da professora da disciplina.



Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br> Acesso restrito

Na sequência, a Figura 3, há uma tabela com as atividades de cada unidade, e orientações para interação com os tutores e a professora no apoio pedagógico, finalizando a mensagem da professora.

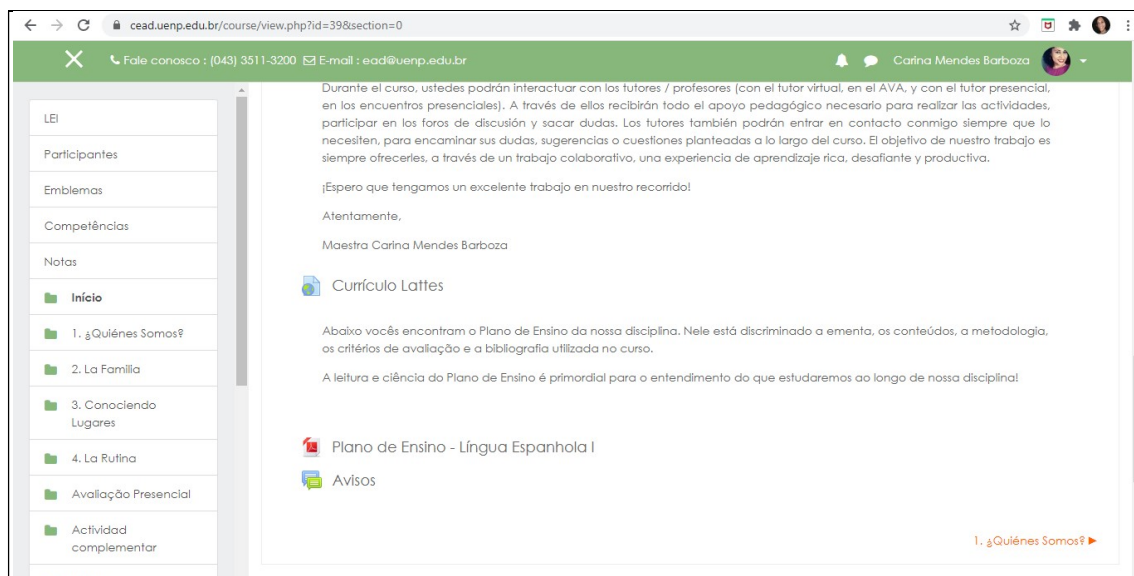
Figura 3 - Síntese das atividades das unidades da disciplina.



Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br> Acesso restrito

A figura 4 é a ultima sequência da primeira página da disciplina. Os estudantes tem acesso, através de links, ao Currículo Lattes da professora e o plano de ensino da disciplina.

Figura 4 - Currículo do professor e plano de ensino.



Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br> Acesso restrito

A disposição da disciplina no AVA apresenta uma barra na lateral esquerda com links de acesso às informações sobre o curso e para acessar as outras unidades dos módulos, também é possível passar para o outro módulo no link no final da página. E no restante da página as informações, conteúdos e atividades da unidade. Basicamente, todas as unidades dos módulos do curso apresentam o material didático (conteúdo), videoaula, vídeos externos, leitura complementar, indicação de sites de apoio e atividades avaliativas.

A disciplina no AVA está em espanhol, inclusive os materiais didáticos e as orientações de estudo. Cada módulo está dividido entre três e/ou quatro unidades. As orientações indicam como obrigatória as seguintes atividades:

- a leitura do material de conteúdo;
- o que o estudante vai aprender na unidade;
- assistir a videoaula e/ou os vídeos externos.

Os materiais complementares indicam a leitura de um artigo científico com a temática sobre o ensino e aprendizagem de espanhol, e sites que abordam os temas de cada unidade.

Cada unidade do módulo traz uma atividade avaliativa, dentre elas: fórum; questionários; produção textual; conjugação de verbos; exercícios de gravação de áudio e de compreensão auditiva.

De acordo com as informações dos tutores, a realização das atividades virtuais sempre contava com a interação entre o estudante e os tutores, inclusive aos fins de

semana, e principalmente quando estava perto da data de encerramento das atividades. Depois da entrega das atividades havia um *feedback* dos tutores para os estudantes, eles falavam sobre os possíveis erros, instigavam a revisão dos exercícios e a leitura do material novamente. Vale destacar que durante os módulos não houve nenhum encontro síncrono de prática da oralidade, as interações entre eles eram somente por meio dos fóruns e mensagens.

4. 2. 1 Habilidade comunicativa de compreensão leitora

De acordo com a composição da disciplina a habilidade leitora foi a mais presente, uma vez que, todas as orientações e materiais eram escritos em espanhol, desde o princípio do curso, assim os estudantes tiveram contato com o idioma em todas as fases do processo de aprendizagem.

Havia diversificação de materiais, ora produzidos especificamente para o aspecto pedagógico da aprendizagem e ora autênticos, ou seja, materiais produzidos para fins comunicativos e não para o ensino de línguas, materiais de uso social (reportagens, previsão do tempo, receita culinária, músicas, etc). Nas Figuras 5 e 6 são apresentados exemplos de materiais para a compreensão leitora do estudante.

A figura 5 representa um exemplo de texto onde o estudante pode extrair vários aspectos linguísticos, além de contribuir para o exercício da compreensão leitora. No diálogo apresentado é possível que o estudante identifique as características estruturais do gênero, e use os seus conhecimentos contextuais, suas estratégias e técnicas para extrair as informações que necessita, assim como indica Mayor (2000). Nesse caso especificamente, é possível que o aprendiz tenha a percepção da temática e dinâmica do texto, mesmo que tenha pouco conhecimento da língua, devido a estrutura e a organização do texto, como também a semelhança entre a língua alvo e a nativa. Vale acrescentar que o texto foi elaborado especificamente para o desenvolvimento da habilidade leitora e ao mesmo tempo atender os conteúdos propostos para um estudante de nível inicial, destacando as formas de saudação, a formalidade e a informalidade na comunicação, e o tempo verbal no presente do indicativo.

Figura 5 - Material para compreensão leitora - elaborado com fins pedagógicos.

Saludos y Despedidas Tratamiento Formal o Informal

Observa los siguientes diálogos:

1

María: Buenos días. ¿Cómo te llamas?
Rosa: Buenos días. Me llamo Rosa, ¿y tú?
María: María.
Rosa: ¿De dónde eres?
María: Soy venezolana, de Caracas, ¿y tú?
Rosa: Soy española, de Málaga. ¿Cuál es tu apellido?
María: Menéndez. ¿Cuántos años tienes?
Rosa: Tengo 35 años, ¿y tú?
María: Tengo 28.
Rosa: Mucho gusto, María. ¡Hasta luego!
María: Mucho gusto, Rosa. ¡Hasta pronto!

Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br> Acesso restrito

A Figura 6 traz um exemplo de material autêntico, ou seja, de uso social. Um anúncio imobiliário em língua espanhola. O idioma exposto em uma situação real, dentro de um contexto específico, procurando instigar o estudante para trabalhar não somente a compreensão leitora, mas também, observar as características próprias do discurso escrito, a estrutura, a relevância e a motivação do texto, de acordo com o que diz o Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

Figura 6 - Material autêntico na língua alvo.

Anuncio de vivienda en sitio inmobiliario

Piso en venta en Costa Rica, 23
Nueva España, Madrid [Ver mapa](#)

750.000 €
[Calcular hipoteca](#) [Solicitar hipoteca](#)

133 m² | 2 hab. | 4ª planta exterior con ascensor | Garaje incluido

[Guardar favorito](#) [Descartar](#) [Compartir](#)

Comentario del anunciante

"*Altor Asesores* pone en venta exclusiva vivienda en una de las mejores zonas de Madrid, en el distrito de Chamartín.

Vivienda completamente exterior que cuenta con 133 metros cuadrados distribuidos en dos dormitorios dobles con armarios empotrados. El dormitorio principal cuenta con baño en suite con bañera. Además cuenta con otro baño completo con ducha. Amplio salón comedor que cuenta con varias ventanas que hace que la vivienda tenga mucha luz.
Cocina independiente totalmente equipada y amueblada con todos los electrodomésticos.
Cuenta con calefacción central y aire acondicionado.
Finca del año 1986, que cuenta con ascensor, y amplias zonas comunes (zonas verdes, piscina...)
PLAZA DE GARAJE Y TRASTERO INCLUIDO EN EL PRECIO.
Se encuentra ubicada en el barrio de Nueva España, en la calle Costa Rica. El barrio cuenta con todo tipo de servicios a escasos metros de la vivienda, comercios, supermercados, bancos, restaurantes, colegios etc.
Está muy bien comunicada por transporte público, junto al metro de Colombia (Línea 9), y cuenta de diferentes líneas de autobuses a escasos metros de la puerta de la vivienda.
Muy buena comunicación con salida a la M-30."

adaptado de www.idealista.com

Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br> Acesso restrito

A seguir são apresentados os pontos que os tutores destacaram que possibilitaram a compreensão leitora dos estudantes:

Tutor A - “Textos informativos para leitura; Elaboração de diálogos; Material didático para leitura; Textos para leituras complementares; Disponibilidades de sites com materiais complementares”.

Tutor B - “Todas as produções das disciplinas específicas são escritas e tem materiais na língua estudada”.

Tutor C - “Material bem explicativo e informativo”.

Tutor D - “Textos disponíveis”

Como mencionado anteriormente, a disciplina apresenta uma grande variedade de textos, tanto autênticos como os produzidos especificamente para a disciplina. Além disso, toda a disciplina foi elaborada em espanhol, as instruções, comandos, materiais, sugestões, materiais complementares. Dessa forma era possível favorecer muito a imersão na língua. Na fala do Tutor C o *“material era bem explicativo e informativo”*, podendo-se dizer que atendeu as características relacionadas a um material didático para a EaD.

Os estudantes fizeram os seguintes comentários respondendo a seguinte questão avaliando a compreensão escrita:

A - Avaliação

Durante o período de participação no curso, especificamente na disciplina de “Língua Espanhola”, como avaliaria os seguintes pontos: (obs. considere todos os elementos da disciplina, por exemplo, material didático, vídeos, material complementar, atividades, sua interação com os tutores, etc);

- *“Gostei e achei interessante os conteúdos sugeridos com o intuito de desenvolver a habilidade comunicativa de leitura, ajudaram na compreensão e interpretação.”*
- *“Os materiais são excelentes, ajudou muito meu desenvolvimento na disciplina”.*
- *“As atividades postadas foram de grande valia, porém acredito que precisava de mais interação com o grupo de alunos”.*
- *“Suficiente, porém seria importante praticar pronúncia, conversação”.*
- *“Aprendi muito com a leitura, mais ainda com vídeos, por meio de músicas, filmes, etc”.*

As informações complementam a visão dos tutores e da professora conteudista sobre o desenvolvimento das habilidades comunicativas na disciplina. Os comentários onde os estudantes avaliavam as habilidades foram heterogêneos, apareceram desde o “ruim”, “básico/regular”, até o “ótimo/muito bom”, como respostas mais curtas. Na leitura apontaram aspectos positivos e que auxiliaram no processo de aprendizagem, mas abalizaram a falta de interação com o grupo, a pronúncia e a conversação.

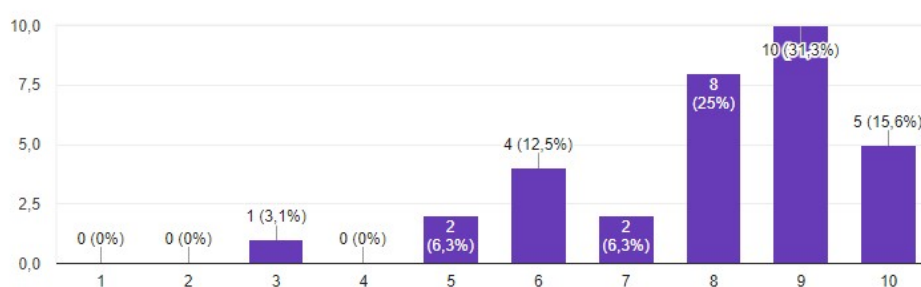
As falas dos estudantes indicaram que tiraram proveito das leituras, em graus diferentes devido aos diferentes modos de aprendizagem, por exemplo, um dos estudantes menciona ter aprendido muito com a leitura, porém, mais com os vídeos, músicas e filmes, ou seja, se identifica mais com a compreensão auditiva. Outro comentário menciona a falta de interação com o grupo, provavelmente a interação indicada por Leffa (1999), entre leitor e texto, não seja suficiente para ele. Nesse aspecto, os módulos poderiam ser melhorados com a indicação de discussão dos textos nos fóruns, assim os estudantes poderiam interagir com o texto e com os colegas. De acordo com as OCEM (2008), a partir do conhecimento prévio e das experiências pessoais de cada participante a interação para discutir sobre as leitura pode levar a construção de novos sentidos,

B - Nota.

Gráfico 1 - Nota quantitativa para a habilidade comunicativa da leitura

De forma quantitativa, quanto daria para a habilidade comunicativa da leitura na disciplina:

32 respostas



Fonte: BARBOZA, 2020

C – Justificativa para a notas.

- “O material disponibilizado, a interação, os vídeos, as atividades, enfim, tudo contribuiu perfeitamente para a minha aprendizagem”.
- “dentro do esperado”
- “Boa”.

- *“Consegui ler e entender muito bem na língua espanhola”*
- *“Acredito ser justo essa nota, pela relevância do material apresentado pelo curso”.*
- *“Os materiais não focavam na fluência ou leitura eram mais gramaticais”*
- *“Materiais com clareza e bem elaborados!”*
- *“A apostila poderia conter atividades práticas de leitura e interpretação, com respostas e explicações (gabarito) no final, para consulta e autoavaliação”.*
- *“Achei interessante e muito bem elaborados os conteúdos e propostas de leitura indicados na disciplina”.*
- *“Não tenho fluência hábil, apenas básica de algumas palavras”.*
- *“Muito boa”*
- *“Os materiais foram relevantes para a aprendizagem e ao final do curso, acredito ser uma boa leitora de textos em espanhol”.*
- *“Sempre temos um pouco mais a aprender”*
- *“Foram disponibilizados textos para leitura complementar, além dos livros didáticos”.*
- *“A habilidade da leitura na disciplina é bem trabalhada, pois me permitiu realizar com compreensão os diferentes gêneros textuais de forma clara, por meio dos vários materiais didáticos disponíveis”.*
- *“Faltou prática de conversão, mas entendo que posso buscar meios para aprimorar”.*
- *“Eu encontro dificuldade de entender a oralidade”*
- *“A leitura é importante, é por meio dela que aprendemos a nos comunicar corretamente”*
- *“poderia ter mais textos curto para leitura”*

Dos 32 respondentes que finalizaram o curso, 23 deram nota acima de 8 para disciplina, correspondendo 71,4%, demonstrando que eles consideraram o módulo entre bom e excelente em relação as habilidades comunicativas, atendendo as expectativas dos discentes. A respeito da compreensão leitora os estudantes destacaram os materiais disponíveis, como relevantes, variados, claros, objetivos, com gêneros textuais diversos, e as leituras complementares, estes aspectos auxiliaram o processo de aprendizagem. Sugestão de mais atividades práticas no material de conteúdo com gabarito e explicação. Apesar dos comentários expõem a variedade e relevância dos materiais, assim como indica o PCIC (2006), seria interessante a indicação de variedades de recursos de leitura, por exemplo, indicar livros, além dos sites e artigos,

ou até mesmo, criar um espaço no AVA para os próprios estudantes trocassem indicações de leituras, fazendo uma ligação com a questão da interação, e a produção escrita.

