

FERNANDA CARDOSO DE LEMOS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE
LÍNGUA ADICIONAL EM AMBIENTES DIGITAIS COM
DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

**PORTO ALEGRE
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE
LÍNGUA ADICIONAL EM AMBIENTES DIGITAIS COM
DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

FERNANDA CARDOSO DE LEMOS

ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). MARGARETE SCHLATTER

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2014
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE
LÍNGUA ADICIONAL EM AMBIENTES DIGITAIS COM
DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

FERNANDA CARDOSO DE LEMOS

ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). MARGARETE SCHLATTER

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Susana Cristina dos Reis
Universidade Federal de Santa Maria**

**Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me apoiaram, me escutaram e aguentaram minhas dúvidas, meus lamentos e minhas reclamações durante estes dois anos de estudos. Agradeço especialmente

- ao meu amor, meu marido, Ranolfo Medeiros, por me apoiar em tudo que eu faço, por ser meu porto seguro e me ancorar nos momentos de fragilidade e dificuldade, por ser meu parceiro e por ser compreensivo até mesmo quando não mereço. Agradeço a ele também todos os cafés, os chás e as refeições preparadas com amor e dedicação.

- ao meu irmão que é tudo na minha vida, que é meu melhor amigo, que sempre está lá para mim e que ainda me presenteou com a joia mais linda que é a Larissa.

- aos meus pais pelo amor, pela criação e pela educação que me deram.

- a Margarete Schlatter, a Marga, por, além de sempre compartilhar seu conhecimento, ter sido especialmente compreensiva comigo. A ela também agradeço a grande importância na minha formação profissional, pois me tornei professora dentro do PPE e sob sua supervisão.

- aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras: Pedro Garcez, Simone Sarmento, Luciene Simões.

- a Gabi Bulla pela ajuda de sempre, pelos e-mails de motivação em pleno janeiro e por ter sido a pessoa que me abriu as portas para este projeto lindo que é o CEPI.

- aos colegas de PPE e de PPG, que não nomearei, pois são muitos, por todas as trocas, reflexões e conhecimentos compartilhados e construídos. Obrigada também pelos cafés e momentos de descontração essenciais para manter a vida acadêmica mais leve.

- a colega Bruna Morello pelo apoio e pelas trocas em todas as disciplinas, pelos *chats* nas madrugadas de janeiro, por me ajudar a rir diante de momentos difíceis e por ter sido o exemplo de que, sim, daria tempo.

- a colega Paola Salimen pela grande ajuda na disciplina de ACE, por todo o carinho, por todas as conversas e por todo gremismo compartilhado.

- ao colega Everton Costa que, além de colega com quem tive trocas valiosas, me inspirou com uma dissertação linda.

- aos participantes desta pesquisa, pela disposição, colaboração e aprendizado.

- aos amigos queridos, em especial aos crocantes e a Ângela Bravo, que ouviram muitos “não posso, tenho que escrever”, mas continuaram ao meu lado.

RESUMO

Nesta pesquisa, trato de dois temas principais: ensino de línguas adicionais em ambientes digitais e formação de professores. Esses dois temas serão discutidos com base em dados gerados durante a atuação de docência compartilhada de duas professoras em um curso *online* oferecido para alunos que farão intercâmbio no Brasil. Para tanto, empreendo uma pesquisa qualitativa em que analiso os diários escritos conjuntamente pelas duas professoras e as suas interações via *chat* ao longo de oito semanas de curso, bem como as ações realizadas por elas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso. O objetivo principal deste trabalho é, com base na análise das ações realizadas pelas professoras, contribuir para o debate sobre eventos de formação de professores construídos localmente pelos participantes (PÉREZ GOMES, 1995; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000; COSTA, 2013) em um contexto de ensino e aprendizagem *online*. Entendendo evento de formação como “um encontro entre dois ou mais participantes, no qual os propósitos da interação entre eles dizem respeito a resolver uma questão relevante para a sala de aula” (COSTA, 2013, p. 18), reúno uma coleção de 58 segmentos que considero eventos de formação no contexto de ensino estudado. Analiso esses eventos descrevendo suas características em relação a quem participou deles, como eles se organizaram, sobre o que trataram e se houve ações levadas a cabo pelos professores no curso que poderiam ser relacionadas à reflexão feita anteriormente. A partir da análise dos dados os temas que foram tornados relevantes pelos participantes e que geraram eventos de formação foram reunidos em seis grandes grupos, a saber: contato inicial com alunos, comunicação com alunos, organização do curso, avaliação dos alunos, rotinas pedagógicas, plataforma e ferramentas. Os dados analisados evidenciaram que na modalidade de ensino a distância, há condições de se verificar as ações levadas a cabo pelos participantes depois dos eventos de formação. Nesse sentido, este estudo pôde ampliar o conceito de evento de formação de “momento *propício para aprender* a ensinar e a ser professor em um determinado contexto” para “momento *em que os participantes aprenderam* a ensinar e a ser professor em um determinado contexto”, pois foi possível relacionar ações dos professores nas suas práticas pedagógicas à discussão e à reflexão que haviam construídos com os demais participantes.

RESUMEN

En esta investigación, trato dos temas principales: enseñanza de lenguas adicionales en línea y formación de profesores. Estos dos temas serán discutidos basados en datos generados durante la actuación de docencia compartida entre dos profesoras en un curso en línea que se ofrece a estudiantes que harán intercambio en Brasil. Para esto, realizo un estudio cualitativo en que analizo a los diarios escritos conjuntamente por las dos profesoras y a sus interacciones por medio de *chats* a lo largo de un curso de ocho semanas, así como las acciones adoptadas por ellos en el entorno de aprendizaje virtual del curso. El objetivo principal de este trabajo es, pro medio del análisis de las acciones realizadas por las profesoras, contribuir al debate sobre los eventos de formación contruidos localmente por los participantes (PÉREZ GÓMEZ, 1995; NÓVOA, 1995, SCHÖN, 2000; COSTA, 2013) en el contexto de la enseñanza y del aprendizaje en línea. Entendiendo el evento de formación como "un encuentro entre dos o más participantes, cuyo propósito de la interacción entre ellos se refiere a resolver un problema para el aula" (COSTA, 2013, p. 18), recojo una colección de 58 segmentos que considero eventos de formación en el contexto de enseñanza estudiado. Analizo a estos eventos describiendo sus características en relación a quienes participaron de ellos, cómo se organizaron, sobre lo que tratan y si hubo acciones llevadas a cabo por los profesores en el curso que podrían estar relacionadas a la reflexión hecha anteriormente. A partir del análisis de los datos, los temas que se hicieron relevantes por los participantes y generaran eventos de formación se dividieron en seis grupos principales, a saber: el primer contacto con los estudiantes, la comunicación con los estudiantes, la organización del curso, la evaluación de los estudiantes, rutinas pedagógicas, plataforma y herramientas. Los datos analizados muestran que en la modalidad de educación a distancia, hay condiciones para comprobar las acciones llevadas a cabo por los participantes después de los eventos de capacitación. Por lo tanto, este estudio pudo extender el concepto de evento de formación de "momento *propicio para aprender* a enseñar a ser un maestro en un contexto dado" para "momento *en el que los participantes aprendieron* a enseñar y a ser profesor en un contexto dado", porque fue posible relacionar las acciones de los profesores en sus prácticas a la discusión y la reflexión que se había construido con los demás participantes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO DE LÍNGUAS	22
2.1 Marcos históricos da EAD no mundo e no Brasil	22
2.2 Tecnologias e ensino de línguas.....	26
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	33
3.1 O cenário da formação de professores no Brasil	33
3.2 O perfil do professor e a formação de professores em um contexto de aprendizagem como o CEPI	39
3.3 O professor como técnico, o professor como prático e os eventos de formação	48
3.4 A concepção de formação de professores do CEPI	54
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
4.1 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	60
4.2 O contexto de pesquisa e os participantes	62
4.3 A geração de dados.....	65
4.4 Procedimentos de análise dos dados	68
5. EVENTOS DE FORMAÇÃO DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA EM AMBIENTES DIGITAIS	72
5.1 Ajustando as lentes: critérios para definir eventos de formação de docência compartilhada em ambientes digitais	72
5.2 Eventos de formação no ensino em ambientes digitais	84

5.2.1 A natureza de um evento de formação no CEPI.....	84
5.2.2 Os eventos de formação na 4ª edição do CEPI.....	87
5.3 “Nem é meu espaço nada, é nosso!”: a docência compartilhada e os eventos de formação	105
6. CONCLUSÕES.....	111
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS	122
ANEXO 1: Consentimento informado para participantes	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

AUGM – Asociación de Universidades Grupo Montevideo

UNC – Universidad Nacional de Córdoba

UNER – Universidad Nacional de Entre Ríos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CEPI – Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio

PPE – Programa de Português para Estrangeiros

PLA – Português como Língua Adicional

EAD – Educação a Distância

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

MEC – Ministério da Educação

ABED – Associação Brasileira de Ensino a Distância

CALL – Computer-Assisted Language Learning (aprendizagem de línguas mediada por computador)

PLA – Português como Língua Adicional

DT – Diário de Trabalho

DP – Diário Pessoal

ÍNDICE DE TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS, FIGURAS E EXCERTOS

TABELAS

Tabela 1: Número de cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância (2011) .	25
Tabela 2: Organização dos Diários de Trabalho	66
Tabela 3: Organização do Diário Pessoal	67
Tabela 4: Síntese do conjunto de dados gerados	68
Tabela 5: Organização e segmentação dos dados.....	69
Tabela 6: Critério de análise: tópico	74

QUADROS

Quadro 1: As unidades didáticas do CEPI	42
Quadro 2: Pressupostos teóricos do CEPI e o papel do professor.....	46
Quadro 3: Atribuições do professor.....	73
Quadro 4: Tópicos gerais e tópicos específicos.....	74
Quadro 5: Tópicos gerais e específicos e interação.....	76
Quadro 6: Eventos de formação	87
Quadro 7: Tópicos em eventos de formação	91

GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas em grau acadêmico (2011)	25
Gráfico 2: Percentual de docentes por grau de formação – Educação Infantil	34
Gráfico 3: Percentual de docentes por grau de formação – Ensino Fundamental, Anos Iniciais	34

Gráfico 4: Percentual de docentes por grau de formação – Ensino Fundamental, Anos Finais 35

Gráfico 5: Percentual de docentes por grau de formação – Ensino Médio 35

FIGURAS

Figura 1: Lista dos temas das unidades e dos objetivos específicos da Unidade 2 43

Figura 2: Cronograma geral da quarta edição 63

Figura 3: Exemplo de organização dos dados. (Dado 42, Segunda Semana) 70

Figura 4: E-mail de Carolina para as demais participantes 99

Figura 5: E-mail de Daniela para as demais participantes 99

EXCERTOS

Excerto 1: Dado 12 (Primeira Semana, p. 52)..... 77

Excerto 2: Dado 50 (Segunda Semana, p.19-20)..... 78

Excerto 3: Dado 69 (Segunda Semana, p.58)..... 81

Excerto 4: Dado 16 (Primeira semana p. 59) 82

Excerto 5: Dado 101 (Terceira Semana, p.10) 83

Excerto 6: Dado 137 (Quarta Semana, p.14)..... 83

Excerto 7 : “Eu não consegui! Como você fez?” (Dado 30, Primeira Semana, p. 70-71)..... 85

Excerto 8: “Os alunos tem que fazer login no Youtube” (Continuação do dado 30, Primeira Semana, p. 70-71) 86

Excerto 9: “Como você abriu os olhinhos?” (Dado 4, Diário de Trabalho, Primeira Semana, p. 24-25)..... 94

Excerto 10: “VAMOS TER QUE DESCOBRIR! (Dado 4,Diário de Trabalho, Primeira Semana, p. 26) 96

Excerto 11: “Que tentemos resolver sozinhas” (Primeira Semana, p. 6)..... 97

Excerto 12: “Mas acho que estamos conseguindo fazer as coisas juntas” (Dado 4.1, Primeira Semana, p. 27)	98
Excerto 13: “Não sei como ajudar” (Dado 4, Primeira Semana, p. 28).....	100
Excerto 14: “Links da Unidade 1: OK \o/” (Dado 4, Primeira Semana, p. 28).....	100
Excerto 15: “Novamente na função dos links” (Dado 4.2, Primeira Semana, p. 29-30).....	103
Excerto 16: “Nem é meu espaço nada, é nosso!” (Trecho do dado 4.1, Primeira Semana, p. 27)	107
Excerto 17: “Sabemos que temos com quem contar” (Primeira Semana, p.62)	107
Excerto 18:”Estamos aprendendo fazer isso aqui” (Primeira Semana, p.11)	108
Excerto 19: “Acho que nós duas fechamos uma baita parceria” (Primeira Semana, p. 77) ..	109
Excerto 20: “Mas achei que nós duas coordenaríamos” (Segunda Semana, p.2)	109
Excerto 21: “Desculpe não ter ajudado com isso ontem” (Segunda Semana, p. 12)	109

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, busco tratar de dois temas principais: ensino de línguas adicionais *online* e formação de professores para tal modalidade de ensino. Esses dois temas serão discutidos com base em dados gerados durante a atuação de docência compartilhada de duas professoras em um curso *online* oferecido para alunos que farão intercâmbio no Brasil. Para tanto, empreendo uma pesquisa qualitativa em que analiso os diários escritos conjuntamente pelas duas professoras, as suas interações via *chat* ao longo de oito semanas de curso bem como as ações realizadas por elas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso. O objetivo principal deste trabalho é, com base na análise das ações realizadas pelas professoras, contribuir para o debate sobre eventos de formação de professores construídos localmente pelos participantes (PÉREZ GÓMEZ, 1995; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000; COSTA, 2013) em um contexto de ensino e aprendizagem *online*. Entendendo evento de formação como “um encontro entre dois ou mais participantes, no qual os propósitos da interação entre eles dizem respeito a resolver uma questão relevante para a sala de aula” (COSTA, 2013, p. 18), pretendo verificar quais as questões que se tornaram relevantes para as professoras que atuaram em parceria em um curso *online* de português para intercâmbio acadêmico e, dessa forma, trazer contribuições para o entendimento e a descrição desses eventos.

Conforme o Instituto Camões, um instituto público de Portugal cujo objetivo é propor e executar políticas e atividades de cooperação, de ensino e de divulgação da língua e da cultura portuguesas¹, o português é falado por 244 milhões de pessoas em todo o mundo, é a sexta língua mais falada do globo e é a quinta mais usada na Internet. O Brasil, além disso, é um país em franco crescimento econômico e desenvolvimento humano e tem, gradativamente, ampliado sua participação nas decisões políticas mundiais. Esse reconhecimento mundial pode ser interpretado como um contexto propício para o significativo aumento no interesse pela aprendizagem de nosso idioma. Alguns dos índices que revelam tal interesse é, segundo reportagem na Folha de São Paulo, o número de candidatos ao exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência de Português para Estrangeiros), que saltou de 1.155 para 6.139 na última década, e o número de alunos nos Centros Culturais Brasileiros mantidos pelo Ministério das Relações Exteriores em diversos países, que passou de 17,5 mil em 2004 para 31,7 mil em 2010² (FOREQUE, 2011). Em outras palavras, tanto para negócios quanto para programas de

¹ <https://www.instituto-camoes.pt/quem-somos/root/sobre-nos/quem-somos> (Último acesso em 21/03/2014)

² Ver também Schlatter et al (2009) para uma discussão dos impactos do exame Celpe-Bras no crescimento do número de alunos de português como também em outras áreas.

intercâmbio, o português brasileiro passa a ter maior circulação no cenário mundial e, por consequência, a gerar demanda crescente por ensino formal.

Nesse contexto de desenvolvimento, há a busca pelo fortalecimento de relações internacionais, entre as quais se destacam, por exemplo, as ações de cunho educacional, como as da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), que é uma rede de Universidades públicas, criada em 1991, que promove atividades de cooperação de ensino e de pesquisa entre universidades da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Chile, do Paraguai e do Uruguai. Essa rede visa principalmente a contribuir para o fortalecimento e consolidação da investigação científica e tecnológica, da formação contínua e da interação de seus membros³. O Programa Escala Estudantil é uma das ações da AUGM e tem como objetivo promover a mobilidade de estudantes e a cooperação acadêmica por meio de intercâmbios. Dentre as universidades participantes, duas argentinas – Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) – e uma brasileira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – empreenderam a criação do projeto CEPI, Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio, um curso de português e espanhol como línguas adicionais na modalidade a distância, ofertado para os estudantes selecionados nesse programa.

O ensino de línguas e os intercâmbios são ações políticas importantes para fomentar maior integração entre países. Nesse contexto, o CEPI surge como uma ação de política linguística⁴ e tem como objetivo criar um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem de espanhol e de português como línguas adicionais entre universidades do MERCOSUL para familiarizar o intercambista com o uso da língua e com o contexto universitário do país e da universidade de destino, oferecendo-lhe os meios necessários para sua melhor inserção linguística e cultural nessa nova realidade. Além disso, o CEPI busca promover a integração

³ Universidades membro: Argentina: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Tucumán; Bolívia: Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca; Brasil: Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo; Chile: Universidad de Playa Ancha, Universidad de Santiago de Chile; Paraguai: Universidad Nacional de Asunción, Universidad Nacional del Este, Universidad Nacional de Itapúa; Uruguai: Universidad de la República.

⁴ Assumo aqui uma visão conceitual ampla, partindo da perspectiva de Política Linguística como toda influência pública no raio comunicativo linguístico, o conjunto de iniciativas políticas *top-down* (que emergem das autoridades em direção à base) ou *bottom-up* (que partem dos usuários da língua em direção ao topo) através das quais a sua validade pública é promovida, bem como seu funcionamento e disseminação (WODAK, 2006), chegando à sua compreensão não apenas como ações e ideias explícitas, escritas, evidentes, oficiais, mas também como ideias e ações implícitas, não escritas, encobertas, não-oficiais – que influenciam os resultados das políticas tanto quanto as ações explícitas (SCHIFFMAN, 2006).

dos intercambistas e das universidades participantes, a troca de conhecimentos sobre o ensino de línguas adicionais e o fortalecimento das equipes docentes que participam das diversas instâncias de realização dos cursos (SCHLATTER et al, 2007).

O curso de português para intercâmbio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é o contexto desta pesquisa. Dirigido aos intercambistas do Programa Escala Estudantil que têm Porto Alegre como cidade de destino, o CEPI tem como base teórica os conceitos de uso da linguagem como uma ação conjunta com propósito social (CLARK, 2000) e de aprendizagem como co-construída socialmente através de interações sociais (VYGOTSKY, 1984; ABELEDO, 2008). Para promover as interações entre os participantes no ambiente digital, o CEPI tem como objetivo a criação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem a distância. Isso quer dizer que se espera que os participantes construam um contexto de aprendizagem em que todos participem das decisões relativas ao andamento das atividades e sejam indispensáveis para o desenvolvimento das produções do grupo (BULLA, 2007). Dessa forma, é esperado que o professor atue em colaboração com os alunos, com o(s) outro(s) professor(es) do curso e com a equipe de apoio pedagógico, refletindo sobre as formas de participação e sobre implicações de diferentes ações dos participantes para a criação dessa comunidade colaborativa de aprendizagem (SCHLATTER, BULLA & GARGIULO, 2009).

Meu interesse por realizar esta pesquisa está relacionado à minha experiência docente no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, em que realizei um dos meus estágios de docência. Essa experiência foi fundamental para a minha formação profissional tanto pela prática em si, quanto pelas oportunidades de discussão e reflexão sobre práticas pedagógicas. Foi no Seminário de Formação de Professores, com encontros semanais durante o período letivo, que compreendi a importância de ações de formação inicial e continuada propostas por meio de parcerias entre professores mais e menos experientes e que passei a me interessar pelo tema.

Um semestre depois, no ano de 2009, passei a fazer parte da equipe de trabalho de elaboração de materiais didáticos do Projeto CEPI, em que pude acompanhar a complexidade da elaboração de materiais para a proposta pedagógica do curso. Nessa fase, além da minha pouca experiência no ensino de português como língua adicional (PLA), havia meu total desconhecimento sobre o ensino de línguas a distância, por isso, participava timidamente da equipe, auxiliando na criação e revisão dos materiais. O envolvimento com o projeto aumentou quando aceitei o desafio de ser a professora da edição piloto. A partir desse

momento, além de me envolver mais com o projeto, passei a vê-lo com o olhar de quem ia ter que colocar a proposta teórica e metodológica em prática: eu conhecia os materiais didáticos, estava inteirada dos pressupostos que subjazem às tarefas construídas e participei do curso de formação de professores, logo, pensei, não deveria ser tão difícil. Engano meu. A tarefa de tornar-me professora foi árdua e complexa, percebi que saber as perspectivas teóricas que embasam o curso não era suficiente para agir na prática e, principalmente, que a experiência era diferente de qualquer outra que eu havia tido como professora⁵, ainda mais naquele ambiente virtual, até então desconhecido por mim.

Essa experiência difícil, mas de muita aprendizagem, fez-me voltar meu interesse de pesquisa para a formação de professores para ensino a distância e, em 2011, durante minha segunda atuação como professora do CEPI, empreendi a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso de graduação. Nele, partindo da minha experiência como professora em parceria com uma colega e da minha participação em ações de formação, teci uma reflexão sobre o processo de elaboração de uma ferramenta voltada para auxiliar a formação de novos professores CEPI: um Manual do Professor que respondesse a questionamentos relacionados a aspectos técnicos e administrativos do ambiente virtual, mas que também tecesse reflexões sobre práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino.

Foi na mesma época de escrita do trabalho de conclusão de curso que surgiu a ideia seminal desta pesquisa: compreender como acontecia a formação de professores no CEPI nas práticas pedagógicas compartilhadas e desenvolvidas durante o curso, privilegiando uma visão local de formação de professores. Essa ideia se fortaleceu com a minha trajetória no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, onde tive o privilégio de cursar disciplinas nas quais a discussão sobre formação de professores sempre foi central e nas quais aprendi mais sobre pesquisa de cunho etnográfico e a importância de realizar um estudo considerando as práticas construídas local e situadamente e as observando com essas lentes (McCARTY, 2011).

Costa (2013), com o objetivo de compreender e descrever como acontece a formação de professores de PLA em um Instituto Cultural Brasileiro de um país latino-americano, empreendeu uma pesquisa na qual acompanhou as atividades dos professores em vários momentos de suas rotinas e descreveu eventos sociais em que a formação de professores integrava os propósitos dos participantes. Esses eventos sociais foram chamados pelo autor de “eventos de formação”, conceito fundante para a presente pesquisa, visto que, embora nossas

⁵ Concomitantemente à participação no projeto CEPI, eu atuava como professora de cursos presenciais no Programa de Português para Estrangeiros e como professora de gramática da língua portuguesa em um curso preparatório para o vestibular.

pesquisas tenham sido desenvolvidas em contextos bem distintos, ambas tiveram como objetivo o estudo de formação de professores como integrante das práticas cotidianas, de encontros entre pares e de momentos em que buscam construir conjuntamente respostas para suas dúvidas e para a tomada de decisões pedagógicas. A pertinência de adotar essa perspectiva advém também do fato de o CEPI tratar-se de um contexto de atuação que privilegia a formação durante a prática de ensino e que tem a promoção de oportunidades de reflexão conjunta entre os professores como um de seus objetivos. Essa proposta de formação tem sido implementada, desde a primeira edição do CEPI⁶, por meio de docência compartilhada e de apoio pedagógico: dois professores, em geral um mais experiente e outro menos, atuam em parceria nas atividades com os alunos e são acompanhados por professores mais experientes, que atuam como orientadores pedagógicos.

Sendo assim, partindo do objetivo geral de compreender como acontece a formação de professores nas práticas pedagógicas de docência compartilhada em um curso a distância, propus-me a descrever as ações de duas profissionais atuando como professoras de português como língua adicional em um curso *online*, centrando a análise em momentos em que o foco de suas interações eram as práticas pedagógicas, a fim de responder as seguintes perguntas:

- a) Quem participa dos eventos de formação (por exemplo: as interações ocorrem entre as professoras, entre elas e a equipe de apoio pedagógico)?
- b) Como os participantes iniciam um evento de formação (por exemplo: eles partem do levantamento de um problema, de uma pergunta, de um pedido de ajuda)?
- c) Sobre o que tratam os eventos de formação? Há temas mais recorrentes?
- d) As ações são levadas a cabo após o evento de formação? Em outras palavras, é possível relacionar uma ação dos participantes com o evento de formação?

A elaboração dessas questões de pesquisa não ocorreu aleatoriamente, ela se deu, primeiramente, pelo meu conhecimento dos pressupostos teóricos do curso e por eu compreender que, para promover, na prática, um ensino que propicie a aprendizagem colaborativa, é necessário contar com professores com um perfil afinado com esse projeto pedagógico. Desses professores é esperado que – além de saber usar as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem em que se desenvolve o curso (MOODLE) –, em suas práticas pedagógicas e ações no AVA, desenvolvam aulas colaborativas a distância e promovam a interação entre os participantes como base para a aprendizagem. Conforme

⁶ Até o momento, o CEPI teve sete edições, com ofertas bianuais desde o primeiro semestre de 2011.

Schlatter et al (2009), dadas as concepções de linguagem e de aprendizagem do curso, embora haja um roteiro a ser seguido pelo professor – uma sequência de tarefas didáticas organizadas em cinco unidades, as quais apresento mais adiante –, sua atuação é construída localmente com os alunos, e se espera que o professor, consciente do caráter social da interação, acolha, medie, administre e (re)direcione as ações que estão sendo realizadas pelos participantes com vistas a cumprir o propósito do curso de propiciar a aprendizagem da língua portuguesa e a familiarização com a universidade e a cidade de destino. No CEPI, o papel do professor está pensado como um interlocutor mais experiente nas práticas sociais de uso da língua em diferentes comunidades de prática acadêmicas, das quais os estudantes de intercâmbio escolheram participar. Nesse sentido, espera-se que o professor possa promover a inclusão de participantes menos experientes nesses contextos, auxiliando-os a participarem e se integrarem de maneira confiante nas práticas sociais na universidade de destino.

A organização do trabalho no CEPI sempre foi feita em equipes, desde a elaboração de materiais até a presente edição (7ª edição, no primeiro semestre de 2014), contando com pelo menos um coordenador pedagógico e com dois professores atuando em docência compartilhada e, mesmo que esse par de professores sempre seja formado por um participante mais experiente e por um em seu primeiro contato com o curso, opta-se pela não distinção entre professor e tutor, comum em Educação a Distância (EAD), pois se espera que ambos se envolvam em atividades de ensinar e de aprender com o outro, entre eles e os alunos e entre eles e a equipe de apoio pedagógico. No que se refere à formação de professores, o objetivo principal de contar com dois professores atuando em conjunto é o de oportunizar a interação, a reflexão, as trocas e a produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas do curso. Na edição em que os dados foram gerados não foi diferente: a equipe foi formada por duas professoras, Soledad⁷ (professora graduada com mais experiência docente e envolvida com o CEPI há mais tempo) e Daniela (graduanda em seu primeiro contato com o curso), por uma assistente pedagógica (a presente pesquisadora, que assumiu essa posição por ser graduada, ter participado da elaboração dos materiais do curso e ter sido professora em duas edições anteriores) e por uma coordenadora pedagógica, Carolina (doutoranda e uma das pesquisadoras participantes da concepção do CEPI).

Nesse contexto, sempre me pareceu fazer sentido empreender um estudo a fim de compreender e sistematizar a produção de conhecimento construída socialmente nas práticas

⁷ Antes do início da geração de dados, os participantes focais foram consultados acerca da possibilidade de desenvolvimento desta pesquisa, com a devida explanação sobre os dados que seriam gerados e sobre a preservação da identidade dos participantes com o uso de pseudônimos. Os participantes leram e assinaram um termo de *Consentimento Informado* (ver anexo 1).

docentes do CEPI. Partindo do que Costa (2013) descreveu como evento de formação, iniciei esta pesquisa buscando aprofundar o conceito e estudar como são construídas práticas pedagógicas conjuntas que reunissem, entre outras, ações como a explicitação de uma dúvida ou um pedido de ajuda de um participante para outro, a interação entre eles para lidar com a resolução da questão levantada e as ações resultantes dessa interação nas atividades na sala de aula virtual. Essa análise poderia contribuir, assim, para uma discussão mais ampla sobre um evento de formação como um evento de aprendizagem colaborativa, em que se poderiam observar cognições compartilhadas em relação a práticas pedagógicas *online* (STAHL, 2009; BULLA, 2014).

Entretanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, percebi que, para dar conta da descrição dessas práticas desde uma perspectiva de aprendizagem colaborativa, seria necessário, além de aprofundar os estudos sobre formação pedagógica como eventos de aprendizagem, empreender um estudo etnográfico na modalidade de ensino a distância, o que demandaria uma geração de dados extensa, que envolveria a observação ou a gravação sistemática das interações síncronas (*chats*, videoconferências e chamadas de voz) entre os participantes do curso, bem como a observação das ações ocorrendo no MOODLE e no Facebook, rede social na qual foi criado um grupo com o objetivo de oportunizar interações entre os participantes do curso. A esses dados se somariam ainda os dados gerados a partir da utilização de ferramentas voltadas para a organização do trabalho das professoras (Diário de Trabalho conjunto no Google Drive), para a reflexão das professoras (Diário Pessoal) e para a interação entre as professoras (*chats* via Skype), fontes dos dados que optei por analisar nesta primeira etapa e a partir dos quais organizo este relatório. A análise das ações das professoras em todos os ambientes virtuais implicados no CEPI demandaria mais tempo do que dispunha, visto a quantidade de dados registrados. Além disso, ao iniciar tal empreitada, dei-me conta de que, para descrever essas práticas sociais complexas, seria necessário também estabelecer relações entre as ações individuais levadas a cabo no curso e as reflexões e combinações explicitadas pelas professoras nos eventos de formação.

Tanto o trabalho de campo quanto o trabalho de análise requisitados extrapolavam, assim, o prazo de elaboração de uma dissertação de mestrado. Sendo assim, fez-se necessário ser menos ambiciosa e redefinir meus objetivos de pesquisa de modo que pudesse manter a ideia inicial de compreender a formação de professores nesse contexto a partir das práticas pedagógicas das professoras, focalizando principalmente as características de eventos de formação da docência compartilhada. Essa decisão foi tomada no início da geração de dados,

momento em que precisei optar por me centrar na interação das professoras do curso, sem pretensão de gerar dados das suas interações com os alunos. Meu foco passou a ser, então, as ações de reflexão conjuntas das professoras, buscando descrever as características dessas reflexões: quem participava das interações, como eram levantadas as questões e o que se tornava relevante para a construção do trabalho em parceria. Essa decisão permitiu que eu reduzisse o corpus para os dados registrados no Diário de Trabalho mantido pelas professoras e pela equipe pedagógica, no Diário Pessoal de uma das professoras e nos registros das conversas entre as professoras realizadas por *chat* durante o curso. Entendo esta pesquisa como uma etapa inicial necessária para uma posterior análise etnográfica das atividades construídas por todos os participantes durante o curso, o que poderá trazer novos aportes para o entendimento das práticas de formação de professores ao longo de sua atuação pedagógica.

Desse modo, o recorte escolhido para ser apresentado neste relatório consiste em, com base nas interações das professoras no *chat* e nos seus registros nos diários, verificar se ocorreram eventos de formação na modalidade a distância e, caso afirmativo, descrever suas características em relação a quem participou deles, como eles se organizaram, sobre o que trataram e se houve ações levadas a cabo pelos professores no curso que poderiam ser relacionadas à reflexão feita anteriormente. O objetivo deste relatório é, portanto, organizar uma coletânea de dados sobre formação de professores e argumentar como os critérios utilizados para sua composição podem ser úteis para a delimitação de um corpus de pesquisa que vise a analisar a formação de professores de línguas adicionais. Entendo esse novo recorte não como um abandono aos objetivos iniciais da pesquisa, mas como a realização de uma etapa importante para que esses objetivos consigam ser cumpridos em uma etapa posterior da minha caminhada acadêmica.