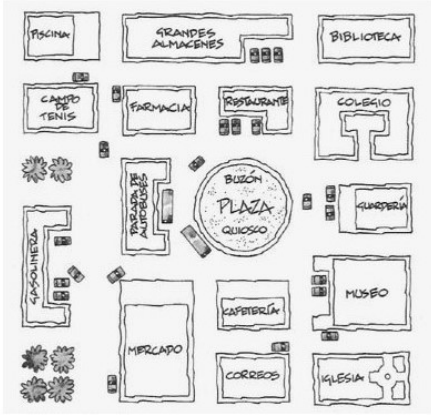
4. 2. 2 Habilidade comunicativa de produção escrita

A habilidade comunicativa da escrita vem em seguida, por meio das atividades online realizadas no AVA, dentre as quais, sete foram produções textuais, como a participação em fórum apresentando-se em espanhol, elaboração de diálogos em situações contextualizadas em restaurantes e como localizar-se na cidade, produzir e-mail relatando uma viagem, elaborar conselhos, instruções, expressões de desejo, de sentimentos, hipóteses e dados sobre o Brasil, como pode ser visto na Figura 7.

Na atividade da figura 7 a proposta era elaborar dois diálogos, utilizando a imagem para indicar a localização de um estabelecimento, indicando um ponto inicial e o procedimento para chegar ao destino, para isso, o estudante precisaria fazer uso do seu conhecimento sobre vocabulário, expressões de localização, advérbios, preposições, locuções e demonstrativos, além de respeitar a estrutura do gênero textual proposto, criando uma interação entre um emissor e um receptor em uma situação comunicativa.

Figura 7 - Atividade Avaliativa - Produção Textual (diálogo) - Tema: Localidades.

Tarea 2




Con base en esta imagen, **crear dos diálogos** que señalen la localización de un establecimiento específico. Explicando el punto de localización inicial y el procedimiento para llegar al establecimiento final. Utilizar las expresiones de localización, los adverbios, preposiciones, locuciones y demostrativos necesarios para desarrollar su texto. *Cada diálogo debe contener de 50 a 100 palabras. Arial, 12. PDF*

Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br> Acesso restrito

A atividade da figura 8 indica a elaboração de um e-mail contando sobre uma viagem a um amigo, o estudante precisaria estar atento aos tempos verbais no passado.

Figura 8 - Atividade Avaliativa - Produção Textual (e-mail) - Tema: Viagem.

ATIVIDADE AVALIATIVA 3 

Utilizando como base el Texto 3 de la unidad 3, produzca un e-mail contando sobre un viaje a un amigo. No te olvides que vas utilizar tiempos verbales en el pretérito.

Esa producción textual debe presentar de 100 a 200 palabras. Letra Arial, 12. Archivo en formato PDF.

Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br> Acesso restrito

Tanto na atividade 7 como na 8, o estudante precisaria, assim como indicado no PCIC (2006), desenvolver sua autonomia para a escrita criativa de textos comuns do cotidiano, e atender diferentes necessidades e objetivos comunicativos. Além dos conhecimentos adquiridos nas unidades, o aprendiz precisa estar atento as características dos gêneros textuais: e-mail e diálogo, como também, escrever para um interlocutor ausente.

Em relação a estas atividades os relatos dos tutores sobre a habilidade comunicativa da escrita apontaram:

Tutor A - “Apresentação dos alunos; Construção de um diálogo de uma situação diária; Atividades de gramática; Atividades de produção textual (construção de supostos aconselhamentos para colegas de trabalho Utilizando o verbo no imperativo)”.

Tutor B - “Todas as produções das disciplinas específicas são escritas na língua estudada”.

Tutor C - “Atividades que prezam a experiência da escrita de diversas maneiras, como produção textual, respostas, ouvir/assistir e descrever o assunto.”

Tutor D - “Produção de texto”

Nas falas dos tutores, destacam a variedade de práticas de escrita, por meio de gêneros textuais diversos e o fato de todas as produções serem realizadas na língua alvo. As propostas de escrita da disciplina tinham como intencionalidade trabalhar com: textos do cotidiano; temas familiares; diversidade de gêneros textuais; pensando em um destinatário específico. A habilidade estava presente nas atividades, mas a competência de fato acontece a partir da prática, vale lembrar que a leitura e a escrita dependem uma da outra para que sejam aprendidas. Quanto mais é realizado o exercício da leitura, possibilita mais aporte para escrever.

Um aspecto que pode ser apontado como um dificultador no desenvolvimento da habilidade comunicativa da escrita é o fato de que muitos estudantes não são proficientes no próprio idioma, e a proximidade com a língua espanhola agrega outro fator de impasse. Nesse sentido, vale acrescentar que a prática da leitura pode contribuir para o desenvolvimento da escrita, pois pode sanar barreiras encontradas. Portanto seria interessante acrescentar as atividades como a mencionada anteriormente, sobre a criação de um fórum para interagir sobre indicações de leituras, nessa prática, a habilidade escrita também teria a oportunidade de ser desenvolvida.

Os estudantes fizeram os seguintes comentários respondendo a seguinte questão avaliando a compreensão leitora:

A - Avaliação

Durante o período de participação no curso, especificamente na disciplina de “Língua Espanhola”, como avaliaria os seguintes pontos: (obs. considere todos os elementos da disciplina, por exemplo, material didático, vídeos, material complementar, atividades, sua interação com os tutores, etc);

- *“As atividades propostas de escrita foram e vieram ao encontro com a proposta do curso”*
- *“As propostas incentivaram o desenvolvimento da comunicação escrita de maneira desafiadora”.*
- *Muito clara e objetiva*
- *Atendeu as expectativas.*

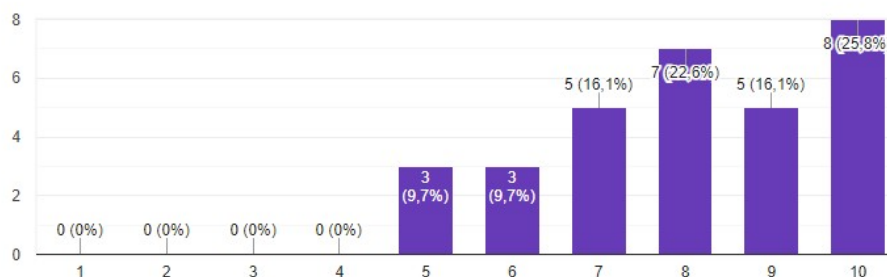
Na avaliação dos estudantes sobre a produção escrita as atividades propostas estavam dentro do esperado atendendo as expectativas, apontam também a clareza e objetividade, que incentivam o desenvolvimento da habilidade de maneira desafiadora. Sobre esse ultimo aspecto, o desafio, já que a prática da escrita é uma das habilidades onde o estudante se preocupa com vários fatores para embasar sua intencionalidade. De acordo com os PCN (1998), a produção escrita não considera somente o que se escreve, mas também para quem, por que, onde e quando estão escrevendo, além de ser um processo de revisão, de análise, de preocupação com a estrutura, a organização, a coesão e a coerência.

B - Nota

Gráfico 2 - Nota quantitativa para a habilidade comunicativa da escrita

De forma quantitativa, quanto daria para a habilidade comunicativa da escrita na disciplina:

31 respostas



Fonte: BARBOZA, 2020

C – Justificativa para as notas

- *“O material didático apresentado trouxe excelentes contribuições para minha formação”.*
- *“Boa”*
- *“dentro do esperado”*
- *“Estou escrevendo, mas ainda não com maestria”*
- *“Acredito que os materiais estavam em desenvolvimento durante o período do curso”.*
- *“Sinceramente não aprendi muita coisa durante as aulas de língua espanhola, tanto que me formei mas não me sinto preparada para lecionar”*
- *“Materiais e aulas ministrados de acordo!”*
- *“A apostila poderia conter atividades práticas de escrita (gramática/vocabulário, p.e.), com respostas e explicações (gabarito) no final, para consulta e autoavaliação”*
- *“Achei que os conteúdos propostos favoreceram novas aprendizagens ao desafiar a compreensão na comunicação escrita”.*
- *“Consigo identificar algumas e traduzi-las”.*
- *“Acredito que seria importante mais exercícios de escrita, sobretudo com foco em diferentes gêneros textuais, pois ainda me sinto um pouco insegura ao produzir textos em espanhol”.*
- *“Sempre temos mais a aprender”*
- *“A maioria das atividades eram uma dissertação”.*
- *“A habilidade da escrita na disciplina atende bem aos seus objetivos, que vai, desde aprender a produzir cada vez mais os textos que circulam na esfera social, por meio das atividades propostas ao longo da mesma, fazendo-se o uso dos recursos expressivos e estilísticos apropriados ao gênero no qual se propõe”.*
- *“Houveram bastantes atividades que ajudaram a desenvolver a escrita, aprendi muito”.*
- *“encontro dificuldade de entender a linguagem”*

- *“A escrita é importante na hora de escrevermos textos, etc”*
- *“poderia ter mais atividades de treinos de escrita , com respostas curtas, atividades de fixação”.*

Dos 31 respondentes que finalizaram o curso, 20 deram nota acima de 8 para disciplina, correspondendo 64,5%, demonstrando que eles consideraram o módulo entre bom e excelente em relação as habilidades comunicativas, atendendo as expectativas dos discentes. Mesmo classificando as atividades de produção escrita como desafiadoras e que atendiam o proposto, alguns estudantes relataram que não alcançaram a competência, e a necessidade de mais atividades práticas de escrita (vocabulário, gramática) com gabarito e explicação. Vale ressaltar que dentro do curso existe uma disciplina exclusiva para a produção textual, ou seja, mesmo sendo uma habilidade a qual os estudantes tiveram mais contato durante o curso, requer bastante prática para alcançar a competência.

4. 2. 3 Habilidade comunicativa de compreensão oral

A compreensão oral era incentivada pelas videoaulas e vídeos externos (sempre com áudio original no idioma), como também nas atividades de compreensão, que foram três, por exemplo, responder questões de compreensão auditiva sem o apoio de um aporte escrito. Vale ressaltar que alguns sites indicados foram pensados para o desenvolvimento da habilidade comunicativa auditiva, pois apresentavam situações em que os estudantes puderam ter acesso ao uso da língua nativa e com distintos sotaques, site de rádios, de vídeos curtos, por exemplo.

A figura 9 apresenta uma atividade de compreensão oral, onde os estudantes ouviam um pequeno áudio respondiam questões de múltipla escolha. A intenção é fazer com que o estudante tenha contato com uma situação que o permita extrair informações de um discurso falado, como indica Peris (1991), como prática para desenvolver a compreensão auditiva.

Figura 9 - Atividade Avaliativa - Compreensão Auditiva

Questão 1
Ainda não respondida
Vale 15,00 ponto(s).
Marcar questão
Editar questão

Contestar las preguntas después de escuchar el audio.

1) ¿Dónde se encuentra la Giralda?

2) ¿Cuál es el puente de Sevilla que le gusta más a Rosa?

3) ¿Desde dónde vieron Rosa y sus amigas una bella panorámica de la Torre del Oro?

4) ¿Cómo es la gente del sur de España?

5) ¿Con quién habla a menudo por teléfono Rosa?

Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br> Acesso restrito

A seguir são apresentados os pontos que os tutores destacaram que possibilitaram a compreensão auditiva dos estudantes:

Tutor A - “Vídeos; filmes; áudio para a transcrição das falas; músicas”.

Tutor B - “Mais materiais de leitura, mas tinha indicações de filmes, produções em ouvir”.

Tutor C - “Atividades diversas com base em ouvir e descrever o assunto ou responder questões”.

Tutor D - “Vídeos”

A habilidade comunicativa auditiva foi contemplada na disciplina tanto em atividades de aprendizagem como em indicação de material complementar através de vídeos, sites, filmes, para um maior desenvolvimento o estudante pode buscar nas sugestões da disciplina várias situações de oralidade com nativos de diversos países que falam espanhol. Com o acesso a internet é possível encontrar opções de sites com filmes, documentários, concertos na língua alvo, o *Youtube*, o *Netflix*, por exemplo, são muito populares atualmente e propiciam o contato com materiais na língua nativa de interesse dos aprendizes de idiomas.

Os estudantes fizeram os seguintes comentários respondendo a seguinte questão avaliando a compreensão auditiva:

A - Avaliação

Durante o período de participação no curso, especificamente na disciplina de “Língua Espanhola”, como avaliaria os seguintes pontos: (obs. considere todos os elementos da disciplina, por exemplo, material didático, vídeos, material complementar, atividades, sua interação com os tutores, etc);

- *“Atendeu minhas expectativas”.*
- *“atendeu as expectativas”*
- *“Percepção auditiva foram feitas com atividades através de vídeos onde tivemos interação e comunicação”*
- *“Percebi algumas diferenças na maneira de falar, de acordo com as regiões que falam o espanhol, mostrando minha necessidade de treinar ainda mais essa habilidade”.*
- *“Ouvir e interpretar fica um pouco mais simples”.*
- *“Foram ótimos os textos e atividades auditivas”*
- *“Muito bom!”*
- *“Fram poucas”.*
- *“tenha que ter aulas ao vivo para aprender melhor”*
- *“Também se torna fundamental, pois é por meio dela que conseguimos falar, é importante para nossa comunicação”*

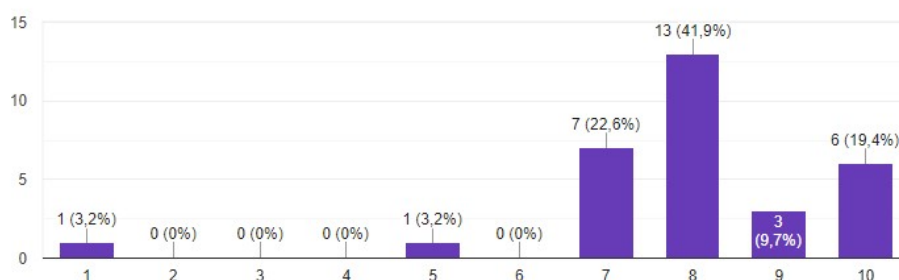
Os comentários dos estudantes sobre a compreensão auditiva apresentou opiniões variadas, alguns assinalaram poucas atividades, e falta de encontros síncronos, um comentário mencionou a motivação para aprender mais, enquanto outros estudantes expuseram que as atividades atenderam as suas expectativas. Contudo, as opiniões demonstraram o reconhecimento de que a prática, o treino, é importante, e notaram as variedades linguísticas entre as regiões em que se fala espanhol.