Os pressupostos teóricos que servem de base para esta pesquisa são principalmente estudos que entendem a formação de professores como relacionada às práticas pedagógicas locais. Autores como António Nóvoa (1995) e Ángel Pérez Gómez (1995), que compreendem a formação de professores em vigor nos dias atuais, tanto inicial quanto continuada, como seguidora da lógica da racionalidade técnica, apontam caminhos para um modelo diferente, que se orienta pela racionalidade prática. A racionalidade prática assume que nas rotinas de sala de aula os professores enfrentam situações problemáticas, que têm como principal característica serem únicas e inesperadas, que não podem ser previstas e, por isso, não há um modo de resolvê-las que possa previamente ser ensinado pela teoria e pela racionalidade técnica (Pérez Gómez, 1995). Essa perspectiva assumida por Pérez Gómez tem como fonte as

ideias de Donald Schön. Ao desenvolver o paradigma do profissional prático-reflexivo, Schön (2000) argumenta que o conhecimento profissional é construído na ação, na *reflexão-na-ação* e na *reflexão-sobre-a-ação*, ou seja, é apenas na prática inerente à profissão que os professores se formam. Formar-se, portanto, implica agir na prática e refletir sobre ela. Em sintonia com esse conceito de formação, está a noção de evento de formação, proposta por Costa (2013) e referida anteriormente, que privilegia a construção conjunta dos professores para resolver uma questão relevante para suas aulas.

No capítulo 2 apresento fatos considerados marcos históricos para a consolidação da Educação a Distância e faço uma breve explanação histórica do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e do ensino a distância relacionados ao ensino de línguas adicionais.

No capítulo 3, traço um panorama da formação de professores no Brasil, discuto as concepções de formação de professores que subjazem ao contexto pesquisado e, por fim, abordo conceitos basilares do que compreendo como formação de professores nesta pesquisa.

No capítulo 4, apresento os objetivos e as perguntas de pesquisa e contextualizo o estudo, apresentando o cenário de pesquisa e os participantes. Concluo discutindo os procedimentos metodológicos que levaram à definição do conjunto de dados a ser analisado neste estudo.

No capítulo 5, descrevo e analiso as ações das professoras no contexto estudado relacionadas às questões de práticas pedagógicas que elas próprias levantaram nos diários e no *chat*, a fim de discutir a formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com uma proposta de docência compartilhada. Primeiramente, busco sistematizar os dados, a fim de compreender quais os temas foram relevantes para as participantes e quais questões geraram interação entre elas. Logo após, apresento a coletânea de eventos de formação e analiso alguns excertos representativos desses eventos a fim de responder às perguntas de pesquisa.

Para finalizar, no capítulo 6, retomo as perguntas de pesquisa e teço algumas reflexões sobre as contribuições deste trabalho para a área de ensino de Português como Língua Adicional, bem como para as pesquisas sobre formação de professores.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO DE LÍNGUAS

Historicamente, a educação e a tecnologia estabelecem uma relação de desenvolvimento, Bulla (em preparação) afirma que é possível datar o período de surgimento e de popularização de inovações tecnológicas na sociedade e que isso permite relacionar essas inovações aos modos de ensino de línguas a distância e, conseqüentemente, às mudanças paradigmáticas nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, refletir sobre os diversos conceitos que perpassam essa modalidade de ensino e sua relação tanto com tecnologias quanto com práticas pedagógicas e com o ensino de línguas adicionais faz-se necessário para definir e compreender a perspectiva teórica adotada no presente estudo bem como o contexto de ensino a distância estudado. Buscando essa compreensão, neste capítulo apresentarei alguns fatos considerados marcos históricos para a consolidação e a popularização do status atual da Educação a Distância, desde sua ideia seminal de cursos por correspondência até os dias de hoje em que prevalecem os cursos *online* mediados por computador. Além disso, farei uma breve explanação histórica do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e do ensino a distância relacionados ao ensino de línguas adicionais.

2.1 Marcos históricos da EAD no mundo e no Brasil

Conforme Alves (2011), o ano de 1798 é considerado o marco inicial da educação a distância, quando, no dia 20 de março, o jornal “Boston Gazette” publicou o anúncio do professor de taquigrafia Caleb Phillips, que, dizendo ser “professor de um Novo Método de Taquigrafia”, oferecia material de ensino e tutoria por correspondência. Por um longo período, as iniciativas particulares de professores foram as únicas ações de educação a distância; foi apenas no ano de 1829 que se teve o primeiro indício de iniciativas institucionais⁸, com a inauguração do Instituto Líber Hermondes na Suécia que, estima-se, possibilitou a realização de mais de 150.000 cursos por correspondência.

⁸ Outras iniciativas institucionais importantes: 1840 – Faculdade Sir Isaac, no Reino Unido, inaugura primeira escola por correspondência da Europa; 1856 – Sociedade de Línguas Modernas, de Berlim, patrocina cursos de francês por correspondência; 1892 – Universidade de Chicago cria a Divisão de Ensino por Correspondência; 1935 – *Japanese National Public Broadcasting Service* inicia transmissão de programas escolares pelo rádio; 1947 – Rádio Sorborne, da França, transmite aulas de matérias literárias; 1948 – Noruega cria a primeira legislação para escolas por correspondência; 1951 – nasce a Universidade de Sudáfrica, dedicada exclusivamente a cursos nessa modalidade; 1956 – os Estados Unidos iniciam a transmissão de programas educativos pela televisão; 1960 – na Argentina, nasce a Tele Escola Primária; 1969 – no Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta; 1971 – é fundada a Universidade Aberta Britânica; 1972 – na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância; 1977 – na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta; 1978 – na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância; 1984 – na Holanda, é inaugurada a Universidade Aberta; 1985 – é criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência; 1985 – na Índia,

No Brasil não foi diferente, os primeiros dados conhecidos sobre essa modalidade de ensino foram de iniciativas individuais e datam do século XX, quando, em 1904, o *Jornal do Brasil* publicou um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência para datilógrafos. Já em 1923, tem-se o primeiro registro de uma ação institucional⁹, que marca o início da educação a distância pelo rádio brasileiro com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e a oferta de diversos cursos. Em 1939 surge, em São Paulo, o Instituto Monitor, escola pioneira no Brasil a desenvolver a educação a distância como modalidade de estudo, criando, a partir daí, diversos cursos profissionalizantes. No início, todo o trabalho era realizado por correspondência, inclusive a correção das tarefas encaminhadas aos alunos como forma de medir o aproveitamento no curso. Na década de 50, o método já era difundido e copiado por diversas escolas. Ao longo da história do instituto houve mais de cinco milhões de alunos matriculados e, atualmente, há mais de 55 mil alunos espalhados em todo o Brasil¹⁰.

Mesmo tendo seu marco inicial da década de 30, o reconhecimento da EAD em nosso país, no entanto, tornou-se mais contundente com a criação pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Decreto nº 1.917¹¹, de 27 de maio de 1996, da Secretaria de Educação a Distância¹². Essa ação transferiu para o poder público a responsabilidade não só de incentivar a EAD, como também de estabelecer critérios e mecanismos de avaliação para assegurar sua expansão com garantia de qualidade e, assim, se tornou, efetivamente, uma política educacional do país (GIUSTA, 2003). Neste mesmo ano, pela primeira vez, a educação a distância foi tratada na legislação educacional do país, no Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que estabeleceu as bases legais para essa modalidade de ensino. Essas duas ações legitimaram a educação a distância no país, colocando-a em um status de educação formal.

é implantada a Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi; 1987 – é divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia; 1987 – é criada a Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância; 1990 – é implantada a rede Europeia de Educação a Distância. (ALVES, 2011)

⁹ Outras iniciativas institucionais importantes: 1959 – a Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, criou algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil; 1967 – o Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando a metodologia de ensino por correspondência; 1970 – surge o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. 1974 – surge o Instituto Padre Reus e na TV Ceará começam os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental); 1981 – é fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância; 1991 – o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto tem início tornando-se um marco na Educação a Distância nacional, pois é um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério. 1992 – é criada a Universidade Aberta de Brasília.

¹⁰ <http://www.institutomonitor.com.br/Quem-somos.aspx> (Último acesso em 24/12/2013)

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm (Último acesso em 24/12/2013)

¹² Essa secretaria foi extinta no ano de 2011 e associada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Entre as primeiras ações da secretaria estão o lançamento do programa TV Escola; a apresentação do documento-base do “Programa Informática na Educação” e, após uma série de encontros realizados pelo país para discutir suas diretrizes iniciais, o lançamento oficial, em 1997, do Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação –, cujo objetivo foi a instalação de laboratórios de computadores nas escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil¹³. Mais tarde, em 2005, a mesma secretaria, em parceria com o MEC, lançou o projeto Universidade Aberta do Brasil, cujo principal objetivo é a expansão da rede pública de educação superior. Essa iniciativa integrou importantes políticas públicas para a área da educação com ênfase na ampliação de oportunidades de acesso à educação de estudantes que vivem em regiões distantes dos centros urbanos do Brasil (MOTA; FILHO; CASSIANO, 2006).

Todas essas ações educacionais foram de extrema importância para a consolidação e popularização da Educação a Distância no Brasil. Relativo ao ano de 2012, o censo EAD.BR (2013) – realizado pela Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED) – estimou que o total de cursos a distância ofertados no país foi de 9.376, 1.856 cursos autorizados pelo Ministério da Educação e 7.520 cursos livres, e que o número de disciplinas nessa modalidade oferecidas em cursos presenciais reconhecidos pelo MEC foi de 6.500. O número de matrículas em cursos / disciplinas EAD foi de 5.772.466, número que representa um aumento de 52,5% em relação a 2011.

Apesar do número crescente de matrículas, principalmente em cursos livres, conforme o Censo do Ensino Superior de 2011¹⁴, apenas 3,4% dos cursos de graduação oferecidos no país são na modalidade a distância. Como se pode observar na Tabela 1, há um total de 30.420 cursos de graduação, sendo 29.376 (96,6%) presenciais e 1.044 (3,4%) a distância. A tabela também mostra que, na modalidade presencial, as instituições privadas são responsáveis pela oferta de 68,1% dos cursos de graduação, seguidas pelas públicas (31,9%). No entanto, na modalidade a distância, a oferta de cursos de graduação é mais equilibrada: as instituições privadas abrigam 55,5% dos cursos de graduação e as públicas, complementarmente, 44,5%.

¹³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822 (Último acesso em 24/12/2013)

¹⁴ Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf (Último acesso em 21/01/2014)

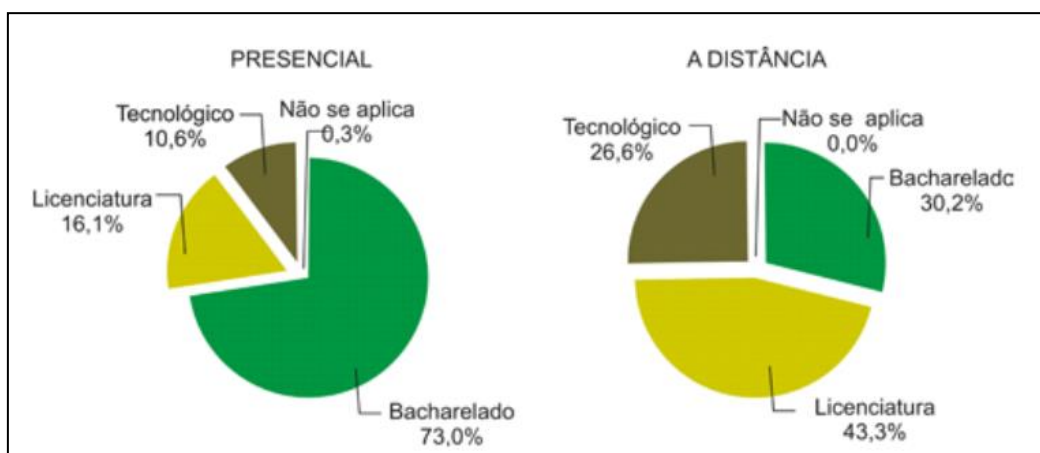
Tabela 1. Número de cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância (2011)

Modalidade de Ensino	Total Geral		Categoria Administrativa									
			Pública								Privada	
	Total	%	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
Total	30.420	100,0	9.833	32,3	5.691	18,7	3.359	11,0	783	2,6	20.587	67,7
Presencial	29.376	100,0	9.368	31,9	5.357	18,2	3.248	11,1	763	2,6	20.008	68,1
a Distância	1.044	100,0	465	44,5	334	32,0	111	10,6	20	1,9	579	55,5

Fonte: MEC/Inep.

Outro dado importante apresentado pelo censo é o que compara a distribuição das matrículas de graduação por grau acadêmico do curso segundo a modalidade de ensino. A modalidade presencial totaliza 5.729.767 matrículas, 73% em cursos de bacharelado, 16,1% em cursos de licenciatura e 10,6% em grau tecnológico. Esse quadro muda drasticamente na modalidade a distância que, por sua vez, soma 992.927 matrículas, 43,3% em cursos de licenciatura, 30,2% em bacharelado e 26,6% em cursos de grau tecnológico.

Gráfico 1. Número de matrículas em grau acadêmico (2011)



Os dados apresentados evidenciam o esforço governamental de oferecer cursos a distância, visto que a iniciativa pública é responsável por 44,5% dos cursos nessa modalidade. Além disso, pode-se perceber que há, também, o esforço de oferecer cursos de licenciatura na modalidade a distância, visto que é um desafio assumido pelo governo federal, utilizando como principal ferramenta a educação a distância, superar o grande número de professores em serviço que não possuem graduação completa e, conseqüentemente, melhorar o quadro geral da formação de professores no país (MOTA; FILHO; CASSIANO, 2006).

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2012¹⁵, houve um declínio de aproximadamente 10% no número de docentes sem formação superior de 2007 até a data da publicação do documento, e esses números tiveram melhoras devido a programas de incentivo à licenciatura do governo, como o Pró-licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil.

Ao longo de décadas de desenvolvimento e, nesse contexto de popularização e de crescimento, dada a necessidade de a educação a distância ser mediada tecnologicamente, teóricos da educação descreveram e definiram essa modalidade de ensino com base nas tecnologias predominantemente utilizadas, concluindo que o conceito de Educação a Distância mudou muito desde a sua concepção até os dias de hoje. É importante, então, refletir sobre os conceitos que perpassam essa modalidade de ensino e sua relação com as práticas pedagógicas e o ensino de línguas a fim de definir a perspectiva adotada no presente estudo.

2.2 Tecnologias e ensino de línguas

O rápido e robusto desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação na nossa sociedade geram discussões sobre os mais diversos aspectos sociais e culturais nos quais estamos inseridos, incluindo, obviamente, a educação. Reflexões acerca das necessárias mudanças no sistema educacional não se restringem a questões relacionadas à modalidade a distância, elas se estendem às inúmeras discussões sobre a função social da escola nos dias de hoje. Nesse sentido, concordo com Machado (2013), que julga fundamental reiterar que Educação a Distância é, antes de tudo, educação, e com Carilo (2012), que afirma que é importante pensar a educação a distância como uma modalidade com particularidades, mas salienta que estender a discussão acerca das teorias pedagógicas que lhe servem de pressupostos é frutífero para compreender a educação em si e os pontos que ainda distinguem e igualam as modalidades de ensino presencial e a distância. Sendo assim, a discussão feita nesta seção concerne primeiramente à educação, independentemente de sua modalidade, mas – sempre que possível e necessário – traça reflexões acerca de aspectos específicos da modalidade a distância, que nada mais é que uma forma de fazer educação.

A ideia básica de educação a distância é bastante simples: “estudantes e professores estão em lugares diferentes e, justamente porque não estão no mesmo lugar, mas precisam

¹⁵ Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf (Último acesso em 21/01/2014)

interagir, eles dependem de tecnologias da comunicação” (MOORE; KEARSLEY, 2005). Sendo assim, a educação a distância baseia-se em um modelo educacional em que a aprendizagem não tem limitações espaciais ou temporais, e a tecnologia é usada como meio de distribuição, de comunicação e de superação da distância. No Brasil, apesar de o termo ter constado na LDB 9.394/96, o conceito de Educação a Distância só foi oficializado no Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Pode-se observar que o conceito oficializado vai ao encontro de e se sustenta nos mesmos princípios norteadores: mediação por tecnologias de informação e de comunicação e diversidade de lugares ou tempos. Segundo Anderson e Dron (2012), a questão de a EAD lidar com a quebra de barreiras espaciais e temporais sempre esteve posta, desde a sua fundação até os dias de hoje; por isso, para essa modalidade de educação, é imperativa a necessidade de mediação por aparatos tecnológicos, pois com eles é que se transpõem a distância geográfica e temporal entre alunos, instituições e professores. Ou seja, as especificidades mais latentes da educação a distância são as questões relacionadas a espaço, tempo e comunicação e, então, não há como pensar em educação a distância sem estabelecer relação com tecnologias mediadoras.

Historicamente, a educação evoluiu acompanhando o desenvolvimento tecnológico das telecomunicações, da informática e da Internet. No entanto, Paiva (2008) alerta que essa relação com tecnologias não é particular a EAD, visto que “o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas” (p. 1) e que a escola busca inserir as novas tecnologias nas práticas pedagógicas como uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua que está aprendendo. De forma geral, parece haver dois discursos muito distintos sobre a relação entre tecnologias e educação: um diz que elas são a solução para a educação, e o outro diz que elas são causadoras de todos os problemas educacionais. A esse respeito, Geraldini (2003) salienta que frequentemente há um viés reducionista e instrumentalista dessa relação, como se as tecnologias fossem autônomas e alheias às ações humanas. Segundo a autora, os aparatos tecnológicos em si não são suficientes para caracterizar as tecnologias e como elas se relacionam com a educação, mas é o seu uso que define sua natureza: ou seja, a tecnologia não é boa ou má a priori, são as ações dos sujeitos e os posicionamentos teórico-

metodológicos, adequados a objetivos e a contextos educacionais, que definirão a educação a distância.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a educação a distância, e seu percurso de desenvolvimento, não de uma forma tecnicista que reduza a compreensão dessa modalidade apenas às ferramentas de mediação, mas em conjunto com concepções teóricas e pedagógicas que a circundam. Paiva (2008) realiza uma retrospectiva histórica na qual relaciona o uso de tecnologias e o ensino de línguas, pontuando – cronologicamente – a invenção dos adventos tecnológicos e as perspectivas de ensino e aprendizagem subjacentes às práticas das diferentes épocas.

A autora inicia uma reflexão acerca das tecnologias e do ensino de línguas pensando sobre o uso do livro, pois considera a invenção da imprensa por Gutemberg, em 1442, a primeira grande revolução tecnológica na história da cultura humana. A primeira notícia que se tem do uso do livro didático data de 1578, uma gramática de hebraico que possibilitava ao aluno estudar sem ajuda do professor – nesse contexto aprender uma língua significava aprender a sintaxe dessa língua, e o ensino limitava-se à oferta de descrições linguísticas. Quase um século depois, com o advento do livro com imagens, buscou-se acionar os sentidos pela contextualização com imagens, e o ensino de vocabulário era sinônimo de memorização de léxico.

Em 1878, com a invenção do fonógrafo por Thomas Edson e com a possibilidade de gravar e reproduzir sons, foi possível usar em sala de aula amostras de fala. Nesse momento, apesar de a habilidade oral ser entendida como imitação ou repetição, iniciou-se o foco na língua falada. Com o acesso ao gravador de fita magnética, na década de 40, tornou-se possível gravar as leituras e os exercícios de repetição dos alunos, o que estava ancorado numa perspectiva de língua como estruturas sintáticas e de aprendizagem como criação de hábitos automáticos.

Paiva (2008) pondera que a cada nova tecnologia há a tentativa de inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas do ensino de línguas, citando a invenção do rádio, da televisão e do computador. O rádio e a televisão não atingiram o ambiente escolar presencial e, no que toca ao ensino de línguas, foram ferramentas mais utilizadas no ensino a distância. Conforme Dron e Anderson (2009) e Anderson e Dron (2012), o ensino a distância que tinha como tecnologias disponíveis o envio de materiais impressos por correspondência e os veículos de comunicação de massa baseava-se em uma comunicação unidirecional entre professor-aluno de forma não dialógica, o foco estava em um modelo de ensino que recaía

sobre a individualidade do aluno, submetido a processos estruturados de estímulos, testes e reforços e a um sistema de avaliação em que o desempenho podia ser claramente mensurado.

Em 1960, teve início a aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL)¹⁶ com o projeto PLATO¹⁷ na Universidade de Illinois. Nessa época, não havia microcomputadores, então as aulas eram ministradas em laboratórios ligados a um computador central. Em relação ao ensino de línguas, dava-se ênfase ao ensino de gramática dentro de uma abordagem estruturalista de concepção behaviorista (LEFFA, 2006). Para o autor, a importância do sistema PLATO para a CALL é principalmente histórica, visto que as mudanças mais importantes com relação ao uso do computador se deram com a popularização dos microcomputadores e dos computadores pessoais na década de 80. No Brasil, os primeiros computadores pessoais surgiram nos anos 80, mas foi apenas a partir de 1997, com a chegada da World Wide Web como conhecemos hoje, que aprendizes de línguas puderam ter experiências não artificiais (ter acesso a páginas autênticas e interagir com outros falantes) e vivenciar a língua estrangeira como comunicação. Para Dron e Anderson (2009) e Anderson e Dron (2012), essa foi a segunda geração de ensino a distância, que, com tecnologias que propiciavam a interação mais do que a transmissão de informações, pôde ser utilizada para criar oportunidades de interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando um processo ativo de construção de conhecimento em que as relações dialógicas – permitidas por tecnologias como o e-mail – eram o mais importante. Para Paiva (2008), no que toca às práticas pedagógicas escolares, nessa fase, surgiram muitas páginas voltadas a proporcionar material de apoio para a aprendizagem de línguas, entretanto, mesmo com toda a discussão iniciada nos anos 70 sobre a abordagem comunicativa, os recursos computadorizados, em sua maioria, continuavam enfatizando questões estruturais da língua e não a interação.

Paiva (2008) acredita que apenas com o advento da WEB 2.0, no século XXI, foi possível aos aprendizes usar a língua em experiências diversificadas de comunicação e, pela primeira vez, exercer a autoria e a liberdade de poder publicar seus textos, interagindo com pessoas e com recursos textuais e audiovisuais. O desenvolvimento da WEB 2.0 possibilitou, assim, a terceira geração da educação a distância, que se estende até a atualidade. Sobre essa geração baseada na WEB 2.0, a primeira ponderação a ser feita é de que as metodologias

¹⁶ “A CALL é uma área de pesquisa que tem por objetivo refletir sobre o impacto do computador no ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. CAAL é uma sigla consolidada em língua inglesa, correspondente a Computer-Assisted Language Learning”. (LEFFA, 2006, p. 12)

¹⁷ O sistema PLATO foi projetado para Educação mediada por computador no início de 1960 no campus de Urbana da Universidade de Illinois. Ao longo da década de 1960, PLATO permaneceu um pequeno sistema, apoiando uma única sala de aula de terminais. Em 1972, o PLATO começou uma transição para uma nova geração de *mainframes* que acabaria por suportar até mil usuários simultaneamente. <http://thinkofit.com/plato/dwplato.htm> (Último acesso em 27/12/13)

behaviorista e estruturalista já não dão conta de explorar todo o potencial que as ferramentas disponíveis para a elaboração de cursos a distância oferecem nos dias de hoje (SCHLEMMER, 2005). Com a internet e seus recursos, os cursos a distância podem não se restringir ao paradigma de educação como transmissão de conhecimentos e proporcionar aos seus participantes a expansão, o aprofundamento, a discussão sobre o tópico tratado. Para que se aproveite ao máximo as possibilidades dadas por essa tecnologia, é necessário que se compreendam alguns posicionamentos teóricos acerca dela e que, a partir disso, se pensem práticas pedagógicas pertinentes.

Para Lévy (1999), que discute o que é a cibercultura e suas repercussões em várias áreas da sociedade, como economia, educação, cultura, o ciberespaço é o novo espaço de comunicação, que surge da interconexão mundial e da memória dos computadores, e encoraja relacionamentos quase independentes de lugares geográficos e da coincidência de tempos além de permitir que membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum. Essas mudanças propiciadas pelo ciberespaço condicionam a cibercultura, que é o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que estão se desenvolvendo juntamente com o crescimento do ciberespaço. O autor argumenta que a cibercultura possibilita como nunca antes a construção de laços sociais que não são fundados sobre relações territoriais, institucionais ou de poder, mas sobre a reunião em torno de interesses comuns. Dessa forma, são construídas as comunidades virtuais, que são redes eletrônicas de comunicação interativa organizadas em torno de um interesse ou finalidade compartilhados (SCHLEMMER, 2004). Para a autora, as comunidades virtuais se baseiam em processos de cooperação ou de trocas independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais e se alimentam do fluxo de informações, das interações e das relações humanas desterritorializadas.

Com a possibilidade do conhecimento em rede e sem limites territoriais, enfatiza-se a ideia do coletivo sobre o individual; e o florescimento de termos como inteligência coletiva (LÉVY, 1999), colaboração (STAHL; KOSCHMANN; SUTHERS, 2006), conectivismo (DRON; ANDERSON, 2009) e cognição compartilhada (*group-cognition*) (STAHL, 2006) sugerem a necessidade de reformas nos sistemas de educação e na pedagogia, que devem favorecer tanto as aprendizagens personalizadas quanto a aprendizagem coletiva em rede, os conhecimentos abertos, emergentes, contínuos, não lineares (LÉVY, 1999.). Na educação a distância, então, emerge o AVA que é um

[...] ambiente informatizado, disponível na Internet, que agrega vários recursos e ferramentas, com a finalidade de permitir a interação e a comunicação para que processos educacionais de ensino e aprendizagem ocorram entre professores e alunos, geralmente separados temporalmente e geograficamente. (MACHADO, 2013. p.42)

Esses ambientes proporcionam novos espaços para ensinar e aprender em rede, quebrando as barreiras espaciais e temporais, e propiciam a interação por meio da oferta de diversas ferramentas. Para Neder (2006), a relação educador/educando se modifica sensivelmente na EAD, tendo em vista que o professor se torna também aprendiz diante do desafio de (re)pensar o uso pedagógico dessas ferramentas e, conseqüentemente, as novas organizações das suas práticas pedagógicas e do seu papel dentro dessa modalidade de educação.

Não restam dúvidas de que as transformações nos sistemas de informação e comunicação influenciaram e modificaram vários aspectos da sociedade atual e, no que diz respeito à educação, as inovações tecnológicas (re)configuram possibilidades para o ensino. Bulla (em preparação), ao abordar o desenvolvimento do ensino a distância sob um enfoque tecnológico, afirma que “o ensino de línguas a distância responde a possibilidades e restrições tecnológicas dos diferentes períodos sociohistóricos” (p. 3) e que as inovações tecnológicas, ao longo de seu desenvolvimento, possibilitaram diferentes modos de realização do ensino de línguas a distância. Essas inovações nos permitiram, nos dias de hoje, um modelo de EAD baseado no protagonismo e na participação, distanciando-se de uma visão de ensino tecnocêntrica. No entanto, a autora destaca que apenas as novas tecnologias não garantem esse modelo de ensino, pois elas também podem ser usadas para a realização de práticas de ensino e aprendizagem tradicionais e estruturalistas. Nesse mesmo sentido, Fávero e Tonieto (2010) afirmam que os impactos das transformações tecnológicas exigem uma reavaliação das práticas de ensino e aprendizagem, pois as instituições de ensino enfrentam o difícil desafio de reencontrar o seu lugar no atual cenário da “sociedade da informação” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 40-41). Essas duas reflexões reiteram e reforçam a necessidade do debate que promova reflexão sobre questões tecnológicas não desvinculadas das questões educacionais e pedagógicas.

Buscando reforçar este vínculo entre enfoque pedagógico e enfoque tecnológico, Bulla (em preparação) parte da ideia de que as inovações tecnológicas possibilitam a elaboração de tarefas pedagógicas e a realização de atividades de diferentes naturezas, mas que a tecnologia por si só, desvinculada de um projeto pedagógico e de um construto teórico, não proporciona

mudanças paradigmáticas no ensino de línguas adicionais a distância. A autora parte da premissa de que a materialização de um curso de língua dá-se em seu *design*¹⁸, em seus materiais didáticos e em suas práticas pedagógicas e é fruto das relações entre inovações tecnológicas e modelos de ensino de línguas adicionais que partem de diferentes concepções de linguagem e de aprendizagem de língua e que, para a atuação do professor, é necessário que esses dois aspectos sejam levados em consideração:

Convidamos o professor a primeiramente refletir e tomar posição acerca das concepções de linguagem e aprendizagem de língua com as quais se afilia e a partir das quais embasa suas práticas pedagógicas, para então ponderar sobre quais opções tecnológicas (de que dispõe) seriam mais adequadas para sustentar, em ambientes digitais, os tipos de atividades que gostaria de convidar seus alunos a se engajarem para aprenderem a língua adicional a distância. (BULLA, em preparação, p. 19)

Compreender o ensino a distância como constituído tanto por questões tecnológicas quanto por questões pedagógicas é fundamental, visto que assim pode-se discutir a formação do professor nessa modalidade de ensino de forma local e situada, em um ambiente digital e em um projeto pedagógico determinados. Como será aprofundado na seção 3.2, o CEPI tem como principal base a perspectiva teórica de uso da linguagem como prática social construída em (inter)ações com os outros para agir no mundo (CLARK, 2000) e esse pressuposto teórico, juntamente com as possibilidades e limitações proporcionadas pelo AVA, são formadores do paradigma de aprendizagem do curso. Sendo assim, é necessário formar um professor que seja capaz de refletir sobre as implicações dessa orientação teórica para suas ações e de analisar e pensar sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Nesse contexto, faz-se necessário pensar na formação de professores que atuarão em ambientes digitais de ensino e aprendizagem em que tanto aspectos tecnológicos quanto aspectos pedagógicos devem ser levados em consideração. No próximo capítulo, abordarei concepções de formação de professores que embasam esta pesquisa e também concepções de formação concebidas pelo projeto pedagógico do CEPI, partindo de uma visão conceitual ampla até chegar a uma perspectiva local de formação de professores de acordo com o contexto pesquisado.

¹⁸ O *design* de um curso *online* “é composto por uma ou várias tarefas, organizadas de modo a comporem um cenário de comunicação para a realização de atividades interacionais durante determinado período cronológico” (BULLA, em preparação, p. 2-3). O *design* diz respeito a toda organização curso, ao seu currículo e aos ambientes virtuais utilizados como suporte às atividades.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores não é um domínio autônomo de conhecimento, pois é profundamente determinada por conceitos, como o de escola, de ensino, de aprendizagem, de currículo, prevalentes em cada época (PÉREZ GÓMES, 1995). Por conseguinte, os programas de formação de professores também estão impregnados dessas concepções e, nesta linha, García (1995) julga ser útil o conceito de “paradigma de formação de professores”, entendido como uma matriz de crenças e de suposições acerca da instituição formal de ensino, do ensino, dos professores, que configuram um conjunto de características. Segundo o autor, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo tem de estar presente impregnando as atividades de formação de professores (p.55). Nesse sentido, faz-se necessário discutir não só o conceito de formação de professores adotado nesta pesquisa mas também os conceitos que norteiam e subjazem a perspectiva aqui adotada.

Para tanto, busco traçar um panorama da formação de professores no Brasil, logo após trato de abordar as concepções de formação de professores que subjazem ao contexto pesquisado e, por fim, discuto conceitos basilares do que compreendo como formação de professores nesta pesquisa.

3.1 O cenário da formação de professores no Brasil

No cenário educacional brasileiro, a formação de professores tem sido tema de preocupação dos especialistas da área da educação, e as políticas e ações educacionais nessa área pouco a pouco têm avançado. Em 2009, foi assinado o decreto que instituiu a “Política Nacional de Formação de Professores”, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica e promover a valorização do docente, a permanência e a progressão na carreira, a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério.

Entre os pontos principais do decreto, está o reconhecimento de que a formação docente inicial é compromisso público de Estado e que a formação continuada é um componente essencial para a profissionalização docente. O decreto explicita que o atendimento às demandas de formação dar-se-ão por vários meios, como a ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; o provimento de apoio técnico ou financeiro para atendimento das

necessidades específicas, identificadas; a indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino; cursos presenciais ou cursos à distância; por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

O último Censo Escolar a Educação Básica (2012)¹⁹ mostra que entre os anos de 2007 e 2012 o percentual de professores com formação inicial em sua área teve melhoras, aumentando o número de professores com ensino superior de 68,4% para 78,1% nesses cinco anos. De acordo com esse levantamento, o grau de formação do professor aumenta de acordo com o nível em que leciona, de 63,6% na educação infantil para 95,4 no ensino médio.