B - Nota

Gráfico 3 - Nota quantitativa para a habilidade comunicativa da audição

De forma quantitativa, quanto daria para a habilidade comunicativa da audição na disciplina:

31 respostas



Fonte: BARBOZA, 2020

C – Justificativa das notas

- *“Tudo muito bem elaborado”.*
- *“básico”*
- *“dentro do esperado”*
- *“Estou conseguindo ouvir e entender muito bem”*
- *“Na minha justificativa os matérias e vídeos apresentados poderiam ser as vezes mais claros com relação aos conteúdos apresentados”.*
- *“Os vídeos ajudaram um pouco nessa questão da audição”*
- *“A apostila poderia conter atividades práticas de audição (sugestão de músicas/vídeos disponíveis no youtube, p.e.), com respostas e explicações (gabarito) no final, para consulta e autoavaliação”.*
- *“Acho que essa é uma habilidade que será desenvolvida conforme o tempo e a experiência”.*
- *“Muito boa”*
- *“Acredito que seria importante mais exercícios de audição, sobretudo com foco em diferentes situações comunicativas. A oferta de algumas aulas síncronas também seriam interessantes para aumentar o engajamento”.*
- *“Poucos vídeos, e a maioria do YouTube e não dos professores da disciplina”.*
- *“A habilidade da audição atende bem aos seus objetivos propostos na disciplina, uma vez que, os vídeos e as atividades com áudios estimulam e proporcionam a aprendizagem significativa dos conteúdos propostos”.*
- *“Foram poucas”.*
- *“dificuldade de o dialeto do espanhol”*
- *“As atividades comunicativas de audição foram boas, com vídeos bastante vídeos”*

Dos 31 respondentes que finalizaram o curso, 22 deram nota acima de 8 para disciplina, correspondendo 71%, demonstrando que eles consideraram o módulo entre bom e excelente em relação as habilidades comunicativas, atendendo as expectativas dos discentes. No entanto, alguns os estudantes sugeriram mais atividades. Um estudante sugeriu que as atividades fizessem parte do material de conteúdo (apostila), outro gostaria de mais videoaulas elaboradas pelo professor da disciplina.

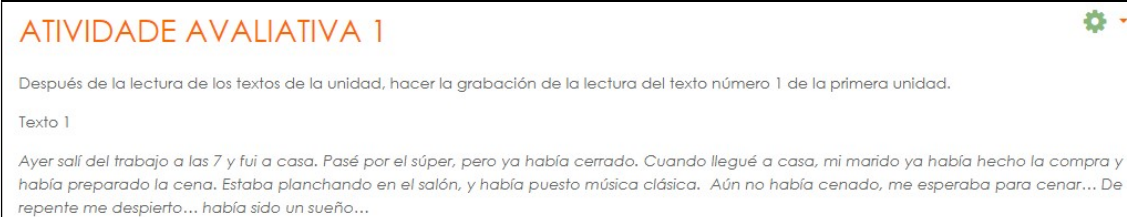
Um estudante comentou que “*tem dificuldade do dialeto espanhol*”, esse comentário reflete que a questão da concepção sobre variação linguística poderia ser melhor desenvolvida, mais discutida, Logo, a declaração de Peris (1991) sobre a exposição do estudante a variadas situações de comunicação para o desenvolvimento da habilidade aponta que para uma melhoria seria ampliar tanto os materiais quanto as atividades que envolvem a compreensão oral dentro da disciplina.

4. 2. 4 Habilidade comunicativa de produção e interação oral

A habilidade comunicativa da fala foi a que menos foi desenvolvida na disciplina durante o curso. Não houve momento de conversação, e apenas uma atividade envolvendo a oralidade, os estudantes tinham que reproduzir e gravar o áudio de um texto pré-estabelecido, sentiu se que faltaram mais momentos onde a comunicação na língua alvo pudesse ser praticada. Podendo ser realizada atividades como encontros síncronos, em *lives*, em chats. Embora, o primeiro módulo trouxesse orientações quanto à fonética, as oportunidades para o desenvolvimento da fala não foram suficientes para o nível de proficiência proposto.

A atividade avaliativa representada na Figura 10 tem como objetivo avaliar a habilidade comunicativa da fala. Neste caso, sem a presença de um interlocutor, mais centrada no que se diz, e com apoio no escrito, de acordo com uma das possibilidades de produção oral presentes nos PCN (1998).

Figura 10 - Atividade Avaliativa - Expressão Oral.



ATIVIDADE AVALIATIVA 1

Después de la lectura de los textos de la unidad, hacer la grabación de la lectura del texto número 1 de la primera unidad.

Texto 1

Ayer salí del trabajo a las 7 y fui a casa. Pasé por el súper, pero ya había cerrado. Cuando llegué a casa, mi marido ya había hecho la compra y había preparado la cena. Estaba planchando en el salón, y había puesto música clásica. Aún no había cenado, me esperaba para cenar... De repente me despierto... había sido un sueño...

Fonte: Extraído do AVA. Disponível em <https://cead.uenp.edu.br> Acesso restrito

Em relação à habilidade comunicativa da fala, os tutores apontaram como exemplo dentro da disciplina.

Tutor A - “Gravação de áudios (leitura de pequenos textos)”

Tutor B - “Houve uma atividade de fala”.

Tutor C - “Os alunos se empenharam em estudar para realizar uma pronúncia boa e eu fui orientando meus alunos quanto a correções na pronúncia”.

Tutor D - “Através de áudios”

Pelas declarações dos tutores é possível concluir que a habilidade comunicativa da oralidade não aconteceu de fato. A única atividade de “oralidade” era gravação da leitura de um texto, estimulando a pronúncia correta, mas não uma comunicação efetiva. Não houve a interação com um destinatário. Embora os tutores dessem o *feedback* ajudando a corrigir os erros, não se tratava de uma interação dialógica contextualizada. O fator responsável para esse problema é a falta de encontros síncronos, em nenhum momento os estudantes e os tutores tiveram a oportunidade de interagir em tempo real, impossibilitando qualquer tentativa de desenvolver a habilidade comunicativa da oralidade. Os módulos poriam ser melhorados com a inclusão de momentos síncronos, assim como um número maior de atividades.

Os estudantes fizeram os seguintes comentários respondendo a seguinte questão avaliando a produção oral:

A - Avaliação

Durante o período de participação no curso, especificamente na disciplina de “Língua Espanhola”, como avaliaria os seguintes pontos: (obs. considere todos os elementos da disciplina, por exemplo, material didático, vídeos, material complementar, atividades, sua interação com os tutores, etc);

- “básico”

- “atendeu as expectativas”

- “Na oralidade e expressão acredito que foram todos bem desenvolvidos e preparados conforme os conteúdos aplicados”.

- “Ruim”

- “De acordo com o curso!”

- “Por ser um curso EaD, senti falta de desenvolver mais a habilidade comunicativa da oralidade”.

- “Muito boa de fácil compreensão”

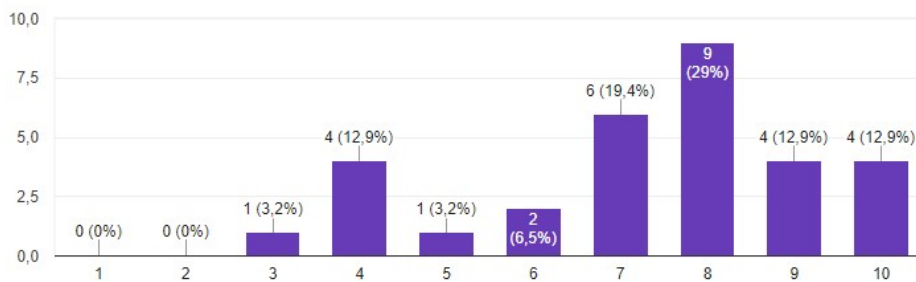
- *“Não sou fluente mas aprendi muito com o curso”*.
- *“Regular”*.
- *“A oralidade necessita de conversação”*
- *“Ótima”*.
- *“Muito bom!”*
- *“Poucas também”*.
- *“Deveria ter mais video aula do ensino da gramática”*
- *“Fundamental para nos comunicarmos de forma correta”*
- *“baixa”*
- *“Atendeu minhas expectativas em parte”*.

B - Nota

Gráfico 4 - Nota quantitativa para a habilidade comunicativa da oralidade

De forma quantitativa, quanto daria para a habilidade comunicativa da oralidade na disciplina:

31 respostas



Fonte: BARBOZA, 2020

C – Justificativa das notas

- *“Poderia ser mais explorado”*.
- *“Boa”*
- *“básico”*
- *“dentro do esperado”*
- *“Consigo me expressar oralmente, algumas dificuldades”*
- *“Os materiais aplicados estavam condizentes com relação aos conteúdos aplicados”*.
- *“Não foi dado nada que me ajudasse na fluência ou ampliação de vocabulário”*
- *“Tudo de acordo com o curso!”*
- *“A apostila poderia conter atividades práticas de oralidade/pronúncia, a partir de sugestões de vídeos disponíveis na internet”*.

- *“Acredito que devido ao formato do curso tivemos poucas experiências relacionadas a habilidade comunicativa da oralidade”.*

- *“ Fizemos poucos exercícios de oralidade, os materiais selecionados pela professora foram muito interessantes, mas acredito que a oferta de aulas síncronas é um ponto importante para aumentar o engajamento. Também gostaria de mais exercícios para que gravássemos áudios e que a correção também fosse enviada em áudio para desenvolvermos mais a audição e a oralidade”.*

- *“Sempre temos mais a aprender”.*

- *Todas as atividades foram corrigidas, as perguntas nos fóruns foram todas respondidas e sempre havia comunicados mas mensagens pessoais”.*

- *“A habilidade da oralidade é trabalhada de forma a levar para nós alunos, a participação com as interações orais, tanto para o contexto de sala de aula e fora dela, com liberdade, desenvoltura e respeito aos interlocutores; ainda as atividades propostas trabalham o reconhecimento adequado dos recursos linguísticos de acordo com a situação comunicativa apresentada ao longo de cada módulo”.*

- *“Poucas”*

- *“Fundamental comunicarmos corretamente”*

“teve apenas uma atividade que tivemos que gravar um áudio em espanhol deveria ter mais.

Dos 31 respondentes que finalizaram o curso, 17 deram nota acima de 8 para disciplina, correspondendo 54,8%, demonstrando que metade dos estudantes consideraram que o desenvolvimento da habilidade está entre bom e excelente. Esse indicador, embora positivo, está em um número menor de alunos, indicativo de que a habilidade não atendeu plenamente as expectativas. Para os aprendizes a oralidade precisava ser mais explorada, com encontros síncronos. Para o desenvolvimento da produção oral é efetiva a necessidade de momentos de interação síncrona. Segundo as OCEM (2006), essa interação permite que o aprendiz se situe no discurso do outro, se posicione como falante da nova língua, considere as condições de produção e as situações do seu discurso. Nesse sentido, seria fundamental a introdução de momentos síncronos no curso.

Quando indagados sobre a disposição dos elementos na disciplina para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, os tutores apontaram:

Tutor A - “Os elementos disponibilizados na plataforma foram essenciais, uma vez que, eles vieram de encontro com as necessidades dos alunos, pois os mesmo, em sua grande maioria, não possuem tempo disponíveis para efetuar leituras extensas. Sendo assim, os vídeos, os áudios, as sugestões de leitura, e o material disponibilizado

possibilitaram a acessibilidade de uma maneira mais prática e criativa. Entretanto, acredito que haja a necessidade de um envolvimento maior em relação ao falar, ou seja, atividades que envolvam mais o falar faz se necessário para uma desenvoltura maior da língua.”

Tutor B - “As produções são em geral reflexiva, o que nos faz interagir mais”.

Tutor C - “Acredito que um elemento complemente o outro e os alunos, assim, conseguem assimilar os conteúdos”.

Tutor D - “Através da prática”.

De um modo geral, a disciplina estava de acordo com a modalidade online, em um curso EaD, Os depoimentos dos tutores foram positivos, pode-se observar um trabalho multidisciplinar, porém havia potencial para mais. Como por exemplo, os recursos, tecnológicos não foram explorados como poderiam e deveriam, principalmente quando o objetivo é o ensino e aprendizagem de um idioma em curso de licenciatura, ou seja, na formação de professores que posteriormente atuariam na rede de ensino. A falta de momentos de interação síncrona foi o mais pontual no prejuízo do desenvolvimento das habilidades comunicativas.

No fim do questionário, os tutores foram incentivados a fazer alguma sugestão sobre a dinâmica da disciplina, o que poderia ser diferente, qual recurso poderia ser utilizado para melhorar o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Declararam:

Tutor A - “Acrescentaria apenas mais diálogo e leituras gravadas para que o aluno, como já mencionado, desenvolva a habilidade oral, no demais a disciplina foi espetacular”.

Tutor B - “O curso é pensado com muito cuidado, acredito que falte um pouco mais de fala. No mais acredito que contemple as habilidades necessárias”.

Tutor C - “Apenas esses ajustes citados acima”.

É consenso entre os tutores que a habilidade comunicativa da oralidade não foi contemplada de modo efetivo, como sugestão principal para a melhoria da disciplina indicaram mais atividades para desenvolver essa habilidade específica, no que diz respeito às demais habilidades acreditam que cumpriram o objetivo proposto. A inclusão de encontros síncronos, utilizando algum aplicativo de videochamada como o Google Meet ou o Zoom, poderia favorecer o desenvolvimento das habilidades de

oralidade, como também o uso da língua em uma situação real com a interação entre interlocutores como embasa as OCEM (2006) na interação em situações comunicativas e Hack e Estivalet (2011), no uso das tecnologias para o desenvolvimento da habilidade de oralidade na aprendizagem de línguas.

4. 2. 5 Observações, sugestões e críticas

Os questionários realizados com os tutores e estudantes terminavam com um espaço para fazer observações, sugestões ou críticas sobre a disciplina.

4. 2. 5. 1 Tutores

Os tutores enfatizaram a melhoria do desenvolvimento da habilidade comunicativa da oralidade, sugerindo mais elementos voltados para este aspecto.

Acrescentaria apenas mais diálogo e leituras gravadas para que o aluno, como já mencionado, desenvolva a habilidade oral, no demais a disciplina foi espetacular.

O curso é pensado com muito cuidado, acredito que falte um pouco mais de fala. No mais acredito que contemple as habilidades necessárias.

Apenas esses ajustes citados acima.

Os tutores também foram questionados sobre como os elementos como os elementos dispostos na disciplina contribuíram para o desenvolvimento das habilidades comunicativas

Tutor A - Os elementos disponibilizados na plataforma foram essenciais, uma vez que, eles vieram de encontro com as necessidades dos alunos, pois os mesmo, em sua grande maioria, não possuem tempo disponíveis para efetuar leituras extensas. Sendo assim, os vídeos, os áudios, as sugestões de leitura, e o material disponibilizado possibilitaram a acessibilidade de uma maneira mais prática e criativa. Entretanto, acredito que haja a necessidade de um envolvimento maior em relação ao falar, ou seja, atividades que envolvam mais o falar faz se necessário para uma desenvoltura maior da língua.