Gráfico 2: Percentual de docentes por grau de formação - Educação Infantil

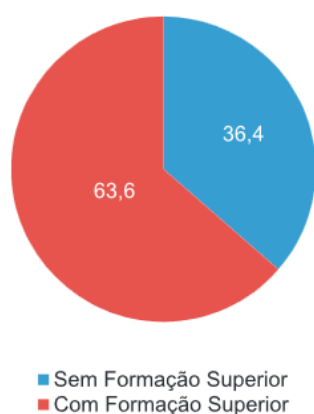
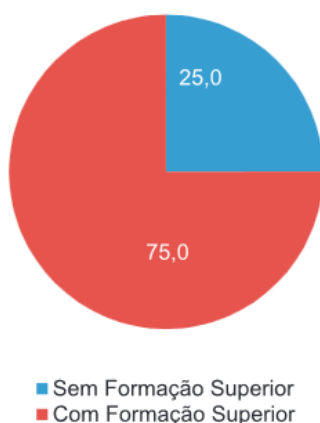


Gráfico 3: Percentual de docentes por grau de formação – Ensino Fundamental, Anos Iniciais



¹⁹ Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf (Último acesso em 23/02/2013)

Gráfico 4: Percentual de docentes por grau de formação – Ensino Fundamental, Anos Finais

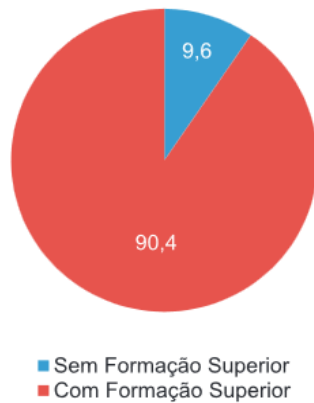
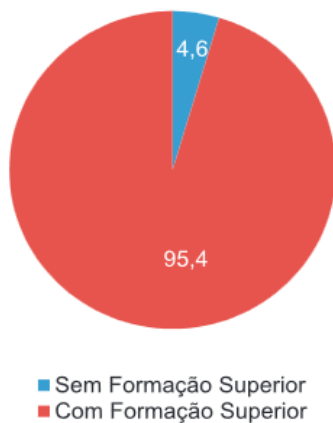


Gráfico 5: Percentual de docentes por grau de formação – Ensino Médio



Focalizando a questão da formação continuada, a Fundação Carlos Chagas realizou uma ampla pesquisa com o objetivo identificar como se configuram as ações de formação de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados. Os resultados foram publicados no relatório *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* (Fundação Vitor Civita, 2011) e apontaram que as políticas de formação continuada podem se dividir em duas tendências: a individualizada e a colaborativa.

A primeira considera os conhecimentos específicos da área e as técnicas pedagógicas como sendo a essência do bom ensino, busca enfrentar as deficiências da formação inicial dos docentes e tem como principais ações cursos de curta e longa duração, palestras e oficinas, no

intuito de oferecer subsídios ao professor sobre conteúdos a serem trabalhados e o manejo da sua prática pedagógica. Na segunda tendência, predominam ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, que tentam superar o isolamento dos professores e as ações individualistas e buscam fortalecer a equipe pedagógica e a escola como um todo. Essa concepção não vê conhecimentos específicos e técnicas pedagógicas como suficientes, pois investe nos professores, buscando levá-los a alcançar uma maior consciência e reflexão acerca da questão educacional.

O relatório aponta como resultado que a maioria das políticas de formação continuada está centrada na tendência individualizada e em práticas consideradas "clássicas" (cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes de cunho instrumentalista), que desconsideram os saberes do professor e que o deslocam do lugar de produtor de conhecimento sem, de fato, interferir adequadamente em suas práticas. Por outro lado, é importante salientar que a perspectiva colaborativa, embora não seja dominante, ocorre em muitos municípios, e observou-se que essa é uma modalidade de formação que incentiva o estudo coletivo e que valoriza a construção de projetos coletivos na escola, espaço que é visto como ambiente valioso de formação. Além disso, nas escolas que investem nesse tipo de formação, observou-se respeito à autonomia dos professores e das escolas em decidir quais são suas demandas de formação.

O relatório apontou ainda outras fragilidades nas políticas de formação continuada. Primeiramente, para os autores, as ações de tendência individualizada pouco favorecem a autonomia dos professores para diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos, planejar suas aulas, programar e avaliar sua prática docente. Outro aspecto salientado foi o de não haver claramente ações de formação continuada para professores em momentos distintos da carreira do magistério. Outra questão apontada foi a dificuldade de avaliar a aprendizagem dos docentes ao término de sua participação nas ações de formação continuada e acompanhar o trabalho realizado em sala de aula. Por fim, o relatório aponta que, apesar das iniciativas e do investimento para a implementação de programas de formação de professores, ao considerar alguns índices de avaliação da educação, seu retorno ainda é baixo na esfera do ensino público. Uma das causas apontadas é o baixo impacto dos programas de capacitação das práticas docentes, de modo que se faz necessária uma revisão crítica dos modelos de formação em andamento nos dias de hoje.

Com relação ao ensino de português como língua adicional, a área apresenta ainda pouca oferta de cursos de formação inicial específica. Conforme Batista; Alarcón (2012) essa é uma situação problemática:

O professor que não teve em sua graduação a disciplina de português como língua estrangeira se confronta com dificuldades e desorientação de como agir e fazer em sala de aula de PLE. Pois, o fato de serem falantes nativos não lhes garante o sucesso no ensino e na aprendizagem, porque falta o conhecimento de como ensinar uma língua para não falantes da língua portuguesa. (BATISTA; ALARCÓN, 2012²⁰)

Dessa forma, as autoras apontam que o processo de formação de professores nesse contexto é muitas vezes consolidado na prática de ensino e nas inter-relações entre os participantes, e sugere que a formação do professor de língua portuguesa como língua adicional precisa ser diferenciada da formação do professor de língua portuguesa como língua materna, pois o professor precisa estar preparado para trabalhar em um contexto específico que tem objetivos distintos. Nesse mesmo sentido, Grannier (2001) aponta a necessidade de investir na formação do professor de português como língua adicional, visto que ele precisa desenvolver competências diferenciadas. Para a autora, o professor de PLA precisa desenvolver duas características fundamentais: ser um especialista, conhecedor da língua portuguesa, do processo de aquisição de uma outra língua e das abordagens de ensino e aprendizagem, e ser uma pessoa com sensibilidade para diversas variáveis, como identificar diferentes situações de ensino, reconhecer diferentes tipos de aprendizes com os quais interage e como elaborar materiais didáticos.

Coitinho (2007) aponta que formar professores com atitudes reflexivas requer um sujeito crítico e consciente, capaz de construir nas práticas sua metodologia ou atividades metodológicas. A autora, no intento de definir quais são os conhecimentos necessários para que o professor de PLA torne sua atuação docente crítica reflexiva, apontou como fatores importantes para sua formação a necessidade de um sólido conhecimento das metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula, visto que esse conhecimento pode orientar o trabalho de acordo com os objetivos de ensino de cada grupo específico.

Costa (2013) realiza uma leitura cuidadosa dos trabalhos produzidos sobre formação de professores na área de português como língua adicional e aponta tendências²¹ sobre as concepções de formação de professores vigentes nessa área. O primeiro consenso apontado

²⁰ Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109 (Último acesso em 14/04/2014)

²¹ Estes apontamentos do autor foram feitos baseados nas leituras de Kunzendorff (1989), Grannier (2001), Coitinho (2007), Blatyta (1999), Xavier Dos Santos (2002) e Furtoso (2009).

por Costa é o da necessidade de que o professor tenha formação inicial específica na área de ensino de português (como língua adicional ou como língua materna). Nessa leitura, o pesquisador dividiu os trabalhos da área de acordo com duas abordagens de formação de professores de PLA: a prescritiva e a descritiva. A primeira prescreve o que entende por boas práticas e vê a formação inicial como fator principal, a segunda leva em consideração o professor em seu contexto, suas crenças sobre ensinar e aprender. A pesquisa desenvolvida por Costa, no entanto, não se situa em nenhuma dessas duas perspectivas, pois, diante de um contexto específico em que atuam professores de PLA, ele se posiciona como um observador que busca compreender as práticas de formação construídas localmente pelos participantes (p. 21).

Partindo da perspectiva de formação de professores como ações ligadas às práticas cotidianas dos participantes, Costa descreve como acontece a formação de professores de PLA em um Instituto Cultural Brasileiro no exterior. Em seu estudo, Costa constrói o conceito de “evento de formação”, que é definido como uma interação entre dois ou mais participantes que se orientam para tópicos relacionados ao ensino, com o objetivo de solucionar problemas emergentes de práticas pedagógicas. Esses eventos, considerados pelo autor como “propícios para aprender a ensinar” (p. 134), são marcados por ações que envolvem, por exemplo, explicações sobre conteúdos de gramática, relatos de experiências de sala de aula e ajuda para resolver questões cotidianas de sala de aula relacionadas a práticas pedagógicas.

Ao iniciar minha caminhada como pesquisadora em formação de professores nesse contexto, posicionei-me entre as perspectivas prescritiva e descritiva, tentando elaborar um Manual do Professor CEPI, pois, partindo da minha experiência como professora e, portanto, das minhas experiências, prescrevi práticas desejáveis para aquele contexto de aprendizagem. No presente estudo, afilio-me à perspectiva adotada por Costa, visto que me posiciono como observadora de um contexto específico de atuação docente, neste caso, buscando compreender a formação de professores por meio das práticas de duas professoras atuando em um contexto de docência compartilhada no ensino em ambientes digitais. Assim, a fim de poder realizar essa descrição, faz-se necessário discutir e delimitar o que entendo como formação de professores, assumindo as posições ideológicas, epistemológicas e culturais relativas aos conceitos que circundam esse entendimento.

3.2 O perfil do professor e a formação de professores em um contexto de aprendizagem como o CEPI

Centrando a reflexão sobre a educação a distância, conforme Almenara (2000), é um erro pensar que a educação a distância implica apenas na transposição de materiais didáticos e de práticas pedagógicas para um ambiente virtual, pois os professores precisam desenvolver diferentes habilidades e competências para exercer suas práticas em ambientes virtuais de aprendizagem. Para conseguir mover-se nos AVAs, desde o primeiro momento, o autor afirma que se impõe a necessidade de desenvolver o letramento digital²², bem como conhecimento técnico específico das ferramentas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Leffa (2002) também salienta que o primeiro desafio a ser enfrentado pelos professores é o de conhecer, com bom nível de proficiência, os processos de mediação através dos quais se dá o acesso ao conhecimento, ou seja, entre as prioridades do professor está aprender a usar o computador a favor de suas práticas. Lemos (2011), a partir de sua experiência como professora no CEPI, verificou a importância do conhecimento técnico à prática docente no curso, constatando que esse é um aspecto fundamental para a formação de professores para essa modalidade de ensino.

Os mesmos autores afirmam também que, além das competências ligadas a aspectos técnicos, é um desafio para os docentes incorporar em suas práticas pedagógicas metodologias que favoreçam a participação dos alunos bem como utilizar materiais com *design* específico que não só enfatizem aspectos tecnológicos, mas também atualizem seus posicionamentos pedagógicos. Por exemplo, uma tarefa pedagógica pode requerer que a ferramenta *wiki* seja utilizada tanto como um local para que cada participante dê sua resposta quanto como uma ferramenta de escrita colaborativa na qual um texto é elaborado coletivamente por todos os participantes envolvidos. Sendo assim, a mesma ferramenta de um AVA pode ser utilizada de maneiras diferentes, o que pode indicar diferentes construtos teóricos subjacentes a um projeto pedagógico.

Desse modo, não parece fazer muito sentido refletir sobre os novos papéis assumidos pelo professor em comunidades virtuais de aprendizagem de uma forma genérica, pois, considerando a importância dos posicionamentos teóricos para as práticas pedagógicas, torna-se mais importante refletir sobre a atuação local do professor, recorrendo ao arcabouço teórico

²² Conforme Buzato (2001), o letramento eletrônico (ou digital) está ligado à familiarização com o sistema simbólico que permite a manipulação de um computador e, conseqüentemente, à capacidade de realizar práticas sociais (como no conceito de letramento alfabético) e, portanto, de interagir fazendo uso desse sistema simbólico.

que subjaz às práticas pedagógicas desse professor bem como ao *design* do curso ou da disciplina que ele ministra. A seguir discuto os pressupostos teóricos que servem de base para o CEPI e suas implicações para as práticas pedagógicas de seus professores.

Conforme já referido anteriormente, o CEPI tem como objetivo criar um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem de espanhol e de português como línguas adicionais entre universidades do MERCOSUL. O curso tem como principais objetivos: familiarizar o intercambista ao uso da língua e ao contexto universitário do país e da universidade de destino, oportunizando acesso aos meios necessários para sua melhor inserção linguística e cultural nessa nova realidade (SCHLATTER et al, 2007); promover a integração dos intercambistas e das universidades participantes, promover a troca de conhecimentos sobre o ensino de línguas adicionais e fortalecer as equipes docentes que participam das diversas instâncias de realização dos cursos. Para que o professor possa auxiliar o aluno a atingir esses objetivos gerais – estar preparado para a vida acadêmica no país de destino por meio do uso da língua alvo em situações relevantes ao intercâmbio –, é necessário que ele compreenda os pressupostos teóricos que subjazem à proposta pedagógica do CEPI, que seja capaz de refletir sobre as implicações dessa orientação teórica para suas ações e que as coloque em prática nas atividades pedagógicas com os alunos.

O CEPI tem como base uma perspectiva teórica de uso da linguagem como prática social construída em (inter)ações com os outros para agir no mundo (CLARK, 2000). Isso significa que saber uma língua envolve, além de conhecer um repertório linguístico, ser capaz de participar de diferentes atividades em diferentes contextos sociais por meio da realização de ações usando esse repertório. A interação social é entendida não como uma transmissão de produtos individuais fixos e inequívocos de um emissor para um receptor por meio de um conduto, mas sim como uma ação construída conjunta e localmente pela interação e pelo uso da língua (REDDY, 2000). Nesse sentido, conforme Lemos (2011), os atores sociais – incluindo o professor – precisam negociar, nas suas ações, o que estão fazendo conjuntamente pelo uso da linguagem no aqui e agora de cada interação. Sendo assim, o professor não pode prever as ações que serão realizadas pelos participantes, mesmo que planeje as aulas e as tarefas a serem desenvolvidas. Essa perspectiva relativiza o viés, muitas vezes, determinista atribuído às tarefas pedagógicas (determinada tarefa terá determinados resultados) e, ainda, aponta para a necessidade de o professor ser capaz de agir em situações inesperadas construídas pelos participantes, de forma que possa intermediar, durante a realização das

atividades, as relações que estes estabelecem com as tarefas²³ e (re)direcionar, adaptar, acrescentar ou alterar os objetivos educacionais previstos inicialmente²⁴.

A noção de língua que norteou a elaboração dos materiais didáticos do CEPI ancora-se na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-2, grifos do autor).

A noção bakhtiniana de gêneros do discurso relaciona-se de modo coerente com o conceito de língua que é objeto de ensino no CEPI: espera-se que a língua portuguesa seja usada nas interações sociais para agir no mundo, levando-se em conta os propósitos, interlocutores e suportes que estão em jogo em cada situação de comunicação. Os gêneros discursivos, entendidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, podem ser vistos como parâmetros sociohistóricos de organização da participação em comunidades de práticas, compartilhados entre membros dessas comunidades (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012) e, por isso, serviram como unidade organizadora das sequências didáticas do CEPI.

As cinco unidades do curso foram criadas²⁵ a partir de temáticas ligadas ao contexto de intercâmbio e apresentam textos relevantes aos campos de atuação em que o estudante vai ingressar, no intuito de ampliar o repertório do aluno em gêneros discursivos usados em situações sociais relativas a essas temáticas.

²³ Tarefa pedagógica é compreendida nesta pesquisa como um convite para realizar ações, conforme uma sugestão (expressa na tarefa), sustentado por objetivos educacionais. Por outro lado, entende-se atividade pedagógica como o conjunto de ações com o objetivo de realizar o que foi proposto na tarefa pedagógica, que é emergente das interações e pode servir para que os objetivos educacionais sejam reconfigurados localmente (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; GARGIULO; BULLA; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER et al., 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 95).

²⁴ Conforme apontei em trabalho anterior, “essa atitude mediadora não é esperada apenas do professor CEPI, mas de professores em qualquer modalidade de ensino que estejam atentos ao que está acontecendo em sala de aula.” (LEMOS, 2011, p.11)

²⁵ Participaram da criação e do desenho do curso CEPI: Margarita Hraste (coordenação do projeto), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sappia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodriguez (secretária do projeto). São autores dos materiais didáticos CEPI-Português: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina M. Uflacker, Fernanda Cardoso de Lemos, Graziela H. Andrighetti, Isadora F. Gräbin, Letícia S. Bortolini, Letícia G. dos Santos, Michele S. Carilo, Natalia E. Lafuente, Camila Dilli Nunes, José P. C. de Souza, Arildo L. Aguiar; e as autoras dos materiais didáticos CEPI-Espanhol: Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Susana Becker. Fizeram parte da equipe técnica em informática: Guadalupe Moreira, Jerônimo Visñovezky, Izadora N. Sieczkowski, Maximiliano Franco, Paola Roldan e Mario Pizzi.

Quadro 1: As unidades didáticas do CEPI

Unidade	Temática
Unidade 1	Nos conhecendo
Unidade 2	Chegando na universidade
Unidade 3	Planejando os estudos
Unidade 4	A vida na universidade
Unidade 5	Atividades acadêmicas

As tarefas que compõem cada unidade pressupõem as práticas comunicativas (falar, escutar, ler e escrever) como práticas sociais situadas e co-construídas pelos participantes e interações (orais ou escritas) com diferentes interlocutores e propósitos a partir de textos autênticos (orais ou escritos). Ancorando-se na concepção bakhtiniana de gênero do discurso, as unidades didáticas se organizam a partir de Tarefas Centrais²⁶, de caráter obrigatório, que propõem o uso da linguagem em práticas sociais em contextos relevantes para o intercâmbio. Nesse sentido, em cada uma das unidades didáticas são propostas tarefas pedagógicas que dão aos participantes a oportunidade de aprender a língua, enquanto se familiarizam com a cidade e com a universidade em que irão estudar.

A primeira unidade tem como objetivo principal que os membros da comunidade virtual se conheçam e ao mesmo tempo explorem e se familiarizem com as ferramentas utilizadas na plataforma de aprendizagem. Além disso, há tarefas que discutem o Programa Escala Estudantil e, também, que promovem a reflexão sobre o objetivo político do intercâmbio e da AUGM. Na segunda unidade, o foco está em conhecer brevemente o país de destino, conhecer e explorar possibilidades de lazer na cidade e conhecer os campi, a organização institucional e alguns procedimentos burocráticos da universidade de destino. Além disso, propõe-se discutir as possibilidades de moradia para estudantes e entrar em contato com ex-intercambistas para buscar mais informações sobre o ser intercambista nesse novo local. A terceira unidade antecipa algumas situações encontradas ao chegar a uma nova universidade: os trâmites requeridos a estrangeiros, aspectos referentes à vida dos estudantes brasileiros e estrangeiros na universidade e os distintos espaços de convivência universitária. Na quarta unidade, são focalizados aspectos da vida acadêmica, tais como conhecer o currículo do seu curso, refletir sobre a experiência de intercâmbio, entrar em contato com o

²⁶ A concepção de tarefa adotada pelo CEPI é a do Exame CELPE – Bras, “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2006, p. 4)

orientador acadêmico e elaborar seu plano de estudos com as disciplinas que gostaria de cursar. A última unidade busca discutir situações concretas de estudar em uma nova universidade, discutindo como são as aulas, lendo e produzindo textos acadêmicos e conhecendo projetos de pesquisa em andamento.

A figura a seguir ilustra a organização dos objetivos e conteúdos da Unidade 2:

Figura 1: Lista dos temas das unidades e dos objetivos específicos da Unidade 2

Unidade 2



Os principais objetivos da Unidade 2 são:

- conhecer as regiões do Brasil e a cidade de Porto Alegre (país e cidade de destino);
- explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre;
- conhecer a organização institucional da UFRGS;
- conhecer os campi da UFRGS;
- localizar-se especialmente na UFRGS Campus Centro;
- descobrir procedimentos burocráticos em relação ao ingresso na UFRGS pela visão de alunos da UFRGS;
- discutir possibilidades de moradia de estudantes na UFRGS;
- entrar em contato com intercambistas que estudaram na UFRGS buscando mais informações sobre o ser intercambista na UFRGS.

Para isso, você irá realizar as seguintes ações:

- dar e receber direções;
- comparar;
- estabelecer relações;
- dar sugestões e possibilidades;
- expressar escolhas e preferências;
- justificar escolhas e preferências;
- explicitar interesses e expectativas;
- concordar e discordar;
- opinar;
- tirar dúvidas;
- reportar descobertas;
- expressar surpresa.

U1 – Nos conhecendo Grupo AUGM
U2 – Chegando na Universidade A cidade de destino A universidade
U3 – Planejando os estudos Plano de estudos Orientação Plano de trabalho
U4 – Atividades acadêmicas Chegada e trâmites Espaços de convivência
U5 – A vida na Universidade Estudos Textos acadêmicos

(BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012, p. 115)

Além das tarefas centrais, o CEPI oferece outros recursos aos alunos por meio de hiperlinks, são eles: Recursos Linguísticos (conjunto de explicações de vocabulário e de aspectos gramaticais úteis para a realização daquela tarefa, organizado pelo tópico sobre o qual é a explicação); Estudo do Texto (oferece ao aluno a oportunidade de aprofundar a

compreensão dos textos utilizados na tarefa); Exercícios Complementares (oferece ao aluno a oportunidade de fazer exercícios com o objetivo de exercitar os recursos linguísticos relacionados à tarefa central).

Embora o material didático tenha sido elaborado prevendo um curso de 100h, essa carga horária se mostrou impraticável de ser cumprida em dois meses de curso²⁷. Para adaptar-se a essa condição, tomaram-se decisões diferentes em cada uma das edições do curso no intuito de usar os materiais de uma maneira mais flexível e pertinente às necessidades locais da comunidade de aprendizagem. Entende-se que a possibilidade de flexibilidade no uso das tarefas seja fundamental para aproximar os objetivos de ensino das metas de aprendizagem dos alunos, então a dupla de professores fica livre para reestruturar as tarefas já existentes ou criar outras a partir das mesmas orientações teóricas, de forma a adaptar o curso ao grupo de alunos de cada edição.

Conforme Carilo (2012, p. 39), as tarefas do CEPI buscam o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, propondo tarefas de leitura e de produção escrita em variadas situações interacionais, para que possam – a partir do seu repertório de gêneros discursivos – engajar-se na prática de diferentes gêneros no transcorrer das unidades didáticas. A perspectiva bakhtiniana adotada requer do professor, tanto na elaboração (ou adaptação) de tarefas, como no ensino de leitura, escrita, compreensão e produção oral e na avaliação do desempenho do aluno, que se coloque no papel de interlocutor mais experiente e promova o uso da língua de modo contextualizado, focado na interlocução e direcionado para as ações comunicativas desejadas no curso.

O conceito de aprendizagem que embasa o CEPI também parte de uma perspectiva social, resultante das interações com os outros (VYGOSTKY, 1998; ABELEDO, 2008). Depreende-se disso que o professor deve incentivar os participantes a interagir em busca de soluções para a construção de novos conhecimentos em vez de realizarem tarefas individualmente ou de focarem-se nos saberes do professor. Ao serem convidados a realizar tarefas com propósitos sociais relevantes ao campo de atuação focalizado no curso – o intercâmbio –, os participantes são incentivados a interagir em práticas sociais que propiciam a construção e o compartilhamento de novos conhecimentos tanto sobre a língua quanto sobre o intercâmbio. Para que essas trocas, interações e construções se realizem, o CEPI tem como objetivo a criação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem a distância. Conforme

²⁷ Como o CEPI é um curso oferecido aos intercambistas do projeto Escala da AUGM, é necessário aguardar a finalização dos processos de seleção realizados pelas universidades para que a lista de alunos que terão Porto Alegre como cidade de destino chegue até a equipe CEPI. Por esse motivo o CEPI é oferecido de janeiro a março e de junho a agosto, tendo a duração média de oito semanas.

mencionado anteriormente, espera-se que o professor oportunize aos alunos a construção de um contexto de aprendizagem em que todos participem das tomadas de decisões e das atividades desenvolvidas pelo grupo, interagindo uns com os outros para concordar, discordar, solicitar e pedir ajudar, criticar, etc. (BULLA, 2007).

Entendo que a perspectiva de ensino e aprendizagem articulada por Schlatter e Garcez (2012) sistematiza o entendimento subjacente ao CEPI:

Aprendizagem

- A aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento;
- o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado;
- para construir a aprendizagem, é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo e na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição).

Ensino

- Criar condições para a aprendizagem é a base para desenvolver um vínculo com o conhecimento;
- para ensinar e para aprender, é necessário ter parceiros com quem conversar, refletir, analisar, refutar, brigar, combinar;
- para ensinar, é fundamental ter vivências constantes de aprendizagem, formação na área específica e confiança de que há algo a ensinar que seja relevante para a vida do educando e do conjunto da sociedade; portanto, é preciso estudar, planejar, preparar, tornar significativo;
- é necessário também avaliar sistematicamente o processo, para poder redirecionar o que está sendo feito e criar novas oportunidades de aprendizagem. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.14)

Ao considerar aprendizagem como emergente da interação com o outro e o conhecimento como socialmente construído (não linear, sem percurso único, sem resultado único), torna-se necessário que o professor saiba mover-se em um ambiente (virtual ou não) de aprendizagem que seja ao mesmo tempo planejado e flexível: planejar as práticas pedagógicas é fundamental para que as tarefas propostas sejam significativas, mas modificá-las de acordo com o que emerge é essencial para que o conhecimento construído seja relevante naquele contexto e para aqueles indivíduos que estão interagindo. Essa não é uma tarefa fácil, pois exige do professor uma avaliação constante das ações dos participantes (isso inclui as ações dos alunos e sua própria atuação como participante da comunidade) para que possa (re)direcionar as atividades de forma pertinente para os objetivos de aprendizagem e para o grupo.

Schlatter, Bulla e Gargiulo (2009), ao discutirem a formação de professores para o CEPI, destacam o papel do professor como um interlocutor mais experiente nas novas práticas de uso da língua propostas pelas tarefas e, por isso, salientam que os professores

devem conhecer a metodologia própria do ensino em ambientes virtuais e compreender o que isso implica em relação à flexibilização do espaço e do tempo, às identidades institucionais de professor e estudante e suas atividades e à utilização de distintas linguagens e ferramentas. Dessa forma, os professores devem ser capazes de lidar com as ferramentas do AVA em que se desenvolve o curso (Moodle, neste caso) e de refletir sobre o que o uso dessas ferramentas significa e possibilita de ação social e de interação entre os participantes. No quadro a seguir, sintetizo os pressupostos teóricos do CEPI e as implicações dessa perspectiva para o que se espera da atuação do professor nesse curso.

Quadro 2: pressupostos teóricos do CEPI e o papel do professor

Pressuposto Teórico	Espera-se que o professor:
Uso da linguagem como uma ação social e situada no aqui e agora da interação entre os participantes	<ul style="list-style-type: none"> • tenha capacidade de agir em situações co-construídas com os demais participantes; • possa intermediar as relações que os participantes estabelecem com as tarefas propostas; • (re)direcione, adapte, acrescente ou altere objetivos pedagógicos previstos de acordo com o que se tornar relevante para os participantes.
Gêneros discursivos como organizadores da ação social através do uso da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • se coloque no papel de interlocutor mais experiente tanto na elaboração quanto no ensino e na avaliação das tarefas propostas; • promova interações e práticas de leitura, escrita, compreensão e produção oral contextualizadas, focadas na interlocução e relevantes para as ações comunicativas almejadas pelos participantes;
Comunidade colaborativa de aprendizagem como modo de organizar as atividades dos participantes na resolução das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • oportunize a construção de um contexto de aprendizagem em que todos sejam encorajados a participar das tomadas de decisão e contribuir para as ações do grupo;
Aprendizagem como emergente da interação com o outro	<ul style="list-style-type: none"> • incentive os participantes a interagir em práticas sociais em busca de soluções para a construção de novos conhecimentos;
Ensino como criação de oportunidades para a construção conjunta de novos conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • planeje as aulas para que as tarefas propostas sejam significativas; • saiba modificar e reestruturar as tarefas propostas de acordo com o que emerge; • saiba avaliar as ações dos participantes

	(dos alunos e as próprias) para que possa (re)direcionar as atividades de forma pertinente;
Professor como interlocutor mais experiente	<ul style="list-style-type: none"> • conheça os âmbitos de atuação (gêneros do discurso) acadêmicos e não acadêmicos que são mobilizados no curso; • conheça a metodologia própria do ensino em ambientes virtuais; • compreenda as implicações do ensino <i>online</i> para as questões de espaço, de tempo e de utilização de distintas linguagens e ferramentas; • seja capaz de lidar com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); • seja capaz de refletir sobre o que o uso de ferramentas significa e possibilita para as ações e interações entre os participantes.

Por fim, acredito ser importante salientar um papel que me parece imprescindível para todos os professores nos dias atuais, principalmente para aqueles que atuam numa perspectiva de ensino que busca levar em conta as ações emergentes dos participantes: o papel de professor crítico de sua ação. Bonotto (2007) relaciona o movimento crítico do professor em formação aos momentos em que ele questiona e reavalia suas práticas pedagógicas já consolidadas em busca de novas formas de atuação para melhor atender as necessidades de seus alunos e se ajustar a novos contextos e a novas demandas. É adotando uma atitude crítica que o professor conseguirá refletir sobre suas práticas, repensá-las, reformulá-las, adaptá-las e, finalmente, torná-las significativas para aqueles a quem ensina. Geraldini (2003) complementa esse pensamento afirmando que o professor precisa de conhecimentos técnicos e teóricos básicos para poder ser crítico quanto a sua práxis, e reitera a formação de professores no *locus* de atuação profissional como importante propiciadora de compreensão das práticas pedagógicas.

Seguindo essas concepções, considerando, como vimos, que o CEPI é também um espaço construído para a formação de professores, no qual o objetivo principal de contar com dois professores atuando em conjunto é o de oportunizar a interação, a reflexão, as trocas e a produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas do curso, entendo que torna-se relevante, nesse contexto, empreender um estudo com objetivo de compreender e sistematizar a produção de conhecimento construída socialmente nas práticas docentes compartilhadas

promovidas pelo CEPI. Além disso, é importante haver um estudo que investigue, além das características técnicas e dos pressupostos teóricos norteadores do curso, as atividades dos participantes, visto que, apesar de ferramentas e plataformas serem criadas com fins específicos, as pessoas que as utilizam redefinem seus usos de acordo com objetivos e práticas localmente construídas (BULLA; BONOTTO, 2008). Sendo assim, busco compreender a formação de professores construída localmente nas práticas pedagógicas compartilhadas por meio das interações entre os participantes que contemplam ações como a explicitação de uma dúvida ou um pedido de ajuda de um participante para outro, a interação entre eles para lidar com a resolução de questões que dizem respeito a práticas pedagógicas.

A seguir, delimito o escopo teórico que dá suporte tanto para a perspectiva de formação de professores adotada pelo CEPI, quanto para a perspectiva adotada pelo presente estudo. Nesse sentido, busco uma definição teórica de formação de professores, partindo de concepções que se tem do próprio professor.

3.3 O professor como técnico, o professor como prático e os eventos de formação

Uma das primeiras definições necessárias a se fazer quanto à formação de professores é a concepção que se tem do próprio professor. Por isso, a seguir busco diferenciar as perspectivas de professor como técnico e como prático reflexivo a fim de, na seção seguinte, basilar o que compreendo como formação de professores nesta pesquisa.

Para discutir as concepções de professor como técnico e de professor como prático, concepções básicas e distintas sobre a profissão docente, Pérez Gómez (1995) afirma que a formação de professores não pode ser considerada um domínio a parte da sociedade, mas que, pelo contrário, está relacionada com os conceitos de escola, de currículo, de ensino vigentes em cada época e é a partir desses conceitos que se desenvolvem imagens e metáforas sobre a função do docente na sociedade. Pérez Gómez analisa, então, duas metáforas distintas sobre o professor na sociedade: o professor como técnico, uma concepção herdada do positivismo vigente no século XX, e o professor como prático, alicerçada no paradigma do professor reflexivo tecido por Donald Schön nos anos oitenta.

A metáfora do professor como técnico tem suas raízes no modelo da racionalidade técnica, segundo a qual a prática profissional é majoritariamente instrumental e focaliza a resolução de problemas mediante a aplicação de técnicas e de teorias científicas. Esse conhecimento técnico depende do conhecimento gerado pelas ciências na qual se estabelece

uma hierarquia e uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção de conhecimento, resultando na separação entre investigação e prática.

Conforme o autor, a maior parte da investigação educacional desenvolve-se ainda a partir da racionalidade técnica e demonstra isso se baseando em concepções vigentes na área educacional:

A concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 98)

Apesar de predominante, entretanto, essa perspectiva demonstra-se problemática para a formação de professores, visto que a racionalidade técnica reforça uma proposta rígida para a formação de professores, que se centra no desenvolvimento de competências técnicas pré-estabelecidas. É justamente por esse motivo que Pérez Gómez afirma que a racionalidade técnica não representa uma solução para os problemas educativos, visto que qualquer situação de ensino é única, incerta, variável, e não existe uma única teoria científica objetiva que dê conta da identificação inequívoca de meios, regras e técnicas para se utilizar nas práticas.

Metáforas como as do professor como investigador, como prático, como profissional reflexivo, do professor crítico, surgiram em resposta às críticas ao paradigma da racionalidade técnica. Apesar da diversidade de conceitos, essas metáforas têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula. Nessa perspectiva, deve-se partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses.

Um autor que contribuiu de forma robusta para a discussão desse novo paradigma foi Donald Schön (2000), que elaborou o paradigma do profissional reflexivo: aquele que aprende sobre a sua profissão com a reflexão na e sobre as suas práticas. Para Schön, o conhecimento geral e teórico ainda desfruta de uma posição privilegiada, e isso resulta na valorização da racionalidade técnica em diversas áreas de atuação profissional, nas quais profissionais competentes são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados que são derivados de conhecimento sistemático (e de preferência científico). Contudo o autor observa que, nos últimos anos, pode-se ver que os problemas da prática profissional no mundo real não se apresentam aos profissionais com

estruturas bem definidas, as situações-problema costumam ser caóticas, indeterminadas e únicas, e essas zonas nebulosas da prática escapam aos moldes da racionalidade técnica, transcendendo ao conhecimento técnico-científico existente.

Perrenoud (2002) contribui para a consolidação dessa perspectiva e discute a importância da prática reflexiva no ofício do professor, que surge exatamente da necessidade de lidar com situações emergentes das práticas cotidianas.

As situações complexas parecem ser singulares, por isso exigem mais que um repertório de receitas, exigem procedimento de resolução de problemas, uma forma de invenção. Toda normalização da resposta provoca enfraquecimento da capacidade de ação e reação em uma situação complexa. (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Nóvoa (1995) também salienta a prática do professor como passível de enfrentar problemas que não são meramente instrumentais, mas sim situações problemáticas que exigem a tomada de decisões em um terreno de complexidade, de incerteza e de singularidade. As situações que os professores enfrentam em seu dia a dia (com as quais têm de lidar e resolver) apresentam características únicas, por isso exigem respostas únicas. Diante dessas situações singulares, Schön (p. 17) afirma que o profissional não pode aplicar técnicas prontas derivadas unicamente de sua bagagem de conhecimento profissional; se ele quiser tratá-las de forma competente, deve fazê-lo a partir de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias que ele próprio produz. Nesse mesmo sentido, Pérez Gómez (1995) pondera que a resolução dessas situações enfrentadas no cotidiano do professor depende do conhecimento tácito que o professor mobiliza e elabora durante as suas ações, pois é nas ações, exposto a inúmeras demandas, que o professor mobiliza seus “recursos intelectuais” (conceitos, teorias, crenças, dados, técnicas) para diagnosticar a situação com a qual se depara e elaborar seus modos de ação. Visto que essa mobilização de recursos é de caráter tácito e implícito, o processo de reflexão se torna imprescindível para que o professor utilize o conhecimento produzido nas práticas para a sua formação.

A concepção desenvolvida por Schön foi determinante para a ressignificação da prática docente, e sua obra figura como um importante marco das reformas educacionais realizadas em vários países na década de oitenta (GERALDINI, 2003) e, como se pôde ver, o processo reflexivo é considerado essencial nessa perspectiva. Conforme Pérez Gómez (1995), a reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, não é um pensamento puro, não é indiferente às relações sociais e não é um processo mecânico de criar novas ideias. Pelo contrário, a reflexão é uma prática que exprime a nossa relação com um contexto social e

nosso poder para reconstruí-lo por meio de tomadas de decisões e de ações sociais. Sendo assim, a reflexão expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre pensamento e ação:

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações e valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103)

Magalhães (2004) afirma que muitas ações de formação e muitas pesquisas sobre o desenvolvimento do professor colocam a questão da reflexão como fundamental. Esses trabalhos enfatizam a importância do entendimento da sala de aula pelo próprio professor, da compreensão do que ocorre e do questionamento de seu papel na transformação da escola e da sociedade. Nesse mesma perspectiva, Pérez Gómez (1995, p.102) salienta a importância da reflexão para a prática de sala de aula, visto que o professor atua em um meio ecológico complexo, vivo e mutável, definido por interações mútuas e, nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas prioritariamente de ordem prática que requerem um tratamento singular, na medida em que são fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Para Liberali (1999), ações de formação de professores que tenham como base o seu desenvolvimento em ação têm necessariamente que passar pelo processo reflexivo do professor. Sendo assim, a autora relaciona sua visão de reflexão à prática do professor, assumindo que refletir implica um processo de busca que pressupõe um distanciamento do que se conhece, visando a compreender o que é comum como estranho. Portanto, na prática, a reflexão é "um processo de autoquestionamento em que o professor sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula (por exemplo, o diálogo da sala de aula), para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir as mudanças que julgar necessárias" (p. 24).

Schön (2000), partindo da divisão entre as lógicas da racionalidade técnica e prática, baseia o paradigma do profissional reflexivo em três conceitos diferentes: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*. Para o autor, esses três conceitos se complementam e constituem o que ele classifica como "pensamento prático profissional", com o qual os profissionais procuram superar situações problemáticas encontradas em suas práticas. Toda ação inteligente que desempenhamos mobiliza conhecimentos que se revelam por meio do caráter procedimental de nosso desempenho. Esse

é o conhecimento-na-ação, o saber tácito que subjaz nossas ações, o conhecimento que está relacionado a saber fazer e não necessariamente a saber explicar o que fazemos. Por meio da observação de nossas ações pode-se inferir o saber tácito implícito nelas. As descrições do conhecimento-na-ação, ou tentativas de realizá-las, configuram-se como construções que explicitam simbolicamente um tipo de inteligência tácita. Nas práticas dos professores, o conhecer-na-ação funciona e mantém as interações acontecendo no grupo social, pois a todo momento respostas espontâneas são dadas a situações de ação rotineiras do dia a dia de sala de aula.

A *reflexão-na-ação* significa pensar sobre o que se está fazendo ao mesmo tempo em que se faz. É o ato de pensar sobre o que fez, de modo a descobrir como o conhecimento-na-ação pode ter contribuído para determinado resultado, é uma tentativa de colocar de forma explícita um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea, que serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto fazemos, com imediata significação para a ação em andamento. Ao usar o exemplo de uma banda de jazz (SCHÖN, 2000, p. 35), que ao escutar um ao outro e a si próprios percebem e sentem para onde a música está indo e, de acordo com isso, ajustam seu desempenho, Schön mostra a improvisação como um processo complexo de reflexão-na-ação que possibilita novas compreensões sobre as ações executadas enquanto elas são executadas, ainda que isto não seja explicitado por meio de palavras. Um profissional flexível e aberto à reflexão-na-prática encontra nesse processo um grande instrumento de aprendizagem sobre resolução de situações emergentes das interações sociais.

A *reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação* é a análise que o profissional realiza posteriormente sobre as características da sua própria ação, o conhecimento é utilizado para descrever, analisar e avaliar memórias de intervenções anteriores. Sem a necessidade de agir rapidamente na situação prática, o profissional distancia-se para compreender e reconstruir sua prática. Esse é, então, um conhecimento de terceira ordem: ao analisar o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na-ação*, chega-se ao estabelecimento de relações com a situação problemática e seu contexto.

Schön (2000) reconhece que os momentos de reflexão-na-prática não são claros e não são facilmente observáveis, visto que conhecer e refletir na ação são processos interdependentes sem fronteiras claras, e um profissional habilidoso pode integrar suas reflexões na tarefa em andamento. Como veremos mais adiante, os dados da presente pesquisa evidenciam que tanto o *conhecimento-na-ação* quanto a *reflexão-na-ação* são relevantes para as práticas das professoras no CEPI. Entretanto, como o próprio autor salienta, não há uma

divisão clara entre esses dois processos. Sendo assim, para a presente pesquisa, considero mais importante a concepção ampla de que a reflexão é um processo emergente das práticas sociais que impactam na atuação do docente do que a delimitação dos processos nessas três categorias.

Partindo do paradigma de professor prático, Costa (2013) acompanhou as atividades dos professores em vários momentos de suas rotinas diárias e descreveu eventos sociais em que a formação de professores integrava os propósitos dos participantes e cujos propósitos diziam respeito a resolver uma questão relevante para a sala de aula. Como referido anteriormente, esse conceito de evento de formação foi fundamental para a presente pesquisa, visto que serviu como foco analítico a fim de discutir critérios para a descrição de eventos de formação em um contexto de ensino e aprendizagem *online*. Para o autor, a noção de evento de formação construída oferece um modo de olhar para a formação de professores fundamentada nos princípios da pesquisa qualitativa considerando que a análise se deu nas práticas dos professores em um determinado contexto.

A partir da análise de eventos sociais recorrentes entre dois participantes ou mais, nos quais eram compartilhados relatos de experiências, questionamentos do fazer sala de aula e interpretações acerca de experiências, Costa afirma que:

Um evento de formação é um evento de ensino, isto é, tem o propósito de resolução de problemas da prática pedagógica relacionados a uma gama de tópicos específicos tornados relevantes pelos participantes, tais como modos de explicar uma regra gramatical, de organizar atividades em sala de aula ou de elaborar um instrumento de avaliação, podendo ser baseados no compartilhamento de relatos de experiências. (COSTA, 2013, p.75-76)

Nesses eventos de formação, os participantes demonstraram engajamento em situações nas quais foi preciso solucionar problemas práticos, e as situações geradoras dos eventos se relacionaram entre si justamente no propósito de ensinar algo. No estudo de Costa, os eventos de formação se organizaram em torno de ações, tais como apresentar estratégias de ensino, relatar experiências, responder perguntas sobre questões de sala de aula – ações essas que foram construídas, desempenhadas conjuntamente pelos participantes –, e de tópicos relacionados a práticas de sala de aula, como elaboração de instrumentos de avaliação e de materiais didáticos.

3.4 A concepção de formação de professores do CEPI

Considerando o paradigma do professor prático, que reflete sobre suas práticas e utilizando como ponto de partida o entendimento de formação de professores definido pela equipe pedagógica do CEPI, visto que as discussões sobre formação de professores estão sempre relacionadas às visões que se têm dos professores e do papel desempenhado por eles na sociedade e nos contextos e instituições de ensino-aprendizagem, delimitarei a seguir o que se entende por formação de professores nesta pesquisa.

Schlatter, Bulla e Gargiulo (2009), ao discutir a formação de professores para contextos como o CEPI, salientam que, para que o professor desenvolva aulas colaborativas a distância, não só é necessário ter acesso a um material didático elaborado para esse fim, como também é fundamental conhecer os aportes teóricos que sustentam a proposta pedagógica e refletir sobre as implicações da perspectiva adotada para suas ações como professor. Ao considerar que o currículo se torna currículo no dia a dia do fazer pedagógico, as autoras ponderam que a formação do professor deve ser entendida como um forma de orientar o professor para a compreensão mais profunda das práticas pedagógicas necessárias para a utilização dos materiais didáticos. Na prática, isso significa que não há um roteiro estabelecido para a formação, mas que é fundamental criar oportunidades para a reflexão sobre a prática docente, que podem incluir as seguintes atividades:

- a) ler e discutir sobre diferentes questões relacionadas ao ensino,
- b) usar materiais didáticos para refletir sobre eles e sobre as ações pedagógicas que demandam,
- c) avaliar e reformular materiais para adequá-los a diferentes contextos,
- d) decidir sobre as ferramentas/tecnologia adequadas para cada caso, e
- e) refletir sobre as formas de participação e implicações de diferentes ações dos participantes para a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem (SCHLATTER; BULLA; GARGIULO, 2009, p. 2)²⁸

Um aspecto fundamental para a formação e para a prática pedagógica do professor CEPI é, portanto, promover a reflexão sobre suas práticas, relacionando-as aos pressupostos teóricos adotados, pois nelas o professor encontrará diversas responsabilidades que variam de acordo com as ações emergentes em cada grupo de participantes, como promover a interação, responder às demandas, motivar a participação, gerir o ambiente virtual de aprendizagem e ajudar na criação de contextos colaborativos de aprendizagem. Conforme Lemos (2011), isso é possível no CEPI, pois a prática de docência está fortemente ligada a ações de reflexão e de

²⁸ Tradução da autora.

desenvolvimento crítico dos participantes. Essas ações de reflexão são oportunizadas, concomitantemente à prática pedagógica, pela adoção da docência compartilhada bem como pela estrutura de apoio pedagógico fornecida aos professores. Através dessas oportunidades, espera-se auxiliar no processo de desenvolvimento desses profissionais no seu próprio local de atuação.

Conforme Perrenoud (2002), a análise de práticas e o trabalho de discussão de situações-problema são abertamente dispositivos de formação de professores que visam a desenvolver a prática reflexiva, tornando-a uma competência exigida ao professor (PERRENOUD, 2002, p. 23). O CEPI, em suas ações de formação, alinha-se à premissa de Perrenoud e soma a essas oportunidades de reflexão sobre as práticas iniciativas de pesquisa, como o projeto *Práticas pedagógicas para o ensino de línguas a distância*, que contribuem tanto para o construto teórico do curso, quanto para a formação de professores.

O projeto *Práticas pedagógicas para o ensino de línguas a distância*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter e vinculado à UFRGS, busca analisar práticas pedagógicas voltadas à modalidade a distância de ensino de línguas, com foco na interação professor-aluno e aluno-aluno em situações de ensino e aprendizagem, na avaliação de línguas em ambiente virtual, na elaboração de material didático e na intercompreensão entre falantes de português e de espanhol. Vinculados a esse projeto, estão pesquisas de conclusão de curso de graduação, de mestrado e de doutorado. Dentre essas pesquisas, destaco algumas que, a meu ver, contribuem para a formação de professores.

Lafuente (2009) verificou como são atualizados os conceitos de uso da linguagem e de gênero do discurso nas tarefas de uma unidade didática do CEPI, analisando a coerência entre os enunciados, as ferramentas e os pressupostos teóricos do curso. Ao apresentar conclusões que apontam a grande ênfase dada à interação entre os participantes, mesmo nas tarefas de produção escrita, e apontar a necessidade de ampliar a variedade de gêneros (e de interlocutores), o trabalho pode auxiliar na formação de professores na medida em que aponta a interação entre os participantes como uma prática valorizada no curso e salienta em qual direção o professor pode seguir ao reformular ou propor novos materiais didáticos para o CEPI.

Dilli (2010) analisou a participação dos professores-alunos em fóruns do CFP-CEPI, buscando verificar, na prática, como eles realizavam tarefas colaborativas. Mesmo que não trate diretamente da formação de professores, a autora apresenta um capítulo de orientações para a elaboração de tarefas que utilizem a ferramenta fórum muito útil para as práticas dos

professores, sugerindo, por exemplo, como orientar os alunos adequadamente para a realização da tarefa. Dilli classifica as orientações dadas (no enunciado ou em outros momentos) em quatro esferas: principais – que dizem respeito aos objetivos principais da tarefa –, instrumentais – sobre as ferramentas utilizadas –, organizacionais – sobre as diferentes etapas e modos de organização relevantes para o cumprimento da tarefa – e restritivas – sobre os prazos e vínculos com tarefas posteriores. Dessa forma, para que as orientações possam auxiliar a participação dos alunos, quatro perguntas tornam-se importantes na formulação do que é solicitado: Qual é o produto final solicitado? Quais ferramentas estão implicadas e como usá-las? Como organizar a participação dos alunos através dessas ferramentas para se chegar ao produto final? Até quando se pode realizar a tarefa?

Conforme já relatado, Lemos (2011), a partir de sua prática como professora do CEPI, elaborou um manual que buscou oferecer uma oportunidade de reflexão para futuros professores, para que pudessem – de antemão – conhecer as práticas já realizadas no curso, preparando-se para atuar no ambiente de ensino a distância, informados sobre os objetivos e as perspectivas teóricas que subjazem à proposta de ensino, compartilhando, assim, pontos de partida para as discussões que acontecerão no percurso de sua prática. Esse manual inclui orientações relacionadas ao uso das ferramentas, ao planejamento das atividades, a práticas de avaliação, à interação com os alunos e ao estabelecimento de prazos.

Carilo (2012), considerando que as informações contidas nos enunciados das tarefas são fundamentais para orientar a compreensão dos alunos no que diz respeito ao que lhe é proposto como tarefa, analisou o enunciado das tarefas de leitura e produção escrita e também produções escritas de alunos da terceira edição do CEPI a fim de verificar se as ações projetadas nas tarefas refletem o que está proposto nos objetivos gerais e específicos do curso e se as produções escritas dos alunos atualizam as ações projetadas pelas tarefas. Com base em seus resultados, a autora sugeriu alterações nos enunciados das tarefas para que explicitassem mais detalhadamente as condições de produção relevantes para as ações projetadas, contribuindo, assim, para a discussão acerca da elaboração de materiais didáticos para o curso bem como para a formação do professor CEPI, que – devido a demandas do grupo de participantes – muitas vezes precisa editar e elaborar novas tarefas.

Ao empreender um estudo sobre as relações entre *design* e as atividades desenvolvidas pelos participantes nas duas primeiras edições do CEPI, Bulla (2014) analisa momentos de interação entre os participantes em que buscam entendimentos compartilhados relativos ao

que estariam fazendo em conjunto e ao que deveriam fazer, negociando diferentes compreensões sobre tarefas pedagógicas, usos de ferramentas e modos de participação. Os resultados da pesquisa trazem contribuições para o debate acerca da distinção entre tarefa e atividade: tarefas são entendidas como planos ou instruções mediante as quais os participantes são convidados a agir responsivamente por meio de atividades realizadas por eles, local e situadamente. O estudo tem implicações para a formação do professor, na medida em que, ao expor a fragilidade de se pressupor uma cognição socialmente compartilhada entre os participantes sobre as tarefas, o construto teórico e os métodos de ensino, prepara o professor para possíveis tensões entre o *design* e as práticas de ensino e propõe conceber a negociação dessas tensões como um procedimento pedagógico desejável para o professor que deseja atuar no CEPI.

Ao observar tanto as ações de formação de professores quanto as pesquisas realizadas no CEPI, percebe-se uma visão de formação de professores situada e emergente das práticas construídas pelos participantes do curso e ancorada principalmente na capacidade de reflexão do próprio professor sobre as suas práticas e sobre o construto teórico do curso. Dos estudos concluídos e em andamento²⁹, todos tratam de questões que têm implicações para a prática do professor, mas pode-se constatar que há questões ainda não estudadas e que dizem respeito à prática de reflexão dos professores no ambiente de formação propiciado a eles na docência compartilhada e nos encontros com os orientadores pedagógicos. É esta questão que este estudo pretende analisar. Espero contribuir, assim, para o entendimento da formação de professores em suas práticas pedagógicas nesse contexto de docência compartilhada, verificando quais as questões são tornadas relevantes para as professoras, quais ações propiciam eventos de formação nesse contexto tendo em vista o ensino em ambientes digitais.

Conforme Nóvoa (1995), a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça a eles os meios para chegar a um pensamento autônomo que propicie a autoformação. Nesse sentido, a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim pela realização de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas. Nóvoa salienta ainda que a troca de experiências e o compartilhamento de saberes propiciam a construção de espaços de formação mútua, nos quais o professor desempenha tanto o papel de formador quanto o de formando, e é o diálogo entre professores que consolida saberes emergentes da prática profissional.

²⁹ Walkiria Ayres Sidi (tese em andamento) trata de práticas de avaliação da aprendizagem no CEPI e Nancibel Gertrudes Webber González (dissertação em andamento) analisa a realização de um projeto colaborativo de aprendizagem desenvolvido pelos participantes na sétima edição do curso.

No meu entendimento, o desafio da formação de professores, sob essa perspectiva, consiste em conceber o ambiente de trabalho como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, e criar a cultura de análise, de discussão e de reflexão sobre as práticas, as rotinas e ações que ocorrem em uma sala de aula. Para que isso ocorra, a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das instituições de ensino. Em suma, um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva em que se aprende fazendo aquilo que não se sabe fazer.

A (re)construção das práticas pedagógicas a partir da reflexão é, então, um caminho viável para formar professores capazes de, além de melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos, exercer práticas pedagógicas culturalmente sensíveis que possibilitem o protagonismo crítico e participativo e, portanto, efetivo desses alunos. Portanto, há necessidade de aprofundar a discussão sobre como orientar os docentes para esse contexto de ensino focalizando suas práticas cotidianas e a reflexão sobre elas. Sendo assim, nesta pesquisa, sigo o mesmo caminho e compreendo formação de professores como estreitamente relacionada à reflexão do professor.

Neste capítulo, busquei expor e aprofundar as perspectivas de formação de professores que orientarão a análise dos dados deste trabalho. Primeiramente, contextualizei a situação da formação de professores traçando um panorama da formação no Brasil. Logo após, discuti os pressupostos teóricos subjacentes ao CEPI bem como as concepções de formação de professores vigentes nesse contexto, a fim de explicitar o que é esperado do professor e de apontar caminhos para a discussão teórica desta pesquisa no que concerne aos conceitos de professor e de formação de professores. Sendo assim, discuti as perspectivas da racionalidade técnica e da racionalidade prática (Pérez Gómez, 1995) em conjunto com o paradigma do profissional prático de Schön (2000) que embasam a perspectiva adotada neste trabalho de que a formação de professores local e situada é propiciada pela formação de professores reflexivos em um contexto de docência compartilhada.

O escopo teórico mobilizado neste capítulo será usado como base para compreender a formação de professores em suas práticas cotidianas em um contexto de docência compartilhada buscando identificar eventos de formação (COSTA, 2013) presentes nas interações entre os participantes. Os tópicos tornados relevantes pelos participantes e as ações geradoras de eventos de formação serão analisados em maior profundidade nos capítulos 4 e

5. No capítulo seguinte, apresento os procedimentos metodológicos que geraram o conjunto de dados relevantes para esta pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os objetivos, as perguntas e o cenário de pesquisa e os procedimentos metodológicos que levaram à definição do conjunto de dados a ser analisado neste estudo.

4.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Como dito anteriormente, comecei a fazer parte da equipe de trabalho do CEPI desde a elaboração dos materiais didáticos e, mesmo com pouca experiência no ensino de português como língua adicional e também na modalidade de ensino a distância, assumi o desafio de ser professora na primeira edição do curso. Logo no início dessa experiência, percebi que as situações de ensino eram diferentes das que eu já tinha vivenciado, que o conhecimento teórico que eu havia construído até então e as técnicas que eu já conhecia de outros contextos de ensino não davam conta de solucionar as situações problemáticas que eu enfrentava nessa nova prática. Considerei que o relato e a reflexão sobre o que fui aprendendo na prática poderiam auxiliar outros professores, e decidi elaborar um Manual do Professor para subsidiar a formação de novos professores CEPI, responder a questionamentos relacionados a aspectos técnicos e administrativos do ambiente virtual e também para refletir sobre práticas pedagógicas nesse contexto específico. Concluído o manual, passei a orientar os professores iniciantes e a me interessar em acompanhar mais de perto como eles iam se tornando professores no CEPI durante as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso, podendo contar com a observação participante da docência compartilhada proposta nesse contexto e privilegiando, assim, uma visão local de formação de professores.

Ancorada em autores que compreendem a formação de professores como vinculada às suas práticas de ensino cotidianas (PÉREZ GOMES, 1995; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000; COSTA, 2013) e também na própria proposta do projeto CEPI, encontrava-me em terreno propício para desenvolver um estudo que buscasse contribuir para o debate sobre a superação de uma relação linear e mecânica entre conhecimentos científicos e práticas na sala de aula, observando o fazer diário de professores que estariam trabalhando em parceria e que podiam, além de interagir entre si, contar com professores mais experientes para conversar sobre dúvidas, dificuldades e sugestões de mudanças no curso. Meu interesse foi se definindo para compreender como são construídas práticas pedagógicas compartilhadas, como ocorre a

formação na prática e como são construídos conhecimentos sobre ser professor no contexto de ensino a distância em foco.

Para o tempo de que dispunha em uma pesquisa de mestrado, foi necessário buscar um recorte e ajustar as lentes para chegar a um objetivo de pesquisa que fosse possível de ser realizado. Esse caminho de fazer recortes e de chegar a uma pesquisa mais específica é necessário, porém árduo, visto que a pesquisa de campo instiga a busca de uma compreensão ampla de determinado contexto social. Delineei, então, como objetivo principal neste trabalho, compreender como acontece a formação de professores nas práticas pedagógicas de docência compartilhada em um curso de português como língua adicional na modalidade a distância a partir das ações realizadas por duas professoras em suas interações em um diário compartilhado sobre as questões de sala de aula e em interações via *chat*. Para isso, focalizarei a descrição e a análise de eventos de formação professores construídos localmente por essas participantes nesses espaços de interação, partindo do conceito de evento de formação de Costa (2013) referido anteriormente. Pretendo, portanto, verificar quais as questões que se tornam relevantes para professores em um contexto de docência compartilhada e, dessa forma, trazer contribuições para o entendimento e a descrição desses eventos tendo em vista o ensino em ambientes digitais. Sendo assim, propus-me a descrever as ações de duas profissionais atuando como professoras de português como língua adicional em um curso *online*, focalizando momentos em que se evidenciariam interações com foco em suas práticas pedagógicas. A partir da análise dessas interações, busco responder às seguintes perguntas:

- a) Quem participa dos eventos de formação (por exemplo: as interações ocorrem entre as professoras, entre elas e a equipe de apoio pedagógico)?
- b) Como os participantes iniciam um evento de formação (por exemplo: eles partem do levantamento de um problema, de uma pergunta, de um pedido de ajuda)?
- c) Sobre o que tratam os eventos de formação? Há temas mais recorrentes?
- d) As ações são levadas a cabo após o evento de formação? Em outras palavras, é possível relacionar uma ação dos participantes com o evento de formação?

Descrever as ações dessas professoras durante sua prática pedagógica compartilhada pode propiciar a discussão sobre como os próprios participantes compreendem a noção de formação e como lidam com ela. Essa discussão oferece uma visão que privilegia os professores como sujeitos de suas ações, que articulam a formação com as necessidades decorrentes de suas práticas.

4.2 O contexto de pesquisa e os participantes

O CEPI, por ser um curso de português como língua adicional na modalidade a distância, requer que o professor desenvolva habilidades e competências específicas para exercer suas práticas em um ambiente virtual de aprendizagem. Por exemplo, o conhecimento técnico do AVA é fundamental para que o professor possa exercer suas práticas docentes com autonomia no curso. Além disso, o CEPI é um curso alicerçado em um construto teórico (explicado nas seções 3.2 e 3.4) que coloca o professor no papel de um interlocutor mais experiente nas novas práticas de uso da língua propostas pelas tarefas (SCHLATTER; BULLA; GARGIULO, 2009), então, além das competências relacionadas a aspectos técnicos, é necessário que o professor incorpore a suas práticas pedagógicas métodos que oportunizem a participação dos alunos e que utilize e adapte materiais didáticos que atualizam as perspectivas de ensino e de aprendizagem adotadas sem enfatizar apenas aspectos tecnológicos.

Além de ter objetivos claros e definidos quanto ao ensino e a aprendizagem, o CEPI também tem objetivos com relação à formação de professores, visando à promoção e à troca de conhecimentos sobre o ensino de línguas adicionais e o fortalecimento de equipes docentes participantes de diversas instâncias de realização dos cursos. Desses objetivos específicos relacionados à formação de professores decorrem algumas práticas adotadas no curso como a opção pela docência compartilhada entre dois professores e a formação de uma equipe pedagógica que auxilia os professores ao longo de cada edição do curso. A adoção dessas duas práticas constituem os principais espaços de formação propiciados pelo CEPI, visto que oportunizam a interação, a reflexão, as trocas e a produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas construídas conjunta e localmente. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho em compreender a formação de professores nas suas práticas cotidianas se deve também à característica de o CEPI ser um curso que busca a formação na ação do professor por meio de oportunidades de reflexão construídas nas interações entre os participantes.

A estrutura do curso já foi apresentada na seção 3.2, sendo assim, focalizarei agora apenas as informações relevantes sobre a realização da edição analisada nesta pesquisa. Em sua quarta edição, o curso contemplou as três primeiras unidades didáticas do curso com carga horária de 50 horas/aula distribuídas em oito semanas, de 11 de junho a 05 de agosto de 2012, conforme cronograma abaixo:

Figura 2: Cronograma geral da quarta edição

Cronograma geral do CEPI:	
Semana 1	(11 a 17 de junho): Unidade 1
Semana 2	(18 a 24 de junho): U1
Semana 3	(25 de junho a 01 de julho): U2
Semana 4	(02 a 08 de julho): U2
Semana 5	(09 a 15 de julho): U2
Semana 6	(16 a 22 de julho): U3
Semana 7	(23 a 29 de julho): U3
Semana 8	(30 de julho a 05 de agosto): U3 e recuperação

Antes de iniciar a edição analisada nesta pesquisa, foram realizadas duas reuniões de equipe³⁰ nas quais foram discutidos e combinados diversos aspectos organizacionais do curso. Na primeira reunião, as professoras foram apresentadas e a equipe pedagógica apresentou o curso em aspectos gerais, recomendando leituras, como o Manual do Professor, para uma posterior discussão. Na segunda reunião, foi estabelecida uma divisão de tarefas para o início do trabalho, como testar links no AVA, verificar se todas as tarefas estavam funcionando e enviar os convites aos alunos.

Como dito anteriormente, desde a primeira edição do CEPI, optou-se pela docência compartilhada entre dois professores, e inicialmente tinha-se a expectativa de que seria relevante para as práticas pedagógicas que os professores tivessem identidades e papéis diferenciados: o professor titular, que seria responsável por conduzir as interações, por avaliar os alunos, por manter o andamento do curso, e o professor assistente, que seria responsável por fomentar as discussões e interações no AVA, realizar controles de participação dos alunos, resolver questões técnicas do ambiente virtual. No decorrer da primeira edição percebeu-se que os alunos não faziam distinção entre os dois professores e que muitas das tarefas que haviam sido atribuídas a priori para determinado professor foram, nas práticas, discutidas, (re)negociadas e, na maioria das vezes, desenvolvidas pelos dois professores. Nas edições seguintes, optou-se por não realizar divisões a priori, mas por manter a formação de uma dupla com um professor mais e outro menos experiente³¹ para propiciar a formação de professores e as trocas de conhecimento. A formação da dupla e a discussão sobre os papéis

³⁰ As tomadas de decisões feitas nas reuniões de equipe que anteciparam o início do curso não compõem o conjunto de dados analisados nesta pesquisa, embora sejam referidas aqui para contextualizar o trabalho e a formação da dupla de professoras.

³¹ O conceito de professor mais experiente é entendido aqui como um professor que tem formação inicial completa ou que já possui experiências no ensino de PLA e/ou a distância.

desempenhados pelos professores no Manual do Professor (LEMOS, 2011) costumam dar início à atuação dos professores a cada edição e, normalmente, já nos primeiros contatos entre os participantes se estabelece que o professor mais experiente fica mais responsável pelas interações, pelas avaliações e pelas práticas que envolvem tomadas de decisão quanto ao andamento do curso.

A quarta edição do curso foi ministrada por duas professoras, aqui identificadas sob os pseudônimos de Soledad e de Daniela. Soledad é argentina, graduada no primeiro semestre de 2012, em seu país de origem, no curso de professorado em português, equivalente à licenciatura em letras em português como língua adicional no Brasil. Soledad iniciou sua participação no projeto frequentando o Seminário de Formação de Professores do Programa de Português para Estrangeiros e os encontros do grupo de pesquisa Práticas pedagógicas para o ensino de línguas a distância. Essa era a primeira experiência de Soledad em docência na modalidade a distância, entretanto ela já havia dado aulas de português como língua adicional em cursos livres. Daniela era estudante de graduação da UFRGS no curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, também participava do Seminário de Formação de Professores, mas o CEPI seria sua primeira experiência como professora de português como língua adicional e também sua primeira experiência em um curso na modalidade a distância. Para ambas as professoras esta seria a primeira experiência de docência compartilhada. Vale salientar que Soledad, desde a primeira reunião da equipe, foi apresentada como professora mais experiente, e essa posição se confirmou em muitas ações desempenhadas por ela durante o curso. Isso pôde ser observado, por exemplo, na divisão de trabalho estabelecida pelas duas professoras, na qual Soledad ficou responsável, por exemplo, por práticas como avaliar as produções escritas dos alunos, elaborar boletins de desempenho, enviar e-mails aos alunos.