Tutor B - As produções são em geral reflexiva, o que nos faz interagir mais.

Tutor C - Acredito que um elemento complemente o outro e os alunos, assim, conseguem assimilar os conteúdos.

Tutor D - Através da prática

Vale ressaltar que o tutor é o elemento que liga o estudante ao conteúdo, ao curso, por isso é um profissional que possui além do conhecimento específico do curso, é capaz de reconhecer as necessidades e dificuldades que envolvem a aprendizagem em um ambiente virtual. Isto fica claro no comentário do Tutor A, quando reconhece a

necessidade de uma disciplina que apresente elementos práticos, claros e objetivos devido à disponibilidade de tempo dos aprendizes. Mais uma vez, fica exposta a falta de atividades para o desenvolvimento da habilidade oral, mas ainda assim qualifica as produções como reflexivas, um aspecto positivo da disciplina.

4. 2. 5. 2 Estudantes

Os estudantes foram bastante participativos neste quesito e trouxeram muitas contribuições de melhoria para uma futura oferta da disciplina. A seguir, os comentários dos cursistas:

- *“No geral, o curso foi excelente!”*
- *“nada a sugerir”*
- *“Muito boa a disciplina”*
- *“Acredito que conforme for acontecendo os próximos cursos os materiais irão sendo melhor elaborados de forma mais simples e Clara, de forma mais objetiva para que o aluno possa entender melhor”.*
- *“Aulas mais dinâmicas, com foco em ampliação de vocabulário e fluência, com repetição de frases, criação de textos, e conversação”*
- *“Não tenho nada a reclamar, pelo contrário os professores/tutores são bem atenciosos!”*
- *“Achei os conteúdos, materiais sugeridos e a didática excelentes, me motivaram a buscar aprender mais sobre a língua espanhola”.*
- *“Mais vídeos-aulas para que os alunos possam aprender mais e praticar a oralidade”.*
- *“Os materiais disponibilizados pela professora foram muito interessantes e as atividades propostas foram relativamente fáceis de executar, todo o material e condução da disciplina revelaram muita dedicação e organização, agradeço pelas oportunidades de aprendizagem e como sugestões registro a oferta de momentos para interação síncrona (reuniões agendadas aos sábados, por exemplo, utilizando a tecnologia, sem a necessidade de estarmos presentes no polo, mas ao vivo por meio de alguma plataforma, Meet, Zoom etc) e mais atividades de escuta e pronúncia”.*
- *“Tive certa facilidade porque já fiz curso de Espanhol antes de iniciar a Licenciatura, porém, acredito que a disciplina poderia fornecer um curso básico de espanhol (opcional online) para os cursistas fazerem, pois minhas colegas tiveram muitas dificuldades, estudávamos sempre em grupos e vi o quanto foi complicado para elas entenderem”.*
- *“Mais atividades orais, ou grupos online com dias e horário determinado para que haja conversação com intermédio de um tutor”.*

- *“Acredito que mais encontros online, para trabalhar mais a questão da língua e pronúncia das palavras. Somente os textos e vídeos da internet não são suficientes”.*
- *“Minha colocação é mais voltada para elogios do que para críticas. Com a disciplina tive um ótimo contato com a língua espanhola, assimilei bastante o conteúdo abordado; as atividades de leitura e escrita estilaram bastante para uma aprendizagem eficaz da língua. A disciplina ao longo do curso atendeu bem aos objetivos propostos por meio de cada módulo, ainda mais quando trabalhados de forma a evidenciar e considerar os contextos socioculturais”.*
- *“Adorei o curso,achei fantástica a literatura, me instigou a ler vários livros. Sugestão: uma disciplina ou atividades de podcasts para desenvolver leitura, escrita de um roteiro para o podcast e conversação em um trabalho em grupo que pode ser formado por WhatsApp, colaborando para mais interação entre os estudantes”.*
- *“se tivesse video aulas gramática e da produção textual onde encontrei dificuldade”*
- “Seria interessante colocar sugestões de filmes, trabalhar por meio de música”*
- *“proporcionar mais atividades que treinem a prática de leitura oralidade e escrita em espanhol, pois as atividades que tinham eram poucas no sentido de enfatizarem a aprendizagem da língua, houve bastante atividades sobre literatura, textos longos, para iniciantes não proporcionou muita aprendizagem na leitura, oralidade e escrita”.*

Através das respostas dos estudantes foi possível perceber que em alguns comentários, as sugestões apresentavam características de atividades do presencial, por exemplo, atividades de fixação gramática e lexical, com gabarito e explicação. A educação na modalidade virtual vai precisar de um tempo para que os aprendizes se adaptem às suas características, no quesito não só do material, mas no processo de aprendizagem, e na disposição dele dentro do curso.

Um fator bem característico da EaD é o protagonismo do estudante. Alguns comentários reconheciam que o tempo de curso na EaD é menor, e que se requer tempo para desenvolver as competências, que é possível e preciso buscar complementar o que está no curso, é fundamental a motivação na aprendizagem.

[...] motivação é uma força propulsora de importância decisiva. Assim como aprendizado geral, o ato de aprender línguas é ativo e não passivo. Não se trata de se submeter a um tratamento, mas sim de construir uma habilidade. Não é o professor que ensina nem o método, é o aluno que aprende. (SHÜLTZ, 2006, p.36)

O estudante motivado é proativo, vai além do que está contido na disciplina. Na plataforma, no final de cada unidade são sugeridos sites com de exercícios de fixação gramatical, canais virtuais de rádios, que exploram a cultura, a culinária, até expressões idiomáticas, enfim, possibilidades de aprofundamento. A autonomia do estudante é um processo em construção, estamos acostumados a um modelo de educação onde o aprendiz é passivo, e o professor responsável por providenciar os elementos para a aprendizagem. As novas discussões sobre o ensino e aprendizagem de línguas já aborda a questão do protagonismo do estudante e o professor como mediador do processo. Felizmente as mudanças estão acontecendo, mesmo que de forma um tanto lenta, mas o caminho foi iniciado.

Vale destacar também a questão do estilo de aprendizagem desses estudantes. Sabe-se que aprendemos de formas diferentes, por recursos e atividades diferentes, acrescentando a isso o uso das TDIC, que também pode ser muito desafiador. Os estudantes trouxeram contribuições muito relevantes, quanto ao perfil, às necessidades, os pontos positivos e negativos do curso, elogiaram a interação com os tutores, e sentiram falta dessa interação com o grupo. Essas considerações são muito valiosas para a produção de novos cursos de línguas e inclusive para a melhoria desta disciplina, não somente o espanhol, na modalidade online.

Como agente da equipe multidisciplinar na disciplina de “Língua Espanhola” na função de docente-autor, a pesquisa contribuiu para uma avaliação mais crítica quanto às coisas que deram certo, a organização da disciplina, a elaboração do material didático, as sugestões de materiais, e as que não, a falta de encontros síncronos entre os tutores e os estudantes. Os pontos que podem ser melhorados, a inclusão de encontros síncronos, mais atividades de compreensão auditiva e fóruns de discussão e indicação de leituras, e aqueles que estavam dentro do esperado. Essa reflexão instiga a buscar a superação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa se baseava no desenvolvimento das habilidades comunicativas em uma disciplina de língua espanhola em um curso de licenciatura na modalidade a distância, e desencadeou muitas reflexões sobre os aspectos envolvidos nesse processo. Reflexões não só como pesquisadora, mas como professora conteudista da disciplina. Pesquisar sobre um objeto que eu mesma elaborei foi um desafio, porque era preciso ter uma postura imparcial, um olhar externo sobre o objeto. Nesse sentido a fundamentação teórica, a visão dos tutores e as contribuições dos discentes foram essenciais para os resultados alcançados.

A partir das ponderações realizadas sobre as habilidades comunicativas, outros fatores interligados. As especificidades do ensino na modalidade online, as abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas na EaD, e a formação do professor para atuar no espaço virtual. Essas considerações afetam diretamente no desenvolvimento das habilidades comunicativas do curso, pois dependem desses fatores para sua efetivação.

Esta pesquisa trouxe as seguintes reflexões:

I - A dificuldade de se produzir material didático para um curso de língua espanhola EaD, sendo necessário um trabalho árduo dentro do desconhecido. Neste sentido, esta experiência envolve como adaptar a experiência no ensino presencial para o virtual, necessitando de um bom planejamento prévio e deixar tudo muito bem estruturado. Faz-se necessário também reformular conceitos abstraídos do presencial para se adequar as características do virtual, como por exemplo, o protagonismo do estudante no seu processo de aprendizagem, sem a figura do professor transmissor de todo conhecimento, mas um mediador. Existem orientações para a educação online, mas todas as discussões e orientações na atualidade sobre o ensino e aprendizagem de línguas não especifica essa modalidade. Os documentos norteadores da educação no Brasil se referem às práticas presenciais, em sala de aula. São necessárias mais discussões e orientações sobre o assunto. A discussão e a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem no ensino de línguas na modalidade online precisa ter mais destaque, principalmente nos tempos atuais, em que a educação passa por adaptações emergenciais por conta da Pandemia.

II - Embora o acesso ao ensino superior esteja em ascensão, a formação de professores para atuar na modalidade EaD não atende a demanda, ou seja, é urgente a formação de docentes para aprender a trabalhar no virtual, especialmente na

licenciatura. Os professores do século XXI ainda são formados como os professores do século XIX, que considera somente a possibilidades do ensino presencial, que já apresentava problemas. No o ensino *online* há “emergência”, além da necessidade da revisão da metodologia do ensino e do conteúdo trabalhado, pois pouco ou nada foi mudado nos currículos das graduações em relação ao ensino virtual, incluindo os cursos de licenciatura no ensino de línguas, mesmo com o advento da internet e das tecnologias. Assim, torna-se urgente entender todo potencial que a tecnologia proporciona para uma formação que responda a sociedade da informação e dos conhecimentos que estamos inseridos. As estruturas curriculares dos cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas, precisam ser atualizadas, reformulados para atender não somente a demanda de profissionais para a educação virtual, mas também para atender as novas formas de absorver conhecimento, por exemplo, aprender a utilizar as metodologias ativas para o ensino tanto no presencial como no virtual. Vale ressaltar também a pouca valorização do profissional atuante na educação virtual, sem vinculação com a IES em que atua, na condição de bolsista, e com uma remuneração bem menor do que na modalidade presencial mesmo com formação acadêmica igual ou superior de outro profissional no mesmo cargo.

III - É preciso explorar ao máximo as possibilidades que as TDIC ofertam na EaD, no que se refere o desenvolvimento das habilidades comunicativas no ensino e aprendizagem de línguas, em especial para a produção oral, com encontros síncronos para que a interação possa ser efetiva e significativa. A compreensão escrita e oral, e a produção escrita até podem ser desenvolvidas em processos individuais, com interlocutores ausentes, mas a produção oral se efetiva realmente na interação com interlocutores, em situação presencial ou virtual, desde que seja síncrono.

Para tanto, o desenvolvimento das habilidades comunicativas precisam estar presente nos elementos dos cursos de licenciatura em línguas, principalmente no que se refere a aprendizagem sobre como ensinar. Neste sentido, faz-se necessário iniciar compreendendo como também acontece no presencial, relativizar as variáveis, verificar como usar se dos recursos, materiais para proporcionar maior engajamento e envolvimento no processo e exercício da habilidade. Principalmente no que se refere a produção da oralidade, deve ser explorada com as possibilidades que as TDCI podem oferecer, com encontros síncronos, uso de grupos sociais, Whatsapp, possibilitando mais interação direta entre os agentes do curso, os especialistas, estudantes, os tutores e comunidade.

Explorar os recursos tecnológicos que a virtualidade pode proporcionar, quando for possível criar parcerias como Teletandem, ter em consonância a ementa do curso, os seus objetivos, a abordagem no ensino e aprendizagem e as características e orientações da EaD, tanto para a elaboração do curso, como para a atuação dos envolvidos.

Realizar uma análise ou reflexão em processo pode auxiliar na melhoria, pois por meio das informações obtidas indicam as mudanças que podem se fazer necessárias para as próximas ações e ofertas de cursos, como também para cursos de ensino línguas em licenciaturas na modalidade a distância em geral.

Como consideração final faço uma reflexão pessoal sobre o meu papel de pesquisadora e de objeto da pesquisa, como uma experiência impar, uma possibilidade de crescimento profissional e formativo, como professora, acredito que é importante sempre buscar o aperfeiçoamento e a formação da profissão e dos conhecimentos para o exercício dela. Encerro como uma citação de Paulo Freire que é uma inspiração pra mim.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14)

Esta pesquisa é um estímulo para as perspectivas futuras. A constante revisão do trabalho docente e da pesquisa para melhorar a prática pedagógica. Acompanhar e participar das discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola online, e da formação docente para o ensino na modalidade virtual.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: < http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impreso.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 15-29, 2001.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Portal Educação. 2008. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/educacao/6576>. Acesso em 10 de jul. 2019.

ARRUDA, E. P., ARRUDA, D. E. P. Educação a Distância no Brasil: Políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. In: Revista Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338. 2015

BARROS, D. M. V. Didática e estilos de uso do virtual para a Educação a Distância. In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 20, n. 64, p.123-142. 2020

BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem em fóruns online: perspectivas pedagógicas inovadoras. In: Revista Docência e Cibercultura, v. 2, n. 1. p. 14-38. 2018

BENTO, D. A produção do material didático para EAD. São Paulo: Cengage, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994. 336 p.

BORBA, F. S. et al. Dicionário Unesp do português contemporâneo. São Paulo: Unesp. 2004.

BRASIL (1996). Regulamentação art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em 13 de dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação . Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL, Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BRASIL. Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília/DF, Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>.

BRASIL. Espanhol: ensino médio - Coleção Explorando o Ensino. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, vol. 16, 2010.

BRASIL. Lei 11.161 – Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Lei 13.415 - Altera as Leis n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n^o 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n^o 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n^o 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Referências de qualidade para educação superior a distância. Brasília: MEC/ Seed. 2007.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Resolução N^o 2, de 1^o de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 16p. 2015

BUZETTI, M. C. O material didático na educação a distância. Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2014.

CARVALHO, A. F.; SILVA, C. T. A.; MILL, D. Mediação tecnológica. In: MILL, D. (org.) Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. Campinas: Papyrus. 2018.

CASSANY, D. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001

FIORENTINI, L.M.R; MORAES, R.A. Linguagens e interatividade na educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREITAS, M. T.; FRANCO, A. P. Os desafios de formar-se professor formador e autor na educação a distância. *Educ. Ver.*, n. 4, p. 149-172. 2014.

FUNDACRED (2017). EAD no Brasil corresponderá a 51% do mercado em 2023, diz pesquisa. Disponível em: <www.fundacred.org.br/site/2017/11/27/ead-no-brasil-correspondera-51-do-mercado-em-2023-diz-pesquisa/>. Acesso em: 30 de abr. 2019.

FUNDACRED (2018). Crescimento de educação a distância no Brasil. Disponível em: <www.fundacred.org.br/site/2018/01/24/crescimento-de-educacao-distancia-no-brasil/>. Acesso em: 30 de abr. 2019.

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. *Scientia Plena*, Sergipe, v. 7, n. 11, 2011.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. A Mediação Pedagógica: educação à distância alternativa. Campinas: Papyrus. 1994.

HACK, J. R.; ESTIVALET, G. L. Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. Congresso Internacional da Abralín, Curitiba. 2011

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KEARSLEY, G. Educação on-line: aprendendo e ensinando. Trad. M. C. Silva, São Paulo: Cengage Learning, 2011

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *Revista Tesol Quarterly*, vol. 35, nº 4, p. 537 – 560, 2001

KUZUYABU, M. O futuro da educação a distância. *Revista Ensino Superior*. São Paulo. 2017. Edição 221. Disponível em: <www.revistaensinosuperior.com.br/o-futuro-da-educacao-distancia/>. Acesso em: 30 de abr. 2019.

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

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V., IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: *Uma Espiadinha na Sala de Aula: Ensinando Línguas Adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, p. 21-48. 2014

LEFFA, V.. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEMGRUBER, M. S.. Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. *Revista Sinpro-Rio*, v. 02, p. 42-49, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf
Acesso em 20 de out. 2019.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (org.) Educação a distância. Porto Alegre: Artmed, p. 93-110. 2001.

MAIA, C.; J. MATTAR. ABC da EaD: a Educação a Distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M..metodologia Científica. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro (La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño) tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. – Brasília: Thesaurus, 2008.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In.: Moran, J.M.; MASETTO, M. T. e BEHRENS, M. A. (orgs.) Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2012.

MAYOR, J. Estrategias de comprensión lectora. Carabela, 48, p. 5-24. 2000

MEDEIROS, L.; MACEDO, M.; AMARAL, S.; RIBEIRO, V. Sistemas de tutoria em cursos a distância: Texto base. Material da disciplina Sistemas de tutoria em cursos a distância, do curso Planejamento, Implementação e Gestão da EAD, 2010, UFF, Rio de Janeiro. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação a Distância - SEED. Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Programa Interinstitucional de Capacitação em EAD para a UAB. Rio de Janeiro: 2010.

MEIER, M.; GARCIA, S. Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor. 2007.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete educação virtual. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/educacao-virtual/>>. Acesso em: 13 de dez. 2019.

MILL, D. (Org.) Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus, 2018.

MILL, D. Docência virtual: Uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques. São Carlos: Edufscar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista do Centro de Educação, v. 29, n.2. Santa Maria, p.1-11. 2004.

MORETTO, V. P. Reflexões Construtivistas sobre Habilidades e Competências. Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão, Belo Horizonte, v. 5, n. 42, p. 50-54. 1999

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros . In.: Coleção explorando o ensino; v. 16. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Antártica: ensino fundamental e ensino médio. Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Brasília, p. 137-156, 2010.

PARAQUETT, M. Por que formar professores de espanhol no Brasil? Revista Hispanista, vol. 09, nº 35, p. 01 - 11, 2008.

PEIXOTO, J.; SANTOS, J. C. Mediação. In: MILL, D. (org.) Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. Campinas: Papyrus. 2018.

PERIS, M. E. La didáctica de la comprensión auditiva. Revista Cable 8, n.5, p. 16-26. 1991.

PERRENOUD, P. Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed, 1999

PICANÇO, D.C.L. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar... Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

Plan Curricular Del Instituto Cervantes: Niveles De Referencia Para El Español. [Alcalá de Henares] : Madrid: Instituto Cervantes ; Biblioteca Nueva, 2006.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. Educação a distância. Inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. F. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Formação docente, gestão e tecnologias: desafios para a escola – volume 4 – D3 – UNESP/UNIVESP – 1ª edição 2013. Graduação em Pedagogia. Disponível em : www.acervodigital.unesp.br

SCHÜTZ, R. Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas. In: English Made in Brazil. 2006. Disponível em <https://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. Acessado em 10 out. 2020.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Education Review, v.57, n.1, Cambridge, p. 1-21. 1987.

SHULMAN, L. S. The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach. São Francisco: Jossey-Bass. 2004.

SILVA, F.; LAIÑO, M. J. O ensino de língua estrangeira em EAD: planejamento, gerenciamento e prática. Separata de: Signo. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 35 n. especial, p. 154-164, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1433/1208>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

- SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). Soletas. Ano IV, n. 8. São Gonçalo: UERJ, 2004.
- SOLETIC, A. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância. In: LITWIN, E. (org.) Educação a distância. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, p. 73-92. 2001.
- SOUSA, A. H., et al. (Orgs). Práticas de EAD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil: cenários, experiências e reflexões. Florianópolis: UDEC, 2015.
- VALENTE, J. A. A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. In JOLY, M. C. R. A. (Org), A Tecnologia no Ensino: Implicações para a Aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- VALENTE, J. A., MORAN, J. M., ARANTES, V. A. (organizadora). Educação a Distância: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores a distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp, 2007.
- VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância via internet. São Paulo: Avercamp, 2005.
- VASSALLO, M. L., TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: Princípios teórico e perspectivas de pesquisa. In TELLES, J.A. Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, p. 19 -60. 2009
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. Revista EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p. 25-41, 2015
- VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 5, n. XVIII. 2006
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- YIN, R.K. Case study research, design and methods (applied social research methods). Thousand Oaks. California: Sage Publications. 2009
- ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: Possibilidades e contradições. In: BARBOSA. R. L. L. (org). Formação de educadores: Desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp. 2003.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário

- Qual sua formação acadêmica?
- Esta é sua primeira experiência na tutoria EAD?
- Tempo de experiência com EAD antes da tutoria no curso de segunda licenciatura em Letras Espanhol EAD da UENP
- Quais módulos da disciplina de Língua Espanhola acompanhou durante o curso?
- Como tutor, você teve acesso aos materiais disponíveis no ambiente virtual (conteúdo, vídeos, artigos e sites)?
- Quais outras disciplinas você acompanhou no curso?
- Como cada habilidade comunicativa estava presente na disciplina:
 - Leitura
 - Escrita
 - Audição
 - Fala
- Na sua visão, como os elementos dispostos na disciplina contribuíram para o desenvolvimento das habilidades comunicativas?
- Deixe sua sugestão para algum aspecto que poderia ser diferente na disciplina de Língua Espanhola, o que você mudaria. Você acrescentaria algum outro recurso que pudesse melhorar o desenvolvimento das habilidades comunicativas?

Apêndice B - Questões da entrevista

- 1 - Cada tutor era responsável por quantos alunos?
- 2 - Quantos grupos/pólos havia no curso?
- 3 - A interação dos tutores com os alunos era frequente?
- 4 - Havia algum encontro entre os tutores (reuniões presenciais ou virtuais, grupos em app de mensagens)? Qual a frequência?
- 5 - Havia um *feedback* para os alunos após a correção das atividades? Como era?
- 6 - Houve algum momento de encontro síncrono (chat, videoconferência) com os alunos? Se sim, como foi, e com que frequência?
- 7 - Houve algum treinamento específico prévio ou no decorrer da disciplina para tutoria a distância, oferecido pela instituição do curso?

Apêndice C - Questionário para os estudantes

1. Situação no curso de Segunda Licenciatura em Letras Espanhol EAD.

Marcar apenas uma oval

- Ativo *Palavra para a pergunta 4*
 Inativo (desistente) *Palavra para a pergunta 2*

Aluno Inativo

Seção específica para os alunos inativos (desistentes)

1. Quais módulos participou:

Marque todos que se aplicam

- Módulo I
 Módulo II
 Módulo III
 Módulo IV

2. Indique o(s) possível(eis) fator(es) para a desistência do curso

Marque todos que se aplicam

- Falta de tempo.
 Dificuldade com o uso das tecnologias.
 Não se adaptou a aprendizagem na modalidade a distância. O curso
 não atendeu as expectativas
Outro:

Habilidades
Comunicativas

Durante o período de participação no curso, especificamente na disciplina de "Língua Espanhola", como avaliaria os seguintes pontos: (étn. considere todos os elementos da disciplina, por exemplo, material didático, vídeos, material complementar, atividades, sua interação com os alunos, etc.)

4. Habilidade comunicativa da leitura:
5. De forma quantitativa, quanto daria para a habilidade comunicativa da leitura na disciplina:

Marcar apenas uma oval

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Justifique sua nota:
7. Habilidade comunicativa da escrita:
8. De forma quantitativa, quanto daria para a habilidade comunicativa da escrita na

disciplina:

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Justifique sua nota:

10. Habilidade comunicativa da audição:

11. De forma quantitativa, quanto daria para a habilidade comunicativa da audição na disciplina:

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Justifique sua nota:

13. Habilidade comunicativa da oralidade:

14. De forma quantitativa, quanto daria para a habilidade comunicativa da oralidade na disciplina:

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. Justifique sua nota:

16. Deixe suas sugestões de melhoria, observações ou críticas sobre a disciplina:

Apêndice D - Mapa da Disciplina

Curso: **Segunda Licenciatura em Letras/Espanhol**

Disciplina: Língua Espanhola I

Carga horária: 45h

Ementa: Desenvolvimento da competência comunicativa, no nível básico, por meio da integração das quatro habilidades linguísticas, com vistas ao ensino e à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, considerando os contextos socioculturais.

Professor responsável: Carina Mendes Barboza

MAPA DA DISCIPLINA – ORIENTAÇÕES PRELIMINARES

Caro (a) professor (a), esse documento será utilizado como base para a sua disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle. Todas as informações disponibilizadas são recebidas pelos acadêmicos. É importante que o preenchimento desse documento siga as orientações a seguir.

A partir da carga horária da sua disciplina, o professor precisa pensar a distribuição do material de acordo com as temáticas norteadoras:

Carga horária	Número de Unidades	Número de Atividades por Unidade no AVA
45h	2 a 4 Unidades	1 a 2 vídeos (externos) 1 vídeo-aula (apresentação + conteúdo) 1 texto-base de autoria do docente Textos complementares 1 Fórum (Peso 0,5 cada – T: 1,0) 1 atividade de avaliação (Peso 2.0 – T:4,0) 1 avaliação presencial por disciplina (5,0)

INTRODUÇÃO

TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

A Aba Início é o primeiro material acessado pelo acadêmico. Sendo assim, é importante que o docente organize de maneira clara a disciplina.

Abaixo, indicamos o roteiro que deve ser seguido pelo professor na elaboração do texto para a **Aba Início**.

IMPORTANTE – Escreva de forma fluída, como se estivesse apresentado a disciplina para o aluno (**não** coloque em forma de tópicos).

De modo explicativo e sucinto, em forma de texto escreva:

- 1: uma mensagem cordial de boas-vindas aos alunos, apresentando-se como docente que irá acompanhá-los no curso;
- 2: os objetivos da disciplina;
- 3: breve resumo dos temas que serão abordados;
- 4: breve informativo a respeito dos materiais fundamentais da disciplina;
- 5: formas de avaliação, destacando as unidades que terão atividades avaliativas;
- 6: apresentar um *checklist* para o aluno acompanhar as atividades a serem realizadas, para ajudar na organização dos estudos. (Há uma ferramenta no Moodle que possibilita esta inserção);
- 7: deixe claro que a interação durante o curso se dará, do ponto de vista pedagógico, entre o aluno e os tutores (virtual e presencial, do polo correspondente), ou seja, que as dúvidas devem ser sanadas com os tutores, os quais terão contato direto com o professor.

¡Hola! ¿Qué tal?

¡Sean bienvenidos al curso de Segunda Licenciatura en Letras: Español! Soy Carina Mendes y les voy a acompañar en la disciplina de Lengua Española I. Será un placer trabajar con ustedes en este proceso de conocimiento de la lengua española.

Nuestro objetivo en esta disciplina es llevar a ustedes los primeros contactos con la lengua española, desarrollando las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera: leer, escribir, oír y hablar. Los contenidos abordados se ajustan a los niveles de referencia del Marco Común Europeo para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este primer módulo (Nivel A1 - Inicial) abordaremos temas como: saludos; profesiones; países; descripción física; la familia; cuerpo humano; números; gustos; alimentos; ubicaciones; los hábitos de rutina.

Los materiales que vamos a utilizar incluyen el libro de la disciplina, videos (de fuentes externas, como Youtube, por ejemplo) y video-clases que posibiliten la presentación, expansión y diálogo con el contenido de cada texto.

Nuestra disciplina está dividida en 4 (cuatro) unidades. Las unidades están organizadas del siguiente modo: después de la lectura del libro y visualización de los videos, hay una actividad evaluativa a ser realizada vía participación en foro de discusión o envío de actividad. Al final de la disciplina, habrá una evaluación presencial para el cierre de la disciplina. Atención a la realización de las actividades, no dejen nada atrás, en nuestro ambiente virtual de aprendizaje (AVA - Moodle), hay una lista de verificación que ustedes pueden utilizar. A continuación, también presento una lista con nuestros contenidos para que tengan una síntesis de las actividades correspondientes de cada unidad.

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Evaluación Presencial
1 – Visualización del vídeo-clase 2 – Lectura del Material Didáctico 3 - Visualización de los videos externos 4 - Participación en foro de discusión (Peso 1.5)	1 – Lectura del Material Didáctico 2 – Visualización de los videos externos 3 – Producción textual (Peso 1.5)	1 – Lectura del Material Didáctico 2 - Visualización de los videos externos 3 – Producción textual (Peso 1.5)	1 – Lectura del Material Didáctico 3 – Visualización de los videos externos 4 – Producción textual (Peso 1.5)	1 - Compuesta con ejercicios, sin consulta, basados en las 4 unidades. (Peso 5)

Durante el curso, ustedes podrán interactuar con los tutores / profesores (con el tutor virtual, en el AVA, y con el tutor presencial, en los encuentros presenciales). A través de ellos recibirán todo el apoyo pedagógico necesario para realizar las actividades, participar en los foros de discusión y sacar dudas. Los tutores también podrán entrar en contacto conmigo siempre que lo necesiten, para encaminar sus dudas, sugerencias o cuestiones planteadas a lo largo del curso. El objetivo de nuestro trabajo es siempre ofrecerles, a través de un trabajo colaborativo, una experiencia de aprendizaje rica, desafiante y productiva.

¡Espero que tengamos un excelente trabajo en nuestro recorrido!

Atentamente,

Maestra Carina Mendes Barboza

CURRÍCULO LATTES

Abaixo, cole o link do seu Currículo Lattes

<http://lattes.cnpq.br/2501978401193752>

UNIDADE 1

TÍTULO

No espaço abaixo, insira o título da unidade de estudos.

Por exemplo: [Classes gramaticais](#)

¿QUIÉNES SOMOS?

TEXTO INICIAL DA UNIDADE 1

O **texto inicial da unidade** é uma breve apresentação da temática trabalhada na Unidade, bem como o percurso didático a ser realizado pelo acadêmico.

Professor, lembre-se de explicar os objetivos e a trilha didática de estudos que o aluno deve percorrer, conforme orientações abaixo:

- 1:** apresente os objetivos da Unidade;
- 2:** explique em linhas gerais o eixo temático da unidade e de que forma ele é importante para a disciplina;
- 3:** aponte questões teóricas que nortearão as atividades da unidade;
- 4:** reforce a importância da realização das leituras e atividades.