Ainda dessa edição do curso, participaram uma coordenadora e uma assistente pedagógicas. A coordenadora pedagógica, Carolina, além de cuidar dos trâmites burocráticos, como o contato com a Secretaria de Relações Internacionais, o envio de convite para os alunos, o contato com a equipe de informática responsável pela plataforma do curso, atuava como um apoio pedagógico às professoras, auxiliando-as em momentos de tomadas de decisão sobre o curso, revisando alguns materiais, ajudando-as nos planejamentos. Eu atuei como assistente pedagógica, auxiliando nesse trabalho de apoio pedagógico às professoras, interagindo com elas sempre que solicitado, principalmente por meio dos Diários de Trabalho.

4.3 A geração de dados

Para Mason (1996), a geração de dados assim é chamada por uma opção terminológica. Em sua perspectiva, o pesquisador não coleta dados prontos de informantes, mas participa de sua construção, visto que suas posições como observador-participante, suas ideologias e seu olhar sob os dados interferem diretamente sobre eles. No meu caso, não foi diferente: além de ter envolvimento com o projeto, de adotar perspectivas teóricas para a análise nesta pesquisa, eu atuei como assistente pedagógica no curso ao mesmo tempo em que gerava os dados. Minha identidade como uma professora com experiência, com conhecimento dos pressupostos teóricos e com bagagem de pesquisa sobre o CEPI me colocou nesse lugar de referência como uma pessoa que poderia ajudar novos professores em suas práticas, principalmente pelo fato de as duas professoras não contarem com experiência prévia nem formação inicial em ensino na modalidade a distância. Minha aproximação do contexto pesquisado, então, ocorreu dessa posição de assistente pedagógica e de uma expressão declarada entre os participantes de que eu estava ali também como pesquisadora. Desde o início, as professoras sabiam que meu interesse estava na formação de professores e, portanto, em suas práticas.

Conforme dito anteriormente, inicialmente, meu objetivo de pesquisa estava em desenvolver um estudo de cunho etnográfico contemplando as várias dimensões de interação e de ações que envolviam todo o curso e focalizar a formação de professores emergente em uma edição do curso. Entretanto, considerando o tempo de que dispunha e dado o meu interesse na formação de professores decorrente das práticas pedagógicas compartilhadas, resolvi concentrar a geração de dados nas ações que envolvessem as duas professoras em suas interações relacionadas às práticas pedagógicas por meio do uso de diários de trabalho compartilhados e por conversas realizadas via *chat* para tratar das questões do curso. Além disso, detive-me às ações das professoras desenvolvidas e gravadas automaticamente pelo AVA.

Como já explicitado acima, em todas as edições do CEPI, sempre foi adotada a dinâmica de trabalho conjunto, por isso o curso sempre contou com dois professores e com uma equipe de apoio para ajudar nas demandas emergentes das práticas desses professores. Para organizar a comunicação entre esses participantes, então, desde a primeira edição optou-se pela utilização de um Diário de Trabalho (DT) compartilhado no Google Drive, uma ferramenta de escrita colaborativa que possibilita a vários usuários ter acesso simultâneo a um

mesmo documento de texto e editá-lo de forma síncrona. A adoção desse diário como uma ferramenta de trabalho sempre foi recomendada a todos os professores, e foi essa prática que norteou a geração de dados, visto que, de antemão, eu sabia que ele seria utilizado tanto como meio de comunicação e de organização entre os professores, quanto como ferramenta para a construção conjunta das práticas pedagógicas, para a tomada de decisões e para as reflexões sobre as práticas.

Durante as oito semanas de duração do curso, de 11 de junho a 05 de agosto de 2012, foram mantidos arquivos no Google Drive, um para cada semana de trabalho, que foram usados pelas professoras como Diário de Trabalho. Os diários eram mantidos por Soledad e Daniela, que receberam a orientação de registrar neles todas as tarefas realizadas no dia, bem como todas as dúvidas e problemas a ser resolvidos. Os diários também foram compartilhados com a coordenadora e a assistente pedagógica, Carolina e eu, que participávamos dele quando éramos solicitadas pelas professoras e também quando tínhamos sugestões para resolver as situações-problema levantadas por elas. Os diários, em sua totalidade, somaram 100 páginas de registros. Detalho na planilha a seguir o corpus referente ao Diário de Trabalho que levei em conta para este estudo.

Tabela 2: Organização dos Diários de Trabalho

Diário	Semana	Data	Unidade Didática	Número de páginas
DT1	Primeira semana	11 a 17 de junho	Unidade 1	17 páginas
DT2	Segunda semana	18 a 24 de junho	Unidade 1	25 páginas
DT3	Terceira semana	25 de junho a 01 de julho	Unidade 2	14 páginas
DT4	Quarta semana	02 a 08 de julho	Unidade 2	12 páginas
DT5	Quinta semana	09 a 15 de julho	Unidade 2	14 páginas
DT6	Sexta semana	16 a 22 de julho	Unidade 3	8 páginas
DT7	Sétima semana	23 a 29 de julho	Unidade 3	6 páginas
DT8	Oitava semana	30 de julho a 05 de agosto	Recuperação de tarefas atrasadas	4 páginas

A organização dos arquivos ocorreu de acordo com cada semana de trabalho. Todo domingo, uma das professoras criava um novo arquivo que seria utilizado até o início da semana seguinte.

Além dos Diários de Trabalho compartilhados com a equipe, uma das professoras, atendendo à minha solicitação, se dispôs a manter um Diário Pessoal (DP) no qual registrava, além de suas ações, suas reflexões, suas dúvidas, suas descobertas, suas impressões sobre

tudo que ocorria no curso. Esse diário não foi compartilhado com a equipe durante o curso, mas Soledad falava sobre seu diário com a equipe, remetia a ele no Diário de Trabalho compartilhado e, após o encerramento do curso, disponibilizou os arquivos para quem quisesse ler. Por terem sido referidos pela professora nos momentos de interação com o grupo, os registros desse diário também compõem o corpus desta pesquisa. Esses registros foram organizados por Soledad em arquivos para cada unidade didática do curso, conforme explicita a tabela a seguir.

Tabela 3: Organização do Diário Pessoal

Diário	Unidade	Data	Número de Páginas
DP1	Unidade 1	25 de maio a 24 de junho	33 páginas
DP2	Unidade 2	25 de junho a 12 de julho	23 páginas
DP3	Unidade 3	14 de julho a 05 de agosto	15 páginas

É importante salientar que ambos os diários foram mantidos pelas professoras, tanto pela questão de sua função prática, para a organização do curso, quanto para contribuir para a presente pesquisa. Antes de começar o curso, no dia 01 de junho de 2012, houve uma reunião com toda a equipe, neste momento, além de tratar de assuntos referentes à organização do curso, foi apresentada às participantes a minha pesquisa e solicitada a sua participação. Sendo assim, nessa oportunidade foram tratadas as questões referentes aos Diários de Trabalho compartilhados entre as professoras, o Diário Pessoal de Soledad e a gravação das interações via *chat* realizadas por elas.

O terceiro grupo de dados gerados se deu pela gravação e arquivamento dos registros dos *chats* realizados entre as professoras na ferramenta Skype. Todas as conversas que elas tiveram entre os dias 11 de junho e 03 de agosto foram mantidas em um arquivo de texto, totalizando 106 páginas de registros e 3503 “postagens”. A opção de incluir esses registros no corpus desta pesquisa se deu pelo fato de que muitas das tomadas de decisões realizadas em conjunto pelas professoras passava pela discussão nas interações por *chat*. Por isso, as conversas de *chat* complementam as ações registradas no diário e se mostraram essenciais para a compreensão da prática pedagógica e das reflexões desenvolvidas pelas professoras.

Por tratar-se de um curso *online* que utiliza a plataforma MOODLE, todas as ações que os participantes executam nesse ambiente virtual de aprendizagem ficam gravadas. As gravações dessas ações completam, então, o conjunto de dados gerados para esta pesquisa, visto que, mesmo focalizando a interação entre as professoras, em muitos momentos se fez

necessário acessar o ambiente virtual a fim de verificar referências feitas às tarefas e às atividades realizadas no AVA e, assim, ter uma melhor compreensão de suas práticas. Além disso, verificar se é possível relacionar eventos de formação a ações levadas a cabo no AVA é uma das perguntas de pesquisa que busco responder. Na tabela abaixo sintetizo o conjunto de dados gerados.

Tabela 4: Síntese do conjunto de dados gerados

Grupo de Dados	Quem participa	Método de manutenção dos dados
Diário de Trabalho	Soledad, Daniela, Carolina e Fernanda	Arquivos no Google Drive, criados pelas professoras e alimentados por todos os participantes da equipe pedagógica durante o curso
Diário Pessoal	Soledad	Arquivos no Google Drive, criados por Soledad e disponibilizados ao final do curso para todos os participantes
Interações via Chat	Soledad e Daniela	Arquivos gerados automaticamente pelo software e transformados em arquivos Word para análise, disponibilizados para a pesquisadora ao final do curso
Gravações AVA	Soledad e Daniela	Materiais do curso e ações dos participantes nas atividades – após a conclusão do curso, foram acessados somente os materiais e ações relevantes para a análise

Conforme Bulla (2014), uma das diferenças mais evidentes entre uma etnografia presencial e uma virtual consiste no planejamento e na organização prévia do pesquisador com relação à realização do trabalho de campo. Para a autora, uma etnografia presencial realizada em uma sala de aula, por exemplo, cujos dias e horários de início e fim de cada aula são pré-determinados pela instituição ou pelos participantes, pode ser mais facilmente organizada. Embora minha pesquisa não consista em uma etnografia, observei essa diferença e senti essa dificuldade: não houve hora marcada para a geração de dados, mas, depois de a manutenção dos diários e as gravações dos dados estarem combinadas e funcionando, pude revisitar as ações tantas vezes quanto foi necessário, mesmo que não tivesse estado presente no momento em que as ações aconteceram.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

A primeira fase de análise dos dados consistiu em uma leitura cuidadosa dos diários e das interações via *chat*, considerando cada grupo de dados separadamente, a fim de compreender seus aspectos e suas características significativas emergentes e chegar a

categorias analíticas relevantes. A partir da primeira leitura mais aprofundada e sistemática dos dados, percebi que, mesmo tendo sido fruto de processos de geração distintos, em muitos momentos os dados estavam relacionados e que analisá-los separadamente não daria conta de compreender as ações dos participantes. Nesse momento da análise, devido ao grande número de dados e à sua variedade, encontrei dificuldades em identificar categorias analíticas relevantes. Dessa forma, optei então por fazer um cruzamento entre os dados identificando essas relações e os momentos em que uma mesma situação / ação era tratada-descrita-discutida em mais de um grupo de dados.

O segundo momento da análise consistiu na releitura dos dados buscando justamente esses pontos de contato a fim de unificar cronologicamente os diferentes dados gerados em apenas um arquivo. Para cumprir com esse objetivo, parti do Diário de Trabalho da equipe, visto que ele era o ponto organizador das práticas, e, a cada tópico ali discutido ou registrado, busquei no Diário Pessoal de Soledad e nas interações via *chat* o mesmo tópico tratado nas mesmas datas. Ao realizar essa unificação, segmentei e numerei a totalidade dos dados, reunindo a coletânea a ser considerada para a pesquisa. Nessa fase, defini a primeira categoria analítica relevante: os dados a ser considerados deveriam ter como tema ou objetivo alguma questão relativa a práticas pedagógicas do curso, conforme também definido por Costa (2013). Foram excluídos, portanto, os registros que não se relacionavam em nenhum sentido com questões do curso, como conversas no Skype sobre, por exemplo, uma prova difícil que uma das participantes fez, o tempo chuvoso de Porto Alegre, os problemas com o técnico do provedor de internet, etc. Nesta etapa, então, após desconsiderar 33 segmentos, cheguei a uma coleção de 276 segmentos, conforme a tabela a seguir.

Tabela 5: Organização e segmentação dos dados

Diário	Semana	Data	Segmentos excluídos	Segmentos utilizados	Número de páginas
DT1	Primeira semana	11 a 17 de junho	6	43	78
DT2	Segunda semana	18 a 24 de junho	6	63	101
DT3	Terceira semana	25 de junho a 01 de julho	6	35	52
DT4	Quarta semana	02 a 08 de julho	5	32	43
DT5	Quinta semana	09 a 15 de julho	5	46	50
DT6	Sexta semana	16 a 22 de julho	4	33	45
DT7	Sétima semana	23 a 29 de julho	1	15	19
DT8	Oitava semana	30 de julho a 05 de agosto	0	9	21

Essa coleção de dados foi organizada a partir dos Diários de Trabalho das professoras, portanto, optei por manter o formato de um arquivo para cada semana do curso. Nesses arquivos, os registros foram organizados como mostra a figura abaixo³²:

Figura 3: Exemplo de organização dos dados. (Dado 42, Segunda Semana)

DADO 42
PLANEJAMENTO DA SEMANA

DIÁRIO CONJUNTO
HORARIOS DE AJUDA ON LINE - 2ª semana
Sole (Skype: soledad)
Manhã: segunda a sexta - 10h a 11h.
Tarde: segunda e quartas - 15h às 16h.
Noite: segunda a sexta - 20h a 21h.

Daniela(Skype: dani.xxxxx)
Manhã: sexta, das 10h às 11h30.
Tarde: de segunda a quinta, das 14h às 16h.
Noite: terça e quinta, das 21h30 às 23h.

DIÁRIO SOLEDAD
Disponho um espaço de tempo de uma hora para o atendimento online porque costume estender-me demais nas conversas e perder o foco do trabalho, assim, o aluno, e eu, sabemos que devemos limitar-nos a essa hora.

CHAT

[16/06/2012 15:42:36] soledad: Oi, Dani!
[16/06/2012 15:42:47] Daniela: oi, Sole
[16/06/2012 15:43:55] Soledad: Vc poderia coordenar a conversa no chat para conhecer os colegas se conseguimos marcar para terça à tarde como Fe sugeriu?
[16/06/2012 15:44:30] Daniela: posso, mas achei que nós duas coordenariamos, não?
[16/06/2012 15:44:54] Soledad: Sim, eu tb!
[16/06/2012 15:45:00] Soledad: E acho melhor inclusive!
[16/06/2012 15:45:08] Daniela: e outra coisa: os horários da segunda semana devem ainda continuar extensos, como na primeira semana?
[16/06/2012 15:46:03] Soledad: Acho que não, estou construindo um quadro e estou reduzindo o horário de ajuda online. Veja se vc está de acordo!
[16/06/2012 15:46:22] Daniela: pois é, estou modificando meus horários
[16/06/2012 15:46:28] Soledad: Tá no gdocs, acho que vc viu... acabo de modificar.
[16/06/2012 15:46:34] Daniela: até porque, pelo que lembro dos horários da edição passada

Registro do diário conjunto

Registro do diário de Soledad

Registro de interação via chat

Os dados foram organizados e segmentados partindo das postagens do Diário de Trabalho, mantendo a ordem cronológica em que ocorreram, e receberam um título descritivo de acordo com o tópico discutido. Como vemos na figura acima, o dado 42 recebeu o título de “Planejamento da semana”, pois trata da organização de horários das professoras. Neste dado, primeiramente está o registro do Diário de Trabalho, no qual Soledad postou os horários de

³² A figura 3 não é um exemplo de evento de formação, deve ser lida apenas como suporte visual para a compreensão da organização de dados realizada nesta pesquisa.

“Ajuda *online*”, logo após inseri o registro do Diário Pessoal, no qual Soledad escreveu algo sobre o mesmo tópico naquele dia. Por último, está o registro do *chat* em que as duas professoras conversam sobre os horários da semana (destacado em laranja).

Com esses procedimentos de organização, segmentação, numeração e nomeação dos dados, cheguei a uma lista de 276 segmentos a serem analisados. A partir dessa coletânea, iniciei a etapa de análise para responder as perguntas desta pesquisa, buscando compreender o que aconteceu em cada evento em relação a:

- temas tratados;
- quais questões geravam interação entre os participantes;
- modos de iniciação das interações que geraram o evento de formação;
- se havia uma ação ou ações das professoras após o evento que pudesse ser relacionado à interação ocorrida.

No capítulo a seguir trato da análise dos dados, buscando sistematizar os resultados e apontando como eles podem contribuir para a definição de evento de formação no contexto estudado.

5. EVENTOS DE FORMAÇÃO DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA EM AMBIENTES DIGITAIS

Neste capítulo, descrevo e analiso as ações das professoras, no contexto estudado, relacionadas às questões de práticas pedagógicas que elas próprias levantaram nos diários e no *chat*, no intuito de discutir a formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com uma proposta de docência compartilhada. Para isso, primeiramente, busco sistematizar os dados, a fim de compreender quais os temas foram relevantes para as participantes e quais questões geraram interação entre elas. Os resultados dessa etapa de análise possibilitaram reunir 58 eventos de formação, os quais serão estudados para responder as perguntas desta pesquisa em relação a como foi gerado o evento de formação, quem participa deles e se é possível verificar uma ação ou ações das professoras após o evento que pudesse ser relacionado à interação ocorrida.

5.1 Ajustando as lentes: critérios para definir eventos de formação de docência compartilhada em ambientes digitais

Depois de segmentar e identificar os dados com uma breve descrição das ações das professoras, iniciei o processo de análise verificando os tópicos com os quais essas ações se relacionavam. Optei por aplicar esse critério de análise a todos os segmentos (mesmo em segmentos que não serão focais da análise apresentada neste relatório, como mostrarei a seguir), visto que realizar o levantamento dos tópicos tornados relevantes pelos participantes em suas práticas pedagógicas pode indicar quais assuntos são importantes para a formação de professores no contexto pesquisado.

Em seu trabalho de conclusão de curso de graduação, Lemos (2011), realizou um levantamento das atribuições do professor CEPI de acordo com os tópicos mais discutidos nas reuniões da equipe e os tópicos mais recorrentes nos Diários de Trabalho dos professores das duas primeiras edições do curso. Como resultado desse levantamento, a pesquisadora obteve um quadro no qual listou as atribuições do professor de acordo com cinco categorias.

Quadro 3: Atribuições do professor

Atribuições do professor	
Contato inicial com alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Envio de convite ao aluno • Ajuda para o primeiro <i>login</i> • Conversa inicial
Organização do curso	<ul style="list-style-type: none"> • (Re)elaboração (adaptação) de materiais didáticos • Elaboração de cronogramas • Postagens no fórum de notícias sobre organização do curso • Mensagens para alunos sobre tarefas e atividades • Acompanhamento de realização de tarefas • Conseguir contatos de alunos da UFRGS para e-mails • Conseguir contatos de ex-intercambistas para café cepiano • Conseguir contatos dos orientadores com a Relinter³³ • Acompanhamento da participação dos alunos
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> e revisão das produções dos alunos • Acompanhamento de fóruns • Elaboração dos boletins
Atividades síncronas	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda <i>online</i> • Mediação de <i>chats</i> • Mediação de videoconferências
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Participação da sala dos professores • Reuniões pedagógicas com equipes de outros CEPI • Reuniões pedagógicas equipe CEPI-UFRGS • Participação em artigos

(LEMOS, 2011, p 21)

Como vemos no quadro 3, as atribuições do professor foram divididas em cinco categorias que englobam diferentes tópicos tornados relevantes pelos participantes. Para a análise do corpus inicial da presente pesquisa, então, utilizei como ponto de partida essas cinco categorias levantadas anteriormente. Ao analisar os 276 segmentos em relação a suas temáticas, percebi que era necessário ampliar e adaptar os agrupamentos do quadro acima, considerando as categorias emergentes nas ações desempenhadas na quarta edição do curso. Como tópicos gerais, então, cheguei a seis categorias relevantes: contato inicial com alunos, comunicação com alunos, organização do curso, avaliação, rotinas pedagógicas, plataforma e ferramentas. A tabela abaixo mostra o número de segmentos categorizados de acordo com cada tópico geral dentro do escopo total de dados.

³³ Secretaria de Relações Internacionais (UFRGS)

Tabela 6: Critério de análise: tópico

CATEGORIAS	NÚMERO DE SEGMENTOS
Contato inicial com alunos	19
Comunicação com alunos	38
Organização do curso	67
Avaliação dos alunos	44
Rotinas Pedagógicas	51
Plataforma e ferramentas	57
TOTAL DE SEGMENTOS	276

Observando a tabela 6, pode-se ver que tópicos relacionados a organização do curso, a plataforma e ferramentas e a rotinas pedagógicas somam mais de 50% dos dados, tornando inicialmente essas categorias as mais relevantes neste primeiro momento de análise. A fim de aprofundar a análise dos tópicos, optei por subdividir as categorias gerais em tópicos mais específicos, visto o grande número de dados e a sua diversidade, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 4: Tópicos gerais e tópicos específicos

TÓPICO GERAL	TÓPICO ESPECÍFICO	NÚMERO SEGMENTOS
CONTATO INICIAL COM ALUNOS	Conversa inicial	8
	Envio de convites	7
	Integração de aluno ao grupo	4
COMUNICAÇÃO COM ALUNOS	Ajuda <i>online</i>	8
	Mensagens sobre tarefas	30
ORGANIZAÇÃO DO CURSO	Adaptação de material didático	10
	Avisos para equipe	19
	Elaboração de cronogramas	13
	Elaboração de materiais didáticos	4
	Planejamento e mediação de tarefas com interação síncrona	21
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Acompanhamento dos alunos	20
	Avaliação de interação	9
	Elaboração dos boletins	5
	<i>Feedbacks</i> compartilhados	10

ROTINAS PEDAGÓGICAS	Manutenção de diários	4
	Possibilidades de Pesquisa	5
	Auto avaliação	19
	Reunião de equipe	6
	Reunião de professores	2
	Outros	15
PLATAFORMA E FERRAMENTAS	Cafezinho	4
	Calendário	6
	Facebook	17
	<i>Feedbacks</i>	1
	Fórum	4
	Links quebrados	8
	Moodle	10
	Skype	4
	Wiki	1
	Youtube	1
	Chat	1

O quadro 4 mostra a categorização dos 276 segmentos por tópicos gerais e específicos. Na categoria “contato inicial com os alunos”, os tópicos tornados relevantes estavam relacionados ao envio de convites para participar do CEPI aos intercambistas, à organização ou relatos da primeira interação com cada aluno e à sua integração no grupo com os demais colegas. A “comunicação com alunos” reúne mensagens enviadas para os alunos durante o curso e a organização da *ajuda online*, período em que as professoras ficam *online* a disposição para auxiliar os alunos sincronamente. Com relação à “organização do curso”, foram abordados os seguintes tópicos: a adaptação e a elaboração de materiais didáticos, os avisos deixados pelos professores para a equipe nos diários de trabalho, a elaboração dos cronogramas semanais do curso e o planejamento e mediação de interações síncronas requeridas pelas tarefas do curso. Em “rotinas pedagógicas” foram relevantes tópicos como a organização e os relatos das reuniões, as avaliações das professoras sobre as próprias práticas e os apontamentos sobre possibilidades de pesquisa a partir de suas práticas. Nesta categoria, fez-se necessária a criação de um tópico intitulado “outros” para agrupar registros relativos, por exemplo, ao manual do professor, às diferenças entre ensino presencial e *online*, à formação do professor. O último tópico geral elencado no quadro diz respeito a questões relacionadas à plataforma moodle e às ferramentas utilizadas no curso, e, conforme pode ser observado nos tópicos específicos, foram abordados tanto questões sobre softwares quanto sobre ferramentas do AVA.

Com o levantamento dos tópicos gerais e específicos, podemos verificar quais os temas formam tornados relevantes pelos participantes nesta edição do curso em seus diários e em suas interações. Essa sistematização aponta temas que podem ser importantes para a formação de professores neste contexto de docência. Entretanto, considerando os objetivos do presente estudo e o contexto de docência compartilhada, faz-se necessário centralizar o foco analítico nos *Eventos de Formação*. Como vimos, os segmentos levantados a partir dos registros dos participantes no Diário de Trabalho, no Diário Pessoal e nos *chats* e organizados no quadro 4 em relação aos tópicos tornados relevantes tratam todos de questões de sala de aula. No entanto, desde a perspectiva que adoto aqui, para tratar-se de um evento de formação, faz-se necessário verificar se os segmentos contemplam interação entre os participantes.

Para haver um *Evento de Formação*, é imprescindível que haja um encontro entre dois ou mais participantes com objetivo de resolver uma questão relevante para a sala de aula e, assim, possibilitar um momento propício para a aprendizagem do fazer sala de aula. Sendo assim, analisei novamente os 276 segmentos com o objetivo de identificar aqueles que apresentavam pelo menos um momento de interação entre os participantes. Com esta análise, cheguei a 138 segmentos que se mantiveram como candidatos a eventos de formação.

Quadro 5: Tópicos gerais e específicos e interação

TÓPICO GERAL	TÓPICO ESPECÍFICO	NÚMERO SEGMENTOS
CONTATO INICIAL COM ALUNOS	Conversa inicial	8
	Envio de convites	3
	Integração de aluno ao grupo	3
COMUNICAÇÃO COM ALUNOS	Ajuda <i>online</i>	2
	Mensagens sobre tarefas	10
ORGANIZAÇÃO DO CURSO	Adaptação de material didático	3
	Avisos para equipe	3
	Elaboração de cronogramas	9
	Elaboração de materiais didáticos	1
	Planejamento e mediação de tarefas com interação síncrona	20
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Acompanhamento dos alunos	12
	Avaliação de interação	7
	Elaboração dos boletins	3
	<i>Feedbacks</i> compartilhados	1

ROTINAS PEDAGÓGICAS	Manutenção de diários	3
	Possibilidades de Pesquisa	3
	Auto avaliação	10
	Reunião de equipe	1
	Reunião de professores	1
	Outros	10
PLATAFORMA E FERRAMENTAS	Cafezinho	1
	Calendário	1
	Facebook	11
	Fórum	1
	Links quebrados	8
	Moodle	8
	Skype	2
	Youtube	1

Ao comparar os quadros 4 e 5, percebe-se que alguns tópicos específicos geraram várias interações entre os participantes, enquanto outros foram abordados por um dos participantes mas não motivaram respostas ou reações dos demais. Os tópicos relacionados à organização do curso, à avaliação dos alunos e à plataforma e ferramentas, por exemplo, foram tópicos que motivaram a interação entre os participantes. As postagens feitas no Diário de Trabalho que não geraram a interação com os outros participantes, foram, em geral, as postagens de avisos cujo objetivo era comunicar a equipe sobre tarefas realizadas, como mostra o excerto 1.

Excerto 1: Dado 12 (Primeira Semana, p. 52)

DADO 12

DIÁRIO CONJUNTO

Conversei bastante com Juan via chat do Skype e ele se mostrou bastante interessado. Escreve frases em português durante a conversa, me pergunta se está bom, tem curiosidade para saber o que são determinadas coisas, como se escreve, e, inclusive, me pediu indicações de músicas em português, o que foi meio difícil, pois ele disse que lá na Argentina sempre aparecem músicas brasileiras no verão e que o boom desse ano foi Michel Teló. Perguntei a ele, então, se gosta dessas músicas e ele me disse que sim, só que como não conheço nada de sertanejo universitário e gosto de outras coisas, acabei falando mais do que gosto. O legal foi que enviei um vídeo de uma música do Vitor Ramil e ele me respondeu que gostou enviando o vídeo de outra música do Vitor Ramil, demonstrando ter buscado outras coisas. :D

Trabalho finalizado por hoje (23h57). Amanhã continuo a arrumação dos links, pois acho que peguei o jeito para a coisa. heheheh

O excerto acima mostra uma postagem feita por Daniela³⁴ que não gerou interação entre os participantes. Essa postagem parece ter como objetivo informar os demais participantes (Soledad e equipe pedagógica) sobre a conversa que ela teve com o aluno Juan³⁵. Ao final da postagem, quando Daniela avisa que continuará a arrumação dos links no dia seguinte, salienta-se a ação de usar o Diário de Trabalho para deixar os outros participantes cientes de uma tarefa realizada. Nesse caso, o objetivo seria atualizar os participantes sobre o que foi conversado / combinado / solicitado a um aluno.

Ações como relatar ou refletir sobre práticas pareceram, também, ser menos geradoras de respostas dos demais participantes. Sendo assim, muitos dados gerados a partir do Diário Pessoal de Soledad, que tem como principais ações relatar suas práticas e refletir sobre elas, não se relacionaram diretamente com ações descritas ou realizadas no *chat* e no Diário de Trabalho. Cabe salientar que, mesmo que Soledad tenha mantido um Diário Pessoal para anotações de relatos e de reflexões sobre suas práticas pedagógicas, essas anotações não foram consideradas aqui isoladamente das ações realizadas em conjunto com os demais participantes do curso³⁶, visto que o objetivo desta pesquisa é tratar justamente da docência compartilhada.

É interessante observar que, dos dez segmentos sobre “*feedbacks* compartilhados” no total (quadro 4), apenas um gerou interação e ainda assim, como veremos a seguir, não pode ser compreendido como um evento de formação, visto que as duas participantes não se orientam para a mesma ação / prática em sua interação.

Excerto 2: Dado 50 (Segunda Semana, p.19-20)

DADO 50

DIÁRIO CONJUNTO

2.1 Preparação para o chat com colegas:

Marina:

Oi, como é o sue nome?/Bom dia, como é o seu nome?

³⁴ As postagens no Diário de Trabalho eram identificadas por cores: lilás, Daniela; vermelho, Soledad; rosa, Fernanda; e verde, Carolina.

³⁵ Os nomes dos alunos do curso também foram substituídos por pseudônimos.

³⁶ Na concepção de aprendizagem e formação social e situada adotada aqui, a análise de um diário pessoal se justifica se relacionado com as interações que gerou. Outras perspectivas teóricas, no entanto, poderiam ser usadas para buscar no discurso da professora possíveis avanços de conhecimento expressos por ela ao longo do período de prática docente. A perspectiva adotada aqui, no entanto, privilegia o que é construído conjuntamente na e pela interação dos participantes.

Oi, como vai, todo bem/todo bom?

E como é seu apelido? Poso chamarlo assim?

Qual é a sua nacionalidade?

Você trabalha/estuda, gosta de fazer algum esporte?

Onde mora você aqui no Porto Alegre? É perto/é longe?

Você conhece algum lugar para jantar?

Quantos anos você tem?

Um momento por favor, eu estou procurando a fotocopadora, onde fica?

Olá, Marina,

Parabéns pela lista de perguntas!

O objetivo da tarefa é preparar-se para conversar e conhecer os colegas. Então, talvez fosse útil selecionar quais destas perguntas você realmente pretende fazer na primeira conversa com seus colegas.

E, para aprimorar suas perguntas, você poderia revisar os termos que estão sublinhados!

Se você tiver alguma dúvida, escreva no Fórum de Dúvidas.

Abraço!

Valkiria:

Eu sou Valkiria, tenho 23 anos, sou estudante de Enfermagem, moro em Montevideo do Uruguai.

Eu adoro comer Chocolate

Eu me chamo Valkiria Eu tenho 23 (anos de idade) sou estudante (do curso) de Enfermagem. Eu estudaria na UFRGS pelo programa escala. Eu sou uruguaia e nasci em Tacurembo.

Eu gosto de viajar e saber novos lugares

Eu gostaria de fazer muitos amigos

Val,

Parabéns por haver conseguido fazer sua apresentação! Como o objetivo da tarefa é a preparação para apresentar-se aos colegas e também conversar com eles pela primeira vez, você certamente fará perguntas para conhecer seus colegas. Assim, para complementar sua tarefa, você poderia fazer uma lista de perguntas que vai fazer para conhecer os colegas.

Abraço,

Sole

CHAT

[18/06/2012 14:26:23] soledad: Vc sabe como enviar o feedback aos alunos?

[18/06/2012 14:26:29] soledad: :O

[18/06/2012 14:26:35] Daniela: não :|

[18/06/2012 14:26:44] Daniela: vou terminar o cronograma aqui e ler as enquetes

[18/06/2012 14:27:24] soledad: Vc leu o feedback que eu arrisquei? Preciso do seu aval

[18/06/2012 14:27:50] soledad: Vamos ler as enquetes Uma coisa por vez! Maldita falta de organização!