Estimados estudiantes,

Iniciaremos la unidad 1 introduciendo los primeros contactos con la lengua española. Nuestros objetivos en esta unidad son que a su final ustedes puedan saludar y despedirse, dar y pedir información personal y profesional, hablar de profesiones, países y nacionalidades, describir físicamente y el carácter de las personas.

Nuestro eje temático de esta unidad es dar inicio a la comunicación en lengua española, vamos explorar la fonética de la lengua, y desarrollar expresiones comunicativas aclarando la cuestión de la formalidad e informalidad, aspectos importantes en este idioma.

Para complementar el material didáctico también tendremos videos externos para profundizar la estructura de la lengua, y un artículo para explorar más profundamente acerca la fonética del español. Es muy importante que ustedes realicen la lectura de los materiales señalados y participen de las actividades, con eso, podrán sacar lo máximo de este proceso de aprendizaje

MATERIAIS DIDÁTICOS

Encaminhamentos metodológicos

Neste espaço, o professor faz os **encaminhamentos metodológicos** da unidade de estudos. Indica quais os materiais didáticos que os alunos terão contato. Em geral os materiais são (**livro da disciplina, e-book interativo da disciplina**, vídeos de conteúdo, vídeos do *youtube*, repositórios digitais (links), sites (links), artigos científicos (links), etc).

É importante que, ao sugerir o material, o professor faça uma **explicação** indicando as razões pelas quais o aluno deve acessar determinado conteúdo, ou seja, escreva **um parágrafo explicativo** para cada material didático selecionado para a unidade. Neste parágrafo, indique:

1: o assunto do material (artigo, vídeo, capítulo de livro, entre outros), com uma breve síntese. Lembre-se de apontar, no caso de livros e outros materiais extensos, quais páginas deverão ser obrigatoriamente lidas;

2: a relevância do material para a disciplina, ou seja, o que é essencial que o aluno aprenda;

3: a importância do material para o desenvolvimento das atividades relativas ao curso (se for o caso).

*Ex: Nesta semana de estudos, além da leitura obrigatória do capítulo 2 do livro XXX, gostaria que vocês também lessem o seguinte texto **Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas**, da autora Vera Menezes. O texto traz visões epistemológicas para a compreensão dos conceitos subjacentes à construção de ambientes virtuais de aprendizagem.*

IMPORTANTE: Coloque OS TÍTULOS DE CADA UM desses materiais e não esqueça de enviar os **arquivos em PDF**, quando encaminhar este mapa ou fazer referência aos links a serem utilizados.

En esta unidad ustedes deben leer el Material Didáctico – Língua Espanhola I - Unidad 1, en este material encontrarán los textos sobre el tema de la unidad, gramática y vocabulario. Leer el material es fundamental para el desarrollo de la disciplina, como también para la realización de las actividades propuestas. Ustedes también tendrán los videos que explican los tópicos gramaticales y la pronuncia del alfabeto español.

1 – Video-clase 1 (obligatorio) – Fonética de la Lengua Española.

Este vídeo presento la pronuncia del alfabeto español.

2 – Material Didáctico (obligatorio) – Língua Espanhola I – Unidad 1- ¿Quiénes somos?

En el material encontrará diálogos que abordan la cuestión de la conversación informal y formal en español, las formas de saludar y despedirse, el alfabeto español, los países que hablan español, aspectos gramaticales y vocabulario.

3 - Vídeos externos (obligatorio):

¿Por qué estudiar español?

Disponibile en: <https://youtu.be/MAgNo8Mvv0>

El género y el número de los nombres o sustantivos

Disponibile en: <https://www.youtube.com/watch?v=8Ykwtg6grtk> – género femenino y masculino en español

Disponibile en: <https://www.youtube.com/watch?v=HoG7IOSBjx4> – los sustantivos

Artículos

Disponibile en: <https://www.youtube.com/watch?v=5m8tNLNBOTc&feature=youtu.be>

Verbos en presente de indicativo – regulares

Disponibile en: https://www.youtube.com/watch?v=mw_b3ho0sbA

Los números cardinales

Disponibile en: <https://www.youtube.com/watch?v=JKEHvDyoSog>

En estos vídeos los aspectos gramaticales son presentados para una mejor fijación de los

contenidos.

4 – Lectura (complementar): **Estudo fonético-acústico dos róticos no português e no espanhol para uma aplicação pedagógica** (CARVALHO, K. 2006)

Disponível em: <http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1264.pdf>

Este artículo trata de un estudio fonético-acústico de róticos en portugués y español, con el propósito de aplicaciones glossodidáticas. El objetivo de este trabajo es establecer las características acústicas que definen las realizaciones fonéticas de esos segmentos, de manera contrastiva, en diferentes contextos fónicos. A partir de este estudio, es posible señalar algunas interferencias que pueden ocurrir en el proceso de adquisición de esas lenguas como LE, en lo que se refiere a la pronunciación adecuada de los segmentos en cuestión.

5 – Sitios con actividades (complementar):

ProfeDeELE: <https://www.profedeele.es/>

Marco ELE – Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera: <https://marcoele.com/>

Ver Taal: <http://www.ver-taal.com/>

Lingolia: <https://espanol.lingolia.com/es/>

Sitios con ejercicios gramaticales, de vocabulario, de audio, e otras sugerencias para el aprendizaje de la lengua española.

Después de la lectura atenta de esos materiales, pasamos a la realización de la actividad evaluativa, que, en esta unidad, es la participación en un foro de discusión.

ATIVIDADES

No espaço abaixo, o professor apresenta as atividades para a unidade de estudo.

Para isso, apresente o enunciado da atividade, o tipo (fórum, questionário, enquetes, quiz, envio de arquivo, glossário, wiki, diário etc.) e indique o valor que será atribuído a cada atividade.

Para elaborar as atividades, siga as orientações abaixo:

1: elabore enunciados claros e sem ambiguidades;

2: procure aprofundar os conteúdos principais da unidade;

3: oriente quanto à formatação dos trabalhos (fonte, tamanho, espaçamento, entre outros) e peça, sempre, arquivos em pdf.

IMPORTANTE: evite repetir o mesmo tipo de atividade em todas as unidades, procure alternar entre as diversas opções que o Moodle proporciona.

Caso fique com dúvida, peça ao tutor de referência explicações a respeito de cada tipo de avaliação/atividade possível de ser realizada no moodle.

ATIVIDADE 1	VALOR
-------------	-------

Foro de discusión: ¿Quién es?

*Con base en lo que han aprendido en esta unidad, ustedes van **presentarse en español** en el foro para que los colegas se conozcan. En esa presentación ustedes deben poner sus nombres, de donde son, donde viven, en que trabajan, la edad, las características físicas y de carácter. En seguida, elegir uno de sus colegas y presentarle. En esta*

1,5

actividad ustedes utilizarán los verbos en presente de indicativo en primera persona (yo) y para presentar el colega, la tercera persona (él/ella). Hay ejemplos que pueden observar en la página 15 del Material Didáctico – Língua Espanhola I. Después de presentarse y presentar un colega, ustedes van a decir brevemente, en portugués, porque decidieron hacer el curso de Segunda Licenciatura en Letras/Espanhol.

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

Os **critérios de correção** são enviados aos tutores para que eles possam corrigir e orientar os alunos.

Ao redigir os critérios, indique:

- 1: quais conceitos e/ou temas devem ser abordados pelos alunos;
- 2: que perspectivas teóricas devem ser anunciadas? Como devem ser tratadas?
- 3: quais as principais ideias que precisam estar anunciadas na resposta de cada questão?
- 4: número mínimo e máximo de laudas.
- 5: outras informações importantes.

1. Os alunos devem utilizar as informações solicitadas na apresentação pessoal: nome, cidade, nacionalidade, profissão, características físicas e de personalidade, utilizando o tempo verbal no presente do indicativo em 1ª pessoa do singular. (0,75 pontos)

2. Utilizando as mesmas informações para se apresentares, os alunos devem apresentar um colega, elencando as informações utilizando o tempo verbal no presente do indicativo em 3ª pessoa do singular. (0,75 pontos)

3. O motivo pelo qual o aluno decidiu cursar a Segunda Licenciatura em Letras Espanhol é resposta pessoal e não será pontuado.

Total: 1,5

Apêndice E - Plano de Ensino

PLANO DE ENSINO DE DISCIPLINA

Campus: Jacarezinho	
Centro: Centro de Letras, Comunicação e Artes	
Curso: Segunda Licenciatura em Letras/Espanhol	Modalidade: Educação a Distância

Disciplina: Língua Espanhola I
Módulo: I
Números de Alunos por Turma: 270
Docente Responsável: Carina Mendes Barboza

Ementa:
Desenvolvimento da competência comunicativa, no nível básico, por meio da integração das quatro habilidades linguísticas, com vistas ao ensino e à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, considerando os contextos socioculturais.

Conteúdo Programa:
<ul style="list-style-type: none">- Saludos y Despedidas;- Tratamiento Formal e Informal;- Fonética de la lengua española;- Países que hablan español;- Sustantivos;- Artículos;- Pronombres Interrogativos;- Números Cardinales;- vocabulario de aula;- Profesiones;- Grados de parentesco;- Adjetivos posesivos;- Pronombres posesivos;- Verbo Gustar;- Verbo Doler;- Verbos en Presente de Indicativo (regulares);- Verbos en Presente de Indicativo (irregulares);- El cuerpo humano;- Alimentos;- Objetos de restaurante;- Adverbios de lugar;- Demostrativos;- Establecimientos;- Muebles y habitaciones de una casa;- La rutina;- Días de la semana;- Meses del año;- Adverbio de frecuencia;- Verbos pronominales;- Las horas.

Metodologia:
Aprendizagem colaborativa mediada por Tecnologias de Interação e Comunicação (TICs) em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e por professores-tutores, visualização de vídeos-aulas, leitura de textos, participação em fóruns de discussão, realização de atividades escritas individuais e em grupos e participação em encontro presencial para realização de avaliação presencial.

Critérios de Avaliação de Aprendizagem:

Participação dos fóruns de discussão, realização das atividades e realização da avaliação presencial.

BIBLIOGRAFIA**Bibliografia Básica:**

BARBOZA, Carina Mendes. **Língua Espanhola I** – Material produzido para atender o curso de Segunda Licenciatura em Letras/Espanhol da UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná.

SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños/ Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología; Tradução de Eduardo Brandão, Claudia Berliner. 2ª Edição – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PEREIRA, Helena Bonito Couto. **Michaelis: dicionário escolar espanhol-português, português-espanhol.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

FANJUL, Adrián (org.). **Gramática y práctica de español para brasileños.** São Paulo: Moderna, 2014.

HERMOSO, Alfredo González. **Conjugar es fácil en español de España y de América.** Madrid: Edelsa, 2006.

Bibliografia Complementar:

MORENO, Concha; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. **Gramática Contrastiva del español para brasileños.** Madrid: SGEL, 2007.

ANEXOS

Anexo A - Edital do Processo Seletivo para Tutores

EDITAL NO 009/2018-UAB-UENP

SELEÇÃO DE TUTOR A DISTÂNCIA PARA ATUAÇÃO NO CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL

– MODALIDADE A DISTÂNCIA –

A Coordenação Local da Universidade Aberta de Brasil/CAPES, no âmbito da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, de Jacarezinho, no uso das atribuições,

TORNA PÚBLICO:

A abertura de inscrições do processo seletivo para seleção de TUTOR (A DISTÂNCIA), para atuação no curso de SEGUNDA LICENCIATURA – LETRAS ESPANHOL, ofertado na Modalidade a Distância, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, desenvolvido em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB, de acordo com o que estabelece a PORTARIA No 15/2017-CAPES e a INSTRUÇÃO NORMATIVA No 2/2017-CAPES, e as seguintes normas: 1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES 1.1 O presente processo seletivo para contratação de TUTOR (A DISTÂNCIA) é regido pelas regras estabelecidas no presente Edital e executado pela Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP e por uma Comissão Avaliadora, indicada pela Coordenação da UAB/UENP;

1.2 O presente processo seletivo terá validade de um ano, a partir da publicação do edital final de classificação, podendo ser prorrogado;

1.3 A inscrição online será efetivada conforme estabelecido no item 6, do presente Edital e o candidato deve efetivar a inscrição a partir do dia 09 de maio de 2018 até, às 23 horas e cinquenta e nove minutos do dia 16 de maio de 2018, obedecendo aos seguintes critérios:

2 DAS VAGAS, CARGA HORÁRIA E REMUNERAÇÃO 2.1 Serão selecionados 8 (oito) TUTORES (A DISTÂNCIA) que acompanharão alunos do curso de SEGUNDA LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL, ofertado na Modalidade a Distância, para desenvolver atividades em plataformas de ensino e aprendizagem, atividades avaliativas e laboratoriais, de acordo com os requisitos descritos no item 3; 2.2 Além do número de vagas previstas neste processo seletivo, será formado um cadastro reserva para atendimento às vagas que surgirem ou forem criadas ao longo do curso;

2.3 A carga horária semanal dedicada à tutoria é de 20 (vinte) horas, conforme cronograma de trabalho a ser definido pela Coordenação do Curso e Coordenação da UAB no âmbito da UENP;

2.4 A remuneração por esta atividade será feita em forma de bolsa mensal, paga por órgãos de fomento, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), pela carga horária de 20 (vinte) horas semanais;

2.5. Ao compor a equipe da UENP-UAB, o Tutor será bolsista no programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, com bolsas pagas, diretamente em conta corrente bancária;

2.5.1. Detalhes importantes a respeito da conta corrente bancária: a) Não pode ser conta-corrente que possua limite diário para depósitos ou transferências; b) Não pode ser conta-corrente exclusiva para recebimento de salário; c) Não pode ser conta poupança; d) Em caso de conta conjunta, o bolsista deve ser o titular da conta; e) O sistema não aceita cadastro de conta corrente de agências vinculadas à cooperativa de crédito. 2.5.2 O recebimento da bolsa não representa ao Tutor nenhum vínculo empregatício com a UENP-UAB.

3 DOS REQUISITOS PARA A FUNÇÃO DE TUTOR 3.1 Para participação no processo seletivo o candidato deverá comprovar que possui os requisitos descritos abaixo:

3.1.1 Ter formação em Nível Superior em curso de Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Espanhola);

3.1.2 Ter experiência profissional como docente de, no mínimo, um ano no Ensino Fundamental, Médio ou Superior;

3.1.2.1 Para fins deste edital, conforme disposto no Ofício 187/2016-CCB/ CGFO/ DED/ CAPES, também entende-se por “experiência no magistério” a atuação nas atividades de tutoria e docência desenvolvidas no Sistema UAB; 3.1.3 Residir até 250 km da cidade de Jacarezinho-PR, onde está localizado o Centro de Letras, Comunicação e Artes do Campus-CJ;

3.1.4 Não receber outra bolsa de fomento governamental (exceto bolsas do CNPq e CAPES que são pagas exclusivamente para alunos matriculados em curso de PósGraduação (Stricto Sensu), quando da posse da vaga;

3.1.5 Ter conhecimento de informática básica: editor de texto; planilhas eletrônicas e Internet;

3.1.6 Não ser aluno de cursos ofertados na modalidade a distancia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), quando da posse da vaga.

4 DA DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS FUNÇÕES 4.1 As principais responsabilidades do TUTOR (A DISTÂNCIA) são:

4.1.1 Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;

4.1.2 Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;

4.1.3 Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;

4.1.4 Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;

4.1.5 Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;

4.1.6 Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; 4.1.7 Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenadoria de Tutoria do curso de Graduação Superior de Tecnologia em Gestão Pública, ofertado na Modalidade a Distância;

4.1.8 Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;

4.1.9 Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;

4.1.10 Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações;

4.1.11 O tutor poderá exercer suas atividades com alunos de um ou mais cursos ofertados na modalidade a distância pela UENP, bem como, com uma ou mais turmas de um mesmo curso.

5 DO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DE TUTORES 5.1 O candidato convocado deverá participar, obrigatoriamente, de Capacitações e Cursos Presenciais ofertados pela CEAD, conforme cronograma a ser definido ao longo do curso.

6 DOS PROCEDIMENTOS PARA INSCRIÇÃO 6.1 Para realização da inscrição o candidato deverá observar os seguintes procedimentos:

6.1.1 A inscrição será realizada, somente, por processo eletrônico, com o envio de cópia digitalizada da Ficha de Inscrição (Anexo I), do Curriculum Vitae (Modelo disponível no Anexo II) e da documentação comprobatória, para o endereço de e-mail: tutoria-ead@uenp.edu.br, constando obrigatoriamente no assunto do e-mail o nome completo do candidato e a função pretendida (tutor a distância). Exemplo: Paulo de Almeida - tutor a distância

6.1.2 Para efetuar a inscrição o candidato deverá certificar-se de que atende aos requisitos exigidos de acordo com o item 3 deste Edital, sob pena da não homologação da inscrição;

6.1.3 Não será aceito pedido de inscrição por via postal, fax, presencial, condicional e intempestivo; 6.1.4 A inscrição implicará o conhecimento das presentes instruções por parte do candidato e o compromisso tácito de aceitação das condições deste processo seletivo, tais como, aqui se acham estabelecidas;

6.1.5 Os itens constantes do edital poderão sofrer eventuais alterações, atualizações ou acréscimos, circunstância que será mencionada em Edital ou Aviso a ser publicado;

6.1.6 Não pode o mesmo candidato ou candidata se inscrever para dois processos seletivos, caso estes estejam ocorrendo simultaneamente, sob pena de indeferimento das duas inscrições;

6.1.7 É de inteira responsabilidade do candidato acompanhar a publicação ou divulgação dos atos pertinentes ao processo seletivo de que trata o presente Edital;

6.2 A comissão avaliadora do processo seletivo analisará a documentação enviada pelos candidatos e, considerando-se os requisitos mínimos exigidos no item 3 deste Edital, emitirá parecer quanto a homologação ou não das inscrições, cujo resultado será publicado conforme cronograma constante do item 9 deste Edital.

7 DA DOCUMENTAÇÃO EXIGIDA PARA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO SELETIVO 7.1 O candidato à vaga de tutor a distância deverá encaminhar por e-mail, para o endereço eletrônico tutoria-ead@uenp.edu.br, junto com a ficha de inscrição devidamente preenchida e assinada, no ato da inscrição, os seguintes documentos digitalizados:

7.1.1 Cópia simples (FRENTE E VERSO) do DIPLOMA de conclusão de curso de Ensino Superior – Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Espanhola (Somente serão aceitos diplomas, devidamente registrados, de conclusão de curso de grau superior, fornecidos por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC));

7.1.2 Cópia dos documentos pessoais (FRENTE E VERSO) - Cédula de Identidade e CPF. Poderá ser encaminhada cópia da carteira de habilitação contendo os números do RG e CPF, desde que esteja válida;

7.1.3 Cópia de documento que comprove no mínimo 1 (um) ano de experiência no magistério do ensino básico ou superior, de acordo com a Portaria 183/2016, de 21 de outubro de 2016 da Capes, publicada no DOU em 24 de outubro de 2016 e suas alterações conforme Portaria No 15, de 23 de janeiro de 2017 da Capes, publicada no DOU em 25 de janeiro de 2017. Para fins deste edital, conforme disposto no Ofício 187/2016-CCB/ CGFO/ DED/ CAPES, também se entende por “experiência no magistério” a atuação nas atividades de tutoria e docência desenvolvidas no Sistema UAB. Serão considerados os seguintes documentos para fins de comprovação:

a) Carteira de Trabalho que especifique no mínimo 1 (um) ano de exercício de atividade na função docente em Rede Pública de Ensino ou Privada, na Educação Básica ou Superior (cópia devidamente autenticada em Cartório) OU

b) Contrato de trabalho que especifique no mínimo 1 (um) ano de exercício de atividade na função docente, em Rede de Ensino Privada, na Educação Básica ou Superior (cópia devidamente autenticada em Cartório) OU;

c) Dossiê Histórico Funcional que especifique no mínimo 1 (um) ano de exercício de atividade na função docente, em Rede Pública de Ensino, emitida pelo Órgão competente e/ou Instituição Pública de Ensino, na Educação Básica ou Superior (devidamente autenticado em Cartório) OU;

d) Declaração de Docência que especifique no mínimo 1 ano de exercício de atividade docente, na Rede Pública de Ensino, emitida pelo servidor responsável das Unidades de Recursos Humanos (RH), Órgão competente e/ou Instituição Pública de Ensino, na Educação Básica ou Superior (devidamente autenticada em Cartório) OU;

e) Declaração de docência que especifique no mínimo 1 (um) ano de exercício de atividade na função docente, emitida pela instituição Privada de Ensino, na Educação Básica ou Superior (devidamente autenticada em Cartório) OU;

f) Decreto ou Portaria de Nomeação (publicada em Diário Oficial) de Servidores Aprovados em Concurso Público, na função docente, cargo professor, na esfera Municipal, Estadual ou Federal, que contabilize no mínimo 1 (um) ano, de investidura, posse e exercício em cargo público, como professor, comprovando atividade na função docente, em Instituição Pública de Ensino, na Educação Básica ou Superior (cópia devidamente autenticada em Cartório);

7.1.4 Cópia de um comprovante de residência;

7.2 Em hipótese alguma será admitida juntada de documentos ou aditamentos;

7.3 Se ocorrer a falta ou irregularidade em qualquer documento exigido para participação no presente processo seletivo, após verificação dos documentos pela comissão avaliadora, o candidato será desclassificado.

8 DO PROCESSO DE SELEÇÃO

8.1 A seleção para os candidatos a tutores a distância será realizada considerando a análise do currículo do candidato, com pontuação máxima de até 10 pontos, distribuídos do seguinte modo:

Formação Acadêmica (até 5 pontos)	Especialização <i>Stricto Sensu</i> em cursos na área de Letras.	4,0
	Especialização <i>Lato Sensu</i> em cursos na área de Letras.	3,0
	Aperfeiçoamento em cursos na área de Letras.	2,5
	Graduação em cursos de Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Espanhola).	2,0
	Graduação em outras áreas.	1,0
	Pontuação máxima referente à Formação Acadêmica:	5,0
Atividades docentes e outras atividades profissionais pertinentes (até 5 pontos)	Docência no Ensino superior, especificamente em cursos de Letras.	0,5 a cada 12 meses
	Pontuação máxima do item:	2,0
	Docência na Educação Básica (Experiência no ensino fundamental e/ou médio).	0,2 a cada 12 meses
	Pontuação máxima do item:	0,8
	Docência no Ensino Superior (Experiência no ensino superior presencial ou a distância)	0,4 a cada 12 meses
	Pontuação máxima do item:	1,6
	Tutoria em Educação a Distância	0,5 a cada 12 meses
	Pontuação máxima do item: 2,0	2,0
	Pontuação máxima referente às Atividades Docentes e Profissionais:	5,0

8.2 Serão selecionados para atuarem como tutor a distância os candidatos que obtiverem o maior número de pontos e cuja classificação final estiver dentro do limite de vagas.

9. DO CRONOGRAMA DO PROCESSO SELETIVO

FASE DO PROCESSO SELETIVO	DATA/PERÍODO
Período de Inscrições	09/05/2018 a 16/05/2018
Análise dos documentos	17/05/2018
Publicação da Homologação das Inscrições e Classificação dos Candidatos	18/05/2018
Prazo para recursos	De 18/05/2018 a 21/05/2018
Publicação do Resultado Final	A partir de 22/05/2018

9.1. Considerando-se o número de candidatos inscritos e conforme a necessidade da Instituição, poderá haver alteração das datas constantes do presente cronograma do processo seletivo, devendo ser devidamente divulgada as alterações no endereço eletrônico www.uenp.edu.br/ead.

10 DA CLASSIFICAÇÃO E RESULTADO FINAL DO PROCESSO SELETIVO 10.1

A classificação será efetuada pela ordem decrescente do número de pontos obtidos pelo candidato e, em caso de empate, terá preferência, sucessivamente, o candidato que tiver:

- Maior tempo de experiência como docente na Educação Básica ou Ensino Superior;
- Maior tempo de experiência como tutor em cursos na modalidade EAD;
- Maior titulação acadêmica;
- Maior idade.

10.2 O resultado final deste processo seletivo será divulgado por meio de edital, publicado conforme cronograma constante no item 9, do presente Edital, no site www.uenp.edu.br/ead.

11 DA CONVOCAÇÃO E CONTRATAÇÃO 11.1 Os candidatos classificados dentro do limite de vagas ofertadas por este processo seletivo, estarão automaticamente convocados para atuação no Curso de GRADUAÇÃO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA, ofertado na Modalidade a Distância, devendo se manifestar de imediato, junto ao CEAD/UENP, sobre assumir ou não a vaga ofertada;

11.2 Em caso de desistência da vaga, o candidato convocado assinará termo de desistência da mesma, possibilitando a convocação do candidato subsequente em lista de espera;

11.3 A contratação dos candidatos selecionados dentro do número de vagas disponíveis está condicionada à liberação de recursos financeiros pela CAPES/UAB;

11.4 Após a contratação do Tutor, caso os Coordenadores de Curso ou de Tutoria considerem sua atuação insatisfatória para o desempenho de suas funções, poderá solicitar seu desligamento do curso.

12 DAS DISPOSIÇÕES FINAIS 12.1 Não será cobrada taxa de inscrição;

12.2 A constatação de quaisquer irregularidades na documentação apresentada pelo candidato implicará na sua desclassificação, a qualquer tempo, sem prejuízo das medidas legais cabíveis;

12.3 É de inteira responsabilidade do candidato, acompanhar a publicação de todos os atos referentes a este processo seletivo;

12.4 Os itens constantes do edital poderão sofrer eventuais alterações, atualizações ou acréscimos, circunstância que será mencionada em Edital ou Aviso a ser publicado;

12.5 Os casos omissos são resolvidos pela Coordenação da UAB/MEC- UENP e pela Comissão de Seleção, no âmbito de sua competência, sendo que do processo seletivo não se permite recurso;

12.6 Os candidatos classificados além do limite de vagas ofertadas por este processo seletivo ficarão em lista de espera (cadastro de reserva), dentro do prazo de validade do mesmo, podendo, por conveniência administrativa, serem convocados para suprimento de vagas, obedecendo-se rigorosamente a ordem de classificação;

12.7 Para questões suscitadas e não resolvidas administrativamente, elege-se como competente para dirimi-las o Foro da Comarca de Jacarezinho/PR, que os conhecerá e julgará, na forma da Lei.

Jacarezinho, 05 de maio de 2018.

Professor Me. Silvio Tadeu de Oliveira Coordenador UAB/MEC-UENP

Anexo B - DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,

DECRETA:

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

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Art. 3º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do [Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005](#), para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias

existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de junho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

Anexo C - DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, caput, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Art. 3º A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

Parágrafo único. Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino. (Redação dada pelo Decreto nº 9.235, de 2017)

§ 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação a distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação. (Incluído pelo Decreto nº 9.235, de 2017)

Art. 6º Compete ao Ministério da Educação, em articulação com os órgãos e as entidades a ele vinculados:

I - o credenciamento e o recredenciamento de instituições de ensino dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital para a oferta de educação superior na modalidade a distância; e

II - a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições de ensino integrantes do sistema federal de ensino, respeitadas as prerrogativas de autonomia.

Art. 7º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão abertos ao público os dados e atos referentes a:

I - credenciamento e recredenciamento institucional para oferta de cursos na modalidade a distância;

II - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância; e

III - resultados dos processos de avaliação e de supervisão da educação na modalidade a distância.

CAPÍTULO II

DA OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996 ;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial.

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996 , se refere a pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou

V - estejam em situação de privação de liberdade.

Art. 10. A oferta de educação básica na modalidade a distância pelas instituições de ensino do sistema federal de ensino ocorrerá conforme a sua autonomia e nos termos da legislação em vigor.

CAPÍTULO III

DA OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

§ 1º O credenciamento de que trata o caput considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 , a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.

§ 4º As escolas de governo do sistema federal credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu poderão ofertar seus cursos nas modalidades presencial e a distância.

§ 5º As escolas de governo dos sistemas estaduais e distrital deverão solicitar credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância.

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Parágrafo único. As instituições de ensino de que trata o caput ficarão sujeitas ao credenciamento para oferta de educação na modalidade a distância pelo Ministério da Educação, nos termos da legislação específica.

Art. 13. Os processos de credenciamento e credenciamento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação in loco na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

Parágrafo único. Os processos previstos no caput observarão, no que couber, a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior em geral, nos termos da legislação específica e das normas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 14. As instituições de ensino credenciadas para a oferta de educação superior na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância.

Parágrafo único. Na hipótese de que trata o caput, as instituições de ensino deverão informar o Ministério da Educação quando da oferta de curso superior na modalidade a distância, no prazo de sessenta dias, contado da data de criação do curso, para fins de supervisão, de avaliação e de posterior reconhecimento, nos termos da legislação específica.

Art. 15. Os cursos de pós graduação lato sensu na modalidade a distância poderão ter as atividades presenciais realizadas em locais distintos da sede ou dos polos de educação a distância.

Art. 16. A criação de polo de educação a distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com os resultados de avaliação institucional.

§ 1º As instituições de ensino deverão informar a criação de polos de educação a distância e as alterações de seus endereços ao Ministério da Educação, nos termos a serem estabelecidos em regulamento.

§ 2º A extinção de polo de educação a distância deverá ser informada ao Ministério da Educação após o encerramento de todas as atividades educacionais, assegurados os direitos dos estudantes matriculados e da comunidade acadêmica.

Art. 17. Observado o disposto no art. 14, os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância, ofertados nos limites dos Estados e do Distrito Federal nos quais estejam sediadas as instituições de ensino dos sistemas estaduais e distrital, deverão tramitar nos órgãos competentes de âmbito estadual ou distrital, conforme o caso, aos quais caberá a supervisão das instituições de ensino.