[trecho omitido entre 14:28:51 e 14:43:27 Falam sobre a enquete e a publicação do cronograma]

[18/06/2012 14:45:04] soledad: Vc viu os feedbackinhos?

[18/06/2012 14:45:32] Daniela: Ai, Deus!!! eu não sei o que aconteceu, estava editando o

cronograma, o CEPI travou, agora voltou e aparece todo desconfigurado, não consigo achar o ícone para editar nem nada. SOCORRO! Hoje não é meu dia! :(

[trecho omitido entre 14:46:53 e 16:03:06 Falam sobre a configuração do cronograma e fazem chamada com alunos]

[18/06/2012 16:03:38] soledad: Agora me ajuda com esse diáxo de feedback! Pelo menos veja se vc concorda!

[18/06/2012 16:03:46] soledad: Esqueci que vc tem sua prova...

Este dado, cronologicamente, é a primeira postagem relacionada a *feedback* de produção escrita. Soledad posta no DT a resposta de duas alunas a uma tarefa da primeira unidade didática do curso e, logo após cada uma, posta o texto de *feedback* elaborado por ela. Paralelamente a isso, no *chat*, Soledad pergunta a Daniela se ela sabe como enviar o *feedback* na plataforma MOODLE aos alunos, e recebe uma resposta negativa. Na interação, Daniela demonstra orientação para outra ação (terminar a organização do cronograma e ler as enquetes respondidas pelos alunos), mas Soledad retoma o tópico sobre o *feedback*, perguntando se Daniela leu o que ela havia escrito e solicitando seu aval. Depois de um intervalo de 26 segundos sem obter resposta, Soledad concorda em ler as enquetes. Durante aproximadamente dezessete minutos, elas conversam sobre as enquetes e sobre o cronograma que Daniela está tentando postar no AVA, quando Soledad volta a perguntar se Daniela viu os *feedbacks*. Daniela fornece uma resposta logo depois na qual relata o problema que está tendo para postar o cronograma, não se orientando para a pergunta de Soledad. Soledad novamente se orienta para a ação de Daniela discutindo sobre a postagem do cronograma. Mais de uma hora depois, Soledad pede ajuda a Daniela sobre os *feedbacks*, solicitando a ela que, pelo menos, manifeste sua concordância. Depois de oito segundos, Soledad, ao não receber resposta alguma, afirma que esqueceu que Daniela tinha uma prova (referindo-se a uma informação dada anteriormente). Essa afirmação parece sinalizar que Soledad compreende porque não recebeu uma resposta e, também, que ela desistirá do tópico, como de fato acontece.

Este dado é relevante para a compreensão de uma prática pedagógica que se estabeleceu entre as professoras nesta edição do curso: Soledad é responsável por prover o *feedback* aos alunos sem necessitar uma discussão prévia com Daniela. Na postagem seguinte, como mostra o excerto 3, Soledad posta um novo *feedback*, no entanto ela não solicita nenhum tipo de ajuda aos demais participantes e não faz nenhum tipo de pergunta sobre seu texto.

Excerto 3: Dado 69 (Segunda Semana, p.58)

DADO 69

Revisão do perfil de Yanina, por e-mail, pois a mensagem da plataforma não marca em cores, sublinhados e ressaltados.

Olá, Yanina!

Parabéns! Você conseguiu completar seu perfil! Para melhorar seu texto, você poderia conferir a palavras marcadas. Incluí o acento til (~) porque acho que você não tem no seu teclado! Abraço, Sole

Oi, eu sou Yanina e meu apelido é **Yani!**

Voi [*ver conjugação, verbo irregular*] para a UFRGS para assistir aos cursos da engenharia em alimentos.

Esta é a primeira vez que **voi** ficar fora de casa por muito tempo

Adoro viajar e conhecer lugares e falar outras línguas.

Eu gosto muito da língua portuguesa, das pessoas de Brasil e seu musica e ainda não estou segura sobre a comida, mas eu acho que não **voi** ter problema!!!

Todos os dados subsequentes a estes, nos quais Soledad postava um *feedback* fornecido a um aluno, não houve interação. Sendo assim, podemos afirmar que isso se deve ao estabelecimento de uma prática pedagógica entre as professoras. Embora não houvesse interação e Soledad não precisasse (e nem solicitasse novamente) a aprovação de Daniela para os *feedbacks*, ela continuou a postá-los no DT até o final do curso. Isso mostra um dos usos dados pelas participantes ao Diário de Trabalho: uma ferramenta para manter os outros participantes informados sobre práticas realizadas individualmente. Embora os *feedbacks* pudessem ser consultados na plataforma MOODLE, ao postá-los no Diário de Trabalho, Soledad informava Daniela e a equipe sobre a forma como ela havia avaliado os alunos, bem como sobre o desempenho que os alunos estavam tendo nas produções escritas.

O excerto 2 também é relevante para a discussão do conceito de evento de formação nesse contexto, visto que se trata de uma interação entre as participantes cujo tópico está relacionado a práticas pedagógicas, mas, como se pode observar, isso não é suficiente para poder caracterizar um evento de formação, visto que não há orientação de ambas para a resolução, discussão, reflexão, de um mesmo tópico.

Seguindo, então, a análise dos segmentos para reunir uma coleção de eventos de formação na docência compartilhada, mais uma vez foi necessário ajustar as lentes. Sendo assim, reanalisei o conjunto dos 138 segmentos e busquei verificar quais ações eram desempenhadas pelos participantes nas interações (fazer/responder perguntas, resolver problemas, pedir/fornecer ajuda, etc.) e em que medida elas podiam ser relacionadas com a

possível construção de um momento propício para aprender a ensinar português como língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada.

Ao analisar os dados sob essa perspectiva, foram mantidos na coleção apenas os segmentos que evidenciaram essas características e foram excluídos os segmentos em que os participantes interagiram realizando outras ações como dar opinião, informar o colega de ação realizada, acusar ter lido ou expressar ter gostado ou aprovado uma ação realizada pelo colega. Para esclarecer sobre o que foi descartado nessa reanálise, apresento, a seguir, três excertos em que considere que a interação construída entre os participantes não estava orientada para a resolução de uma situação problemática nem evidenciava a construção de um momento propício para aprender a ensinar a ser professor nesse contexto. No primeiro, a interação centra-se na ação de expressar uma opinião; no segundo, a interação estabelece uma avaliação positiva de uma ação realizada por uma das participantes e; no terceiro, a interação evidencia a ação de manter a equipe informada sobre uma tarefa realizada por uma das participantes.

Excerto 4: Dado 16 (Primeira semana p. 59)

DADO 16

DIÁRIO CONJUNTO

Fernanda sugeriu adotar as terças de 16h a 17h30 para o chat entre colegas, já que a maioria pode. Eu não posso :(Talvez tenhamos que dividir o grupo. Suponho que devemos esperar um pouco até que saibamos bem quantos e quais serão os participantes do curso (?)

Acho legal esperarmos a confirmação de novos participantes, se for o caso. E também, caso não dê para todos os alunos participarem no mesmo horário, separamos em grupos.

Pausa de 21h a 21h30 para jantar.

No excerto acima, Soledad posta no DT uma sugestão dada por mim, em uma interação via *chat* feita anteriormente, para a organização de um *chat* entre os alunos e expressa uma dúvida. A seguir, Daniela responde a essa postagem dando a sua opinião sobre a questão. Embora esse seja um dado que mostre uma interação cujo objetivo é falar sobre uma prática ou uma questão de sala de aula, evidencia-se a ação de dar opinião sobre uma situação e organizar ações a serem tomadas. A ausência de uma terceira postagem nos impossibilita de saber se houve concordância ou discordância entre as professoras, se houve alguma tomada de decisão sobre a situação, o que ajudaria a compreender se tal interação também poderia ser considerada um evento de formação.

Excerto 5: Dado 101 (Terceira Semana, p.10)

DADO 101

DIÁRIO CONJUNTO 25/06

Coisas a fazer:

- Publicar site da ESEF no Facebook e perguntar sobre que os esportes que praticam, se gostam...
OK

Rendeu o post da ESEF!!! Gostam de falar sobre esportes!!!

O excerto 5 contempla uma interação entre os participantes cujo tópico aborda uma questão de sala aula, entretanto ele foi entendido aqui como uma interação na qual o foco está em manter a equipe informada sobre uma tarefa realizada: Daniela posta no DT uma tarefa que precisa realizar naquele dia (publicar uma discussão no Facebook), mais tarde Soledad sinaliza em sua postagem que está ciente da publicação no Facebook feita por Daniela e demonstra uma avaliação positiva da atividade que a tarefa gerou (“Rendeu o post da ESEF!!! Gostam de falar sobre esportes!!!”). Cabe salientar que essas postagens com objetivo de manter a equipe informada sobre ações realizadas, embora não sejam consideradas eventos de formação, são ações que evidenciam a construção da docência compartilhada entre as professoras, visto que evidenciam a prática adotada de compartilhar informações entre a equipe no que diz respeito às ações e às tarefas realizadas no curso.

Excerto 6: Dado 137 (Quarta Semana, p.14)

DADO 137

DIÁRIO CONJUNTO 03/07

Terça-feira, 03 de julho, 13h15 - 16h / 21h15

As listas de RLs e ECs das tarefas “[3.4 E-mail de contato sobre moradia Tarefa](#)”, “[3.5 Conversando sobre moradia Recurso](#)” e “[5.1 Casa de Estudantes Questionário](#)” também não aparecem para mim quando aperto os botões. = arrumado o link

O excerto 6 mostra uma postagem em que Daniela lista links de Recursos Linguísticos e de Exercícios Complementares que não estão funcionando no AVA. Essa postagem pode ser interpretada como um pedido de ajuda, visto que o não funcionamento de links no ambiente pode ser considerada uma situação problemática tornada pública e compartilhada por Daniela no DT. Esse pedido é respondido por Carolina que arruma o link no ambiente virtual e utiliza o DT para informar Daniela de que o problema está resolvido (“= arrumado o link”).

Como se pode ver, os três dados discutidos apresentam momentos de interação entre os participantes, sem, no entanto, caracterizarem-se explicitamente como eventos de formação. Na próxima seção discuto os segmentos que considere aqui como “eventos de formação” ou como “momentos propícios para aprender a ser professor nesse local de trabalho” (Costa, 2013, p. 92) e busco compreender as características particulares desses eventos nesse contexto de ensino na modalidade a distância e com docência compartilhada entre duas professoras.

5.2 Eventos de formação no ensino em ambientes digitais

Na seção anterior, primeiramente, analisei os dados com o objetivo de fazer um levantamento dos tópicos gerais e específicos que foram tornados relevantes pelos participantes em suas práticas pedagógicas com vistas a sistematizar questões que podem inspirar discussões e reflexões entre professores acerca do ensino em ambientes digitais. Desde a perspectiva de formação adotada, como uma construção conjunta entre os participantes, a segunda etapa consistiu em analisar o conjunto de dados com o objetivo de identificar quais contemplavam, pelo menos, um momento de interação entre os participantes. Pude, assim, constatar que, muitas vezes, a interação entre os participantes tinha como propósito tomar decisões conjuntas ou acusar seu recebimento, comentar ou opinar sobre um relato da colega sobre o que ela havia feito no curso, ações essas que mostram atividades co-construídas pelos participantes como parte da docência compartilhada. Considerando que o tópico e a interação entre os participantes são requisitos importantes, mas não suficientes para caracterizar eventos de formação, ajustei as lentes novamente para analisar quais ações propiciavam o engajamento dos participantes em resolver uma situação problemática e em aprender a ser professor nesse contexto de docência, e são esses eventos que discuto aqui. Início caracterizando o que proponho como evento de formação no contexto estudado. Em seguida, apresento a coleção de eventos de formação que pude identificar nos dados tecendo algumas considerações a respeito de suas características e, por último, discuto um dos eventos representativos da coleção de maneira mais detalhada.

5.2.1 A natureza de um evento de formação no CEPI

O excerto a seguir ocorre entre Soledad e Daniela em uma interação via *chat*. As professoras tratam sobre a realização de *login* no site Youtube para conseguir visualizar os vídeos utilizados em algumas tarefas do curso. No excerto, Soledad explicita uma dúvida e pede ajuda para Daniela, que se engaja em prover ajuda à colega.

Excerto 7: “Eu não consegui! Como você fez?” (Dado 30, Primeira Semana, p. 70-71)

DADO 30

- L1** [12/06/2012 16:47:20] Soledad: Não sei se vc já leu todos os mail. Leia o
L2 último mail de Carol. Eu não entendi!
L3 [12/06/2012 16:47:31] Daniela: sim, estou olhando os e-mails agora
L4 [12/06/2012 16:47:52] Daniela: o último e-mail que ela mandou é sobre um
L5 exercício que tem um vídeo
L6 [12/06/2012 16:48:02] Daniela: o login que ela passou é para o youtube, acho
L7 [12/06/2012 16:48:04] Daniela: vou testar agora
L8 [12/06/2012 16:48:34] Soledad: Ahhhhh! Claro!
L9 [12/06/2012 17:05:11] Daniela: testei e funcionou ok o vídeo
L10 [12/06/2012 17:05:40] Soledad: Eu não consegui! Como você fez?
L11 [12/06/2012 17:06:09] Daniela: tu clica pra assistir o vídeo no youtube
L12 [12/06/2012 17:06:27] Daniela: daí no youtube tu tem que fazer o login com
L13 aquele e-mail e aquela senha que a Carol passou
L14 [12/06/2012 17:06:40] Daniela: depois do login feito o vídeo funciona
L15 [12/06/2012 17:08:19] Soledad: Ok! Vou esperar um pouco porque parece que
L16 está travado!
L17 [12/06/2012 17:26:23] Soledad: Ok! Agora funcionou o vídeo.

Como pode ser observado na interação entre as participantes, Soledad pede a Daniela que ela leia o último e-mail enviado por Carol, afirmando que não o entendeu. Daniela, orientando-se para a dúvida explicitada por Soledad, responde dizendo que acha que o e-mail trata sobre o *login* que deve ser usado no Youtube. Na linha subsequente, Soledad expressa entendimento (L8, “Ahhhhh! Claro!”). Aproximadamente 17 minutos depois, Daniela afirma que testou [o *login*] e que o vídeo funcionou. Soledad responde afirmando que não conseguiu [fazer o *login*] e pergunta, na sequência, como ela fez (L10, em destaque). Ao explicar como fazer (L 11, L12, L13, L14), Daniela demonstra ter compreendido o turno de Soledad (L10, “Eu não consegui! Como você fez?”) como um pedido de ajuda. Daniela provê a ajuda solicitada, dando instruções a Soledad sobre como fazer o *login*. Aproximadamente 20 minutos depois, Soledad responde à Daniela dizendo que o vídeo funcionou.

Nessa interação, podemos ver que as participantes se engajam em uma atividade iniciada pelo pedido de ajuda feito por Soledad, quando explicita que não entendeu o *e-mail* recebido e pede que Daniela o leia. Daniela elabora uma hipótese sobre o conteúdo do e-mail (L6 “o *login* que ela passou é para o youtube, acho”), e a hipótese é confirmada por meio de uma ação sua (L9 “testei e funcionou ok o vídeo”). Com sua afirmação de que não conseguiu assistir ao vídeo e com sua pergunta sobre como Daniela o fez, Soledad evidencia um pedido de ajuda ao qual Daniela atende dando instruções (L11 a L14) com o objetivo de resolver a situação apontada como problemática por Soledad. Soledad, então, retorna à interação a fim de demonstrar para Daniela que utilizou as instruções e que elas funcionaram (L17 “Ok! Agora funcionou o vídeo”). Com essa afirmação, Soledad evidencia sua aprendizagem sobre como fazer o *login* para assistir aos vídeos, visto que – quando ela informa Daniela de que o vídeo funcionou – ela informa também que conseguiu realizar o *login* com sucesso, colocando em prática a ajuda recebida.

Essas ações de pedir ajuda, de elaborar e testar hipóteses e de fornecer ajuda por meio de uma instrução constroem um evento de formação no qual Soledad aprende práticas importantes para ser professor nesse contexto. A aprendizagem de Soledad é ratificada quatro dias depois, quando ela posta em seu Diário Pessoal um lembrete sobre avisar aos alunos do *login* no Youtube.

Excerto 8: “Os alunos tem que fazer login no Youtube” (Continuação do dado 30, Primeira Semana, p. 70-71)

DADO 30 (continuação)

DIÁRIO PESSOAL - 16/06

Roteiro para a semana:

- Marcar a conversa com os colegas no chat;
- Orientar os alunos sobre as tarefas que devem ser feitas;
- Verificar as tarefas realizadas e dar feedback.
- Participar da conversa com os colegas no chat.
- Lembrar de que para acessar aos vídeos os alunos tem que fazer login no You Tube, com usuário: cepi.ufrgs@hotmail.com e senha: **alunocepi**

Essa postagem em seu diário, além de ratificar que Soledad aprendeu a fazer o *login* no site, demonstra que ela aprendeu que essa é uma informação que precisa ser dada aos alunos.

Com base na análise do excerto acima, que é representativo dos excertos que identifiquei aqui como evento de formação, podemos caracterizar o evento de formação, na mesma perspectiva proposta por Costa (2013), como um evento em que ocorre uma interação entre os participantes sobre práticas pedagógicas e em que as ações desempenhadas e demonstradas por eles geram um momento propício para aprender a ser professor nesse contexto de docência. A partir dessas características, pude reunir uma nova coleção, de 58 segmentos, que apresento na próxima seção.

5.2.2 Os eventos de formação na 4ª edição do CEPI

No quadro a seguir, apresento todos os segmentos que considerei eventos de formação na edição do CEPI analisada, organizados de acordo com os tópicos sobre os quais tratam, com uma breve descrição da interação e com a explicitação da ação geradora do evento de formação e de seus participantes.

Quadro 6: Eventos de formação

	Nº	TÓPICO	DESCRIÇÃO	AÇÃO GERADORA	PARTICIPANTES
CONTATO INICIAL COM ALUNOS	1	ENVIO DE CONVITES	Soledad pede a Daniela que revise os e-mails escritos para alunos e ambas discutem como é melhor fazer isso (formato, informações, modos de envio).	Pedido de ajuda para discutir o que foi feito	Daniela Soledad
	7	ENVIO DE CONVITES	Soledad conta a Daniela que está tentando engajar alunos que não entraram no curso, compartilha os e-mails. Daniela sinaliza que leu e discutem a escrita (formato, informações, modos de envio).	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad
	11	ENVIO DE CONVITES	Soledad explicita que não está conseguindo integrar novos alunos ao grupo, toda a equipe se envolve para tentar ajudar e refletir sobre a situação.	Expor um problema	Daniela Soledad, Fernanda Carolina
	2	CONVERSA INICIAL	Soledad e Daniela organizam as primeiras interações com os alunos e discutem o que é importante ser feito / falado nessa oportunidade.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad
	6	CONVERSA INICIAL	Soledad e Daniela organizam videochamada com aluna e depois discutem o que foi importante na conversa.	Convidar para analisar atividades	Daniela Soledad
	15	CONVERSA INICIAL	Soledad e Daniela fazem videochamada com aluna e depois autoavaliam sua atuação, discutindo formas adequadas de agir.	Convidar para analisar atividades	Daniela Soledad
	53	CONVERSA INICIAL	Daniela e Soledad discutem sobre uma videochamada, na qual solucionaram questões emergentes, tomaram decisões conjuntamente sobre a organização, e se autoavaliam ao final.	Convidar para analisar atividades	Daniela Soledad
	72	INTEGRAR ALUNO AO GRUPO	Daniela e Soledad discutem a integração de um aluno ao grupo, juntamente com questões de comunicação e linguagem.	Expor um problema	Daniela Soledad
	84	INTEGRAR ALUNO AO GRUPO	Soledad marca um chat com aluna nova e discute com Daniela por que fez isso. Logo após interação, relatam e autoavaliam suas ações.	Convidar para analisar atividades	Daniela Soledad

COMUNICAÇÃO COM ALUNOS	4.1	MENSAGEM SOBRE TAREFAS	Daniela pergunta se agiu corretamente em avisar os alunos dos problemas técnicos, depois discute com Soledad sobre como fazê-lo.	Pedido de ajuda para discutir o que foi feito	Daniela Soledad
	66	MENSAGEM SOBRE TAREFAS	Soledad precisa dar um aviso para alunos e questiona Daniela sobre usar Facebook para isso, discutem melhor forma de fazer.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad
	109	MENSAGEM SOBRE TAREFAS	Soledad posta no DT que enviou mensagem pelo Facebook para aluno, Daniela discorda desse uso e discutem uso da rede social.	Discordar	Daniela Soledad
	118	MENSAGEM SOBRE TAREFAS	Soledad diz a Daniela que está preocupada com pouca interação e conversam sobre ferramentas de envios de e-mails do AVA.	Expor um problema	Daniela Soledad
	133	MENSAGEM SOBRE TAREFAS	Soledad expõe que aluna não respondeu a e-mail e juntamente com Daniela tentam encontrar forma de solucionar a questão.	Expor um problema	Daniela Soledad
ORGANIZAÇÃO DO CURSO	64	AVISOS PARA EQUIPE	Soledad posta programação de chats da Semana, Carolina posta uma série de dicas, pois afirma que o curso deve andar mais rápido. Soledad e Daniela discutem essas dicas e tomam decisões.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad Carolina
	3	ELABORAÇÃO DE CRONOGRAMA	Soledad e Daniela discutem como organizar o cronograma da semana, como publicá-lo e qual é o seu melhor formato.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad
	46	ELABORAÇÃO DE CRONOGRAMA	Daniela usa o cronograma de uma edição anterior do curso para iniciar a discussão sobre a segunda semana. Discutem quantidade de trabalho / velocidade do curso.	Pedido de ajuda para discutir o que foi feito	Daniela Soledad Fernanda
	130	ELABORAÇÃO DE CRONOGRAMA	Soledad e Daniela discutem a elaboração do cronograma da semana, as tarefas e como vão se organizar.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad
	181	ELABORAÇÃO DE CRONOGRAMA	Soledad expõe no DT que acredita ter poucas tarefas programadas para aquela semana, Daniela concorda, Carolina dá sugestão, e as professoras tomam decisões.	Expor um problema	Daniela Soledad Carolina
	203	ELABORAÇÃO DE CRONOGRAMA	Soledad elabora primeira versão do cronograma da sexta semana e solicita que Daniela veja. Discutem sobre tarefas, ferramentas e andamento do curso.	Pedido de ajuda para discutir o que foi feito	Daniela Soledad
	245	ELABORAÇÃO DE CRONOGRAMA	Soledad e Daniela elaboram o cronograma da oitava semana de curso e discutem sobre a realização de um trabalho final e de um encontro presencial.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad
	171	ELABORAÇÃO DE MATERIAIS	Soledad tem uma dúvida sobre como trabalhar recursos linguísticos e pergunta como poderia fazer; Carolina responde dando uma sugestão.	Pedido de ajuda para compreender algo	Soledad Carolina
	9	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Soledad explicita que está com dificuldades de organizar horários de interações, Fernanda elabora uma organização no DT e conta como faz, e Soledad sinaliza que entendeu.	Expor um problema	Daniela Soledad Fernanda
	42	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Daniela e Soledad conversam sobre a melhor forma de organizar os horários da semana e sobre as interações contarem ou não com a participação das duas. Chegam a um roteiro para a semana sobre o qual Fernanda levanta questionamento.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad Fernanda
	55	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Soledad apresenta à Daniela uma ideia sobre o uso da ferramenta Cafezinho; Daniela aceita sugestão e discutem autoria e a postagem.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad
	58	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Soledad expõe no DT dificuldades em marcar interações síncronas com alunos. Daniela, Soledad e Fernanda discutem como fazer os alunos se comprometerem com essas tarefas.	Expor um problema	Daniela Soledad Fernanda
	73	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Soledad e Daniela discutem sobre colocar prazos de entrega para as tarefas e como fazer isso na plataforma.	Pedido de ajuda para discutir o que foi feito	Daniela Soledad
	111	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Daniela levanta questionamento no DT sobre organização de tarefa síncrona, Soledad responde e as duas conversam sobre isso no chat.	Pedido de ajuda para compreender algo	Daniela Soledad
	119	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Daniela e Soledad realizam interação com alunos, depois se autoavaliam e refletem sobre a realização da tarefa.	Convidar para analisar atividades	Daniela Soledad

ORGANIZAÇÃO DO CURSO	121	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Soledad explicita que está com problema para marcar horário de chats. Junto com Daniela tentam encontrar uma forma de organizar tarefas síncronas em grupos e discutem possibilidades.	Expor um problema	Daniela Soledad
	177	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Daniela percebe que há um problema na organização de uma interação; junto com Soledad buscam uma forma de solucionar.	Expor um problema	Daniela Soledad
	217	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Soledad expõe problema com organização de videochamada; Soledad e Daniela tentam achar uma solução conjuntamente.	Expor um problema	Daniela Soledad
	221	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	As professoras marcam uma interação com um ex-intercambista, e alunos não comparecem. Soledad e Daniela discutem sobre a participação e o engajamento dos alunos e resolvem a situação conjuntamente.	Resolver problema emergente	Daniela Soledad
	222	PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE INTERAÇÕES SÍNCRONAS	Apenas uma aluna comparece ao encontro semanal, Daniela e Soledad lidam com a situação e decidem o que fazer e avaliam a situação.	Resolver problema emergente	Daniela Soledad
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	59	ACOMPANHAMENTO ALUNOS	Soledad pede ajuda de Fernanda para melhorar organização do curso e controle de tarefas e conta para Daniela, Soledad e Daniela decidem fazer uma tabela de controle das tarefas realizadas pelos alunos.	Pedido de ajuda para fazer algo	Daniela Soledad Fernanda
	202	ACOMPANHAMENTO ALUNOS	Soledad pergunta a Daniela sobre as tarefas feitas pelos alunos e juntas refletem sobre o engajamento no curso.	Pedido de ajuda para compreender algo	Daniela Soledad
	215	ACOMPANHAMENTO ALUNOS	Daniela explicita que está fazendo uma tarefa que seria de Soledad, a partir disso discutem a divisão de tarefas.	Expor um problema	Daniela Soledad
	228	ACOMPANHAMENTO ALUNOS	Soledad não sabe como preencher a nota no AVA e pergunta para Daniela sobre o uso da ferramenta.	Pedido de ajuda para compreender algo	Daniela Soledad
	217.1	AVALIAÇÃO DE INTERAÇÃO	Depois de uma interação com os alunos, Daniela e Soledad se autoavaliam e avaliam os alunos.	Convidar para analisar atividades	Daniela Soledad
	221.1	AVALIAÇÃO DE INTERAÇÃO	Após uma interação com os alunos, Daniela e Soledad refletem sobre a situação problemática enfrentada se autoavaliam.	Resolver problema emergente	Daniela Soledad
	99	ELABORAÇÃO BOLETINS	Soledad elabora boletins da unidade 1 e pede para Daniela verificar, juntas discutem o que é importante para aquele instrumento de avaliação.	Pedido de ajuda para discutir o que foi feito	Daniela Soledad
	167	ELABORAÇÃO BOLETINS	Soledad elabora boletins da unidade 1 e pede para Daniela verificar, juntas discutem o que era importante para aquele instrumento de avaliação.	Pedido de ajuda para discutir o que foi feito	Daniela Soledad
	235	ELABORAÇÃO BOLETINS	Soledad solicita a concordância da Daniela quanto aos boletins da Unidade, e ambas discutem a forma como elaboram o material de avaliação.	Pedido de ajuda para discutir o que foi feito	Daniela Soledad
ROTINAS PEDAGÓGICAS	85	AUTOAVALIAÇÃO	Soledad conversa com Daniela sobre como podem se organizar melhor e acham estratégias para a organização conjunta.	Resolver problema emergente	Daniela Soledad
	172	AUTOAVALIAÇÃO	Soledad posta problema que percebe com relação aos feedbacks, Carolina dá sugestão e Soledad analisa a sugestão.	Expor um problema	Soledad Carolina
	178	AUTOAVALIAÇÃO	Daniela faz pergunta relacionada ao andamento do curso, Soledad e Carolina analisam a questão e dão sugestões de como melhorar isso.	Pedido de ajuda para compreender algo	Daniela Soledad Carolina
	249	AUTOAVALIAÇÃO	Soledad e Daniela organizam o último chat, depois avaliam o chat e o seu desempenho no curso. Voltam a falar sobre a decisão do trabalho final.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad

PLATAFORMA E FERRAMENTAS	5	CALENDÁRIO	Soledad explicita que não sabe utilizar a ferramenta “calendário” do AVA, Daniela encontra uma solução e conta como fez. Soledad continua com a dúvida, Fernanda conta como se usa o calendário e Soledad posta que aprendeu a usar.	Pedido de ajuda para fazer algo	Daniela Soledad Fernanda
	61	FACEBOOK	Devido a problemas na interação, Daniela, Soledad e Carolina resolvem criar um grupo no Facebook e lidam com as dificuldades encontradas.	Expor um problema	Daniela Soledad Carolina
	70	FACEBOOK	Daniela e Soledad discutem sobre postagens no Facebook e no Cafezinho.	Convidar para organizar atividades	Daniela Soledad
	106	FACEBOOK	Daniela posta uma tarefa sobre vídeos a serem postados no Facebook no DT, e Soledad faz sugestões. Depois discutem o que deveriam postar.	Convidar para analisar atividades	Daniela Soledad
	114	FACEBOOK	Soledad conta que postou no Facebook, Daniela discorda, e elas discutem esse tipo de prática.	Discordar	Daniela Soledad
	125	FACEBOOK	Soledad e Daniela conversam sobre interações na ferramenta cafezinho e no Facebook, discutindo semelhanças e diferenças das duas práticas.	Discordar	Daniela Soledad
	131	FACEBOOK	Soledad posta no DT que institucionalizaram o Facebook e Daniela discorda. Soledad reflete sobre as ações das professoras na rede social.	Discordar	Daniela Soledad
	229	FACEBOOK	Soledad afirma que houve a institucionalização do Facebook, Daniela discorda, e juntas discutem a função dessa rede social	Discordar	Daniela Soledad
	4	LINKS QUEBRADOS	Soledad identifica um problema no AVA e avisa que precisam arrumar isso. Conversa com Daniela para tentar entender o problema e solucioná-lo.	Resolver problema emergente	Daniela Soledad Carolina
	4.1	LINKS QUEBRADOS	Daniela pergunta se pode resolver o problema dos links de determinada maneira, e todas as participantes ajudam a encontrar um modo melhor.	Pedido de ajuda para compreender algo	Daniela Carolina Fernanda Soledad
	30	YOUTUBE	Soledad e Daniela conversam sobre uma tarefa que tem um vídeo no Youtube, Soledad não consegue assisti-lo e pergunta a Daniela como fazer.	Pedido de ajuda para fazer algo	Daniela Soledad

Na coleção reunida e apresentada no quadro acima, podemos observar que determinadas ações foram recorrentes para iniciar os eventos de formação. As ações que geraram os eventos de formação na edição do CEPI analisada foram: convidar para organizar atividades, convidar para analisar atividades, expor um problema, pedir ajuda para fazer algo, pedir ajuda para discutir o que foi feito, pedir ajuda para compreender algo, resolver problemas emergentes e discordar. Ações como expor problemas encontrados, fazer perguntas, discordar e pedir ajuda mostram-se importantes para a construção de eventos de formação entre os participantes, pois os engajaram em atividades de prover respostas, solucionar problemas, chegar a um ponto de concordância e tomar decisões conjuntas após refletir sobre implicações de suas ações como professoras. Todos esses momentos propiciaram discussão, reflexão e aprendizagens sobre ser professor nesse contexto. É interessante observar também que muitos eventos de formação foram iniciados com ações relacionadas à necessidade do professor de realizar uma atividade, como elaborar cronogramas semanais, elaborar postagens para o Facebook e elaborar boletins de desempenho dos alunos. O fato de a docência ser compartilhada, de tais atividades serem de

responsabilidade e de poderem ter implicações para a atuação de ambas as professoras parece ter criado a necessidade de interação e fomentado o engajamento das professoras em articular opiniões, sugerir, propor, refletir sobre o que estavam fazendo e sobre as implicações disso para então desenvolverem as atividades com os alunos: ao mesmo tempo em que as práticas foram discutidas, decisões foram tomadas, acordos foram feitos e modos de ensinar nesse contexto foram aprendidos.

Nesse sentido, não se pode deixar de evidenciar que estamos analisando um contexto de docência compartilhada. O engajamento das participantes em ações de prover ajuda, de solucionar problemas e na realização de tarefas conjuntamente demonstra que elas construíram um entendimento dessa docência compartilhada como uma possibilidade de aprender, tanto pedindo e fornecendo ajuda, quanto realizando as tarefas do dia a dia da sala de aula em parceria.

Ao organizar os eventos de formação em relação aos tópicos tratados, podemos ver, no quadro 7, que dos 28 tópicos levantados no escopo geral (quadro 4), 16 foram tornados relevantes pelos participantes nessas interações.

Quadro 7: Tópicos em eventos de formação

TÓPICO GERAL	TÓPICO ESPECÍFICO	NÚMERO SEGMENTOS
CONTATO INICIAL COM ALUNOS	Conversa inicial	4
	Envio de convites	3
	Integração de aluno ao grupo	2
COMUNICAÇÃO COM ALUNOS	Mensagens sobre tarefas	5
ORGANIZAÇÃO DO CURSO	Avisos para equipe	1
	Elaboração de cronogramas	6
	Elaboração de materiais didáticos	1
	Planejamento e mediação de tarefas com interação síncrona	12
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Acompanhamento dos alunos	4
	Avaliação de interação	2
	Elaboração dos boletins	3
ROTINAS PEDAGÓGICAS	Auto avaliação	4
PLATAFORMA E FERRAMENTAS	Calendário	1
	Facebook	7
	Links quebrados	2
	Youtube	1

O “contato inicial com alunos” gerou eventos de formação no início do curso, momento em que as professoras estavam tendo seu contato inicial com o AVA e com os materiais. As interações que tiveram para combinar suas ações e decidir sobre as atividades e modos de colocar em prática as atribuições que tinham propiciaram momentos para aprender a ser professor no curso.

Outro tópico relevante é o de aspectos relacionados à organização do curso, principalmente a elaboração de cronogramas e o planejamento e mediação de tarefas com interação síncrona. Como referido anteriormente, isso está relacionado ao entendimento co-construído pelas professoras de discutir ações pelas quais ambas eram responsáveis para a tomada de decisões conjunta. A prática de tomar decisões conjuntamente foi evidenciada ao longo do curso e, muitas vezes, topicalizada entre as professoras (como mostrarei na seção 5.3), uma das práticas assumidas por elas era realizar uma reunião ao início de cada semana para organizar o trabalho. Era nessa prática que surgia a discussão e a construção dos cronogramas semanais, fruto de tomadas de decisões conjuntas entre Soledad e Daniela. Outra prática que parece propiciar eventos de formação relacionados a tarefas com interação síncrona é a decisão de que as interações com os alunos deviam ser realizadas sempre com as duas professoras, sendo assim, além do planejamento feito em conjunto, as interações com os alunos foram seguidas por momentos de autoavaliação logo após a realização dos encontros, bem como de momentos de organização e definições antes de as interações começarem.

Quanto às ações geradoras de eventos de formação na edição do CEPI aqui estudada, foi possível identificar vários modos de iniciar o evento: dar sugestão sobre como fazer algo, apontando diferentes possibilidades, ou dar instruções a serem seguidas sobre como fazer algo, foram ações recorrentes em eventos gerados por perguntas, por exposição de problemas e por pedidos de ajuda, principalmente quando os participantes já sabiam como resolver tais questões levantadas como problemáticas (como questões relacionadas uso de ferramentas e do AVA, por exemplo). Por outro lado, ações como refletir sobre algo, pensando conjuntamente, e levantar hipóteses para a resolução de situações problemáticas foram ações realizadas em situações em que nenhum dos participantes sabia como resolver a situação problemática enfrentada. Além dessas ações e, muitas vezes, concomitantes a elas, desempenhar ações de construção conjunta de práticas – tentando chegar a consensos sobre o que fazer, buscando um produto final conjunto, avaliando o que fizeram, contabilizando acertos e erros das práticas, discutindo ideias e concepções – mostrou-se como a principal característica dos eventos de formação encontrados no contexto pesquisado.

Nos excertos a seguir, analisarei um conjunto de três dados relacionados entre si pelo tópico “links quebrados”, no qual os participantes estão tentando resolver o problema encontrado com os *links* dos Recursos Linguísticos e dos Exercícios Complementares disponibilizados aos alunos em cada tarefa proposta no curso. Optei por dividir o evento em vários excertos a fim de segmentar a análise e facilitar sua leitura.

O excerto 9 inicia com a postagem feita por Soledad no DT, na qual ela expõe uma situação problemática, de caráter urgente, que é a necessidade de habilitar os Recursos Linguísticos e os Exercícios Complementares aos alunos (essa demanda já havia sido levantada na reunião de equipe da semana anterior, mas não tinha sido resolvida até o momento). Soledad, então, convida Daniela para, juntas, verificarem o funcionamento dos *links* de Recursos Linguísticos. Daniela responde que acha que sabe qual é o problema dos *links* e elabora a hipótese de que o problema estava ocorrendo devido a “um olhinho que estava fechado” (referindo-se a uma ferramenta do MOODLE com a qual se pode fechar ou abrir a visualização de elementos de um curso). A partir desse momento, Daniela e Soledad engajam-se em lidar com a questão de poder ou não deixar todos os outros Recursos Linguísticos visíveis aos alunos (linhas 6 a 17). Ambas demonstram não saber se podem deixar todas as tarefas visíveis, então Daniela propõe que perguntem a Carol se podem fazê-lo. Soledad não fornece resposta e pergunta a Daniela como ela conseguiu abrir a visualização de todos os recursos de uma só vez (L22). Logo após sua pergunta, Soledad explica como ela estava fazendo essa tarefa, diz que teve “um trabalhão” e refaz sua pergunta (L24-27). Quase um minuto depois, sem obter resposta, Soledad volta sua orientação para a solução do problema e responde à Daniela concordando com ela sobre perguntar à Carol se podem proceder daquela maneira (L28). Daniela responde dizendo que já perguntou a Carol e que ela deixou a critério das professoras a decisão. Logo após, pergunta a opinião de Soledad (L35) e junto com a pergunta argumenta a favor dessa ação (L36). Soledad usa a pergunta de Daniela como uma oportunidade para retornar à questão de seu interesse para a qual não obteve resposta (L38-39: “Acho que tenho inveja de você, que conseguiu abrir todos os olhos juntos”). Dessa vez Daniela responde positivamente dizendo que irá mostrar como se faz pela tela do computador (utilizando o recurso compartilhar tela do software Skype). No fim do segmento, podemos ver que as professoras ficam quase quinze minutos em uma chamada (linha 46 “*** Chamada de Daniela, duração 14:26. ***”).

Excerto 9: “Como você abriu os olhinhos?” (Dado 4, Diário de Trabalho, Primeira Semana, p. 24-25)

DADO 4

DIÁRIO CONJUNTO

PRECISAMOS HABILITAR OS RECURSOS LINGUÍSTICOS E EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES AOS ALUNOS!!! URGENTE!

- L1 [12/06/2012 19:52:21] soledad: Vamos ver se a gente consegue abrir os
L2 recursos linguísticos como estudante!
- L3 [12/06/2012 19:52:58] Daniela: eu acho que descobri o problema dos recursos
L4 linguísticos
- L5 [12/06/2012 19:53:07] Daniela: era um olhinho que estava fechado
- L6 [12/06/2012 19:53:12] Daniela: mas quando abri, abriram todos
- L7 [12/06/2012 19:53:22] Daniela: vou ter que fechar os que não são da
L8 unidade 1, né?
- L9 [12/06/2012 19:55:33] soledad: Não sei se é necessário deixar abertos só os
L10 [da unidade 1.
- L11 [12/06/2012 19:55:37] Daniela: não dá pra manter a biblioteca toda aberta?
- L12 [12/06/2012 19:55:40] Daniela: claro
- L13 [12/06/2012 19:55:48] Daniela: vou abrir toda a biblioteca
- L14 [12/06/2012 19:55:59] soledad: Isso que eu não sei! Se a biblioteca toda
L15 fica disponível ou não.
- L16 [12/06/2012 19:56:02] Daniela: já que já testamos os exercícios e
L17 tudo está ok
- L18 [12/06/2012 19:56:26] Daniela: vou perguntar pra Carol se deixamos a
L19 biblioteca toda aberta
- L20 [12/06/2012 19:56:48] soledad: A princípio pensei ter escutado algo sobre
L21 deixar disponível só o que os alunos necessitariam...
- L22 [12/06/2012 19:57:13] soledad: Como você abriu os olhinhos?
- L23 [12/06/2012 19:57:21] Daniela: na edição
- L24 [12/06/2012 19:57:55] soledad: Eu tive que abrir um por um, editando
L25 Mudando a configuração para "mostrar" e salvando, como indicou Pablo...
- L26 [12/06/2012 19:58:04] soledad: Deu um trabalhão!
- L27 [12/06/2012 19:58:33] soledad: Mas como você abriu todos os olhinhos?
- L28 [12/06/2012 19:59:16] soledad: Pergunte então se deixar a biblioteca toda
L29 disponível!
- L30 [12/06/2012 19:59:26] Daniela: perguntei pra Carol e ela disse que como a
L31 gente quiser
- L32 [12/06/2012 19:59:37] Daniela: sendo assim, acho que podemos deixar toda a
L33 biblioteca aberta
- L34 [12/06/2012 19:59:39] soledad: Isso eu achei que nos diriam...
- L35 [12/06/2012 19:59:41] Daniela: o que tu acha?
- L36 [12/06/2012 19:59:59] Daniela: assim os alunos já podem ir mexendo
L37 testando, treinando...

```

L38 [12/06/2012 20:00:22] soledad: Acho que tenho inveja de você, que
L39 conseguiu abrir todos os olhos juntos
L40 [12/06/2012 20:00:28] Daniela: HAHAAH
L41 [12/06/2012 20:00:34] Daniela: não, eu já te conto como é
L42 [12/06/2012 20:00:41] Daniela: :P
L43 [12/06/2012 20:01:26] Daniela: eu vou te mostrar pela tela do computador
L44 [12/06/2012 20:01:28] Daniela: peraí que vou te ligar
L45 [12/06/2012 20:02:32] soledad: ok
L46 [12/06/2012 20:02:48] *** Chamada de Daniela, duração 14:26. ***

```

Neste primeiro segmento do evento de formação, temos duas ações ocorrendo concomitantemente: (a) Daniela buscando saber se a decisão tomada por ela de tornar visíveis todos os recursos é aprovada por Soledad e por Carol; e (b) Soledad buscando aprender como Daniela conseguiu realizar essa ação no AVA. Ao final da interação, os dois objetivos são alcançados, Daniela tem o aval de Carol e de Soledad para deixar os recursos visíveis, e Soledad recebe resposta à sua pergunta sobre como fazer isso. Essa interação evidencia que os participantes se orientam para duas ações diante do problema enfrentado: resolver o problema, discutindo como fazê-lo, e compartilhar como ele foi solucionado, mostrando que o foco dos participantes não recai somente em cumprir as tarefas, mas também em aprender como se faz.

Na continuação do evento (excerto 10, a seguir), vemos uma postagem de Daniela, informando que ela executou a ação de abrir todos os recursos na Biblioteca (área do AVA em que ficam todos os recursos extras), mas que os alunos lhe disseram que eles não estavam abrindo. Ao ser informada sobre isso no *chat*, Soledad entra no AVA, visualiza o curso como estudante, vê que os Recursos Linguísticos realmente não estão disponíveis e informa isso a Daniela. As duas afirmam que haviam testado os *links* e que eles haviam funcionado. Daniela responde, demonstrando que continuará engajada em resolver o problema (L13: “bom, depois tentarei”) e salientando que essa é uma tarefa que será cumprida pelas duas professoras conjuntamente (L14: “VAMOS TER QUE DESCOBRIR! Hahah”), Soledad então pergunta se os “olhinhos continuavam abertos” e, ao receber uma resposta positiva de Daniela, constata que os recursos não aparecerem é “estranho”. Soledad sai do tópico e diz a Daniela que ela vá conversar com o aluno Juan, e pede que aproveite a conversa para perguntar se ele consegue visualizar os Recursos Linguísticos. Daniela concorda e reforça dizendo que vai tentar solucionar os problemas com os *links*, Soledad responde que, se não conseguirem, informarão ainda hoje (referindo-se ao fato de informar e de pedir ajuda para a equipe pedagógica para a

resolução do problema, L23) e Daniela concorda. Alguns minutos depois Daniela afirma que os *links* pela Biblioteca estão, sim, funcionando.

Excerto 10: “VAMOS TER QUE DESCOBRIR! (dado 4, Diário de Trabalho, Primeira Semana, p. 26)

DADO 4 (continuação)

DIÁRIO CONJUNTO

Abri toda a biblioteca, mas ainda assim os alunos me confirmaram que aparece a mensagem dizendo “Este curso está indisponível para estudantes”.

L1 [12/06/2012 20:27:21] Daniela: ai, a Yanina disse que ainda não
 L2 aparecem os recursos :(

L3 [12/06/2012 20:27:27] Daniela: segue dizendo: Este curso está
 L4 indisponível para Estudantes

L5 [12/06/2012 20:29:35] soledad: Vou tentar abrir!

L6 [12/06/2012 20:33:07] soledad: Entrei como estudante e ocorre o mesmo
 L7 que Virginia!

L8 [12/06/2012 20:33:18] Daniela: HAHAAHHA

L9 [12/06/2012 20:33:32] Daniela: ué

L10 [12/06/2012 20:33:42] Daniela: eu entrei como estudante e consegui

L11 [12/06/2012 20:34:01] soledad: Ué!

L12 [12/06/2012 20:34:36] soledad: Antes eu tinha entrado e tinha dado certo!

L13 [12/06/2012 20:34:37] Daniela: bom, depois tentarei

L14 [12/06/2012 20:34:43] Daniela: VAMOS TER QUE DESCOBRIR! hahah

L15 [12/06/2012 20:36:14] soledad: Os olhinhos continuam abertos, né?

L16 [12/06/2012 20:36:27] Daniela: sim, continuam

L17 [12/06/2012 20:36:31] Daniela: isso que é estranho

L18 [12/06/2012 21:04:30] soledad: Te deixo conversar com o Juan!

L19 [12/06/2012 21:04:50] Daniela: ele não respondeu ainda

L20 [12/06/2012 21:04:53] soledad: Pergunte a ele se tentou abrir os recursos.

L21 [12/06/2012 21:05:00] Daniela: perguntarei

L22 [12/06/2012 21:05:08] Daniela: vou tentar resolver esse problema também

L23 [12/06/2012 21:05:28] soledad: Tá! Se não, a gente informa ainda hoje...

L24 [12/06/2012 21:05:38] Daniela: uhum

L25 [12/06/2012 21:05:44] Daniela: combinado

L26 [12/06/2012 21:14:42] Daniela: pois é, o que eu descobri é que o botão
 L27 "recursos linguísticos" na unidade 1 não funciona, mas na biblioteca os
 L28 recursos abrem

No excerto 10, vemos as duas participantes lidando com um desdobramento da situação inicial: a solução encontrada por elas não funcionou e precisam voltar a pensar na

resolução do problema. Elas, juntas, tentam compreender por que a medida tomada não funcionou, visto que haviam testado como estudantes anteriormente e parecia estar certo. Como não encontram uma solução, Soledad sugere que, se continuarem com o problema, consultem a equipe pedagógica naquele mesmo dia, indicando que, antes de buscar solução para problemas com a equipe de apoio pedagógico, tentem resolvê-los conjuntamente. Cabe salientar que, embora o problema não tenha sido resolvido nessa interação entre as professoras, ambas construíram conhecimento sobre o uso da ferramenta discutida e estão engajadas no processo de aprender a ser professoras neste contexto de docência compartilhada, que, neste caso, estão co-construindo a prática de como resolverem juntas as questões problemáticas. A opção pelo enfrentamento conjunto dos problemas encontrados pode ser observada no *chat* entre as professoras no dia anterior ao evento de formação (L5-9).

Excerto 11: “Que tentemos resolver sozinhas” (Primeira Semana, p. 6)

L1	[11/06/2012 11:05:12] Daniela: acho que o estresse é natural,
L2	por toda essa situação nova, mas não podemos nos abalar hehehe (:
L3	[11/06/2012 11:05:26] Daniela: e sabes que estou aqui pra te
L4	ajudar sempre que puder, né
L5	[11/06/2012 11:06:26] Soledad: Obrigada! Tratei de não molestar as
L6	gurias antes de que tentemos resolver sozinhas...
L7	[11/06/2012 11:07:24] Daniela: é, acho melhor também sempre
L8	tentarmos resolver entre nós primeiro
L9	[11/06/2012 11:07:43] Soledad: Isso aí!

No dia seguinte, Daniela posta no DT um aviso no qual comunica que publicou no AVA um recado aos alunos sobre o problema dos links e que a Biblioteca estava funcionando. Ao final da postagem, ela pergunta se agiu corretamente. Soledad responde com outra postagem, afirmando que ela fez “certíssimo”, informa que deixou o mesmo recado em outro local do AVA (abaixo do cronograma) e afirma que, ao sanarem os problemas, retirarão esses recados. No mesmo dia, Daniela dá uma explicação para Soledad sobre ter postado o recado no AVA, afirmando que estava preocupada com os alunos, Soledad avalia a ação positivamente (L5 “Ótimo!”) e conta que também deixou o recado no cronograma da semana, salientando que tinha se estabelecido que Daniela era responsável por editar os cronogramas e que, por isso, “estava com receio de invadir seu espaço”. Logo após essa afirmação, Soledad expressa uma avaliação sobre as práticas pedagógicas compartilhadas dizendo que acha que

estão “conseguindo fazer as coisas juntas” (L10-11). Daniela responde dizendo que não é seu espaço, que o espaço é das duas e, logo após, também expressa avaliação sobre as práticas dizendo “acho que estamos indo bem” (L12-13). Soledad justifica ter considerado o cronograma espaço de Daniela, citando uma decisão que pareceu ser tomada com a equipe pedagógica sobre a divisão de tarefas (L14: “É que as gurias haviam pedido pra você fazer”), mas que agora já estava também realizando aquela tarefa junto com Daniela. Daniela diz então que elas estão aprendendo juntas, Soledad concorda.

Excerto 12: “Mas acho que estamos conseguindo fazer as coisas juntas” (dado 4.1, Primeira Semana, p. 27)

DADO 4.1

DIÁRIO CONJUNTO

Deixei um recado ao final do tópico da Unidade 1, avisando os alunos sobre o probleminha dos links e pedindo que eles utilizem, por enquanto, a partir da Biblioteca. Fiz certo? :]

CERTÍSSIMO! DEIXEI O RECADINHO TAMBÉM LOGO ABAIXO DO CRONOGRAMA QUE ESTÁ NOS AVISOS. SE RESOLVEMOS O PROBLEMA, TIRAMOS OS RECADOS.

L1 [13/06/2012 10:36:37] Daniela: tomei a liberdade de deixar aquele recado

L2 ontem à noite

L3 [13/06/2012 10:36:59] Daniela: pois me preocupei pelos alunos não

L4 conseguirem acessar os links através dos botões

L5 [13/06/2012 10:37:33] soledad: Ótimo! Eu também tomei a liberdade de

L6 publicar no cronograma porque me preocupei que eles se sentissem

L7 totalmente perdidos...

L8 [13/06/2012 10:39:37] soledad: A tarefa de editar tinha ficado pra

L9 você, por isso tinha receio em invadir teu espaço. Além disso, eu não

L10 tinha a quem consultar naquele momento... Mas acho que estamos

L11 conseguindo fazer as coisas juntas!

L12 [13/06/2012 10:39:49] Daniela: hehehe nem é meu espaço nada, é nosso!

L13 [13/06/2012 10:39:58] Daniela: acho que estamos indo bem

L14 [13/06/2012 10:41:55] soledad: É que as gurias haviam pedido pra você fazer

L15 na reunião... Mas agora já foi, porque já me meti a editar também.

L16 [13/06/2012 10:42:33] Daniela: estamos aprendendo juntas

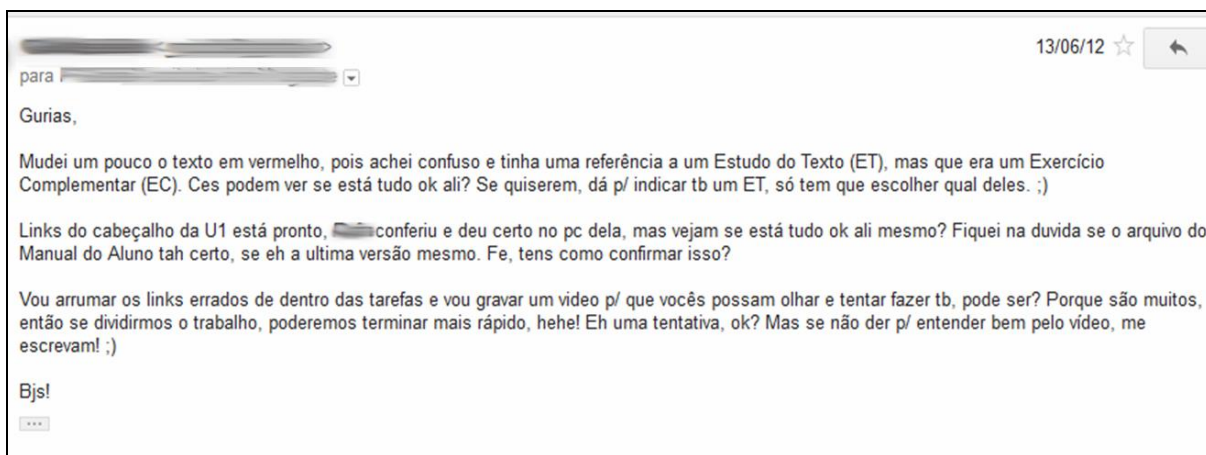
L17 [13/06/2012 10:42:54] soledad: Isso! Isso! Isso!

No excerto 12, evidenciam-se as tomadas de decisão decorrentes do problema dos *links* no AVA. Salienta-se nesse excerto que, se as professoras precisam tomar decisões em momentos em que estão sozinhas *online*, que elas assim o fazem, entretanto, elas utilizam o

Diário de Trabalho e o *chat* para informar a colega sobre o que foi feito/decidido e ainda para colocar sua ação sob a avaliação do outro, ação evidenciada por perguntas como “fiz certo?”

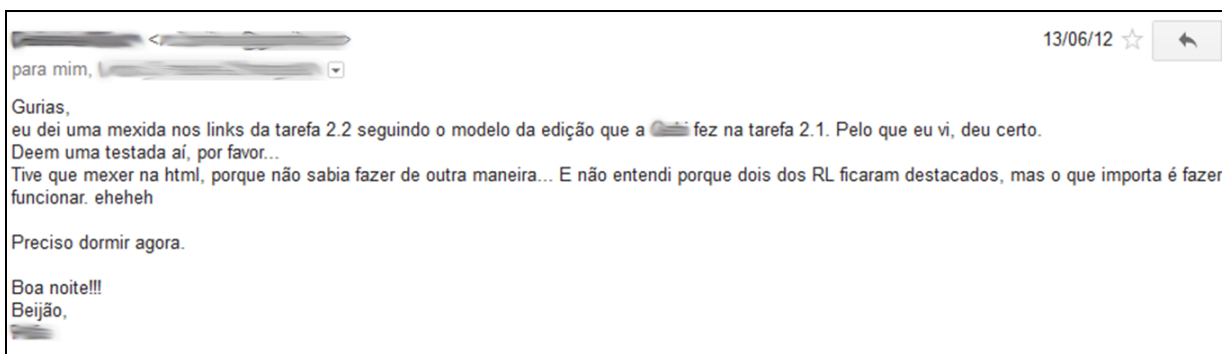
No dia 13 de junho, Carolina toma ciência do problema dos *links* e envia um e-mail para as professoras perguntando sobre como está o andamento dessa situação, dizendo que vai ajudá-las a solucionar o problema. Ela, além de consertar alguns *links*, avisa que vai gravar um vídeo demonstrando como arrumá-los corretamente.

Figura 4: E-mail de Carolina para as demais participantes



Daniela responde a este e-mail, dizendo que seguiu o modelo de edição sugerido por Carolina e que isso funcionou. Ela pede para que os demais participantes testem os *links* para confirmar se estão funcionando.

Figura 5: E-mail de Daniela para as demais participantes



No diário, no dia 14 de junho, Soledad posta que não recebeu acesso ao vídeo de Carolina e que ainda não sabe como arrumar os *links*. Daniela responde a essa postagem, afirmando que os *links* das tarefas 2.1 e 2.2 estão funcionando. Soledad responde,

demonstrando sua preocupação em ajudar e informando que agendará com os alunos uma tarefa com interação síncrona apenas depois de resolverem a situação com os *links*.

Excerto 13: “Não sei como ajudar” (dado 4, Primeira Semana, p. 28)

DADO 4 (continuação)

DIÁRIO CONJUNTO
QUINTA-FEIRA 14-06 7H

AINDA NÃO RECEBI O COMPARTILHAMENTO DO VÍDEO DA CAROL NO DROPBOX E NÃO SEI COMO ARRUMAR OS LINKS QUEBRADOS

Mas testei aqui e os links da Unidade 1 estão funcionando agora, não? Ao menos os da tarefa 2.1 estão funcionando.
Agora mexi nos links da Tarefa 2.2 e pelo que vi estão funcionando.

NÃO SEI COMO AJUDAR POIS NÃO TENHO ACESSO AO VÍDEO NO DROPBOX!

DECIDO MARCAR O CHAT DE “CONVERSA COM OS COLEGAS” QUANDO TIVER SINAL DE RESOLVER O PROBLEMA DOS LINKS

Neste mesmo dia, à tarde, Daniela posta um relatório do andamento do trabalho realizado consertando os *links*, no qual sinaliza com “ok” aqueles que estão funcionando (excerto 14, a seguir). Ao final da postagem, Daniela diz que foi trabalhoso, mas que tudo deveria estar funcionando. Na mesma data, Soledad posta em seu Diário Pessoal um relato sobre a situação dos *links* quebrados e expressa sua preocupação com a situação, visto que não pode ajudar nessa tarefa, pois não sabe como fazê-lo. Em sua reflexão no DP, Soledad expressa incômodo com a situação, embora ao final pondere que ela está sendo resolvida e que estão recebendo ajuda da equipe pedagógica.

Excerto 14: “Links da Unidade 1: OK \o/” (dado 4, Primeira Semana, p. 28)

DADO 4 (continuação)

Quinta-feira, 14.06.2012, 13h30

Antes de arrumar os links da U1, estou modificando os nomes dos Exercícios Complementares para deixá-los padronizados (exercícios a, b, c, por exemplo).

Estou arrumando manualmente os links das tarefas da Unidade 1 para tentar deixá-los todos abrindo em outra aba.

Tarefa 2.1 **OK**

Tarefa 2.2 **OK**

Tarefa 4 **OK** - O link para "participantes" também estava quebrado, mas arrumei na caixa de texto que aparece em html.

Tarefa 4.1 já estava funcionando aqui. Alguém pode testar?

Tarefa 5 **OK**

Tarefa 6 estava com o link para o site da AUGM quebrado, mas já arrumei na caixa de texto que aparece em html.

Neste momento (22h40), arrumando a Tarefa 5, o CEPI deu uma travada e está super lento, levando hoooras para carregar. Acho que cansou!

Links da Unidade 1: **OK** \o/

Foi trabalhoso fazer, mas acredito que agora estejam funcionando. Arrumei direitinho para que todos abram em outra aba, facilitando o trabalho dos alunos.

DIÁRIO SOLE

Quinta-feira 14-06-2012 LINKS QUEBRADOS – MANUAL DO ALUNO - VIDEOCONFERÊNCIAS

Iniciei o trabalho às 7h encontrando-me novamente com o problema dos links quebrados, com a carga de responsabilidade que isso representa: não conto com o conhecimento necessário, já que as instruções que deveria ter chegado junto a um vídeo de Carolina através do Dropbox, não foram encontrados e ainda esperava o e-mail avisando do compartilhamento do material.

Recebi e-mail sobre o cronograma que foi modificado por Carol, que solucionou o problema de clareza e retirou os avisos sobre o problema técnico com os links, mesmo antes de resolvê-los, contrariando nossa ideia de que o aviso ajudaria os alunos a não se sentirem tão perdidos na plataforma. Por outro lado, percebi que o problema não é tão grave como pensamos e que Carolina e Fernanda contam com experiência e conhecimento para lidar de maneira mais tranqüila com esses impasses.

Com a postagem de Daniela, evidencia-se sua aprendizagem sobre o tópico inicialmente tornado relevante como problemático pelos participantes. Ela executa a ação de arrumar os *links* e reporta aos colegas seu progresso na tarefa, demonstrando, assim, que aprendeu a fazer. Nesse caso, a ajuda de Carolina demonstrou-se importante, visto que Daniela e Soledad tentaram compreender a questão, discutiram, levantaram hipóteses, tomaram decisões e, mesmo assim, não encontraram uma solução definitiva para o problema. Quando um participante mais experiente mostrou como resolver o problema, por meio de um vídeo, Daniela aprendeu aquela prática importante para o ambiente virtual e a questão foi sendo resolvida por ela. A postagem de Soledad em seu diário evidencia que ela gostaria de estar ajudando a resolver a situação, pois se preocupa com ela, mas que não tem os conhecimentos necessários para fazê-lo.

No dia seguinte, Daniela volta a postar no DT como está o andamento do trabalho com os *links* e levanta uma nova questão sobre essa tarefa (excerto 15, a seguir). Ela questiona se existe uma lista que diga quais Exercícios Complementares precisam ser lincados na tarefa ou se ela pode fazer a lista a partir dos Recursos Linguísticos elencados para determinada tarefa. Carolina, por meio de um comentário, diz como a lista deve ser encontrada. Daniela responde ao comentário dizendo que não consegue encontrar a lista daquela maneira e pede que Carolina poste no diário as listas. Soledad parece testar os *links* sinalizados como resolvidos por Daniela e acrescenta informações sobre seu funcionamento. Ao Daniela citar o problema com a lista de *links* da tarefa 4.2, Soledad sugere que olhem os arquivos de edições anteriores do curso para verificar as listas utilizadas por outros professores. Carolina logo responde com um comentário, dizendo que acrescentou as listas nas tarefas que estavam sem. No *chat*, Soledad afirma que quer ajudar a arrumar os *links* já que não conseguiu ajudar com nenhum anteriormente. Daniela sinaliza que não há problemas de ela não ter participado desta atividade, pois ela já aprendeu como faz e os *links* da Unidade 1 (em andamento) já estão todos funcionando. Soledad confirma.

Excerto 15: “Novamente na função dos links” (dado 4.2, Primeira Semana, p. 29-30)

DADO 4.2

DIÁRIO CONJUNTO

Sexta-feira, 15.06.2012, 10h15

Novamente na função dos links na Tarefa 1.2 da U2 não há aquela lista de ECs, apesar de ter o botão. **Há uma lista pronta ou posso fazê-la a partir dos RLs?**

14:45 18/06/2012

Gurias, a [redacted] eh vermelho, a [redacted] roxa, eu verde e a Fe?

Bom, a lista abaixo dos botões existe só se clicarmos o botão. Dai uma nova janela vai se abrir com a lista designada para aquela tarefa, só que com links quebrados. A nossa função é:

1. copiar a lista dess janela,
2. na janela da tarefa, criar uma nova linha na tabela onde estão os botões (clicando na setinha para baixo),
3. colar a lista,
4. arrumar os nomes p/ ficarem iguais aos da Biblioteca / ou fazer manualmente cada link.

Isso tah no video, mas se tiverem alguma dúvida, me perguntem, ok?

[Mostrar menos](#)

14:32 19/06/2012

A Fê é rosa!

Eu tinha feito isso, [redacted] mas mesmo clicando no botão não tinha aparecido a lista. Vou arrumar os links agora, como fiz com os da U1, deixando todos para abrir em nova aba.

14:36 19/06/2012

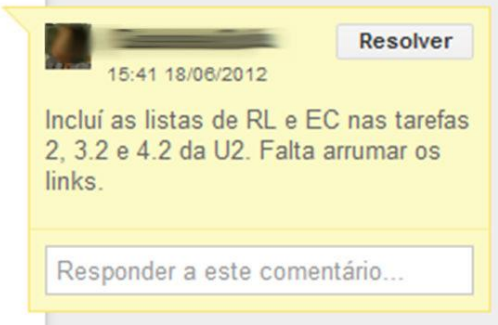
[redacted] aqui eu clico no botão dos ECs da tarefa 1.2 e não aparece a lista, como já havia acontecido antes. Acho que aparece para ti pois tens acesso às outras edições do CEPI. Podes colocar a lista abaixo do botão para que eu arrume os links? Obrigada! :D

Tarefa 1.2 - U2

RLs **OK** - Se apertar o botão surge novamente a lista com links quebrados!