Parágrafo único. Os cursos das instituições de ensino de que trata o caput cujas atividades presenciais forem realizadas fora do Estado da sede da instituição de ensino, estarão sujeitos à regulamentação do Ministério da Educação.

Art. 18. A oferta de programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

§ 1º A parceria de que trata o caput deverá ser formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações das entidades parceiras e estabelecerá a responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para educação a distância ofertante do curso quanto a:

I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria;

II - corpo docente;

III - tutores;

IV - material didático; e

V - expedição das titulações conferidas.

§ 2º O documento de formalização da parceria de que trata o §1º, ao qual deverá ser dada ampla divulgação, deverá ser elaborado em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional de cada instituição de ensino credenciada para educação a distância.

§ 3º A instituição de ensino credenciada para educação a distância deverá manter atualizadas junto ao Ministério da Educação as informações sobre os polos, a celebração e o encerramento de parcerias, na forma a ser estabelecida em regulamento, a fim de garantir o atendimento aos critérios de qualidade e assegurar os direitos dos estudantes matriculados.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 20. Os órgãos competentes dos sistemas de ensino poderão, motivadamente, realizar ações de monitoramento, de avaliação e de supervisão de cursos, polos ou instituições de ensino, observada a legislação em vigor e respeitados os princípios do contraditório e da ampla defesa.

Art. 21. O disposto neste Decreto não afasta as disposições específicas referentes aos sistemas públicos de educação a distância, à Universidade Aberta do Brasil e à Rede e-Tec Brasil.

Art. 22. Os atos de credenciamento para a oferta exclusiva de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância concedidos a instituições de ensino

superior serão considerados também para fins de oferta de cursos de graduação nesta modalidade, dispensado novo credenciamento ou aditamento.

Art. 23. Os processos de credenciamento para oferta de educação a distância e de autorização de cursos a distância vinculados, em tramitação na data de publicação deste Decreto, cujas avaliações in loco na sede tenham sido concluídas, terão a fase de análise finalizada pela Secretaria competente no Ministério da Educação.

§ 1º Os processos de autorização de cursos a distância vinculados de que trata o caput protocolados por instituições de ensino detentoras de autonomia, sem avaliação in loco realizada na sede, serão arquivados e a autorização ficará a cargo da instituição de ensino, após o credenciamento.

§ 2º Nos processos mencionados no caput, somente serão considerados para fins de credenciamento de polos de educação a distância os endereços nos quais a avaliação in loco tenha sido realizada, e aqueles não avaliados serão arquivados, sem prejuízo de sua posterior criação pela instituição de ensino, conforme o disposto no art. 16.

§ 3º O disposto no § 2º se aplica, no que couber, aos processos de aditamento de credenciamento de polos de educação a distância em tramitação na data de publicação deste Decreto.

§ 4º Eventuais valores de taxas recolhidas para avaliações não realizadas ficarão disponíveis para utilização em outros processos de avaliação referentes à mesma instituição de ensino.

§ 5º As instituições de ensino poderão optar pelo não arquivamento dos endereços não avaliados, na forma a ser estabelecida em regulamento.

Art. 24. Ficam revogados:

I - o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 ; e

II - o art. 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 .

Art. 25. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de maio de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

Anexo D - INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 2017

Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017.

O DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Portaria da Presidência da República nº 1.813, de 1º de setembro de 2016, e pela Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, e

CONSIDERANDO:

- a) A previsão de bolsas de estudo e pesquisa para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica pela Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006;
- b) Portaria MEC nº 318, de 02 de abril de 2009, que transferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- c) A Portaria MEC nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009 que reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei, referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores;
- d) As políticas do Ministério da Educação, executadas pela CAPES, destinadas à educação básica, à ampliação do acesso à educação superior pública e à articulação entre pós-graduação e educação básica, configurada nas ações do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, entre outras;
- e) Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016;
- f) Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017, resolve:

Art.1º. A concessão e os pagamentos das bolsas do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) serão realizados a partir das informações prestadas, pelas Instituições de Ensino (IES), em sistemas eletrônicos de gestão designados pela CAPES, além dos editais publicados por esta Diretoria de Educação a Distância da Capes(DED/CAPES).

Art. 2º. A concessão das bolsas da UAB se organizará por IES, curso e grupos de alocação de bolsa, sendo concedidas durante os períodos letivos dos cursos.

Art. 3º. As bolsas serão concedidas, na forma de mensalidades proporcionais à duração do período letivo, com vigência de até seis meses. A concessão das bolsas fica condicionada ao fornecimento das informações pelas IES a cada início do período letivo, devendo ser atualizado regularmente de acordo com a oferta.

Parágrafo Único. A concessão das bolsas fica condicionada à informação, prevista no caput deste artigo, da data de início real de cada período letivo.

Art. 4º. As modalidades de bolsa Coordenadoria Geral, Coordenadoria Adjunta, Coordenadoria de Tutoria, Coordenadoria de Polo e Assistência a Docência compõem o grupo de alocação Institucional. As modalidades de bolsa Coordenadoria de Curso, Tutor, Professor Formador e Professor Conteudista compõem o grupo de alocação Curso.

Art. 5º. As mensalidades serão concedidas de acordo com as portarias Capes nº 183/2016 e 15/2017 bem como pelos critérios de cada modalidade de bolsa e as especificidades dos cursos atendidos, conforme a seguir:

I. Coordenadoria Geral: mensalidade de bolsa para instituição com alunos ativos. Excetua-se a exigência de alunos ativos para o período de interstício entre editais de novas ofertas, limitado ao período de seis meses sem oferta, para instituições já participantes do Sistema UAB e já aprovadas em edital subsequente;

II. Coordenadoria Adjunta: mensalidade de bolsa para instituição com alunos ativos. Excetua-se a exigência de alunos ativos para o período de interstício entre editais de novas ofertas, limitado ao período de seis meses sem oferta, para instituições já participantes do Sistema UAB e já aprovadas em edital subsequente;

III. Coordenadoria de Curso: mensalidade de bolsa para cursos com alunos ativos durante o período letivo, respeitado número mínimo de alunos e de polos a ser estabelecido por ato desta DED/Capes. Conceder-se-á duas mensalidades, retroativas, após início efetivo, para novos cursos e, em caso de finalização de todas as ofertas do curso, duas mensalidades após o término do último período letivo;

IV. Coordenadoria de Tutoria: uma mensalidade de bolsa para cada grupo de 30 (trinta) tutores na instituição de ensino, atualizada a cada início de período letivo de cursos ofertados pela IES;

V. Tutor: as mensalidades de tutoria serão concedidas de acordo com as seguintes especificidades:

a) Cursos de Graduação com alunos ativos: uma mensalidade de bolsa por grupo de 18 alunos ativos, incluída a re-oferta de disciplina em período posterior à matriz curricular regular, respeitado período máximo de doze meses e resguardado no mínimo um tutor para o curso. Será mantido o cálculo de concessão de uma mensalidade de bolsa por grupo de 15 alunos ativos para cursos iniciados até o dia 28/02/2017;

b) Cursos de Especialização com alunos ativos: uma mensalidade de bolsa por grupo de 25 alunos ativos, resguardado no mínimo um tutor para o curso;

c) Cursos de Graduação Classificados em Artes: uma mensalidade de bolsa por grupo de 6 alunos ativos no período letivo vigente, concedida mediante requerimento a ser apresentado pela IES e deferido pela DED/CAPES a cada início de novo período letivo, no qual seja justificada a especificidade instrumental ou técnica artística;

d) Atendimento Educacional Especializado: mensalidade adicional de bolsa para atendimento de aluno ativo portador de deficiência tal como prevista no inciso III do artigo 2º da Lei nº10.098/2000 ou no § 1º do artigo 1º da Lei nº 12.764/2012, concedida mediante requerimento a ser apresentado pela IES e deferido pela DED/CAPES, acompanhado do laudo médico e de plano pedagógico de atendimento especializado;

VI. Professor Formador: as mensalidades de docência serão concedidas de acordo com as seguintes especificidades:

a) Oferta de Disciplina Convencional: mensalidade de bolsa para cada 15 horas-aula, incluídas as disciplinas de estágio, TCC e optativas (ou eletivas), resguardado no mínimo um professor para o curso;

b) Oferta de Disciplina de Estágio Predominantemente Prático: mensalidade de bolsa adicional para professor supervisor de estágio, de acordo com o período previsto no respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e respeitado número mínimo de alunos a ser estabelecido por ato desta DED/CAPES.

c) Orientação para Trabalho de Conclusão de Curso: duas mensalidades de bolsa, no período, para cada grupo de 10 alunos, resguardado no mínimo um professor para esse atendimento;

d) Re-oferta de Disciplina em Cursos de Graduação: mensalidade de bolsa, concedida em período posterior à matriz curricular regular, respeitado período máximo de doze meses, para cada grupo de 30 alunos, resguardado no mínimo um professor para esse atendimento;

VII. Professor Conteudista: as mensalidades de conteudista serão concedidas de acordo com as seguintes especificidades e alocadas na Equipe Multidisciplinar:

a) Equipe Multidisciplinar: mensalidades de bolsa de Professor Conteudista correspondente a 6% do total financeiro das modalidades de bolsas disponibilizadas

para instituição. A cada início do período letivo, as mensalidades serão concedidas em função das informações atualizadas no sistema eletrônico de gestão designado pela CAPES;

b) Produção de Recursos Educacionais Abertos (REA): uma mensalidade de bolsa para cada 15 horas/aula, de acordo com matriz curricular cadastrada no sistema eletrônico de gestão da CAPES, durante o período letivo anterior à oferta efetiva dos recursos produzidos, destinada às disciplinas a serem ofertadas pela primeira vez no conjunto das ofertas do Sistema UAB, concedida mediante requerimento a ser apresentado pela IES e deferido pela DED/CAPES. A concessão das mensalidades para cursos a serem iniciados, ocorrerá, de forma retroativa, após início efetivo do curso, durante o primeiro período letivo;

c) Todos os recursos educacionais produzidos através das bolsas previstas nessa modalidade deverão ser licenciados conforme Resolução CNE/CES nº 01/2016 em seu art 2º, §4º.

VIII. Coordenadoria de Polo: mensalidade de bolsa, sob gestão da CAPES, por coordenador efetivo em polo ativo, conforme portarias CAPES nº 183/2016 e nº 15/2017;

IX. Assistente à Docência: mensalidade de bolsa, sob gestão da Capes, por polo ativo, respeitado número mínimo de alunos a ser estabelecido por ato desta DED/CAPES.

Art. 6º. Os pagamentos mensais das bolsas são realizados mediante autorização eletrônica do coordenador institucional da IES, Geral ou Adjunto, nos prazos estabelecidos e divulgados pela DED/CAPES. Em eventual ausência dos coordenadores, o dirigente máximo da IES deverá autorizar, por ofício, responsável temporário pela autorização dos pagamentos.

§ 1º. A cada mês, a partir do cadastro dos bolsistas realizados pela IES, a CAPES disponibilizará folhas de pagamento relativas ao mês corrente e folhas complementares, a título de correção de ausências equivocadas, para até dois meses retroativos.

§ 2º. A gestão de pagamento de bolsas para Coordenadoria de Polo e Assistência à Docência obedecerá aos trâmites administrativos e internos desta DED/CAPES.

Art. 7º. Não estão autorizados os remanejamentos de mensalidades entre modalidades de bolsas pertencentes a diferentes grupos de alocação previstos no Art. 4º desta Instrução Normativa.

§ 1º. Estão autorizados os remanejamentos entre modalidades de bolsas participantes de um mesmo grupo de alocação conforme previsto no Art. 4º desta Instrução Normativa.

§ 2º. Em caso de remanejamento de mensalidades entre modalidades de bolsas de valores diferentes, a conversão entre as quantidades unitárias de origem e de destino ocorrerá em termos financeiros, reconvertidas em unidades, se respeitando o limite financeiro de origem.

§ 3º. Não estão autorizados os remanejamentos a partir de mensalidades com vigência expirada.

Art. 8º. Convencionou-se como critério de arredondamento, aplicado aos cálculos das mensalidades aludidas, a unidade imediatamente superior para valores com parte fracionária maior ou igual a 0,5 e a unidade imediatamente inferior para valores com parte fracionária menor que 0,5.

Art. 9º. Os casos omissos ou não tratados por esta IN serão deliberados pela DED/CAPES.

Art. 10. Esta Instrução entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo E - PORTARIA Nº 15, DE 23 DE JANEIRO DE 2017

Altera a Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, resolve:

Art. 1º Os incisos II, V, VI, VIII, X e XI do art. 4º, assim como o anexo aludido pelo mesmo artigo da Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, publicada no D.O.U. de 24 de outubro de 2016, seção 1, páginas 17 e 18, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 4º As bolsas do Sistema UAB serão concedidas de acordo com critérios e modalidades gerais dispostas a seguir, nos valores especificados no quadro do ANEXO I:

II. Professor Formador II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior;

V. Professor Conteudista II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior;

VI - Coordenadoria de Polo: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação e supervisão de infraestrutura, para viabilizar as atividades realizadas no âmbito do polo, sendo exigidas as condições de: docente da Educação Básica Pública com, no mínimo, 1 (um) ano de experiência no magistério; dedicação exclusiva ao polo UAB; e formação de nível superior.

VIII. Coordenadoria de Tutoria II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior;

X. Coordenadoria de Curso II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior;

XI. Coordenadoria Geral: valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) concedido para o(a) bolsista responsável institucional pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos de todas as ações no âmbito do Sistema UAB, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior;"

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo F - RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade; CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais; CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica; CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo

conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição; CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho; CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado, Resolve:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. § 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. 4 § 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. § 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. § 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino

fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições; IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da prática docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. § 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que: I - a formação inicial e continuada de

profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade. Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base 6 comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o

desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja 7ª consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias; II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino aprendizagem; III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação; IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático pedagógicas; VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos

e estratégias didático-pedagógicas; IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento. Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; 8 IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura. § 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica 9 articuladas às políticas de

valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução. § 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação. § 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural. Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando: I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo: I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas; II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura; III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados; V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias; VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação; VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação; VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores. Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; 10 b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética,

cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguísticos sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica; i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional. II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo. d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, 11 assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio

da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. § 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. § 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução. § 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à 12 quinta parte da carga horária total. § 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. § 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios: I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas; II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas; III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas; IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta

Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição; § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. § 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida. § 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. § 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos. § 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior. § 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação. 13 Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura. § 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios: I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas; II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas; III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas; § 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. § 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. § 4º Os cursos descritos no caput poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação. § 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida. § 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho

acadêmico. § 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas. § 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos. § 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior. § 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO

MAGISTÉRIO Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. § 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve: I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação

superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. § 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas 15 diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. § 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução; § 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho. § 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se: I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação; III - diferenciação por titulação dos

profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado; IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade; VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação; VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e 16 formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação. Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias. Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área. Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar. Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.