A tarefa 2 “Onde fica?” não mostra a lista de RLs que devem ser utilizados. **Há uma lista pronta ou devemos fazê-la?** Parece que precisamos fazê-la.

A tarefa 4.2 “Análise dos elementos da fala” não mostra a lista de RLs e ECs que devem ser utilizados. **Mesma dúvida anterior.** Vamos ver se dá pra copiar nas edições anteriores, hihi!



Tarefa 3.2
RLs Em aberto Não funciona!
ECs Em andamento Não funciona!
Esses ainda não arrumei!

L1 15/06/2012 18:44:57] soledad: Agora quero arrumar os links! Eu ainda não
L2 colaborei com nenhunzinho...
L3 [15/06/2012 18:45:04] Daniela: sem problemas
L4 [15/06/2012 18:45:06] Daniela: peguei a manha
L5 [15/06/2012 18:45:53] Daniela: o importante é que os da U1 estão arrumados
L6 [15/06/2012 18:46:13] soledad: Claro! A Un.1 está Ok!

No excerto acima, vemos Daniela utilizando o conhecimento aprendido, colocando-o em prática e ainda levantando novas questões sobre os *links* do curso. Também se pode observar que Soledad, mesmo não sabendo como fazer essa tarefa, busca ajudar Daniela testando os *links* e sugerindo uma resolução para a questão das listas. Novamente, o apoio de Carolina nessa nova situação foi importante, pois ela, como participante com acesso aos arquivos de todas as edições anteriores, pode prover as listas solicitadas por Daniela.

Com a análise dos excertos 8 a 15, é possível afirmar que o tópico “*links* quebrados”, tornado relevante pelas participantes e demonstrado como uma situação problemática, perpassou todas as interações das participantes, sendo sempre o foco de suas ações. Pudemos observar, também, que várias se relacionaram ao evento de formação: ele foi iniciado pela exposição do problema feita por Soledad, depois continuado por outras ações, tais como perguntar como se faz algo (“Como você abriu os olhinhos?”. Excerto 9, linha 22), perguntar para discutir o que foi feito, (“o que tu acha?”. Excerto 9, linha 35), contar que não sabe fazer algo (“não sei como arrumar os links quebrados”. Excerto 13), etc.

Nesta seção, verificamos como foram construídos eventos de formação pelos participantes da quarta edição do CEPI. Nesse contexto, os eventos podem ser caracterizados partindo da perspectiva proposta por Costa (2013), como um evento em que ocorre uma

interação entre os participantes sobre suas práticas pedagógicas e em que as ações desempenhadas e demonstradas por eles geram momentos propícios para aprender a ser professor nesse contexto de docência. A essa definição, podemos acrescentar os achados relacionados às ações que geraram os eventos, visto que determinadas ações, como convidar para analisar atividades, expor um problema, pedir ajuda para fazer algo, foram recorrentes e se mostraram importantes para a construção dos eventos de formação. O engajamento das participantes nesses eventos com ações de prover ajuda, de solucionar problemas e de realizar tarefas conjuntamente demonstra que, na quarta edição do CEPI, foi construído um entendimento da docência compartilhada como uma possibilidade de aprender, tanto pedindo quanto fornecendo ajuda, quanto realizando as tarefas do dia a dia da sala de aula em parceria. Nesse sentido, podemos relacionar os eventos de formação observados ao paradigma do professor prático (PÉREZ GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 2000), visto que as professoras, nas rotinas de suas práticas docentes, enfrentaram situações únicas, inesperadas e problemáticas, buscando a construção de conhecimento sobre essas situações, sem partir de um modelo previamente ensinado sobre elas.

A partir das análises apresentadas, podemos concluir então que um evento de formação neste contexto é um momento de aprender a ensinar a ser professor no CEPI no qual os participantes se engajam em uma interação cujos tópicos se relacionam a práticas pedagógicas diversas. Esses eventos são iniciados por um dos participantes por meio de ações como expor ou resolver um problema, pedir ajuda para organizar as atividades, avaliar o que foi feito, entender algo, discordar de uma prática, entre outras. Essas ações são levadas a cabo quando outro participante se orienta para elas buscando um entendimento comum de uma atividade ou provendo ajuda a uma situação tornada relevante como problemática. Muitas vezes, o evento de formação decorre de uma ação no curso (por exemplo, elaborar boletins de desempenho dos alunos), de um relato para contar um ao outro sobre o que aprenderam ou de uma autoavaliação conjunta sobre o que fizeram e como fizeram.

5.3 “Nem é meu espaço nada, é nosso!”: a docência compartilhada e os eventos de formação

Conforme vimos nas análises apresentadas acima, várias são as ações dos participantes que parecem estar relacionadas à proposta de docência compartilhada do CEPI: as professoras usam o Diário de Trabalho para

- demonstrar e compartilhar como se faz algo no curso – motivadas pela necessidade de resolver uma tarefa a ser desenvolvida no curso, o fato de ambas construírem uma responsabilidade compartilhada parece incentivar o relato e a troca de conhecimentos;
- compartilhar hipóteses, sugestões e opiniões, mesmo quando a solução para o problema não é encontrada;
- resolver os problemas primeiramente entre elas, para depois solicitar ajuda para a equipe de apoio pedagógico;
- compartilhar, discutir e (re)avaliar decisões que foram tomadas individualmente;
- relatar e comentar soluções encontradas, ações feitas após a interação e aprendizagem conjuntas.

Como vimos nos capítulos anteriores, a docência compartilhada é uma das principais características da formação de professores no CEPI. Os dados analisados mostram que a docência compartilhada foi assumida e co-construída pelas professoras em suas práticas, e que essa parceria propiciou tanto o desenvolvimento conjunto das atividades sob sua responsabilidade quanto a aprendizagem sobre ser professor nesse contexto de docência.

A partir das ações das participantes, foi possível observar que ter com quem compartilhar, para quem expor, para quem perguntar foi essencial para a construção dos eventos de formação observados. Essa oportunidade de vivências, de trocas e de reflexão conjuntas como importantes para a aprendizagem foi ressaltada pelas professoras em vários momentos durante o curso. Isso pôde ser observado no excerto 12, analisado na seção anterior, quando Soledad e Daniela conversam sobre um recado deixado aos alunos no AVA referente aos problemas dos *links*. Nessa interação, Soledad expressa que há uma divisão de tarefas estabelecida entre as duas professoras (L1 “A tarefa de editar tinha ficado pra você”), mas, na mesma postagem, Soledad afirma que tomou uma decisão sozinha pelo fato não de ter ninguém a quem consultar no momento (situação que parece ser despreferível). Daniela responde dizendo que o espaço é das duas e corrobora a avaliação de Soledad dizendo que estão indo bem. Soledad novamente fala da divisão de tarefas solicitada pelas gurias (Carolina e Fernanda), mas a desconsidera (L8 “agora já foi”) e afirma que está realizando aquela tarefa também. Daniela novamente explicita que estão aprendendo juntas.

Excerto 16: “Nem é meu espaço nada, é nosso!” (trecho do dado 4.1, Primeira Semana, p. 27)

L1	[13/06/2012 10:39:37] soledad: A tarefa de editar tinha ficado pra
L2	você, por isso tinha receio em invadir teu espaço . Além disso, eu não
L3	tinha a quem consultar naquele momento... Mas acho que estamos
L4	conseguindo fazer as coisas juntas!
L5	[13/06/2012 10:39:49] Daniela: hehehe nem é meu espaço nada, é nosso!
L6	[13/06/2012 10:39:58] Daniela: acho que estamos indo bem
L7	[13/06/2012 10:41:55] soledad: É que as gurias haviam pedido pra você fazer
L8	na reunião... Mas agora já foi, porque já me meti a editar também.
L9	[13/06/2012 10:42:33] Daniela: estamos aprendendo juntas
L10	[13/06/2012 10:42:54] soledad: Isso! Isso! Isso!

Neste excerto vemos duas características da docência compartilhada sendo discutidas pelas participantes: há uma divisão de tarefas, mas o que é tornado relevante pelas professoras é “fazer as coisas juntas” e estar “aprendendo juntas”.

No excerto a seguir, após uma interação com um aluno, Soledad inicia uma avaliação de sua atuação e de Daniela (L1 “conseguimos”, “nosso foco”) explicitando que a prática foi realizada conjuntamente. Ela avalia a prática como positiva e pondera que a falta de experiência torna essa prática mais difícil (linhas 4 e 5). Daniela concorda e avalia o trabalho de toda a primeira semana de aulas, considerando que houve problemas, mas que, no geral, o trabalho foi “muito legal”, que alguns objetivos, como deixar os alunos se ambientado com o curso, foram cumpridos. Logo após, ela retoma a ideia de que elas estão aprendendo a ser professoras naquele contexto e que os problemas são comuns. Soledad afirma que é positivo poder ter a colega, saber que tem com quem contar, e Daniela completa “e desabafar”.

Excerto 17: “Sabemos que temos com quem contar” (Primeira Semana, p.62)

L1	[16/06/2012 16:12:59] soledad: Acho que conseguimos manter nosso foco
L2	naquilo que é mais importante: receber bem e assessorar os alunos, através
L3	do chat e videoconferência.
L4	[16/06/2012 16:13:23] soledad: Porque é difícil assim sem a mínima
L5	experiência, saber o que fazer primeiro, entre tantas coisinhas...
L6	[16/06/2012 16:13:52] Daniela: também acho, Sole
L7	[16/06/2012 16:14:07] Daniela: acho que a primeira semana foi corrida,
L8	tivemos probleminhas, mas, no geral, foi muito legal
L9	[16/06/2012 16:14:23] Daniela: conseguimos deixar os alunos mais
L10	tranquilos, o que é muito importante
L11	[16/06/2012 16:14:32] Daniela: e temos que ter em mente que estamos
L12	aprendendo

L13 [16/06/2012 16:14:41] Daniela: e que dificuldades sempre haverão
 L14 [16/06/2012 16:14:56] soledad: mas o legal é que temos uma à outra e
 L15 sabemos que temos com quem contar
 L16 [16/06/2012 16:14:58] Daniela: :D
 L17 [16/06/2012 16:15:09] Daniela: e desabafar
 L18 [16/06/2012 16:15:10] Daniela: hahahahah
 L19 [16/06/2012 16:15:28] soledad:☺

Esta interação mostra as duas professoras avaliando suas práticas e fortalecendo a relação de docência compartilhada entre as duas. Os verbos em primeira pessoa do plural, “conseguimos”, “tivemos”, evidenciam o entendimento das participantes sobre as práticas realizadas até aquele momento terem sido construídas conjuntamente. Chama atenção também a referência feita por Soledad à falta de experiência no contexto de aprendizagem, mas que é percebida como algo normal, visto que estão aprendendo e que dificuldades sempre existem em práticas docentes. Além disso, o comentário de Soledad quanto a “sabemos que temos com quem contar” (L15) se mostra relevante nesse ambiente em que o fato de haver pessoas para compartilhar as práticas se mostra decisivo para a construção de eventos de formação e de aprendizagens sobre a prática docente.

Ao longo do curso, nas interações entre as professoras, há vários outros momentos em que as participantes nomeiam ações de trabalho realizado conjuntamente (mesmo que haja a divisão de certas tarefas), de oportunidades em que elas constroem conhecimento e aprendem uma com a outra, de interferência uma nas práticas na outra, gerando prestação de contas de trabalho realizado, pedidos de desculpas por ausência, etc. Todas essas ações evidenciam que a docência compartilhada no contexto desta pesquisa é uma prática estabelecida, desejada e valorizadas entre os participantes, sendo vista, inclusive, como uma maneira de superar as dificuldades encontradas nas práticas potencializadas pela falta de experiências anteriores em contextos similares das duas professoras. Os excertos a seguir apresentam mais alguns momentos semelhantes.

Excerto 18:”Estamos aprendendo fazer isso aqui” (Primeira Semana, p.11)

L1 [12/06/2012 19:09:09] Daniela: se esquecermos algo, o que
 L2 provavelmente acontecerá, entramos em contato depois
 L3 [12/06/2012 19:09:27] soledad: Com certeza! De minha parte eu nunca tive
 L4 problema em assumir o que eu não sei!
 L5 [12/06/2012 19:09:37] Daniela: eu também não

L6 [12/06/2012 19:09:44] Daniela: sou bem tranquila quanto a isso
 L7 [12/06/2012 19:09:47] soledad: nós tbm estamos aprendendo fazer isso aqui...

Excerto 19: “Acho que nós duas fechamos uma baita parceria” (Primeira Semana, p. 77)

L1 [16/06/2012 16:23:24] soledad: Os filmes argentinos, bom, acho
 L2 que não podem traduzir tudo o que dizem, mesmo as pessoas chiques!
 L3 [16/06/2012 16:23:33] Daniela: hahahahahah
 L4 [16/06/2012 16:23:35] Daniela: sim
 L5 [16/06/2012 16:24:01] Daniela: lembro que até o Valentín,
 L6 que é uma criança, fala palavrão hahahah
 L7 [16/06/2012 16:24:15] Daniela: aliás, um dos filmes mais
 L8 lindos da vida! :D
 L9 [16/06/2012 16:24:40] soledad: (y)
 L10 [16/06/2012 16:25:07] Daniela: tenho muito que aprender
 L11 contigo, Sole hahahah
 L12 [16/06/2012 16:25:15] Daniela: adoro essa troca mesmo!
 L13 [16/06/2012 16:25:33] soledad: E eu contigo!
 L14 [16/06/2012 16:25:42] soledad: Nossa, vc é ótima!
 L15 [16/06/2012 16:26:02] Daniela: hahahah capaz, Sole
 L16 [16/06/2012 16:26:04] soledad: Super!
 L17 [16/06/2012 16:26:12] Daniela: acho que nós duas fechamos
 L18 uma baita parceria, hein
 L19 [16/06/2012 16:26:16] Daniela: dupla de sucesso! :D
 L20 [16/06/2012 16:26:17] Daniela: hehehehe
 L21 [16/06/2012 16:27:09] soledad: Eu tb gostei da parceria!

Excerto 20: “Mas achei que nós duas cordenaríamos” (Segunda Semana, p.2)

L1 16/06/2012 15:43:55] soledad: Vc poderia coordenar a conversa no chat para
 L2 conhecer os colegas se conseguimos marcar para terça à tarde como Fe
 L3 sugeriu?
 L4 [16/06/2012 15:44:30] Daniela: posso, mas achei que nós duas cordenaríamos,
 L5 não?
 L6 [16/06/2012 15:44:54] soledad: Sim, eu tb!
 L7 [16/06/2012 15:45:00] soledad: E acho melhor inclusive!

Excerto 21: “Desculpe não ter ajudado com isso ontem” (Segunda Semana, p. 12)

L1 [18/06/2012 13:57:59] Daniela: Pois é, achei confuso aquele cronograma
 L2 [18/06/2012 13:58:14] Daniela: por isso propus outro, um pouco mais
 L3 simples...
 L4 [18/06/2012 13:58:29] soledad: Então ficou pior ainda! Eu me desesperei em

L5	publicá-lo porque a Virginia ia entrar na plataforma!
L6	[18/06/2012 13:58:30] Daniela: podemos pensar já em alguma interação no
L7	fórum Cafezinho
L8	[18/06/2012 13:58:42] soledad: Ela entrou e deve ter se assustado!!!
L9	[18/06/2012 13:58:42] Daniela: desculpe não ter te ajudado com isso ontem
L10	[18/06/2012 13:58:54] Daniela: estou desesperada com uma prova que tenho
L11	amanh
L12	[18/06/2012 13:58:57] Daniela: :(
L13	[18/06/2012 13:59:18] soledad: Imagine, é que estivemos trabalhando em
L14	horários desencontrados, mas suponho que temos que viver também.

Ao retomarmos o pensamento de Schön (2000), que argumenta que o conhecimento profissional é construído na ação e que formar-se implica agir na prática e refletir sobre ela, percebemos que a docência compartilhada proposta no CEPI oportuniza essa formação e a potencializa ao oferecer aos professores a oportunidade de parceria, alguém com quem ele pode não só dividir as atribuições, mas também discutir suas práticas, refletir sobre elas e, assim, construir conhecimento sobre a prática docente nas interações com o outro. Sendo assim, a docência compartilhada parece propiciar a formação de professores diante de situações que exigem a tomada de decisões em um terreno de complexidade, de incerteza e de singularidade, corroborando o que afirma Nóvoa (1995, p. 26) ao propor “que o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. A docência compartilhada também se mostra relevante para a aprendizagem da própria prática pedagógica demandada no contexto de atuação do professor. Conforme pondera Pérez Gómez (1995), a resolução de situações enfrentadas no cotidiano do professor gera a mobilização de conhecimentos para diagnosticar a situação com a qual se depara e elaborar seus modos de ação. No CEPI, a reflexão, o diagnóstico das situações problemáticas e a mobilização de conhecimentos para lidar com elas podem partir do professor ou do professor parceiro e, como vimos nas análises apresentadas, podem ser compartilhadas e resolvidas em conjunto, favorecendo, assim, aprendizagens mútuas e produção compartilhada de conhecimentos para a formação de todos os participantes envolvidos.

6. CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo compreender como acontece a formação de professores nas práticas pedagógicas de docência compartilhada em um curso a distância, descrevendo as ações de duas professoras atuando nesse contexto. Mais especificamente, a presente pesquisa buscou, com base nas interações das professoras no *chat* e nos seus registros nos diários, verificar se ocorreram *eventos de formação* e descrever suas características a fim de responder às perguntas de pesquisa que retomo e respondo neste capítulo com base nos resultados do estudo.

Quem participa dos eventos de formação?

Os dados analisados neste relatório mostram que toda a equipe CEPI está autorizada a participar dos eventos de formação: os dois professores, o coordenador e o assistente pedagógicos. No entanto, a participação de cada um vinculou-se ao espaço em que o evento foi construído. Por exemplo, no Diário de Trabalho compartilhado com todos, houve eventos com a participação de todos; em *chats* entre as professoras, os eventos se estruturaram apenas com as duas. Houve também eventos que contemplaram momentos de interação entre as duas professoras no *chat* e entre elas, Carolina e Fernanda no diário de trabalho.

Como os participantes iniciam um evento de formação?

Os eventos de formação foram iniciados por ações recorrentes, a saber, convidar para organizar atividades, convidar para analisar atividades, expor um problema, pedir ajuda para fazer algo, pedir ajuda para discutir o que foi feito, pedir ajuda para compreender algo, resolver problemas emergentes e discordar. Essas ações foram consideradas como iniciadoras dos eventos, visto que, a partir delas, foi demonstrado engajamento em atividades como prover respostas, solucionar problemas, chegar a um ponto de concordância, tomar decisões conjuntas após refletir sobre implicações de suas ações como professoras. Todas essas atividades propiciaram discussão, reflexão e aprendizagens sobre ser professor nesse contexto.

Um achado interessante foi o de que muitos eventos de formação foram iniciados com ações relacionadas à necessidade do professor de realizar uma atividade no curso, como elaborar cronogramas semanais, elaborar postagens para o Facebook e elaborar boletins de avaliação. Acreditamos que a docência compartilhada tenha propiciado a interação e fomentado o engajamento das professoras em articular opiniões, sugerir, propor, refletir sobre

o que estavam fazendo e sobre as implicações disso para, então, desenvolverem as atividades com os alunos: como vimos, ao mesmo tempo em que as práticas foram discutidas, decisões foram tomadas, acordos foram feitos e modos de ensinar nesse contexto foram aprendidos. Nesse sentido, não se pode deixar de evidenciar que o engajamento das participantes em ações de prover ajuda, solucionar problemas, realizar atividades conjuntamente demonstra a construção do entendimento da docência compartilhada como uma possibilidade de aprender a ser professor nesse contexto.

Sobre o que tratam os eventos de formação? Há temas mais recorrentes?

Com relação à temática dos eventos de formação, tópicos relacionados a práticas necessárias no início do curso, como “contato inicial com alunos”, propiciaram eventos de formação, visto que as professoras estavam tendo seu contato inicial com o curso. Outro tópico relevante é o de aspectos relacionados à organização do curso, principalmente a elaboração de cronogramas e o planejamento e mediação de tarefas com interação síncrona. Como referido anteriormente, isso está relacionado ao entendimento co-construído pelas professoras de discutir ações pelas quais ambas eram responsáveis para a tomada de decisões conjunta. Os temas que foram tornados relevantes e que geraram eventos de formação foram reunidos em seis grandes grupos, a saber: contato inicial com alunos, comunicação com alunos, organização do curso, avaliação dos alunos, rotinas pedagógicas, plataforma e ferramentas.

É possível relacionar uma ação dos participantes no curso com o evento de formação?

Os dados analisados evidenciaram que na modalidade de ensino a distância, há condições de se verificar as ações levadas a cabo pelos participantes depois dos eventos de formação. Isso ocorre pelo fato de que as ações dos professores ficam registradas no ambiente virtual de aprendizagem, podendo ser verificadas posteriormente. A docência compartilhada e a utilização de ferramentas de organização do trabalho entre as professoras (principalmente o Diário de Trabalho) também propiciaram a verificação das ações dos participantes posteriormente ao evento de formação, visto que elas eram registradas nos diários a fim de informar os demais participantes do que fora feito. Como vimos, Daniela, após participar de eventos de formação sobre os *links* quebrados do AVA, postou no diário de trabalho o andamento dessa tarefa, sinalizando com “OK” aqueles *links* já arrumados. Nesse sentido,

este estudo pôde ampliar o conceito de evento de formação de “momento *propício para aprender* a ensinar e a ser professor em um determinado contexto” para “momento *em que os participantes aprendem* a ensinar e a ser professor em um determinado contexto”, pois foi possível relacionar ações dos professores nas suas práticas pedagógicas à discussão e à reflexão que haviam construídos com os demais participantes.

A análise da coleção de dados desta pesquisa permitiu ainda algumas asserções analíticas a respeito dos eventos de formação em ambientes digitais com docência compartilhada:

- Ao realizar uma pesquisa de cunho interpretativo, que leva em consideração as ações dos participantes, em um contexto de docência compartilhada, pôde perceber-se a natureza singular das práticas construídas entre os participantes em suas interações de maneira local e situadamente.
- A docência compartilhada teve relação com várias práticas estabelecidas ao longo do curso:
 - O Diário de Trabalho foi utilizado principalmente para a construção conjunta de conhecimento e para manter os participantes atualizados sobre o que estava sendo feito.
 - Os participantes demonstraram que compartilhar como se faz algo é relevante para a docência compartilhada, evidenciando que o foco das ações não está unicamente no desenvolvimento das atividades com os alunos, mas também em compartilhar o conhecimento mobilizado a partir das práticas de docência.
 - Mesmo em eventos de formação em que uma solução para a situação problemática não foi encontrada pelas professoras, elas demonstraram construir conhecimento sobre práticas e sobre ser professor no contexto de docência.
 - Quando as professoras precisaram tomar decisões sozinhas, elas informaram aos participantes essas decisões e, em muitos momentos, essas decisões foram discutidas e reavaliadas com a dupla.

- Sobre a relação do ensino em ambientes digitais e os eventos de letramento é possível afirmar que:
 - a docência em contexto digital possibilitou a observação de ações posteriores aos eventos de formação que evidenciavam a aprendizagem dos participantes com relação ao tópico discutido, tanto pelas ações descritas no diário de trabalho quanto pelas ações registradas no ambiente virtual de aprendizagem.

O principal objetivo deste relatório foi construir uma coletânea de dados sobre formação de professores e discutir como os critérios utilizados para sua composição podem ser úteis para a delimitação de um corpus de pesquisa que vise a analisar a formação de professores de línguas adicionais em ambientes digitais. Sendo assim, limitei-me a discutir características gerais emergentes dos dados analisados. Acredito que este trabalho pode contribuir para os estudos sobre formação de professores também em outros contextos à medida que coloca em prática a proposta feita por Costa (2013) para pesquisar a formação de professores de forma local e situada por meio da análise de eventos de formação.

Tendo em vista o crescimento da demanda de cursos de línguas adicionais na modalidade a distância, torna-se importante o desenvolvimento de pesquisas que discutam a formação de profissionais para esse contexto de atuação. Espero ter contribuído para a discussão sobre formação de professores por meio de suas práticas pedagógicas, evidenciando que a docência compartilhada, além de ser uma possibilidade de organização de prática docente, pode ser uma ação de formação de professores reflexivos.

Com relação ao ensino de PLA, este estudo busca contribuir com a análise de um contexto de docência ainda pouco explorado. Além disso, acredito que este trabalho contribui para o aumento do interesse por estudos específicos sobre a formação de professores de línguas adicionais na modalidade a distância por meio de suas práticas, visto que ainda é reduzido o número de trabalhos sobre a formação de professores para essa modalidade. Outros estudos sobre o ensino de PLA em ambientes digitais focalizando a formação de professores serão bem-vindos, pois assim poderemos ter contato com outras realidades que não o CEPI.

Por fim, este trabalho também busca contribuir para as discussões sobre formação de professores do Programa de Português para Estrangeiros - UFRGS, bem como de professores do próprio CEPI, visto que esse programa tem a formação de professores como um de seus objetivos principais, fomentando discussões continuadas sobre o tema e propiciando ações de

formação de professores através do Seminário de Formação de Professores, de pesquisas e de estímulo à docência compartilhada.

Como sugestões de novas pesquisas, seria importante considerar a realização de um estudo etnográfico focalizado principalmente em verificar as ações dos participantes após os eventos de formação, principalmente em situações de interação com os alunos, a fim de verificar como as aprendizagens propiciadas pelos eventos de formação e pela docência compartilhada são mobilizadas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012: Censo EAD.BR*. Curitiba: Ibpex, 2013.

ABELED, M. de la O. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, Tese de Doutorado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

ALMENARA, J. C. La formación virtual: principios, bases y preocupaciones. In: PÉREZ, R. *Redes, multimedia y diseños virtuales*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2000. P. 83-102

ALVES, L. *Educação a distância: conceitos e sua história no Brasil e no mundo*. In.: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Volume 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/edicoes/2011/2011_Edicaoov10.htm (último acesso em 24/12/2013)

ANDERSON, T. & DRON, J. *Três gerações de pedagogia de educação a distância*. In. EAD em Foco, revista científica em educação a distância. Vol. 2, Número 1, 2012. Disponível em <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/issue/view/3/showToc> (Último acesso em 25/12/13) [1] Tradução autorizada de: ANDERSON, Terry; DRON, Jon. Three generations of distance education pedagogy. *IRRODL – International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 12, n. 3, 2011. Special Issue – Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning, p. 80-97

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BATISTA, M.C. & ALARCÓN Y. G. *Especificidades do Ensino de PLE*. In.: Revista SIPLE. Ano 3, número 1. 2012. Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=64&Itemid=109 (Último acesso em 24/02/2012).

BONOTTO, R. C. S. *Internet na sala de aula de língua estrangeira: formação de professores a distância*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BRASIL. Decreto 5.622, 19 de dezembro de 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. (Último acesso em 24/12/2013)

BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BULLA, G. S. & BONOTTO, R. C. S. Cursos de formação de professores de línguas a distância: reflexões sobre aspectos organizacionais e desenvolvimentais. In: GIL, G. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas – os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008. P. 319-337.

BULLA, G.S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. In.: *Revista Horizontes de Língua Aplicada*, vol. 11, n1. 2012. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/6127/6154> (Último acesso em 23/03/2014)

BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em Ambientes digitais*, Porto Alegre, Tese de Doutorado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BULLA, G.S. *Um panorama tecnológico e pedagógico sobre ensino de línguas adicionais a distância*, (em preparação).

BUZATO, M. E. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Federal de Campinas, 2001.

CARILO, M. S. *Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

CLARK, H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras/UFRGS*, Porto Alegre, 9:49-71, 2000.

COITINHO, V. P. *A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: a formação do professor de português para estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

COSTA, V. da C. *Práticas de formação de professores de português como língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

DILLI, C. *Participação escrita orientada para a criação de contextos colaborativos de aprendizagem : uma análise de atividades via fórum no CFP-CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

DRON, J. ANDERSON T. How the crowd can teach. In.: HATZIPANAGOS, S.; WARBURTON, S. (Ed). *Handobook of research on social software and developing community ontologies*. Hershey, PA: IGI Global Information Science, 2009. P. 1-17.

FÁVERO, A. A. TONIETO, C. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FOREQUE, F. *Português é Pop*. <http://acervo.folha.com.br/fsp/2011/10/16/10>. Acessado em 07 de abril de 2014.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA, *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiro*. Disponível em - <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acessado em 23 de fevereiro de 2014.

GARCÍA, C. M. *A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque*. In.: *Os professores e sua formação*. NÓVOA, A. (Coord.). Publicações Dom Quixote - Lisboa, 1995. P. 53-76.

GERALDINI, A. F. S. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

GIUSTA, A. da S. Educação a distância: contexto histórico e situação atual. In.: *Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003. P. 17-39.

GRANNIER, D. M. *Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua*. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Português – Língua Estrangeira, em setembro de 2000/USP. In: *Cadernos do Centro de Línguas*, Volume 4, São Paulo: USP, 2001.

LAFUENTE, N. E. *O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI (Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LEFFA, V. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa (Org.), *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p.11-36.

LEMO, F. C. *O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a formação do professor CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MACHADO, V. G. *Aula Virtual: implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MCCARTY, T. L. Entry into conversation. *Introducing Ethnography and Language*. In.: MCCARTY, T. L. *Ethnography and language policy*. New York: Routledge, 2011.

MOTA, R. FILHO, H. C. CASSIANO, W. S. Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In.: *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

NEDER, M. L. C.. Educação a distância e sua contribuição na mudança de paradigmas educacionais na formação de professores. In.: *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 93-114.

PAIVA, V. L. M. de O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica, 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html> (Último acesso em 26/12/13)

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 93-114.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras/UFRGS*, 9, 2000. p. 5-47.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; JURIC, V. H. S.; HRASTE, M.; RODRIGUEZ, M. L. (2007). A Certificação de Espanhol e Português para o Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política lingüística no âmbito do Mercosul. In *Tercer Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, 2007, Córdoba.

SCHALATTER, M.; FONTANA, M. G. Z.; SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. CELPEBRAS e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: Zoppi Fontana, M. (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S. & GARGIULO, H. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas*, Facultad de Lenguas, 2009, Córdoba.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHIFFMAN, H. Language Policy and Linguistic Culture. In: RICENTO, T. (Org.) *Language policy: Theory and method*. Malden: Blackwell, 2006.

SCHLEMMER, E. Comunidades virtuais de aprendizagem: possibilidades para repensar práticas didático-pedagógicas. In: *V ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul*, 2004, Curitiba, 2004.

SCHLEMMER, E. Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: Rommel Melgaço Barbosa (org.), *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STAHL, G., KOSCHMANN T. & SUTHERS, D. Computer-supported collaborative learning: an historical perspective. In: SAWYER, R. K. (Ed), *Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WODAK, R. Linguistic analyses in Language Policies. In: RICENTO, T. (Org.) *Language policy: Theory and method*. Malden: Blackwell, 2006.

Anexo 1: Consentimento informado para participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 Programa de Pós-Graduação em Letras
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
 Telefone: 3316-7080

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Porto Alegre, ___ de _____ de 2012.

Prezado participante do CEPI-Português/UFRGS 2012.2,

Sou acadêmica de Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, e pesquisa formação de professores de línguas adicionais a distância, em ambientes virtuais.

Através deste documento, solicito sua autorização para utilizar os dados gerados durante o CEPI-Português/UFRGS 2012.2 para minha pesquisa de Mestrado, do qual você é um dos participantes. Os dados consistem em: gravações dos históricos de interações via *chat* do Skype (ou demais softwares utilizados pelos participantes do curso), gravações das interações via fórum e mensagem no moodle, gravações dos demais textos escritos disponibilizados no histórico do moodle, gravações de e-mails fora do moodle, gravações das interações e dos textos postados nos Diários de Trabalho.

Os dados serão utilizados por mim para propósitos única e exclusivamente científicos. Os dados gerados poderão ser mostrados a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa, para fins acadêmicos; usados em publicações científicas; mostrados em salas de aula, para fins de estudo, e em apresentações públicas (congressos, simpósios e demais eventos de caráter acadêmico).

Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos (para nomes de pessoas e universidades) e esfumaçamento das fotos dos perfis e rostos nos vídeos (com o efeito *blur*), de modo a não ser possível identificar rostos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Agradeço sua atenção e estou a sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone (51) 84045456 ou e-mail lemosfenanda@gmail.com.

Atenciosamente,

Fernanda Cardoso de Lemos.

LI O DOCUMENTO ACIMA, E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA A GERAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME:

ASSINATURA ou DOCUMENTO DE IDENTIDADE:

DATA